

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris
CZU: 37.016:811.112.2(043.3)

CUTCOVSCHI LUDMILA

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ A
ELEVILOR DIN LICEU**

Specialitatea 531.01 – TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

Hadîrcă Maria,
doctor în pedagogie,
conferențiar cercetător

Autor:

Cutcovschi Ludmila

CHIȘINĂU, 2025

CUPRINS

ADNOTARE (limbile: română, rusă, engleză).....	5
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	10
INTRODUCERE	11
1. REPERE TEORETICE PRIVIND COMUNICAREA DIDACTICĂ ȘI COMPETENȚA DE COMUNICARE A ELEVILOR DIN LICEU ÎN LIMBA STRĂINĂ / GERMANĂ	22
1.1. Dimensiunea formativă a comunicării didactice în dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor.....	22
1.2. Competența de comunicare în limba străină: definiție, structură și mediu de formare-dezvoltare.....	31
1.3. Specificul dezvoltării competenței de comunicare în limba străină / germană la etapa învățământului liceal.....	48
1.4. Probleme și dificultăți în procesul actual de dezvoltare a competenței de comunicare în limba străină / germană.....	57
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	67
2. CADRUL CONCEPTUAL-METODOLOGIC PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ A ELEVILOR LICEENI	69
2.1. Conceptul auctorial privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni.....	69
2.2. Abordarea interacțională: bază în dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană.....	82
2.3. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni prin strategii interacționale.....	89
2.4. Metodologia și algoritmul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni.....	98
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	107
3. DEMERSUL EXPERIMENTAL DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ A ELEVILOR DIN LICEU PRIN VALORIFICAREA STRATEGIILOR INTERACȚIONALE	109

3.1. Constatarea nivelului inițial de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni în cadrul experimentul pedagogic.....	109
3.2. Strategii de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu aplicate în etapa de formare a experimentului.....	123
3.3. Valori formative și indicatori de performanță în dezvoltarea competenței comunicative a elevilor liceeni	137
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	146
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	147
BIBLIOGRAFIE	150
ANEXE.....	165
ANEXA 1. Curriculum opțional: „Învățăm să dialogăm în limba germană - clasa a X-a, nivel B1”	165
ANEXA 2. Sistemul strategiilor interacționale.....	174
ANEXA 3. Chestionar de evaluare pentru elevi	185
ANEXA 4. Rezultatele chestionării elevilor	188
ANEXA 5. Chestionar pentru profesorii de limba germană	190
ANEXA 6. Rezultatele chestionării profesorilor de limba germană	192
ANEXA 7. Prüfung: Mündliche Kommunikation	197
ANEXA 8. Test de evaluare a abilităților de comunicare orală în limba germană.....	197
ANEXA 9. Tabel de reprezentare al rezultatelor comparate ale abilităților de comunicare orală în limba germană din grupul experimental și grupul de control.....	200
ANEXA 10. Proiect didactic. Schüleraustausch.....	201
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	205
CV-ul AUTOAREI.....	206

ADNOTARE

Cutcovschi Ludmila, Dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu, Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2025

Structura tezei: Teza este compusă din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 201 de titluri, 10 anexe, 149 de pagini de text de bază, 19 tabele și 12 figuri, rezultatele obținute sunt publicate în 21 de lucrări științifice

Cuvinte-cheie: comunicare, competență de comunicare, limbi străine, limba germană, dialog didactic, strategii interacționale.

Scopul cercetării a vizat determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană, concretizate într-un concept, model și metodologie de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană și validarea acestora prin implementarea strategiilor interacționale, capabile să asigure stăpânirea acestora de către elevii liceeni la nivelul B1 și B1+.

Obiectivele cercetării: Analiza abordărilor teoretice privind comunicarea didactică și competența de comunicare a elevului în limbi străine (limba germană), cu raportare la problemele existente în domeniu; determinarea cadrului conceptual, a prevederilor curriculare și a procesualității dezvoltării competenței de comunicare în limba germană la nivel de liceu, cu evidențierea aspectelor specifice; elaborarea modelului pedagogic și a metodologiei de realizare a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni; proiectarea strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană, prin valorificarea dialogului didactic eficient; validarea experimentală a algoritmului de aplicare a metodologiei și a strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni și sintetizarea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor generale și a recomandărilor practice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt obiectivate în: conceptul auctorial privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană, Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană, metodologia, algoritmul și strategiile de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor de liceu, curriculumul opțional pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană, valorificate și validate prin experimentul pedagogic.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice importante constau în: elaborarea cadrului conceptual-metodologic pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană, care s-a concretizat în produse științifice relevante pentru procesul de învățământ: Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu, proiectat pe dimensiunea rezolvării unor probleme esențiale cu care se confruntă practica educațională, între care asigurarea cu noi resurse pedagogice necesare pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană; stabilirea metodologiei și a algoritmului de aplicare a acestora, inventarierea strategiilor eficiente pentru creșterea performanțelor școlare.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în: analiza politicilor și practicilor educaționale naționale și europene privind învățarea limbilor străine în liceu; argumentarea necesității dezvoltării competenței de comunicare în limba germană pentru nivelul B1; evidențierea particularităților specifice de învățare ale elevilor liceeni în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană; elaborarea conceptului auctorial; proiectarea și validarea experimentală a dimensiunii praxiologice a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în: identificarea problemelor existente în practica de predare-învățare-evaluare a limbii germane la nivel de liceu; avansarea unor soluții pentru soluționarea acestora; determinarea reperelor și praxiologice pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană; stabilirea unui sistem de strategii bazate pe abordarea interacțională a învățării limbii germane; elaborarea și validarea experimentală a Curriculumului opțional pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană (clasa a X-a).

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic, prin constatarea situației de fapt la tema investigată, desfășurat în clasele a X-a din liceele teoretice „Da Vinci”, „M. Kogălniceanu”, „O. Ghibu” din mun. Chișinău și „N. Gogol” din mun. Bălți, prin valorificarea și validarea experimentală a produselor curriculare proiectate pe dimensiunea praxiologică a modelului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană, a metodologiei și strategiilor aplicate în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană, care au fost diseminate prin participări și comunicări la conferințe naționale și internaționale, colocvii, seminarii de formare continuă.

АННОТАЦИЯ

Кутковски Лудмила, Развитие коммуникативной компетенции на немецком языке у старшекласников, диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, Кишинёу, 2025

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография -201 источник, 10 приложений, 149 страниц основного текста, 19 таблиц и 12 рисунков, полученные результаты опубликованы в 21 научной статье.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетенция, иностранные языки, немецкий язык, дидактический диалог, интерактивные стратегии.

Цель исследования: определение теоретических и праксиологических основ развития коммуникативной компетенции на немецком языке, воплощённых в концепции, модели и методике развития коммуникативной компетенции на немецком языке и их валидация посредством реализации интерактивных стратегий, способных обеспечить её освоение учащимися старших классов на уровне B1 и B1+.

Задачи исследования: Анализ теоретических подходов к дидактической коммуникации и коммуникативной компетенции учеников, изучающих иностранные языки (немецкий) с учётом существующих проблем в этой области; определение концептуальной основы, положений учебной программы и процесса развития коммуникативных навыков на немецком языке в лицейском цикле, выделение конкретных аспектов; разработка педагогической модели и методики реализации процесса развития коммуникативной компетенции на немецком языке у старшекласников; разработка стратегий развития коммуникативной компетенции на немецком языке с использованием эффективного дидактического диалога; экспериментальная проверка алгоритма применения методики и стратегий развития коммуникативной компетенции на немецком языке у старшекласников и обобщение результатов исследования, формулирование общих выводов и практических рекомендаций.

Научная новизна и оригинальность исследования состоят в: авторской концепции развития коммуникативной компетенции на немецком языке, педагогической модели развития коммуникативной компетенции на немецком языке, методике, алгоритме и стратегиях развития коммуникативной компетенции на немецком языке учащихся старших классов, факультативной программе развития коммуникативной компетенции на немецком языке, обоснованных и проверенных в ходе педагогического эксперимента.

Полученные результаты, способствующие решению научной проблемы, заключаются в: разработке концептуально-методологической основы формирования коммуникативной компетенции на немецком языке, которая нашла своё отражение в научных трудах, актуальных для образовательного процесса: Педагогическая модель формирования коммуникативной компетенции на немецком языке учащихся старших классов, разработанная с учётом решения существенных задач, стоящих перед образовательной практикой, в том числе предоставления новых педагогических ресурсов, необходимых для формирования коммуникативной компетенции на немецком языке; разработке методологии и алгоритма её применения, составлении перечня эффективных стратегий повышения успеваемости в школе.

Теоретическая значимость исследования заключается в: анализе национальных и европейских образовательных политик и практик в изучении иностранных языков в лицейском цикле; обосновании необходимости развития коммуникативной компетенции на немецком языке на уровне B1; выделении особенностей обучения учащихся старших классов в процессе развития коммуникативной компетенции на немецком языке; разработке авторской концепции; экспериментальной разработке и проверке праксиологической значимости процесса развития коммуникативной компетенции на немецком языке.

Прикладная ценность исследования заключается в: выявлении существующих проблем в практике преподавания-изучения-оценивания немецкого языка в лицейском цикле; выдвижении решений для их устранения; определении праксиологических ориентиров развития коммуникативной компетенции на немецком языке; создании системы стратегий, основанных на интерактивном подходе к изучению немецкого языка; разработке и экспериментальной проверке Факультативной учебной программы по развитию коммуникативной компетенции при обучении немецкому языку (10 класс).

Внедрение научных результатов осуществлялось в рамках педагогического эксперимента, путём выявления фактической ситуации по исследуемой теме, проведённого в 10-х классах теоретических лицеев «Да Винчи», «М. Когэлничану», «О. Гибу» мун. Кишинёв и «Н. Гоголь» мун. Бельцы, посредством валоризации и экспериментальной проверке учебных продуктов, разработанных на основе праксиологического измерения модели развития коммуникативной компетенции на немецком языке, методологии и стратегий, применяемых в процессе развития коммуникативной компетенции на немецком языке и распространялось посредством участия на национальных и международных конференциях, коллоквиумах и семинарах по повышению квалификации.

ANNOTATION

Cutcovschi Ludmila, The Development of Secondary School Students' Communicative Competence in German. PhD Thesis in Sciences of Education, Chisinau, 2025

The structure of the thesis: The thesis consists of introduction, three chapters, general conclusions, and recommendations, bibliography consisting of 201 sources, 10 annexes, 149 pages of basic text, 19 tables, and 33 figures. The results of the research have been published in 21 scientific papers.

Keywords: communication, communicative competence, foreign languages, the German language, didactic dialogue, interactional strategies.

The aim of the research was to determine the theoretical and praxiological foundations for developing communicative competence in the German language, as embodied in a concept, pedagogical model, and methodological framework, and to validate these through the implementation of interactional strategies designed to help secondary school students attain communicative competence at the B1 and B1+ levels.

The objectives of the research: to analyze the theoretical approaches to didactic communication and students' communicative competence in foreign languages (German language) with reference to the existing problems in the field; to determine the conceptual framework, curricular provisions, and procedural aspects of developing communicative competence in German at the secondary school level, highlighting specific features; to elaborate a pedagogical model and a methodology for implementing the process of developing communicative competence in German among secondary school students; to design strategies for developing communicative competence in German by integrating effective didactic dialogue into the instructional practice; the experimental validation of the implementation algorithm of the methodology and strategies for developing communicative competence in German among secondary school students, as well as the synthesis of the research findings, the formulation of general conclusions, and practical recommendations.

The novelty and originality of the research are reflected in: author's conceptualization of communicative competence development in the German language; the pedagogical model for developing communicative competence in German; the methodology, algorithm, and strategies aimed at enhancing communicative competence in German among secondary school students; and the optional curriculum designed for the development of communicative competence in German, all of which were implemented and validated through pedagogical experimentation.

The results obtained, which contributed to solving the scientific problem, are as follows: the elaboration of a conceptual-methodological framework for the development of communicative competence in German, which resulted in scientifically relevant contributions to the educational process. These include a pedagogical model intended to improve communicative competence in German at the secondary level, and to address core educational challenges, namely the integration of new instructional materials essential to competence development, the definition of a clear methodological approach and operational algorithm, and the identification of instructional strategies to enhance school performance.

The theoretical significance of the research lies in the following: the analysis of national and European educational policies and practices regarding foreign language learning at the secondary school level; the justification of the need to develop communicative competence in German at the B1 level; identifying learner-specific cognitive and pedagogical features relevant to the development of communicative competence in German among secondary school students; elaborating the author's conceptual framework; and designing and experimentally validating the praxiological dimension of the process for developing communicative competence in German.

The applicative value of the research resides in: identifying the existing problems within the teaching-learning-assessment practices of the German language at the secondary school level; offering viable solutions to the identified problems; identifying praxiologically grounded indicators to support the implementation of communicative competence in German; designing a system of strategies aligned with the principles of interactional language learning in German; and constructing and verifying through pedagogical experimentation an optional curriculum supporting the acquisition of communicative competence in German (10th grade).

The implementation of the scientific results was carried out within the framework of a pedagogical experiment, which began with an assessment of the current situation on the investigated topic. The experiment was conducted in 10th-grade classes at the theoretical secondary schools "Da Vinci," "M. Kogalniceanu," and "O. Ghibu" in Chisinau, as well as "N. Gogol" in Balti. It involved the application and experimental validation of curricular products designed along the praxiological dimension of the model for developing communicative competence in German, together with the corresponding methodology and strategies. The outcomes were disseminated through participation in national and international conferences, colloquies, and continuing professional development seminars.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Definiții ale competenței de comunicare în accepția autorilor consacrați.....	38
Tabelul 1.2. Structura competenței de comunicare (conform Curriculumului pentru Limbi Străine, 2010; 2019 și Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, 2001; 2018).....	39
Tabelul 1.3. Probleme și dificultăți în dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine / limba germană.....	65
Tabelul 2.1. Dinamica sistemului de competențe-cheie recomandat de Consiliul Europei în anii 2000; 2006; 2018.....	77
Tabelul 2.2. Competențele specifice pentru ciclul liceal (conform Curriculumului pentru Limbi Străine, 2019).....	78
Tabelul 2.3. Nivelurile comune de competențe – Grilă pentru autoevaluare (după Europass, B1)	80
Tabelul 3.1. Designul experimentului pedagogic.....	110
Tabelul 3.2. Opinii ale elevilor și cadrelor didactice privind condițiile necesare de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană.....	114
Tabelul 3.3. Strategii și metode eficiente de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană în opinia elevilor și cadrelor didactice.....	114
Tabelul 3.4. Percepția rolului dialogului didactic de către elevi și profesori.....	115
Tabelul 3.5. Criterii de evaluare a abilităților de comunicare la nivelul B1 (conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi).....	119
Tabelul 3.6. Nivelurile comune de evaluare a abilităților de comunicare, nivelul B1 (după Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi).....	121
Tabelul 3.7. Rezultate privind abilitățile de comunicare orală (etapa constatare).....	122
Tabelul 3.8. Rezultate comparate ale nivelului de stăpânire a abilităților de comunicare ale grupului experimental și grupului de control.....	138
Tabelul 3.9. Analiza comparativă a rezultatelor evaluării componentei lexicale (grupul experimental și grupul de control).....	138
Tabelul 3.10. Tabel comparativ. Dinamica dezvoltării componentei gramaticale.....	139
Tabelul 3.11. Rezultatele variabilei fluentă ale grupului experimental și grupului de control....	141
Tabelul 3.12. Dinamica dezvoltării competenței sociolingvistice a elevilor din grupele de constatare și control.....	142
Tabelul 3.13. Analiza comparativă a datelor dezvoltării competenței discursive: coerența.....	144

LISTA FIGURILOR

Figura 2.1. Model de structurare a finalităților sistemului de învățământ (după Al. Crișan).....	70
Figura 2.2. Condițiile de reușită a dialogului didactic (după L. Sadovei).....	83
Figura 2.3. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu.....	91
Figura 2.4. Principiile didactice ale educației pentru comunicare (după T. Callo).....	96
Figura 2.5. Algoritmul de aplicare a metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană.....	99
Figura 3.1. Limbile străine preferate în percepția elevilor leceeni.....	112
Figura 3.2. Regulile într-o conversație în viziunea elevilor și profesorilor.....	113
Figura 3.3. Neajunsuri în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană.....	116
Figura 3.4. Opiniile elevilor liceeni și cadrelor didactice privind eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare al limbilor străine în Republica Moldova.....	117
Figura 3.5. Dinamica dezvoltării componentei lexicale.....	139
Figura 3.6. Dinamica dezvoltării componentei fluența în grupul experimental și grupul de control.....	142
Figura 3.7. Dezvoltarea competenței sociolingvistice.....	143

LISTA ABREVIERILOR

AC	- abilități de comunicare
CC	- competența de comunicare
CCLG	- competența de comunicare în limba germană
CECRL	- Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi
CD	- cadru didactic
CE	- Consiliul Europei
CM	- competențe multilingvistice
CO	- comunicare orală
CLS	- Curriculum la limbi străine
CRCN	- Cadrul de Referință al Curriculumului Național
CCS	- competența de comunicare scrisă
CS	- competențe specifice
DCC	- dezvoltarea competenței de comunicare
DCCLG	- dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană
DD	- dialog didactic
EL	- educație lingvistică
GE	- grup experimental
GC	- grup de control
ISCED	- International Standard Classification of Education
ÎLG	- învățarea limbii germane
LG	- limba germană
LS	- limbi străine
PAL	- profilul absolventului de liceu
RFG	- Republica Federativă Germană
RM	- Republica Moldova
RECS	- Referențialul de Evaluare a Competențelor Specifice
SE	- Standarde de eficiență
UE	- Uniunea Europeană

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare derivă, în primul rând, din cerințele societății contemporane privind necesitatea unei educații multilingve, bazată pe cunoașterea mai multor limbi, între care și limba germană, din evoluția cercetărilor pedagogice realizate în acest domeniu, dar și din constrângerile practicii educaționale, care, raportată la prevederile documentelor europene și naționale, indică niveluri scăzute de competență ale elevilor în domeniul comunicării în limba germană.

În al doilea rând, actualitatea temei este determinată de reorientarea modelului educațional spre *învățarea bazată pe competențe*, definită drept vector al reformelor curriculare europene și naționale, de unde interesul constant al teoreticienilor și al practicienilor pentru creșterea eficienței și relevanței învățării limbilor străine, reieșind din numărul impresionant de conferințe și reuniuni naționale și internaționale organizate la această temă, care au ca obiectiv principal armonizarea cerințelor predării-învățării limbilor străine, în contextul european general de dezvoltare și implementare a competențelor-cheie, implicit și a competenței de comunicare în limba germană [8, 9, 12, 30, 46, 58 et. al.].

În contextul societății contemporane, promovarea educației plurilingve și tendința de a cunoaște / stăpâni mai multe limbi străine este percepută ca o competență necesară a fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți, iar „abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci și de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate și mărește posibilitatea de circulație liberă” [165, p. 7].

De asemenea, în contextul globalizării educației și al mobilității elevilor / studenților, crește interesul indivizilor și al societăților pentru formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în mai multe limbi, între care și limba germană. Educația multilingvă / plurilingvă se referă la cunoașterea / stăpânirea, pe lângă limba maternă, a cel puțin două limbi de circulație internațională, care sunt solicitate astăzi ca o cerință față de cetățeanul european. Astfel, începând din anii șaizeci ai secolului trecut și continuând până astăzi, adepții multilingvistului promovează necesitatea cunoașterii mai multor limbi și recomandă realizarea unor „reînnoiri” periodice a metodologiei de predare-învățare a limbilor străine, supranumite „limbi moderne” [30, 165, 175].

Mai mult ca atât, în documentele europene este determinat *optimul lingvistic* al fiecărui cetățean european, exprimat prin formula: limba maternă + 2 limbi străine, ceea ce confirmă statutul de fundament al limbii materne în activitatea de formare-dezvoltare a CC într-o altă limbă, iar cu referire la stăpânirea unor limbi străine sunt specificate *niveluri de competențe* pe

care utilizatorul unei limbi le poate dobândi de-a lungul experienței sale de învățare, care trebuie introduse într-un Pașaport Lingvistic European [172, 58].

Recent, autorii Cadrului strategic pentru multilingvism au subliniat importanța modernizării permanente a educației multilingve [175]. Astfel, îmbunătățirea calității educației lingvistice și eficientizarea predării-învățării limbilor străine au devenit obiective-cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională, în care se reiterează necesitatea cetățenilor europeni de a comunica în cel puțin două limbi, pe lângă limba lor maternă, precum și necesitatea de a promova învățarea precoce a limbilor străine. De asemenea, învățarea limbilor străine a dobândit un loc de frunte și în cadrul inițiativei integrate în strategia globală a Uniunii Europene – „Europa 2020” – promovare inteligentă, durabilă și favorabilă [176].

Apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) a constituit o nouă etapă în armonizarea procesului de formare-dezvoltare a CCLS, dar și un factor de importanță majoră în aprofundarea studierii limbilor străine în Europa, inclusiv în Republica Moldova, fiind primul instrument de politică lingvistică care abordează transversal studiul limbilor străine. Acest document a deschis o nouă perioadă în istoria predării și învățării limbilor străine, prezentând un complex de niveluri de competențe care urmează a fi dezvoltate la copii, elevi și adulți în procesul studierii limbilor străine în Europa [8, 30].

În același timp, CECRL a oferit o bază comună pentru modernizarea programelor de învățare a limbilor străine, inclusiv a limbii germane, stabilind niveluri comune posibile de atins activitatea de formare-dezvoltare a competențelor elevilor și cerințe unitare de evaluare a acestora, pentru corelarea criteriilor de măsurare și apreciere a competențelor lingvistice în Europa [ibidem], promovarea Pașaportului european al limbilor în spațiul Republicii Moldova fiind considerată o necesitate de demonstrare a nivelului cultural european de educație lingvistică [11, 49].

Cu toate acestea, în practica pedagogică de formare-dezvoltare a CCLG se atestă anumite probleme, neajunsuri și dificultăți, poate de aceea că limba germană are o utilizare mai restrânsă în spațiul educațional al Republicii Moldova, în comparație cu alte limbi (de exemplu, engleza sau franceza), în acest sens, constatându-se și un interes mai redus al cercetărilor, de unde și insuficiența unor studii aprofundate în domeniul eficientizării activității de predare-învățare a limbii germane.

De aici, necesitatea realizării unei investigații pedagogice asupra eficientizării procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană, în mod special, la etapa liceală de învățământ, când prevederile curriculare solicită centrarea demersurilor didactice pe *dezvoltarea*

aprofundată a competențelor de bază, inclusiv a competențelor de comunicare în limbi străine, necesare pentru continuarea studiilor și/ sau pentru încadrarea pe piața muncii [8, 16, 30].

Or, anume la acest nivel, procesul actual de predare-învățare a limbii germane se confruntă cu mai multe probleme și deficiențe de ordin conceptual-metodologic, prin urmare, este necesară determinarea unor fundamente teoretice și praxiologice pentru DCCLG la elevii liceeni, cu evidențierea specificului învățării acestei limbi la etapa respectivă, a condițiilor pedagogice necesare realizării acestui scop și asigurarea practicii educaționale cu instrumentarul pedagogic aferent.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei

Reperetele epistemologice ale cercetării sunt reprezentate de: *teoriile comunicării* (T. Slama-Cazacu [89], T. Callo [5, 10], L. Șoitu [45, 85], I. Cerghit [58], E. Joița [12], P. Watzlawick [94, 105], K. Bausch [104] ș.a.); *teoriile instruirii active și interactive* (M. Bocoș [58], G. Dumitru [39], J. Habermas [93], N. Luhmann [148], J. L. Austin [93], J. Searle [148], H. E. Piepho [138], G. Neuner [139]); *teoria curriculumului* (S. Cristea [22], Vl. Guțu [6, 9], N. Bucun [9], L. Pogolșa [6], A. Ghicov [6], I. Guțu [6, 25-30]); *concepția educației lingvistice* (E. Coșeriu [19, 20], T. Callo [5 10-12], Vl. Pâslaru [76], V. Goraș-Postică [46, 47], I. Bărbuță [5] ș.a.); *conceptul de strategie interactivă* (O. Oprea [70, 71], D. Ausubel [96], I. Bontaș [93], I. Cerghit [58]); *psihologia procesului educațional* (L. Cuznețov [37, 38], V. Mocanu [66], A. Tarnovschi [66], C. Dolinschi [66], G. Neuner [139]); *psihologia cognitivă și eficientă* (J. Piaget [93], L. Выготский [158], V. Mocanu [66], A. Tarnovschi [66], C. Dolinschi [66]); *concepte și idei privind comunicarea verbală, interumană, didactică și competența de comunicare* (M. Devitt [63], I.-O. Pânișoară [75], L. Șoitu [45, 85], T. Callo [10-12, 57], M. Hadîrcă [54-59, 167], L. Sadovei [82], N. Vicol [95-99], A. Afanas [1], G. Neuner [139], M. Krüger [139], U. Grewer [139]), *perspectiva psiholingvistică și contextual-dinamică asupra dezvoltării comunicării* (T. Slama-Cazacu [88-90], O. Duțu [40, 41], Л. С. Выготский [153]); *perspectiva pragmatică asupra învățării LS* (J. Austin [93], J. Searle [148]), *perspectiva sociolingvistică asupra învățării limbilor* (G. Kneller [148], E. Coșeriu [19-20], Al. Crișan [23]).

Între cele mai importante documente de politici educaționale naționale și europene, care au tangență cu tema cercetării, evidențiem: *Codul Educației al Republica Moldova (2014)* [16]; *Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017)* [9]; *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor (2014)* [6]; *Standardele de eficiență a învățării limbilor străine în învățământul preuniversitar din Republica Moldova (2011)* [44]; *Curriculum pentru Limbi străine (2019)* [28-30]; *Memorandum asupra Învățării Permanente (2000)* [168]; *Recomandarea Consiliului European 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea*

pe tot parcursul vieții (2006) [171]; Recomandarea Consiliului European privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018) [172]; Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (2001) [8]; Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Volumul complementar (2018) [164].

De precizat, Codul Educației al Republicii Moldova stipulează, prin articolul 11, care sunt finalitățile educaționale de bază ale învățământului: *Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe, care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică.* Educația urmărește în acest sens formarea celor opt competențe-cheie: a) competențe de comunicare în limba română; b) competențe de comunicare în limba maternă; c) competențe de comunicare în limbi străine; d) competențe în matematică, științe și tehnologie; e) competențe digitale; f) competența de a învăța să înveți; g) competențe sociale și civice; h) competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale [16].

Deși realizările științifice și metodologice în domeniul educației lingvistice și comunicării, în general, al comunicării didactice, în particular, și al dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor în limba maternă/ în limba străină, în mod special, sunt considerabile (de exemplu, cercetările realizate de T. Slama-Cazacu [89], E. Coșeriu [20], T. Callo [5, 10-12, 57], L. Sadovei [82], M. Hadîrcă [12, 44, 54-59, 167], T. Lașcu [61], C. Straistari-Lungu [93] ș.a.), totuși, în ceea ce privește dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor liceeni în limba germană se atestă o situație mai deficitară, cu mai multe neajunsuri de ordin conceptual sau metodologic, astfel încât se poate afirma că actualmente pe harta cercetării pedagogice naționale există anumite aspecte neelucidate, de soluționarea cărora ne vom ocupa în prezenta cercetare.

Prin urmare, sunt necesare investigații suplimentare în teoria și practica dezvoltării competenței de comunicare, în special a celei de comunicare în limba germană, care, în opinia noastră, este poate cea mai neasigurată din punct de vedere conceptual și metodologic.

În același timp, numeroase studii de specialitate demonstrează superioritatea abordărilor interacționale și a strategiilor didactice cooperante față de cele competitive și individuale în dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor liceeni, a proceselor cognitive superioare, în îmbunătățirea motivației, a stimei de sine, în autodezvoltarea personalității elevului. Orice abordare, orice metodă poate fi utilă, dacă ține seama de rezultate și dacă nu este aplicată cu exagerări, iar pe de altă parte, dacă este aplicată sistematic, urmărindu-se toate consecințele unui principiu verificat a fi just [102].

Astfel, necesitatea realizării unei cercetări în problema dezvoltării competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni din Republica Moldova a fost determinată de existența unor contradicții între: (a) exigențele sociale crescânde față de stăpânirea limbii germane și nivelul redus al performanțelor școlare atestate la nivel de proces educațional; (b) existența unor niveluri și norme prestabilite în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană (CCLG) și eficiența scăzută a strategiilor și metodelor de predare-învățare-evaluare aplicate tradițional în învățământul liceal.

Totodată, analiza contextului actual în care se realizează procesul de formare-dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană la nivel liceal demonstrează că acesta se confruntă cu anumite deficiențe de ordin teoretic și metodologic, cum ar fi:

- lipsa unui cadru conceptual și metodologic necesar pentru dezvoltarea CCLG la nivel B1 și B1+ în etapa liceală de învățământ;
- valorificarea insuficientă a dialogului didactic și a strategiilor interacționale în procesul de dezvoltare a CCLG la nivel B1 și B1+ la etapa liceală;
- lipsa unor produse curriculare suplimentare necesare practicii pedagogice pentru aprofundarea procesului de dezvoltare a CC LG la nivel de liceu ș.a.

Reieșind din contextul enunțat mai sus, a fost formulată următoarea **problemă a cercetării**: *Care ar fi principiile, abordările, strategiile, metodele specifice și instrumentarul pedagogic necesar pentru eficientizarea procesului de dezvoltare la nivelul B1 și B1+ a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu?*

Scopul cercetării vizează determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană (DCCLG), concretizate într-un concept, model și metodologie de DCCLG și validarea acestora prin implementarea strategiilor interacționale, capabile să asigure stăpânirea acestora de către elevii liceeni la nivelul B1 și B1+.

Ipoteza cercetării: fundamentele teoretice și praxiologice determinate pentru eficientizarea procesului de DCCLG vor avea valoare științifică și aplicativă, dacă:

- Vor fi analizate abordările teoretice existente și evidențiate cele inovative, cu impact dezvoltativ, ca bază pentru elaborarea unui concept auctorial privind DCCLG;
- Conceptul auctorial privind DCCLG va fi întemeiat pe valorificarea strategică a principiilor și ideilor conceptuale ale educației lingvistice, comunicării didactice, a strategiilor interacționale și va avea în vedere elaborarea unor instrumente pentru DCCLG;
- Modelul pedagogic, metodologia de DCCLG și instrumentele pedagogice aplicate la nivelul practicii educaționale vor furniza suficiente dovezi de valorificare și validare în

experimentul pedagogic;

- Elevii implicați în procesul de DCCLG bazat pe abordarea strategiilor interacționale vor demonstra stăpânirea competenței de comunicare de nivel B1 și B1+.

Așadar, **obiectul cercetării** îl constituie procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni, realizat prin aplicarea strategiilor interacționale și a metodelor didactice bazate pe interactivitate și dialog didactic eficient.

Scopul formulat și ipoteza cercetării au implicat formularea și realizarea următoarelor **obiective ale cercetării**:

1. Analiza abordărilor teoretice privind comunicarea didactică și competența de comunicare a elevului în limbi străine (limba germană), cu raportare la problemele existente în domeniu;
2. Determinarea cadrului conceptual, a prevederilor curriculare și a procesualității dezvoltării competenței de comunicare în limba germană la nivel de liceu, cu evidențierea aspectelor specifice;
3. Elaborarea modelului pedagogic și a metodologiei de realizare a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni;
4. Proiectarea algoritmului și a strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni, prin valorificarea dialogului didactic eficient;
5. Validarea experimentală a algoritmului de aplicare a metodologiei și a strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni;
6. Sintetizarea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor generale și a recomandărilor practice.

Metodologia cercetării s-a conformat obiectului, scopului și obiectivelor formulate și a inclus următoarele tipuri de metode:

- *teoretice*: cercetarea teoretică a tezelor, ideilor, principiilor, conceptelor; documentarea științifică; analiza comparativă; algoritmizarea;
- *socio-pedagogice*: cercetarea sociologică, observarea, discuția, chestionarea;
- *practice*: experimentul pedagogic;
- *matematice/ statistice*: prelucrarea matematică/ statistică a datelor experimentului.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt obiectivate în: conceptul auctorial privind DCCLG, Modelul pedagogic de DCCLG, metodologia, algoritmul și strategiile de DCCLG a elevilor de liceu, Curriculumul opțional pentru DCCLG, valorificate și validate prin experimentul pedagogic.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice importante în prezenta cercetare constau în elaborarea cadrului conceptual-metodologic pentru

DCCLG, care s-a concretizat în produse științifice relevante pentru procesul de învățământ: Modelul pedagogic de DCCLG a elevilor din liceu, proiectat pe dimensiunea rezolvării unor probleme esențiale cu care se confruntă practica educațională, între care asigurarea cu noi resurse pedagogice necesare pentru DCCLG; stabilirea metodologiei și a algoritmul de aplicare a acesteia, inventarierea strategiilor eficiente pentru creșterea performanțelor școlare.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în: analiza politicilor și practicilor educaționale naționale și europene privind învățarea limbilor străine în liceu; argumentarea necesității dezvoltării CCLG pentru nivelul B1; evidențierea particularităților specifice de învățare ale elevilor liceeni în procesul de dezvoltare a CCLG; elaborarea conceptului auctorial privind DCCLG; proiectarea și validarea experimentală a dimensiunii praxiologice a procesului a modelului pedagogic de DCCLG.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în: identificarea problemelor existente în practica de predare-învățare-evaluare a limbii germane la nivel de liceu; avansarea unor soluții pentru soluționarea acestora; determinarea reperelor praxiologice pentru dezvoltarea CCLG; stabilirea unui sistem de strategii bazate pe abordarea interacțională a învățării limbii germane; elaborarea și validarea experimentală a Curriculumului opțional pentru DCCLG (clasa a X-a).

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic, prin constatarea situației de fapt la tema investigată, desfășurat în clasele a X-a din liceele teoretice „Da Vinci”, „M. Kogălniceanu”, „O. Ghibu” din mun. Chișinău și „N. Gogol” din mun. Bălți; prin valorificarea și validarea experimentală a produselor curriculare proiectate pe dimensiunea praxiologică a modelului de DCCLG, a metodologiei și strategiilor aplicate în procesul de DCCLG, care au fost diseminate prin participări și comunicări la conferințe naționale și internaționale, colocvii, seminarii de formare continuă.

Aprobarea rezultatelor cercetării s-a făcut prin 21 de lucrări științifice publicate în reviste științifice și comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale, după cum urmează:

Articole în reviste internaționale recunoscute:

1. **Cutcovschi, L.** Funcțiile dialogului didactic drept formă specială a comunicării. În: *Journal of Romanian literary studies*. Tîrgu Mureș, 2022, nr. 30, pp. 396-401. ISSN: 2248-3004.
2. Hadîrcă, M., **Cutcovschi, L.** Repere teoretice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare (limba maternă/ limba străină). În: *Journal of Romanian literary studies*. Tîrgu Mureș, 2024, nr. 37/2024, pp. 147-154 ISSN: 2248-3004

Articole din reviste naționale, recunoscute de ANACEC:

1. **Cutcovschi, L.** Dialogul - unitate fundamentală a comunicării umane. În: *Univers pedagogic*,

2017, nr. 2 (54), pp. 44-48. ISSN 1811-5470. (categoria C)

2. **Cutcovschi, L.** Durch Lesen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht. În: *Univers pedagogic*, 2022, nr. 3(75), pp.18-21. ISSN 1811-5470. (categoria B)

Comunicări la conferințe științifice internaționale:

1. **Cutcovschi, L.** Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz durch Dialog. În: *Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul metodologiilor clasice și moderne: Actele conferinței științifice internaționale. 22 mai 2012. Chișinău: S.n. Tip.Garamont-Studio, 2012, pp.57-62. ISBN 978-9975-4379-6-7.*

2. **Cutcovschi, L.** Probleme și dificultăți în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine. În: *Materialele conf. șt. intern., „Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii”/ International Scientific Conference „New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education,, 19 apr. 2024. USM. Chișinău, pp. 112-119. ISBN 978-9975-62-755-9 (PDF)*

3. **Cutcovschi, L.** Dimensiunea formativă a comunicării pedagogice. În: *Sustainable Economic and Social Development of Euroregions and Cross-Border Areas 20th Edition. 25-26 October, 2024, Iași, T.Codrescu nr.2. Romanian Academy, Iasi Branch "Gheorghe Zane" Institute for Economic and Social Research. Municipality of Iasi. (în curs de publicare, acceptat de recenzenți)*
Comunicări la conferințe științifice naționale cu participare internațională:

1. **Cutcovschi, L.** Schülerweiterentwicklung innerhalb und nach den Dialogen. În: *Acta didactica: Materialele seminarului metodologic „Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine“, 23 ian. 2014. Chișinău: ULIM, 2014, pp.106-111. ISBN: 978-9975-124-51-5*

2. **Cutcovschi, L.** Die Förderung der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht durch Dialog. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională. De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practici didactice in memoriam Gr. Cincilei. USM, Chișinău, 1 dec.2022. pp.203-207. ISBN 978-9975-62-503-6.*

3. **Cutcovschi, L.** Considerări psihopedagogice ale dezvoltării personalității elevilor liceeni - premisă pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, Educația de calitate în contextul provocărilor societale, Chișinău, UPS „I. Creangă“, 21 oct. 2022. pp.145-152. ISBN 978-9975-46-638-7.*

4. **Cutcovschi, L.** Rolul familiei în educația copiilor. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, Integrare prin cercetare și inovare, Chișinău, USM, 10-*

11 noiembr. 2022. pp.134-136. ISBN 978-9975-62-471-8.

5. **Cutcovschi, L.** Die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrkräften im Unterricht durch sprachliche Mittel als Faktor der Qualität. În: *Probleme de lingvistică romano-germanică și comunicare interculturală*. ediția a III-a in honorem I. Dumbrăveanu. Culegere de articole ale: conf.șt.intern., 1 dec. 2023. USM. Chișinău, pp.243-248. ISBN 978-9975-62-678-1. – ISBN 978-9975-62-679-8

6. **Cutcovschi, L.** Kommunikation ein wichtiger Bestandteil der Bildung. În: *Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională „Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor”*, 26.11.2024, UPS „Ion Creangă” (în curs de publicare, acceptat de recenzenti)

Culegeri naționale:

1. **Cutcovschi, L.** Interaktive Strategien beim Erwerb fremder Sprachen. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Tehnici de motivare a studenților în procesul de învățare a limbilor străine în condiții de integrare europeană”*, 23 mart. 2013, Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 50-56. ISBN 978-9975-71-435-8.

2. **Cutcovschi, L.** Lektüre im Deutschunterricht. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine”*, ediția VI. 26 mart. 2021, Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 44-47. ISBN 978-9975-158-62-6.

3. **Cutcovschi, L.** Die Motivation - ein Schritt zur Verbesserung des Bildungsprozesses. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine”* ediția VIII. 24 mart. 2023, Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 20-31. ISBN 978-9975-62-596-8

4. **Cutcovschi, L.** Interaktive Sprachstrategien im DaF-Unterricht. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine”* ediția VIII. 24 mart. 2023, Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 59-70. ISBN 978-9975-62-596-8

Lucrări metodice:

1. Guțu, I., Voroniuc, S., Calchei, M., Jitaru, G., Buciuceanu, M., **Cutcovschi, L.**, et. al. *Curriculum la disciplina Limba străină II clasele a V-a – XII-a*. MEC. (ordinul nr. 428 din 10 mai, 2016)

2. Guțu, I., Munca-Aftenev, D., Voroniuc, S., Osipov, A., Botnari, V., Spînu, N., **Cutcovschi, L.**, et. al. *Curriculum național. Limba străină. Învățământul primar. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare* /MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2019. 116 p.

3. Guțu, I., Munca-Aftenev, D., Afanas, A., Bacalâm, A. Croitor, I., **Cutcovschi, L.**, et. al. *Curriculum național. Limba străină. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare* / MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 155 p. ISBN 978-9975-3437-8-7

4. Guțu, I., Munca-Aftenev, D., Afanas, A., Bacalâm, A. Croitor, I., **Cutcovschi, L.**, et. al. *Curriculum național. Limba străină. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare* / MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 128 p. ISBN 978-9975-3437-9-4

Sumarul compartimentelor tezei

În Introducere este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, sunt prezentate informații relevante pentru cercetarea temei (tendințe, prevederi ale documentelor de politici în educație), sunt formulate scopul și obiectivele cercetării, evidențiată problema științifică de soluționat, prezentată valoarea teoretică și practică a rezultatelor cercetării, este descrisă situația în domeniul de cercetare, prin evidențierea autorilor de referință în domeniul temei, a contextului școlar în care se conturează problema investigației, sunt prezentate metodologia de cercetare, implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării, volumul și structura tezei.

În **Capitolul 1. Repere teoretice privind comunicarea didactică și competența de comunicare în limba străină / germană** este prezentată analiza situației în domeniul temei de cercetare, care include idei, concepte, teorii, modele și abordări teoretice privind comunicarea, în general, comunicarea didactică și funcțiile ei, fiind subliniat rolul determinant al acesteia în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor (în limba maternă / în limba străină). Este descrisă evoluția conceptului de competență școlară și evidențiată structura complexă a competenței de comunicare în limba străină. Sunt reliefate prevederi ale documentelor de politici educaționale naționale și europene cu referire la nivelurile de dezvoltare a CC în LG, care sunt raportate la problemele și dificultățile existente în domeniul dat. Ca urmare, este argumentată necesitatea producerii unor schimbări, dezvoltări în actuala paradigmă a învățării limbii germane, precum și a unor intervenții pedagogice în scopul dezvoltării abilităților de comunicare orală ca factor indispensabil al eficientizării procesului de predare-învățare-evaluare a LG la elevii liceeni.

Capitolul 2. Cadrul conceptual-metodologic privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni prezintă contribuția autoarei în ceea ce privește soluționarea problemei urmărite prin investigația realizată: conceptul auctorial privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni, sintetizat în baza

analizei literaturii de specialitate, care este concretizat în Modelul pedagogic de DCCLG a elevilor liceeni, structurat pe doi piloni: fundamentarea teoretică și fundamentarea praxiologică. Este descrisă metodologia și algoritmul de realizare a acesteia în procesul de DCCLG, sunt evidențiate strategiile necesare de abordat în procesul de DCCLG la etapa liceală și enunțate instrumentele pedagogice necesare în acest scop: curriculum opțional: *Învățăm să dialogăm în limba germană* și strategiile interacționale de învățare a LG, având la bază *abordarea interacțională* în activitatea de predare-învățare-evaluare a LG.

În Capitolul 3. Demersul experimental de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu prin valorificarea strategiilor interacționale este descris designul experimentului pedagogic realizat în cadrul prezentei cercetări, sunt evidențiate scopurile și obiectivele urmărite în fiecare etapă experimentală, prezentate rezultatele experimentului de constatare a nivelului inițial de DCCLG a elevilor liceeni. În etapa experimentului de formare sunt descrise strategiile, metodele și tehnicile interactive aplicate în experiment, evidențiate nivelurile de performanțe ale elevilor obținute în rezultatul creșterii dimensiunii orale a procesului de predare-învățare-evaluare și al strategiilor interacționale orale în LG a elevilor liceeni, acestea fiind confirmate și validate prin rezultatele experimentului de control.

În Concluzii generale și recomandări sunt prezentate principalele rezultate științifice ale cercetării, raportate la scopul și obiectivele investigației, relevate contribuțiile personale ale autoarei tezei, cu sublinierea semnificației teoretice și a valorii practice a acestora, a impactului elaborărilor realizate în dezvoltarea teoriei și practicii educaționale, ceea ce confirmă ipoteza formulată.

Pentru implementarea principalelor rezultate ale cercetării - Modelul pedagogic, metodologia, algoritmul de DCCLG la liceeni și curriculumul opțional - sunt formulate recomandări practice.

1. REPERE TEORETICE PRIVIND COMUNICAREA DIDACTICĂ ȘI COMPETENȚA DE COMUNICARE ÎN LIMBA STRĂINĂ / GERMANĂ

În contextul societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere și comunicare, într-o lume în care mai există bariere lingvistice, dar în care oamenii își doresc acces la comunicare și mobilitate, învățarea limbilor străine devine un deziderat educațional prioritar. Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare, înțeleasă drept o macrocompetență, constituie obiectivul fundamental al învățării limbilor moderne în școală. Un prim scop al procesului educațional realizat în cadrul învățământului preuniversitar este maximizarea capacităților intelectuale ale elevilor pentru a înțelege, a rezolva probleme, a fi inovatori, a lua decizii și a comunica eficient [9].

Interesul sporit pentru comunicare și științele comunicării nu mai miră lumea contemporană având o explicație pragmatică: orice persoană trebuie să poată comunica eficient (în limba maternă și în LS) pentru a se realiza și a se promova în orice grup societal ca o personalitate cu multe calități și valori. Școala contemporană pregătește cetățenii secolului al XXI-lea pentru a putea comunica eficient, pentru a dispune de abilități reale de comunicare și colaborare, care vor fi creativi, vor avea capacități de adaptare la diferite situații și vor gândi critic, prin urmare, rolul școlii este de a dezvolta potențialul limbajului de care dispune fiecare elev, căci elevul modern trebuie să comunice în mai multe limbi [30].

1.1. Dimensiunea formativă a comunicării didactice în dezvoltarea personalității elevului

Contextul curricular al educației naționale actuale tinde să se încadreze în contextul educației europene pentru limbi și al cerințelor educației lingvistice contemporane, în care necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare devine o prioritate urmărită în procesul de predare-învățare-evaluare a LS, inclusiv și a LG, conform CECRL [8].

În acest context educațional, **comunicarea didactică** este factorul determinant care contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare ale elevilor, atât în limba maternă, cât mai ales într-o limbă străină, prin urmare, dimensiunea formativă a acesteia este de necontestat, acest fapt fiind demonstrat de mai mulți cercetători (S. Cristea, C. Cucos, L. Șoitu, L. Iacob, T. Callo, V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă, L. Sadovei et al.). Unul dintre aspectele analizării procesului de comunicare presupune evidențierea părților componente ale comunicării în general, dar și a comunicării didactice în particular, dat fiind că nu putem vorbi despre dezvoltarea competenței

de comunicare în limba germană fără a determina unele particularități ale procesului general de comunicare.

De la începutul așa-numitei orientări comunicative, care a avut loc la începutul anilor 70 ai sec. al XX-lea, comunicarea preia un rol nou, mult mai important ca până atunci, și constituie nucleul lecției sau chiar al educației, susține K. Bausch. Cercetările realizate în acest sens orientează organizarea și desfășurarea procesului de comunicare în două direcții:

1. Procesele comunicative au loc în cadrul școlii și al lecției și urmăresc scopul de a eficientiza comunicarea didactică. Cunoștințe din acest domeniu de cercetare trebuie să le servească, în primul rând, profesorilor pentru a revalorifica rolul comunicării didactice și a face procesele comunicative transparente.

2. Aplicarea în practică și valorificarea diverselor forme de comunicare. În comunicarea didactică capacitatea de influență a profesorului este net superioară și respectiv profesorul trebuie să facă dovada capacității de a comunica, deoarece atunci când profesorul și elevul știu să comunice, procesul de comunicare se va desfășura în folosul amândurora [104, p. 55].

În viziunea lui S. Cristea, *comunicarea didactică* reprezintă factorul de bază care contribuie la realizarea dimensiunii formative a mesajului pedagogic, proiectat și transmis de profesor pentru a fi receptat și valorificat de elev. Educația pentru comunicare presupune valorificarea funcțiilor generale ale limbajului. Autorul stipulează următoarele axiome ale comunicării care angajează valorificarea funcțiilor limbajului:

- relația care se formează și se dezvoltă în cadrul comunicării înglobează conținutul comunicării;
- forma comunicării este sintetică (digitală) sau analitică (implică o infinitate de valori);
- schimburile implicate în comunicare sunt simetrice sau complementare;
- efectul comunicării depinde de conținutul anterior al comunicării;
- actul comunicării este ireversibil;
- comportamentul comunicațional presupune procese de acomodare și ajustare care depind de partener;
- comunicarea depinde de calitatea secvențelor proiectate și voința interlocutorilor [22, p. 47].

La rândul său, C. Cucoș descrie *comunicarea didactică* drept un transfer complex, multifazial și multicanal ale informațiilor între doi indivizi sau două grupuri, care pot fi simultan, receptori sau emițători, care au o funcție dezirabilă în procesul educațional și include o interacțiune de tip feedback. Comunicarea, după părerea autorului, este mediul prin care se

realizează educația, un proces dinamic, în care interlocutorii pot schimba statutul comunicațional, fiindcă trebuie să fie bilaterală. Comunicarea didactică presupune fluxuri informaționale, (ne)intenționate, verbale și/ sau paraverbale, nonverbale, sau prin tăcere, care profilează un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic. Prin mesajul sau, numită și competență, cadrul didactic comunică, nu informează, deoarece mesajul nu este numai ceea ce se emite, dar și ce se recepționează. Datorită comunicării didactice elevilor li se dezvoltă capacitățile receptive și de cunoaștere; afirmă creativitatea și personalitatea; generează voința, atenția și fantezia; facilitează achizițiile educative; antrenează orizontul discursiv prin schimbul de idei și sentimente; capacitatea de argumentare; stimulează comportamente și toate structurile cognitive; realul este reprezentat și valorificat, experiența este integrată etc. [24, p. 41].

Comunicarea didactică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați, susține reputata cercetătoare în acest domeniu L. Iacob. Autoarea definește comunicarea didactică pe următoarele componente: a) o unitate a informației cu dimensiune relațională, care purtând semnificații, contextualizează informația; b) un raport cu statut dublu: receptor - emițător; c) comunicare multicanală cu valoare comunicativă; d) o formă de interacțiune care formează și activează CC, care este aptitudinală și dobândită [60].

Valorificând importanța comunicării didactice, cercetătorul L. Șoitu o ridică la rangul de *pedagogie a comunicării*, dezvoltată pe calea conștientizării de către profesori și elevi, în cea mai mare parte, a necesității comunicării, a posibilităților de a comunica eficient, profesorului revenindu-i, în acest sens, responsabilitatea de a dezvolta competența de comunicare a elevilor. Comunicarea eficientă servește ca bază a dezvoltării optime a persoanei, dar abia de se regăsește în programa școlară și este prezentă doar în strategiile educaționale, marcate de stilul profesorului și tactul pedagogic. Comunicarea didactică este reprezentată de acest autor ca resursă de bază în asigurarea procesului educațional și al succesului școlar, în dezvoltarea unui comportament comunicațional bazat pe: înțelegere, toleranță, empatie, competențe de dialog etc., necesare în educația școlară și pe parcursul vieții. Ea este caracterizată ca o entitate tridimensională, alcătuită din limbajul verbal, paraverbal și nonverbal, care depind unul de altul. În procesul educațional elevii și profesorii sunt pe rând receptori și emițători, realizând un schimb de informații prin cooperare și, în același timp se formează atitudini și convingeri. În viziunea autorului, comunicarea pedagogică cuprinde următoarele elemente: știința și arta vorbirii; tăcerea; alcătuirea clară și logică a întrebărilor; polisemantismul neverbalului și exclude total autoritarismul [85, p. 18].

Astfel, *comunicarea didactică* apare ca instrument de bază în realizarea procesului

educațional, care, dacă este bine gândită și atent organizată, poate să schimbe, în sens pozitiv, comportamentul verbal al elevilor, dacă acest lucru le este explicat într-un limbaj clar, menționează L. Ciolan [apud 58, p. 95].

După cum remarcă G. Albu (citată de M. Hadîrcă) *comunicarea didactică* are efecte favorabile sau nefavorabile asupra activității de învățare ale elevilor și valorifică atât forma cât și conținutul comunicării dintre profesor și elev, căci scopul comunicării didactice constituie formarea de atitudini și motivații pentru învățare și propune, prin urmare, următoarele condiții pedagogice pentru realizarea comunicării eficiente: claritate; structura logică; limbaj adecvat și accesibil; prezentarea interesantă a conținuturilor și asigurarea unui climat favorabil [apud 58].

În această ordine de idei, prezentăm și poziția lui N. Vicol precum că munca cadrelor didactice poate schimba mentalități, influența destine și modul în care discipolii se vor raporta la viață, astfel personalitatea educatorului este suportul actului educativ [98, 99]. Cadrul didactic, menționează autorul, are ca scop asigurarea funcționării educației, adică predarea-învățarea nu reprezintă doar o stocare de informații, ci în primul rând aplicarea lor, iar *comunicarea didactică* se bazează pe întrebări și analiză și valorifică particularitățile comunicative individuale. „Profesorul trebuie să adopte o cale eficientă de comunicare, exercitând influențe constructive asupra copiilor” [99, p. 47].

De altfel, în opinia cercetătorilor T. Callo [5, 10], I. Bărbuță [5], V. Goraș-Postică [46], L. Sadovei [82], A. Botan-Ohrimenco [69] ș.a., *comunicarea didactică* este definită drept o relație bilaterală de comunicare, în care profesorul este acea persoană care asigură un climat psihologic favorabil dialogului, dirijează o discuție, supraveghează desfășurarea unei dezbateri, călăuzește relațiile interpersonale, ia decizii și demarează acțiuni. Profesorul devine regizorul situației comunicative, alegând coechipierii după criteriul unui lider și al unui conformist și totodată distribuind într-o manieră cât mai delicată, lăsând impresia că o face pornind chiar de la interesul și dorința elevilor. Atmosfera agreabilă creată și asigurată de către profesor, amabilitatea, diplomația și flexibilitatea, sunt elemente care nu trebuie să lipsească în realizarea unei situații comunicative în cadrul lecției.

Referindu-se la distribuirea automată a rolurilor participanților la procesul de comunicare didactică, acești autori subliniază că profesorului îi revine rolul de lider și, în același timp, de membru cu un statut special, căci el poate să intervină în calitate de participant la situația comunicativă, poate foarte tacticos să încurajeze și să dezvolte un dialog și viceversa, el este pentru elevi un model comportamental, un izvor de cunoștințe și informații (ei vor căuta explicații, răspunsuri și aprecieri) [5, 10, 11, 69, 159].

O cercetare importantă la temă a realizat V. Goraș-Postică, care definește *comunicarea didactică* drept un instrument pentru susținerea unui proces sistematic de învățare și propune, la rândul său, respectarea următoarelor condiții necesare pentru realizarea unei comunicării didactice eficiente: adaptarea comunicării la particularitățile de vârstă ale elevilor; cunoașterea temperamentului și a caracterului elevilor; sporirea măiestriei pedagogice; acceptarea; încurajarea și acceptarea comunicatorilor; sporirea încrederii; sesiuni de comunicare pentru dezvoltarea nivelului culturii comunicării, cunoașterea noilor tehnologii ș.a. Aceste soluții sunt oferite de către cercetătoare în urma identificării problemelor în realizarea comunicării didactice, prezentate ca probleme existente în formarea cadrelor didactice. Astfel, în urma unui studiu realizat, autoarea evidențiază astfel de probleme cum ar fi: neglijarea particularităților de vârstă; diversitatea temperamentelor și caracterelor; lipsa motivației de comunicare și învățare; lacune în cultura comunicării; frica de greșeli; implicarea părinților; lipsa afecțiunii etc. [47].

Competența de comunicare didactică este definită de L. Sadovei drept: „ansamblu de comportamente comunicative de elaborare-transmitere-evaluare a discursului didactic și de asigurare a unor rețele comunicaționale productive în context educațional” [82, p. 23].

În sensul ei larg, *comunicarea pedagogică*, subliniază M. Hadîrcă, reprezintă un mecanism de realizare a acțiunii educative în procesul de formare a personalității elevului, care poate să asigure dezvoltarea CC ale elevilor din orice treaptă de școlaritate, precum și ale studenților – viitorii pedagogi, dar și un fundament în dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor. Autoarea insistă asupra realizării unei comunicări în scop educațional, aceasta fiind determinată de capacitatea de comunicare empatică a cadrului didactic și de nivelul de formare și realizare a competenței sale profesionale în domeniul comunicării didactice, atribuindu-i profesorului rolul principal în crearea climatului educațional favorabil pentru învățare, care poate stimula potențialul intelectual, volitiv și creativ al discipolilor [58, p. 161].

G. Pânișoară recomandă cadrelor didactice focalizarea pe asigurarea stării de bine a elevilor implicați în procesul de comunicare, întrucât se identifică un șir de probleme în acest sens. Demersul educațional este concentrat actualmente pe formarea competențelor, opinează autoarea, dar nu dezvoltă suficient percepția de autoeficacitate, curiozitate, autonomie, empatie, cooperare, capacitatea de rezolvare a problemelor, imaginea de sine, găsirea și folosirea punctelor forte ale elevilor etc. Relația dintre elev și profesor nu trebuie să se axeze doar pe succesul școlar, dar și pe starea de bine a discipolilor, iar dezvoltarea curriculară trebuie să acorde mai multă atenție acestor factori, fiindcă starea de bine a elevului oferă condiții optime de dezvoltare a personalității, care, în consecință, dezvoltă o atitudine pozitivă pentru prezent și viitor; pentru școală și viață [75, p. 52].

În această viziune performanța școlară depinde de efectele pozitive, deoarece promovează o flexibilitate cognitivă și o abilitate de abordare a situațiilor diferite și/sau dificile. Emoțiile pozitive contribuie la: dezvoltarea proceselor cognitive; caracterului; motivației și perseverenței; autocontrolului, satisfacția procesului de învățare și nu numai a finalităților; creșterii responsabilității în plan personal și social, a curiozității și a stării fizice. Rezultatele investigațiilor și experimentelor arată că un cadru didactic performant poate și trebuie să asigure discipolilor satisfacția realizărilor, a autoeficacității și a perseverenței în fața eșecurilor [Ibidem].

Analizând procesul de *comunicare didactică* din perspectiva formării CC, cercetătorul D. Oroșan susține că *învățarea* - principală activitate a elevilor, are loc prin *comunicare* și că între aceste două procese legătura este indisolubilă [72]. Întregul proces de organizare și desfășurare a activității școlare al elevilor este reglementat de cadrul didactic prin comunicare și vizează în același timp formarea capacităților comunicative ale educaților. Învățarea, ca acțiune operațională, este legată de predare, instruire, exersare, autoinstruire, verificare și evaluare, procese în care, alături de însușirea unui conținut informațional, se solicită și se exersează și capacitatea de comunicare: de receptare și emiteră a mesajelor. În procesul dinamic al învățării, remarcă autorul, conținutul de învățat este asimilat, consolidat, modificat corespunzător sarcinilor didactice, iar elevul este mereu antrenat în receptarea și emiteră mesajelor. Ca rezultat învățarea cuprinde cunoștințe, priceperi, deprinderi și obișnuințe, familiarizări și adaptări, performanțe, inclusiv de natură comunicațională [ibidem p. 24].

De asemenea, cercetătoarea O. Oprea promovează ideea că desfășurarea instruirii este caracterizată de interferența a două tipuri principale de activități: predarea și învățarea. Raportul dintre activități se exprimă prin comunicarea bilaterală dintre doi factori umani: profesorul și elevul, ale căror funcții decurg din aceleași scopuri și se realizează prin aceleași conținuturi. Profesorul îndeplinește funcția de comunicare, de transmitere a conținutului învățământului, adică al sistemului de valori culturale constituite istoric, iar elevul, în calitate sa de beneficiar al acestor valori recepționează și asimilează cunoștințele transmise de profesor sau de alte surse informaționale. Comunicarea didactică constă din mai multe acțiuni bine planificate și organizate prin care se transmite conținutul învățământului, se sprijină efortul de învățare al elevilor și se evaluează rezultatele instruirii lor [70, 71].

În ceea ce privește procesul de formare-dezvoltare a CC în LS, susține cercetătorul rus E. Пассов, comunicarea între profesor și elev are, de cele mai multe ori, un caracter fictiv, deoarece profesorul este întotdeauna conștient de faptul că în fața lui stă elevul care trebuie instruit și elevul la fel nu uită că are în față un profesor. Ei nu văd unul în altul parteneri de discuție, ci doar o relație ierarhică de comunicare. Prin urmare, acest lucru este o problemă, după

păreră savantului, soluția căreia ar garanta succesul comunicării didactice, care însă depinde de comportamentul comunicațional al profesorului, fiindcă lui îi aparține inițiativa și el este cel care propune în acest sens strategii pentru atingerea performanței în actul comunicativ. Potrivit acestuia:

- mesajul profesorului trebuie să fie cât mai natural și flexibil, adică să depindă de reacția interlocutorului;
- orice act comunicativ trebuie să aibă un sfârșit;
- orientarea comunicării la interesele vorbitorilor (ignorarea acestei secvențe poate duce la eșecul comunicării);
- sinceritatea este sufletul unei comunicări, iar formalitatea și falsitatea perturbă comunicarea;
- limbajul nonverbal și măiestria didactică susține și dezvoltă actul comunicativ;
- bunăvoința și indulgența profesorului decide soarta actului comunicațional, el poate începe, continua, dezvolta, schimba și finaliza o discuție [162].

În procesul de predare-învățare a unei LS *comunicarea didactică*, după L. Wilske, apare ca o formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată, constituind baza procesului de predare-învățare-evaluare. Predarea și învățarea unei LS, nu înseamnă numai un set de strategii didactice de transmitere a cunoștințelor de la profesor la elev, ci este, în primul rând, un act comunicațional, în care cel care vorbește și cel care ascultă își schimbă pe rând poziția. A vorbi o altă limbă înseamnă a realiza o comunicare interacțională prin acte de vorbire în situații concrete, căci locutorul acționează asupra interlocutorului și viceversa. Dacă acceptăm acest fapt, atunci trebuie să luăm în considerație următoarele elemente ale comunicării didactice:

- participanții la actul comunicativ;
- intenția comunicativă;
- relația interlocutorilor;
- cunoașterea elementelor lingvistice;
- spațiul și timpul comunicării [apud 157].

Cercetătorii germani A. Kemmann și T. Wagner, referindu-se la *comunicare* ca factor de bază în educație, accentuează rolul important al acesteia, deoarece datorită comunicării are loc educația, fiind totodată o componentă fundamentală a vieții, a progresului, a culturii și civilizației, care presupune o relație complexă între un emițător și receptor, un mecanism dinamic al medierii, cu implicații profunde în modelarea umană. La receptarea și descifrarea

mesajului, cunoștințele și abilitățile comunicative și experiența personală a fiecărui individ, joacă un rol deosebit, iar feed-back-ul este folositor atât pentru emițător, cât și pentru receptor [130].

În opinia cercetătorilor germani G. Böhne, G. Frohne ș.a. *comunicarea didactică* poate fi considerată o formă a comunicării umane ce poate fi definită ca o relație, care permite coîmpărtășirea unei informații. „Triada informație – relație - coîmpărtășire este esențială în definirea contemporană a comunicării. Dacă informația este premisa absolut necesară a unui act de comunicare, ea nu este și suficientă” [108, p. 87]. Astfel, deducem că absența înțelegerii informației și a cadrului relațional, care ghidează și fixează sensul, va anula situația de comunicare, or o propoziție într-o LS există ca o informație, dar în absența cunoașterii limbii, ea nu va comunica nimic. A comunica înseamnă a fi împreună, a împărtăși, a exprima gânduri și simțuri și a acționa. În consecință subliniem: informația și relația sunt premisele comunicării.

O mare valoare și contribuție aduce teoreticianul P. Watzlawick, care a cercetat *comunicarea umană* și a elaborat cinci axiome ale comunicării, cunoscută și sub numele de „Viziunea interacțională”. Potrivit autorului, fiecare comportament este o formă de comunicare; orice comunicare cuprinde nu numai sensul cuvintelor, dar și mai multe informații, care presupune modul de interpretare a relației de către receptor și emițător; interpretarea propriului comportament în timpul comunicării produce o reacție asupra comportamentului celuilalt; comunicarea umană vizează forme digitale, cât și analogice [126].

Capacitatea de comunicare între parteneri a fost analizată și de către N. Chomsky din perspectiva semantică și sintactică, dar nu și din cea pragmatică. Autorul a prezentat „capacitatea vorbitorului ideal prin stăpânirea unui sistem de reguli de vorbire” drept competența lingvistică. Aspectul pragmatic oferit de către D. Hymes competenței lingvistice a întregit și a conceput noțiunea de CC, care vizează utilizarea limbii în manieră adecvată în contexte diferite [apud 63].

În aspect psihologic există o multitudine de accepțiuni acordate *comunicării didactice*, dar nici una nu poate fi privită ca una ideală, căci aceasta depinde și de stilul de comunicare a profesorului cu elevii și prin urmare sunt stabilite câteva grupe de profesori în baza intensității comunicării lor cu discipolii săi. Cu regret, nu întotdeauna, predomină comunicarea didactică pe baza pasiunii și a simpatiei sau comunicarea deschisă și pozitivă, care pot aduce un șir de dezavantaje cum ar fi: nereușită, atmosferă tensionată, diminuarea creativității etc. În acest caz se accentuează și mai mult importanța aptitudinilor și deprinderilor de comunicare ale profesorilor, fundamentate pe empatie, comunicabilitate și dialog [99, p. 220].

După cum susține U. Mühlhausen, orice act educațional are forma unei comunicări, iar modul în care se realizează comunicarea vădește relația interpersonală dintre profesor și elev sau elev-elev, iar pentru dezvoltarea comunicării este necesară existența unui inventar comun de

semnale al cărui cod să fie mai mult sau mai puțin cunoscut. Acestui cod îi aparțin: semnificația semnalelor, raportul semnalelor față de cel semnat (semantica); regulile de unire ale semnalelor/relația dintre semne (sintaxa) și relevanța semnalelor pentru parteneri, raportul semnalelor la cel pentru care se folosește (pragmatica) [135].

La rândul său, K. Năhrig menționează că au fost stabilite niște premise pentru asigurarea unei comunicări didactice eficiente, între care: iscusința creării situațiilor comunicative; cunoașterea diverselor posibilități de exprimare și antrenarea lor; capacitatea de decizie pentru anumite afirmații corespunzătoare situației etc. [138, p. 24].

Prezintă interes și opinia profesorului cercetător, coordonator și autor de curriculum la limbi străine I. Guțu, care susține că realizarea comunicării are loc prin două axe cu multe și diferite semne atât de ordin verbal: cuvântul, fraza, textul, cât și nonverbal: semnul gestual, comportamental, paraverbal, cromatic, vestimentar etc. [50]. Autorul accentuează: „Procesul de predare-învățare-evaluare a LS vizează și dezvoltarea valorilor pentru limbă și prin limbă.” Valorile pentru limbă constituie după părerea autorului: plurilingvismul; cultivarea limbii materne și LS; creativitatea în limba maternă și LS; dragostea pentru limba maternă și LS; interacțiunea plurilingvă, iar valorile prin limbă se referă la: traducere; dragostea față de cultura și civilizația LS; patriotism; identitatea lingvistică; identitatea culturală; toleranța lingvistică, culturală, ecologică, națională, rasială; interculturalitate; integrarea sociolingvistică; utilitatea LS; interdisciplinaritate etc., care sunt dezvoltate pe lângă valorile fundamentale ale umanității, valorile specifice creației artistice, valorile contextuale ale operelor de literatură și artă și valorile personale [49, p. 18].

În acest sens, CC pe care elevii mai devreme sau mai târziu le folosesc în viață, cuprind un șir de acte comunicative de la discuție liberă, comunicare, argumentare, dezbateri, discuție cu un partener sau în grup ș.a. Dezvoltarea oricărui act de comunicare pune în centrul educației elevul și are ca obiectiv dezvoltarea lui multilaterală, iar profesorul urmărește și contribuie cu anumite strategii didactice [113]. Prin comunicare se realizează însușirea tuturor disciplinelor școlare, nu doar a celor de la aria curriculară: „Limbă și comunicare”. Limbajul de specialitate bine structurat și antrenat îl face pe elev să înțeleagă și să producă mesaje și texte în domeniul vizat, iar corelarea lor armonioasă are drept rezultat competența de comunicare, doar a fi competent într-un domeniu sau altul presupune abilitățile și capacitățile de comunicare în știința dată: fie limba maternă, limba străină, fizică sau matematică [136, p. 127].

Totodată, specifică și C. Straistari-Lungu, profesorul poate fi un vector al procesului de învățare și intervenția cadrului didactic nu se poate reduce la pași concreți, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte. Acțiunile profesorului modern trebuie să țină cont de personalitatea

integrală a elevului, care are și rolul de a forma, menține și dezvolta o relație pozitivă dintre cadru didactic și elev ca personalitate, să realizeze translația conținuturilor obiective ale educației din sfera variabilelor sociale externe în sfera variabilelor individuale interne [93, p. 37].

Așadar, comunicarea didactică este procesul specific de interacțiune dintre profesor și elevi, desfășurat în cadrul actului educațional, cu scop principal de formare și dezvoltare a competențelor. Comunicarea pedagogică depășește cadrul strict al procesului de predare-învățare-evaluare, este procesul de interacțiune dintre profesor și elevi, cu scopul formării și dezvoltării acestora nu doar din punct de vedere cognitiv, dar și comportamental, atitudinal și valoric și se caracterizează prin finalitate educativă complexă [129].

Comunicarea didactică reprezintă un factor esențial în întregul proces educațional de DCCLG, în care elevii participă activ la dezvoltarea acesteia, iar sarcina de a antrena activ elevii în procesul educațional revine în cea mai mare parte cadrului didactic [36]. Strategiile didactice folosite de către cadrul didactic trebuie racordate la starea psiho-emoțională a elevilor, o cerință, care nu poate fi ignorată și din motivul orizontului de așteptări ale elevilor. Evident, că orice profesor își dorește doar rezultate bune din partea elevilor, ce denotă în mare parte și munca profesorului. Cert este că atât personalitatea cadrului didactic cât și personalitatea elevului joacă un rol important în procesul educațional și cadrul didactic trebuie să atragă foarte mare atenție și particularităților de vârstă ale dezvoltării elevului în întreg procesul educațional.

1.2.Competența de comunicare în limba străină: definiție, structură și mediu de formare

Pornind de la dimensiunea formativă a comunicării didactice și având în vedere necesitatea valorificării acesteia în procesul de DCC în LS, în cele ce urmează ne propunem să examinăm conceptul de competență de comunicare în limba străină (germană), care va fi abordată ca *macrocompetență*, din perspectiva modelului comunicativ și a abordării interacționale, evidențiind, totodată, structura ei și mediul de formare.

Orientarea comunicativă în învățarea limbilor străine și raportarea rezultatelor instruirii școlare la standardele de eficiență a învățării, exprimate în termeni de competențe vizează dobândirea cunoștințelor practice și acționale, care, în domeniul LS, înseamnă, înainte de toate, formarea și dezvoltarea CC a elevilor în una sau chiar două LS, aceasta fiind finalitatea urmărită prin curriculumul școlar de limbi străine.

Ca și curent pedagogic, abordarea comunicativă a învățării LS, implicit și a limbii germane, s-a conturat pe la începutul anilor 1970, din care s-a dezvoltat modelul comunicativ-funcțional de predare-învățare-evaluare a limbilor. Această abordare se deosebea mult de demersul tradițional, în care comunicarea în LS avea o valoare mai mică decât analiza ei, iar

elevul era privit mai degrabă ca obiect al învățării decât ca subiect. Elevul era considerat un „vas gol” care trebuia umplut cu cunoștințe, mai puțin cu abilități, iar „lecția instrumentală” nu servea în nici un caz procesului de receptare și asimilare a altor culturi [148].

Datorită lucrărilor lui N. Chomsky din anii 1960-1970 a sec. XX, formarea competențelor a devenit o temă a științelor sociale și astfel a început educarea capacității de comunicare. Interacțiunea în cadrul activităților de grup a intrat în centrul procesului educațional și s-a accentuat valoarea elevului ca subiect al educației [141].

După părerea altor cercetători (C. Regouby, P. Viel și T. Slama-Cazacu, D. Popescu, Al. Crișan - în arealul românesc), problema formării-dezvoltării CC prin această abordare a început să fie examinată în anii 80 ai secolului trecut, fapt ce subliniază durata procesului de dezbatere în jurul abordării, până când s-a creat o societate științifică centrată asupra valorilor comunicării [46, 89].

Teoreticienii J. Habermas și N. Luhmann sunt considerați autorii „orientării comunicative” sau a abordării interacționale în educația lingvistică, la care trebuie adăugat, de asemenea, J. L. Austin și J. Searle. Obiectivul superior al abordării interacționale este realizarea unei comunicări eficiente, iar formarea CC precede ținta oricărui act de comunicare. În Germania, de exemplu, controversele referitoare la CC ca rezultat al învățării au condus la schimbări productive pentru întregul proces de predare-învățare a LS, datorită, în mare parte, investigațiilor realizate de H. E. Piepho, care afirmă că CC trebuie să fie scopul principal al oricărei lecții de limbă străină [188].

Totuși, noțiunea de CC a fost introdusă în literatura pedagogică de către sociolingvistul D. Hymes, care nu tratează competența doar ca un sistem de cunoștințe gramaticale ale persoanei care învață sau a vorbitorului, dar și ca abilități și deprinderi practice de comunicare, acesta făcând deosebire între competențe socio- și psiholingvistice. D. Hymes definește noțiunea de CC drept cunoștințe practice care depind de o situație comunicativă și care se extind asupra situației de vorbire, și anume: cunoștințe de cultură generală, aptitudini lingvistice (gramatică, sintaxă, lexic, fonetică, etc.), autocunoaștere, informație despre partener (de exemplu punctul de vedere sau deprinderile partenerului de discuție), informație despre situație - condițiile specifice a discuției etc. [123].

În arealul românesc, de problematică formării competenței de comunicare s-au ocupat lingviști și cercetători în domeniul pedagogiei, precum T. Slama-Cazacu [86-91], E. Coșeriu [19, 20], L. Iacob [60], C. Cucoș [24], Vl. Pâslaru [77], T. Callo [10-12; 57], L. Sadovei [82], V. Goraș-Postică [46, 47], M. Hadîrcă [55-59, 167] ș.a.

După părerea psiholingvistei T. Slama-Cazacu, a fi competent sau a excela într-un act de comunicare înseamnă: înțelegerea mesajului, codului lingvistic și capacitatea de a folosi cu

succes în orice situație lucrurile învățate, ceea ce alcătuiește funcționalitatea cunoștințelor [88]. În numeroasele sale cercetări realizate în domeniul comunicării, T. Slama-Cazacu afirmă că de la o vârstă fragedă copilul demonstrează deja posedarea CC [90]. Prin urmare, profesorul nu are în față un vas gol care trebuie umplut cu cunoștințe de gramatică sau alte cunoștințe teoretice, ci o persoană dispusă spre comunicare, fiindcă prin comunicare, participând la procesele de analiză, gândire critică, sinteză, selectare, memorare, asociere și alte activități intelectuale, elevii își sporesc și dezvoltă în continuare CC.

Reputata cercetătoare demonstrează că CC include astfel de variabile nelingvistice, cum ar fi relațiile dintre parteneri, obiectul, locul și timpul comunicării. Modul în care oamenii comunică unul cu altul evidențiază caracterul și temperamentul persoanei, emoțiile și alte stări psihice, iar școala și profesorul trebuie să le dezvolte capacitatea de a comunica dezvoltând totodată și capacitatea de autocunoaștere. Cu cât elevul este mai mare, cu atât mai multe deficite de comunicare are el, respectiv, cu atât este mai greu să fie dezvoltată CC, pentru care se solicită exersarea câmpului comunicativ. T. Slama-Cazacu subliniază rolul comunicării dialogate, evidențiind câteva avantaje ale acesteia:

- informațiile și cunoștințele se transmit prin intermediul dialogului;
- elevii învață responsabilitatea pentru actul de vorbire, unde verifică propriile răspunsuri;
- părerile elevilor devin mai obiective și mai întemeiate, ei câștigă încredere pentru exprimarea punctului de vedere;
- prin critica colegilor se stimulează relația democratică;
- se învață abilitățile de dialogare și discursive [91].

Lingvistul E. Coșeriu, care a fundamentat și promovat educația lingvistică și CC ca finalitate a acesteia, menționa că: „Vorbitorul modern concepe limba mai curând ca o competență, care se realizează în acte lingvistice: limbile se știu și se vorbesc, astfel utilizarea limbii se consideră drept competență, elaborată ca produs” [20, p. 238]. Necesitatea comunicării, susținea savantul, își are originea în antichitate, la Platon și Aristotel, dar rămâne actuală, ceea ce plasează comunicarea drept parte a ființei umane, chiar dacă lingvistica modernă este și veche, în ceea ce privește temele fundamentale și modurile sale de abordare. Organizarea actuală a disciplinelor lingvistice a preluat într-un anumit sens organizarea tradițională, întemeiată de greci și anume: teoria limbajului, gramatica, retorica și dialectica, fiind discipline de studiu în antichitate și evul mediu [ibidem p. 13].

Cercetătoarea T. Callo definește CC ca un ansamblu de capacități și deprinderi de comunicare complexe, abilități formate în structuri sociale noi și cunoașterea normelor culturale și a limitelor în comunicare, menționând: „Competența de comunicare este una din

caracteristicile de bază ale personalității, care se formează în rezultatul activității verbale naturale și al învățării” [12, p. 28].

În opinia L. Cuznețov, comunicarea trebuie înțeleasă „ca o relație interpersonală, în care oamenii dau sens și valoare mesajelor primite”. La rândul său, cercetătoarea subliniază că aceasta vizează întreg ansamblul de acțiuni verbale și climatul creat de instituțiile specializate și de persoanele adulte, adică nu numai relațiile dintre persoane, ci și capacitatea lor de a conversa, a asculta și a întreține o discuție [38, p. 323].

Cercetătoarea V. Goras-Postică subliniază că dezvoltarea CC la elevi este una dintre problemele principale ale demersului educațional contemporan, deoarece capacitatea individului de a se exprima asupra unui lucru în temeiul unor cunoștințe profunde constituie o trăsătură definitorie a omului modern. Autoarea susține că scopul comunicativ este fundamental în orice tip de activitate la lecție. Comunicarea într-o LS depinde de cunoștințele individului în domeniul limbii respective și de abilitățile lui și poate avea loc atunci când elevul posedă CC (și le-a format anterior); trebuie să fie competent în înțelegerea și producerea mesajelor într-o LS [46].

Potrivit acestei autoare, prin CC se înțelege posibilitatea și capacitatea de a primi și practica un act comunicativ în momentul dorit, cu persoanele dorite și într-un mod dorit. CC poate fi formată și dezvoltată numai în situații comunicative interpersonale unde este posibilă comunicarea reciproc dialogată. La școală nu se poate să nu comunici, ceea ce înseamnă că atât viața cotidiană cât și școala sunt acte comunicative, indiferent dacă are loc sau nu schimbul verbal de informații [ibidem].

Cercetătoarea O. Oprea, susține că „Funcția principală a limbii este aceea de servi ca mijloc de comunicare interumană și de exteriorizare a gândirii” [70, p. 104]. Instruirea lingvistică este strâns intercalată cu dezvoltarea socială și cognitivă ale elevilor și se bazează pe cunoștințe și competențe existente, activează aceste cunoștințe și competențe în procesul de înțelegere și le dezvoltă. CC cuprinde diverse capacități cum ar fi: interacțiunea între parteneri corespunzătoare situației, autoafirmarea adecvată, atenția și interesul sporit față de comunicare, interpretarea și acceptarea părerilor partenerului.

CC este din punctul de vedere a altor cercetători capacitatea de a comunica argumentat într-o LS în situații reale ale vieții. Astfel, T. Babin-Rusu definește CC drept realizarea propriu-zisă a comunicării, care este determinată de alte competențe:

- competența de a relata ceea ce vrei sau trebuie să transmiți;
- înțelegerea și interpretarea răspunsului primit de la interlocutor;
- reacționarea la aceste răspunsuri.

Dacă doar una din aceste competențe nu este dezvoltată, atunci comunicarea este dificilă, deranjantă sau chiar întreruptă. Aceasta înseamnă că emițătorul trebuie să dețină și să preia întotdeauna și rolul de receptor, atunci când i-o cere actul comunicativ, care are următoarea structură: construirea (ce și cum comunicăm în dependență de situație și adresant); transformarea („ce” – în „cum”); executarea (realizarea mesajului) [101, p. 42].

CC presupun, după părerea cercetătoarelor T. Cartaleanu și O. Cosovan, realizarea corectă, coerentă, logică și decentă a oricăror acte de comunicare orală și scrisă, inerente demersului didactic și vieții cotidiene a persoanei [14].

În monografia sa, cercetătoarea M. Hadîrcă descrie evoluția conceptului de CC, analizează minuțios structura CC, pe care o definește ca un ansamblu structurat de cunoștințe, capacități cognitive, afective, motivaționale, aptitudini lingvistice și nonlingvistice, dar și ca un sistem de abilități de interrelaționare și de comportamente verbale, socioculturale, realizate în funcție de contextul comunicării și de trăsăturile de personalitate, care implică abordarea activității de formare-evaluare a CC din perspectivă atât lingvistică, cât și psihosocială și pragmatică [58, p. 73].

Ca rezultate importante ale cercetărilor pedagogice realizate în domeniul comunicării, trebuie menționate aici și studiul monografic realizat de L. Sadovei, care definește CC drept o rezultată a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor, atitudinilor, dobândite prin educație în cadrul societății și trăsăturilor temperamentale-caracteriale, ereditare, în vederea îndeplinirii funcției sale sociale, precum și monografia cercetătorului N. Vicol, care caracterizează CC ca un set de abilități și resurse primare, pe care un comunicator le poate utiliza în procesul de comunicare [82, 95].

În Germania, problema formării-dezvoltării competenței de comunicare în procesul de învățare a limbilor străine a fost examinată de către cercetători ai filosofiei sociale, cum ar fi T. Habermas, și ai psihologiei sociale, reprezentat de L. Krappmann, precum și de numeroși lingviști, sociologi, psihologi și experți în educație, precum K. Ehlich, J. Rehbein, W. Butzkamm, H. Mehl, D. Wolff, H. Schröder, G. Neuner, H.-J. Krumm ș.a. [148].

Potrivit lui L. Krappmann, competența este „performanța pe care individul trebuie să o ofere ca condiție pentru posibilitatea de a participa la procesele de comunicare și interacțiune.” Fiecare persoană se comportă diferit în fiecare situație de comunicare, în funcție de partenerul de comunicare, deci competența de comunicare este o noțiune dinamică, iar procesul de comunicare include identități diferite: identitatea personală (caracteristicile individului) și identitatea socială (așteptările individului și poziția în societate) [199].

G. Neuner, evidențiază, la rândul său, rolul comunicării în procesul de învățare a LG ca LS și definește CC drept capacitatea de receptare și exprimare contextuală, adică nu numai reproducerea corectă a propozițiilor, ci și producerea de enunțuri [139].

CC a fost sintetizată de către U. Zeuner după o definiție de a lui Canale și Swain din 1980, prin care se subînțelege capacitatea de a comunica constructiv, efectiv, conștient și argumentat într-o limbă străină în situații reale ale vieții [153].

W. Grenz este de părerea că CC constituie o premisă pentru dezvoltarea identității copilului, în care individul devine personalitate conștientă și parte integră în viața familială, școlară și socială. CC este baza pentru reprezentarea cu succes a necesităților atât proprii cât și ale altor persoane și favorizează schimbul de păreri, articulează și reprezintă interese proprii pentru a găsi căi de soluționare comune [145].

H. Schröder desemnează CC ca posibilitatea de a participa la un act comunicativ în momentul dorit, cu persoanele dorite și într-un mod adecvat și include capacitatea de a comunica, în general și competența interculturală - capacitatea de a comunica cu alte culturi [148, p. 141].

Una din definițiile CC în LS a dat-o M. Klieme în 2003, reprezentând-o ca o dispoziție aptă a persoanelor de a rezolva cu succes probleme de ordin comunicativ prin capacitatea acțională interculturală [129].

H. Klippert definește CC drept capacitatea de a asculta alte persoane, a înțelege, a se exprima în limitele orizontului de cunoaștere, a diferenția și a accentua aspectul relațional, a alege răspunsuri adecvate și a formula răspunsuri corecte și clare [131].

După părerea cercetătorului german K.-R. Bausch, CC este capacitatea de exprimare, care trebuie astfel utilizată încât mesajul să fie și recepționat. Individul care se exprimă într-o LS, exprimă nu doar conținutul dorit sau necesar, dar și niște variabile ale personalității cum ar fi emoțiile, intențiile, atitudinile proprii etc. [104].

Pentru cercetarea noastră prezintă interes și modul în care definiția și structura competenței de comunicare în LS sunt reflectate în documentele de politici educaționale.

Politica lingvistică europeană cunoaște o transformare în ultimii ani bazate pe diversitate lingvistică și culturală în urma schimbărilor socio-economice, care sunt inevitabile în comunitățile care tind spre globalizare. Astfel, are loc atât schimbarea de accent dinspre comunicarea în limba străină spre competența multilingvă cât și aspectele esențiale pe care le presupun competențele de comunicare în limbi străine, în plan evolutiv, în perioada 2006-2018 [171, 172].

Competența-cheie de *comunicare în limbi străine* este plasată pe a doua poziție după competența-cheie *comunicarea în limba maternă* și este prezentă în ultimii 18 ani, în orice

document educațional european, ceea ce demonstrează importanța acordată studierii LS la nivel internațional.

Relevăm, în primul rând, faptul că, în CECRL CC lingvistică este definită ca: „competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice” [8, p. 15].

În *Recomandarea Consiliului European din 2006*, CC este caracterizată drept „Abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și scrisă, dar și abilitățile de mediere: rezumarea, parafrizarea, interpretarea sau traducerea și înțelegerea interculturală” [171].

În următoarea ediție a Recomandării, cea realizată de către Comisia Europeană în 2018, CC este definită astfel: „Capacitatea de a utiliza diferite limbi în mod corespunzător și eficient pentru comunicare, care se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât oral, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) într-o gamă corespunzătoare de contexte societale și culturale, în funcție de necesități sau dorințe” [172].

Multilingvismul se referă la capacitatea unei persoane de a vorbi și a se exprima în mai multe limbi, posibil cu un nivel diferit în deprinderile integratoare precum ascultarea, vorbirea, citirea sau scrisul. Abilitățile lingvistice se modifică în funcție de situația de viață, ceea ce înseamnă că și utilizarea limbii se schimbă, motiv pentru care multilingvismul nu poate fi privit ca o structură statică, dar include și dialectele, limbajul colocvial și alte forme de limbaj [175].

Pornind de la politicile educaționale naționale și europene, amintim că comunicarea în LS este a doua competență-cheie, prima fiind comunicarea în limba maternă, considerăm necesar de menționat ipoteza cercetătorului E. Coșeriu în acest sens: Cunoașterea limbii române, adică a unui sistem cu o anumită structură - ne oferă posibilitatea de a înțelege alte limbi, adică alte sisteme cu alte structuri. Persoanele care încearcă să traducă orice element din limba străină în limba maternă pot întâlni mari greutăți în procesul de învățare, se insistă pe planul conținutului și anume că limbile nu se deosebesc între ele doar prin aspectul lor material, dar și prin organizarea specifică a conținutului lor - gramatical și lexical. „Cunoașterea lingvistică sau competența vorbitorului este definită drept capacitatea de a forma propoziții, iar sistemul gramatical al unei limbi este văzut ca mecanism pentru a uni în procesul de formare a propozițiilor conținuturi de gândire extralingvistică cu anumite reprezentări fonice, ca sistem de structurare sintactică” [19, p. 68-86].

În tabelul de mai jos, prezentăm o sinteză a definițiilor cele mai relevante în raport cu tema cercetării noastre oferite de către cercetători pentru CC în LS.

Tabel 1.1. Definiții ale competenței de comunicare în accepția autorilor consacrați

Autor	Competența de comunicare înseamnă:
T.Slama-Cazacu [87-99]	Capacitatea de a folosi cu succes în orice situație lucrurile învățate, ceea ce alcătuiește funcționalitatea cunoștințelor, cuprinzând variabile lingvistice și nelingvistice.
E. Coșeriu [19]	Capacitatea de a forma propoziții prin cunoașterea sistemului gramatical, fonetic și sintactic; facultatea de vorbire sau exprimare.
T. Callo [11]	Ansamblul de capacități și deprinderi de comunicare complexe, abilități și norme de comunicare. Competența de comprehensiune și producere a mesajului în formă scrisă și orală.
V.Goraș-Postică [46]	Posibilitatea și capacitatea de a realiza un act comunicativ în momentul dorit, cu persoanele dorite și într-un mod dorit.
M. Hadîrcă [58]	un ansamblu structurat de cunoștințe, capacități / abilități / deprinderi lingvistice și nonlingvistice, de atitudini și valori achiziționate prin învățare, asumate și promovate în procesul comunicării orale sau scrise.
N. Vicol [99]	Set de abilități, ca resurse primare pentru realizarea comunicării.
L. Sadovei [82]	Produs al învățării: deprinderi, priceperi, aptitudini, atitudini și trăsături de caracter.
O. Oprea [70]	Diverse capacități: interacțiunea, autoafirmarea, atenția și interesul față de comunicare, acceptarea părerilor partenerului.
T.Babin-Rusu [101]	Capacitatea de realizare a comunicării.
O. Cosovan, T. Cartaleanu [14]	Capacitatea de realizare corectă, coerentă, logică și decentă a oricăror acte de comunicare orală și scrisă.
D. Hymes [123]	Cunoștințe și aptitudini gramaticale și socio-psiholingvistice.
U. Zeuner [153]	Capacitatea de a comunica argumentat într-o limbă străină în situații reale ale vieții.
G. Neuner [139]	Capacitatea de a participa la un act comunicativ în momentul dorit, cu persoanele dorite și într-un mod adecvat.
M. Klieme [129]	Capacitatea de a rezolva cu succes probleme de ordin comunicativ prin capacitatea acțională interculturală.
H.Klippert [131]	Capacitatea de receptare și producere a mesajului comunicativ, aspectul relațional și flexibilitate.
K.-R. Bausch [104]	Capacitatea de exprimare/adresare și variabile nonlingvistice: emoții, intenții, atitudini proprii.
Autorii CLS [30]	Utilizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare.
Recomandarea CE din 2006 [171]	Abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, oral și scris și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală.
Recomandarea CE din 2018 [171]	Capacitatea de a utiliza diferite limbi corespunzător și eficient pentru comunicare, a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, oral și scris în contexte societale și culturale, în funcție de necesități sau dorințe.
Autorii CECRL (2001, 2018) [8, 164]	Competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice.

Informațiile incluse în tabelul 1.1. demonstrează felul în care a evoluat înțelegerea conceptului de competență comunicativă, dar și modalitatea de definire a CC în viziunea diferitor autori, evidențiind, totodată tendința spre abordarea interacțională a acestuia în procesul de formare-dezvoltare a competenței de comunicare.

Sintetizând definițiile CC evidențiate mai sus, putem afirma că CC în LG reprezintă o finalitate de bază a curriculumului școlar de LS, care se identifică cu capacitatea și predispoziția

de a face schimb de enunțuri pe cale verbală, scrisă și nonverbală, dar și cu perceperea, înțelegerea și reprezentarea intențiilor și necesităților atât proprii cât și ale partenerilor, se subînțelege înțelegerea și redarea situațiilor comunicative. Obiectivul general de studiere a procesului de învățare-predare-evaluare a LG din prisma CC prevede și o cercetare minuțioasă a componentelor CC.

În ceea ce privește tipologia competenței de comunicare, documente de politici naționale și europene, importante pentru această cercetare, CLS publicate în 2010 și 2019 și CECRL, 2001 volumul complementar, 2018, delimitează următoarea structură a CC, care este prezentată în tabelul 1.2.

Tabel 1.2. Structura competenței de comunicare conform Curriculumului pentru Limbi Străine (2010, 2019) [26, 30], CECRL (2001) [8], CEFR (2018) [164]

Competența de comunicare			
CECRL (2001)	CLS (2010)		CLS, CECRL (2018)
competența lingvistică	Domeniul lingvistică,	Comunicare: competența comunicativă, pragmatică	competența lingvistică
competența sociolingvistică	Domeniul socio/pluri/interculturală	Cultură: competența	competența sociolingvistică
competența pragmatică	Domeniul interdisciplinară, interculturală)	Conexiune: competența (interlingvistică,	competența pragmatică
	Domeniul metodologică (a învăța să înveți)	Comparatie: competența	competența (pluri/inter)culturală
	Domeniul Comunitate: (atitudinală, axiologică)	comunitate: competența civică	

Astfel, conform CECRL, CC în LS, echivalează cu capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte în scris sau oral (ascultare, vorbire, citire, scriere), într-o diversitate de contexte socio-culturale, în funcție de nevoile sau dorințele subiectului, care include și abilități de înțelegere interculturală, expresie culturală și mediere. Medierea constituie unul din elementele de noutate al Curriculumului pentru limbi străine (2018; 2019) și are drept scop dezvoltarea CC a elevilor în realizarea activităților care implică receptarea, producerea, interacțiunea și medierea, în special, activitățile de traducere; interpretare; explicare; facilitare; adaptare; interacțiune ș.a., care pot fi realizate în forma orală, în forma scrisă, sau în ambele forme, permițând funcționarea lingvistică normală a societăților. „Mobilizând și receptarea, și producerea, activitățile de mediere în forma lor scrisă și/sau orală permit, prin intermediul traducerii sau interpretării, rezumatului în scris sau a dării de seamă, de a efectua pentru o terță persoană o (re)formulare accesibilă a textului-sursă, la care terțul nu are acces direct” [30, p. 120].

În noua viziune a curriculumului disciplinar la LS, la baza căruia a stat volumul complementar al CECRL, aceste competențe sunt denumite competențe specifice: competența

lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența inter-/pluri culturală [8]. Aceste competențe au scopul de aborda acțional LS și de a le asigura aspectul și funcția comunicativă [164].

Un alt document de politică lingvistică - *Pașaportul lingvistic european* - evidențiază următoarea structură a CC concretizată în următoarele tipuri de activități:

- activități de **înțelegere**: ascultare și citire;
- activități de **vorbire**: participare la conversație și discurs oral;
- activități de **lectură** și **scriere**: exprimare scrisă [8].

În spațiul românesc, unul dintre primii cercetători care au contribuit în mod definitoriu la explicitarea viziunii comunicative a învățării limbilor și la delimitarea structurii CC la elevi este Al. Crișan, care prezintă modelul comunicativ-funcțional al predării limbilor materne și străine, structurat pe cele patru deprinderi integratoare: **înțelegerea după auz; vorbirea; lectura și scrierea** – cu focalizare pe funcționalitatea lor [apud 58, p. 44].

Aceiași structură a CC în limba română ca nematernă o întâlnim și în studiile realizate de T. Callo, I. Bărbuță et.al. În viziunea acestor autori, CC este alcătuită din două elemente: a) abilitățile de prognozare socio-psihologică a situației de comunicare; b) abilitățile de programare socio-psihologică a procesului de comunicare [5, p. 197].

Acești autori evidențiază importanța situației de comunicare în formarea-dezvoltarea CC și funcția practică a învățării unei LS, ceea ce, de fapt, coincide cu cerințele curriculare și cu așteptările actorilor procesului educațional și chiar mai mult, de ex. al angajatorilor etc. [idem, p. 41]. Totodată, subliniază T. Callo, procesul de formare-dezvoltare a competenței de comunicare trebuie să respecte anumite reguli: regula pregătirii, regula concretului, regula timpului și locului concret, regula flexibilității, regula eticii comunicării etc. [12, p. 28].

D. Oroșan este de părerea că CC într-o LS este o structură psihică foarte complexă, care cuprinde capacitatea de emiteră a mesajului și capacitatea de receptare a acestuia și, apelează la abilități de mediere și înțelegere culturală. Conform opiniei acestuia, pentru dezvoltarea CC elevii trebuie să fie interesați de actul de comunicare, care presupune anumite tipuri de exerciții, organizarea lor, selectarea conținutului textelor; respectarea aspectului individualizării etc. [72].

Prezentăm și rezultatele studiului realizat de cercetătorii M. Albulescu și I. Albulescu privind structura și posibilitățile de dezvoltare a CC, care au ajuns la concluzia că aceasta poate fi dezvoltată prin accentul pus pe următoarele elemente:

- exprimarea opiniilor și convingerilor personale;
- demonstrarea sau argumentarea susținerilor;

- abilități de dialogare;
- deprinderi de operare cu coduri verbale și simbolice;
- comportamente verbale caracterizate prin coerență, fluență, expresivitate [2].

Din sursele germane referitoare la structura CCLG, selectăm opinia cercetătorului U. Zeuner, care evidențiază următoarele elemente structurale:

- *Competența gramaticală* vizează: posedarea vocabularului, gramaticii, regulilor de formare a cuvintelor, pronunțării, ortografiei, așadar elementele codului limbii.
- *Competența sociolingvistică* care include: modul de producere și înțelegere a manifestărilor vorbitorilor în diferite contexte situative și culturale, la care așa factori ca statutul social al vorbitorului, relațiile dintre ei, scopul interacțiunii precum și situativitatea exprimării, joacă un rol semnificativ.
- *Competența discursivă* vizează: modul în care vorbitorul unește în timpul vorbirii formele și sensurile gramaticale pentru producerea textelor și discursurilor.
- *Competența strategică* vizează: strategii verbale și non-verbale utilizate pentru compensarea lacunelor sau pentru a sublinia unele elemente de comunicare [153].

La rândul său, cercetătorul german K.-R. Bausch diferențiază alte componente ale CC, care însă nu diferă mult de clasificările anterioare, acesta referindu-se la: competența lingvistică; competența socio-lingvistică; competența de discurs; competența strategică; la care mai adaugă competența socială și competența socio-culturală [104].

În schimb, E. Klieme susține că o competență comunicativă funcțională este alcătuită din:

- *Competența lingvistică*, care se dezvoltă prin următoarele deprinderi de bază: ascultare; vorbire; citire; scriere. Tot aici aparțin următoarele mijloace lingvistice: vocabularul; gramatica; pronunțarea, intonația și ortografia.
- *Competența interculturală* care cuprinde: angajarea atitudinii; dobândirea cunoștințelor și preluarea perspectivei.
- *Competența metodică* alcătuită din: strategii de învățare; abordarea textelor; competența digitală; interacțiune, dar și conștientizarea și organizarea învățării.

Autorul subliniază că CC într-o LS mai presupune implicarea următoarelor competențe specifice: gestionarea situațiilor comunicative; înțelegerea diverselor tipuri de texte; întocmirea textelor cu caracter adecvat; construirea structurilor gramaticale și corectitudinea lor; disputa cu caracter deschis privind culturile străine [129].

Nu în ultimul rând, aducem și opinia lui E. Пассов, care, referindu-se la procesualitatea DCC într-o LS, consideră că acesta este alcătuit din trei etape consecutive: (1) competența

primară; (2) deprinderea și (3) competența secundă. Competența primară este o activitate efectuată pentru prima dată prin conștientizarea modului de îndeplinire, cu accent pe metoda de realizare, deprinderea presupune o activitate realizată inconștient, aproape automat, iar competența secundă prevede capacitatea efectuării activităților complexe bazate nu doar pe cunoștințe, ci mai ales pe deprinderi [160].

La rândul său, M. Meyer declară că CC cuprinde pe lângă capacitatea de a face schimb de informații și capacitatea de a retrage ceva și de a răspunde; de a face accesibile intențiile, interesele proprii și necesitățile partenerului; de a acționa într-o comunitate prin intermediul mijloacelor lingvistice ș.a. CC a persoanelor aparte reprezintă sistemul așteptărilor sociale, care dirijează comportamentul social comunicativ al persoanei [147].

Așadar, atât CC, în general, cât și CC în LS, în particular, se caracterizează printr-o structură complexă și are în vedere funcționalitatea limbii în procesul vorbirii: receptarea și producerea mesajelor în formă scrisă, verbală, dar și nonverbală și on-line și interacțiunea, iar CC va fi completată prin ascultarea, recunoașterea și recepționarea informațiilor; respectarea regulilor comunicării care decurg în diferite forme de lucru; exprimarea și argumentarea părerii și acceptarea altor păreri; participarea activă și dirijarea discuției etc.

Cât privește **mediul de formare al competenței de comunicare** în limba germană, în spațiul lingvistic al RM acesta este unul foarte redus, fiind reprezentat, în principal, din ora sau lecția de limba germană, cu unele excepții, când unii elevi mai beneficiază de cursuri de învățare a limbii germane și de situații de comunicare în LG. Această situație este în defavoarea DCCLG.

Tocmai de aceea procesul de dezvoltare a unei competențe-cheie, cum este CC în LS, implicit și în LG, trebuie privit nu în mod izolat, ci ca un construct complex, cu multiple relaționări și întrepătrunderi, racordate la societatea interconectată din care cetățeanul european face parte. Or, toate competențele-cheie sunt în mod egal importante, iar fiecare dintre ele, luată în parte, poate contribui la o viață de succes în societatea cunoașterii, după cum se subliniază în documentele europene privind implementarea competențelor-cheie în procesul de învățământ [172].

Pentru început, vom remarca faptul că, indiferent de limba țintă, orice CC are la bază modelul comunicativ-funcțional de predare-învățare-evaluare a limbilor, care reprezintă viziunea pragmatică asupra modului în care trebuie să se facă astăzi învățarea limbilor materne și nonmaterne în școală, acest model impunându-se ca un factor de compatibilizare în ceea ce privește eficientizarea procesului de dezvoltare a CC, în general.

În acest context, neavând surse concrete privind mediul de formare al CCLG, vom apela la unele idei, concepte, viziuni, principii referitoare la mediul de formare și etapele procesului de

formare-dezvoltare a competenței de comunicare, în general, precizând că această finalitate constituie scopul de bază al predării-învățării tuturor disciplinelor lingvistice care se învață în școală, inclusiv al LG, reunite acum sub umbrela ariei curriculare „Limba și comunicare” [59].

Menționăm ca importante studiile realizate de teoreticieni cu renume internațional în domeniul lingvisticii și comunicării, precum T. Slama-Cazacu [86-91], E. Coșeriu [19, 20], J. Habermas [147], Ch. Morris [194] ș.a.; în didactica limbilor – Л. С. Выготский [158], Е. Пассов [159], Ch. Lohmann [195], G. Neuner [139] ș.a.; ale autorilor de concepții și modele pedagogice, de curriculum și manuale școlare – Vl. Pâslaru [77], T. Callo [5, 10-12, 57], Al. Crișan [23], V. Goraș-Postică [46, 47], Vl. Guțu [9], I. Guțu [6, 25-30, 44] ș.a.

În arealul pedagogic românesc, psiholingvista T. Slama-Cazacu este prima care atrage atenția asupra mediului lingvistic de formare și argumentează științific rolul vorbirii în dezvoltarea CC, evidențiind necesitatea realizării unei *educații permanente pentru comunicare* în toate treptele de învățământ. În opinia sa, dezvoltarea CC ar trebui să vizeze atât formarea deprinderilor de vorbire monologată, cât și a celor de vorbire dialogată, dat fiind că fiecare tip de vorbire are particularitățile sale psihologice și lingvistice, iar pentru o bună organizare a actului comunicativ trebuie de luat în considerare și astfel de aspecte: imitarea realității – alcătuirea unui dialog în baza cuvintelor cheie, simularea activității de vorbire în situații reale și virtuale de comunicare – jocul de rol, vorbirea autentică, exprimarea opiniei de la persoana întâi ș.a. [apud 58].

Interacțiunile sociale au un rol deosebit în dezvoltarea cognitivă și socială a persoanelor, în special când interacțiunile au loc între „persoanele cu același nivel de dezvoltare”, consideră această autoare, subliniind: competențele vorbirii dialogate se bazează pe modalități de producere și de reproducere activă, iar pentru participarea activă la discutarea și rezolvarea unor probleme în grup, elevii trebuie să dispună de competențe cognitive și de structuri operaționale vii care sunt atât produse ale acțiunii proprii, individuale, cât și consecințe ale interacțiunii sociale și ale cooperării interpersonale [ibidem].

De asemenea, pentru cercetarea noastră prezintă interes și conceptul de *limbă funcțională*, fundamentat de lingvistul E. Coșeriu, care se referă la practica rațională și funcțională a limbii și are în vedere dezvoltarea capacităților de vorbire ale oricărui vorbitor, prin producerea actelor de comunicare. Autorul este de părerea că limba funcționează în vorbire, de aceea în predarea-învățarea unei limbi trebuie să se pornească nu de la gramatică, ci de la *realitatea limbajului*, iar pentru a se ajunge la *normativitatea vorbirii*, adică la folosirea unui limbaj literar, trebuie formată *atitudinea vorbitorului* față de limba pe care o vorbește, adică să se facă *educație lingvistică* [apud 58].

În același scop, T. Callo propune introducerea educației pentru comunicare în curriculumul școlar, astfel încât CC a elevului în limba maternă sau străină să reprezinte finalitatea EL. Autoarea insistă asupra următoarelor orientări în realizarea acesteia: vorbirea să apară ca necesitate primordială; dezvoltarea vorbirii elevilor și disponibilitatea CD pentru actul comunicativ; formarea elevului ca vorbitor pentru scopuri imediate, vitale, nu ca lingvist; context ambiental al vorbirii etc. CC se poate forma atunci, remarcă autoarea, când materialele verbale sunt predate pe unități funcționale - actele de vorbire și prin metode interactive modelate în situații de comunicare reală, dar nu în unități formale. Din aceeași perspectivă autoarea susține că: „Educația lingvistică nu presupune numai a învăța elevul să vorbească și să înțeleagă o limbă, ci să vorbească și să înțeleagă ceva nou prin mijlocirea limbii” [11, p. 86].

În opinia sa, dar și a altor cercetători (A. Barbăneagră [4], I. Bărbuță [5] ș.a.), un factor important în dezvoltarea CC a elevului/ studentului îl constituie organizarea în cadrul predării-învățării a *situației de comunicare*, care este alcătuită din următoarele entități: (a) intenția comunicativă; (b) scopul comunicativ; (c) selecția mijloacelor lingvistice. În cadrul unei situații comunicative, actul de comunicare se poate realiza prin două tipuri de activități: emiterea și receptarea mesajului. Emiterea mesajului constituie exprimarea unei intenții comunicative prin intermediul unui text și include două tipuri de trecere: de la intenție spre text și de la text spre intenție, iar receptarea reprezintă perceperea, extragerea informației și decodificarea intenției comunicative. „Rezultatul actului comunicativ este producerea și înțelegerea mesajelor” [5, p. 42].

În același timp, pentru eficientizarea procesului de dezvoltare a CC în limba maternă și în limbi străine, M. Hadîrcă recomandă colaborarea între profesorii de limbi, prin corelarea punerii în practică a modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbilor, vizat și de către curriculum național și CECRL, prin explicitare și didacticizare, acțiuni care pot contribui la formarea unui vorbitor independent și armonizează cel mai bine cu învățarea spontană, proces prin care se modifică durabil comportamentul comunicativ al persoanei. Cercetătoarea propune, din perspectiva competențelor de format-evaluat prin procesul de învățământ, realizarea unor acțiuni pedagogice importante pentru dezvoltarea CC, dintre care mai relevante, în opinia noastră, sunt:

- scoaterea în prim-plan a comunicării orale;
- realizarea lecturii în plan comunicativ;
- eficientizarea comunicării didactice [58].

În general, se consideră că o persoană este capabilă să comunice eficient, dacă răspunde următoarelor condiții sau necesități:

- comunică clar în diferite forme: verbal, nonverbal, paraverbal și/sau artistic;

- receptează și înțelege ideile comunicate într-o varietate de moduri;
- accesează cunoștințe și competențe anterioare necesare pentru a realiza comunicarea;
- sprijină comunicarea efektivă prin solicitarea de clarificări și oferirea de feedback etc. [9, p. 23-24].

Raportându-ne la descriptorul de competențe al UE, observăm că atât CC în limba maternă, cât și cea de comunicare în LS au aceeași structură complexă, pornesc de la același construct – asimilarea aceluiasi sistem de cunoștințe (vocabular; gramatică funcțională; acte de vorbire; funcții ale limbii ș.a.); vizează formarea acelorași capacități/ aptitudini (a comunica oral și scris într-o varietate de situații; a monitoriza și adapta propria comunicare la cerințele situației; a căuta, a colecta și a procesa informația; a formula și a exprima argumente orale și în scris etc.) – evident, exigențele sunt de nivel diferit, precum și a unor atitudini similare [114]. În această bază, considerăm că ambele competențe pot fi formate prin strategii comune de predare-învățare, printr-o interconexiune la nivel de conținuturi sau de comportamente verbale etc. În același timp, pentru fiecare domeniu de competență există și anumite aspecte specifice ale procesului de dezvoltare, la care ne vom referi mai jos.

Aderând la opiniile exprimate de T. Callo [12], Al. Crișan [23], V. Goraș-Postică [46], M. Hadîrcă [58] ș.a., insistăm, totuși, pe importanța asigurării unui mediu lingvistic adecvat scopului pentru care se învață o limbă străină și pe formarea consecventă a celor patru deprinderi sau capacități integratoare ale CC: audierea, vorbirea, citirea și scrierea, evidențiind, totodată, și importanța asigurării unor condiții necesare pentru realizarea procesului de DCCLG: (1) motivare pentru comunicare; (2) conținuturi relevante; (3) situații comunicative; (4) individualizare; (5) starea emoțională; (6) diversitatea activităților de comunicare [162, p. 55].

În acest sens, trebuie de menționat și faptul că noul cadru de referință privind competențele-cheie recomandate pentru educația de bază (Recomandarea Consiliului UE din 2018) prezintă două modificări esențiale făcute la nivelul primelor două poziții ale listei de competențe-cheie: (1) CC în limba maternă a fost înlocuită prin sintagma *competențe de alfabetizare/ literație*; (2) CC în limba străină – prin *competențe multilingvistice*. Redefinirea acestora prin utilizarea pluralului *competențe* vizează atât extinderea cerințelor în raport stăpânirea competențelor de comunicare orală sau în scris ale elevilor, cât și nevoia unor abilități de comunicare mai complexe și în mai multe limbi, într-o societate bazată pe cunoaștere și comunicare [58].

Conform descriptorului de competențe, prin *competențe multilingve* se înțelege capacitatea de a utiliza diferite limbi în mod corespunzător și eficient pentru a realiza acte de comunicare. Această definiție are elemente comune cu competența de alfabetizare/ literație: se

bazează pe capacitatea de a înțelege și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, oral și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere).

În ceea ce privește predarea-învățarea eficientă a LS, M. Păiși-Lăzărescu recomandă respectarea de către profesori a următoarelor condiții: stabilirea cu claritate a obiectivelor; cunoașterea particularităților de vârstă ale elevilor; utilizarea unui material didactic adecvat, calitativ și inteligibil; participarea activă a elevilor; dezvoltarea unui nivel optim de motivație etc. [apud 45].

În același scop, D. Gârleanu evidențiază alte câteva condiții necesare de asigurat pentru formarea și dezvoltarea CC, cum ar fi: starea de spirit favorabilă comunicării; valorificarea filtrelor de ascultare: emoțională, semantică, persuasivă, interpersonală; atitudinea activă; atenție concentrată asupra esențialului, dar și a amănuntelor cu valoare psiho-afectivă recunoscută; sincronizarea spațiu-temporală a emiterii și receptării mesajului; exersarea propriilor capacități de exprimare verbală; antrenarea concomitentă pentru rolul de participant – ascultător; determinarea clară a atitudinilor, ideilor ce urmează a fi puse în discuție și analiza caracteristicilor auditoriului [45].

După cum observă U. Bredel, CC vizează atât cunoașterea conceptelor importante și a modelelor de comunicare, cât și posedarea tehnicilor de comunicare concrete, subliniind că în activitatea de DCC un rol important îl joacă nu doar capacitatea de a vorbi, dar și dispoziția, respectiv dorința de a comunica. Capacitatea de comunicare semnifică aptitudinea de a se exprima clar și orientat spre receptor, iar starea de pregătire se referă la propria dorință de a face schimb cu alții, de a explica verbal lucruri și de a transmite cunoștințe prin comunicare. CC în activitatea de învățare se fundamentează pe următoarele motive:

- interesul cognitiv – se manifestă prin “vreau să știu”;
- pregătirea profesională – se manifestă prin “vreau să obțin o profesie”;
- motivul autodezvoltării – se manifestă prin „vreau să mă dezvolt”;
- motivul autointegrării – se manifestă prin „vreau să mă integrez” [108].

Ch. Lohmann propunea câteva teze importante pentru dezvoltarea CC: utilizarea consecventă a limbii străine după deviza „Să vorbim!”; funcționarea învățării proiectate, axată pe teme cu relevanță pentru viață; participarea elevilor la alegerea conținuturilor; diversitatea formelor sociale; susținerea elevului și încurajarea lucrului individual; dezvoltarea unei culturi a feed-backului; crearea unui anturaj pozitiv pentru corectarea greșelilor ș.a. [apud 195].

Așadar, comunicarea îndeplinește rolul de bază în formarea competențelor și dezvoltarea lor și este mediul în care se desfășoară predarea, învățarea și evaluarea LS. Gândirea, acțiunea și

înțelegerea sunt însoțite de comunicare și influențează și dezvoltă CC ale elevilor chiar de la cele mai mici vârste, prin urmare și din acest motiv rolul profesorilor este de a forma, valorifica și dezvolta CC într-un mod sistematic și funcțional [112]. Atunci când rolul comunicării va avea un caracter funcțional, prin situații comunicative reale și relevante, atunci va spori și motivația elevilor, or, situațiile create artificial nu mai satisfac necesitățile învățământului axat pe competențe. Unul din pașii obligatorii, pentru realizarea actului comunicativ este angajarea, încrederea, convingerea, sensibilitatea și motivarea elevilor de a comunica constructiv [5].

De aceea, susține H. Schröder, în procesul de DCCLG este necesar de ținut cont și de nevoile de dezvoltare personală a elevului: CC se dezvoltă atunci, când participanților la procesul de comunicare li se acordă dreptul de a alege liber forma comunicării, tema de comunicare, adică când elevului i se oferă posibilitatea de a hotărî, stimula și de a reflecta despre deciziile luate sau deciziile respinse [198].

În esență, CC presupune îmbunătățirea autocunoașterii, dar și dragostea față de aproape; tratarea emoțiilor proprii și străine; recunoașterea modurilor de recunoaștere proprie și străine; capacitatea de a vedea izolat oameni și probleme; dezvoltarea capacității de transpunere în situații; respectarea partenerului; recunoașterea și formularea intereselor proprii și străine; dezvoltarea posibilităților de autoafirmare corespunzătoare etc. Anume acest ultim punct pare să fie important pentru că nu este vorba doar de comportamentul de cooperare și compromis, dar și despre interese și necesități proprii, astfel curajul depinde nu doar de capacitatea de comunicare, dar și de puterea „Eu”- lui și puterea de a se impune [118].

La rândul său, M. Meyer subliniază o serie de sugestii referitoare la posibilitățile metodologice de DCC: motivarea elevului pentru studiul limbii țintă; statuarea intereselor proprii în realizarea situațiilor comunicative; CC se dezvoltă odată cu capacitatea de a forma și înțelege afirmații separate sau pline de sens; definirea unor relații sociale noi pentru comentarea produselor comunicării, pentru autoafirmare și anticiparea și reconstruirea situațiilor comunicative [147].

În schimb, O. Banks crede că deprinderile automatizate și manipularea respectivă a structurilor de limbă nu mai pot servi ca o condiție pentru obiectivul unei lecții de LS și recomandă lecția orientată pe elev, cu un caracter diferențiat, care nu poate avea loc fără CC [146].

Încheiem prin a sublinia următoarea idee: dezvoltarea eficientă a CC în orice limbă se produce în mod etapizat, pe toate dimensiunile exprimate în competențe specifice, se bazează atât pe învățarea actelor de vorbire, cât și pe producerea mesajelor (produse ale comunicării) care trebuie să fie clare și corecte [117].

După cum subliniază D. Drincova, competența gramaticală este una dintre componentele de bază ale CC, iar scopul principal al lecției de LS îl constituie dezvoltarea procesuală a CC, pe care elevii trebuie să o dobândească în procesul studierii LS. Lecțiile de gramatică, cu un caracter comunicativ, nu sunt orientate spre descrierea sistematică a gramaticii, ci spre alegerea mijloacelor lingvistice corespunzătoare situațiilor comunicative, temelor și textelor. Deci, una din condițiile obligatorii pentru DCC este racordarea conținuturilor lingvistice la contextele vieții reale, autentice, utile elevului și funcționale în societate [183].

Stabilirea competențelor ca finalități ale curriculumului școlar pentru învățământul primar, gimnazial și liceal au reprezentat pentru învățământul preuniversitar din RM o oportunitate de inovare metodologică. După cum susține L. Ciolan, *învățarea bazată pe formarea de competențe* s-a dovedit a fi „una dintre mișcările cele mai semnificative în teoria și practica educațională din ultimii ani, care se manifestă în mai multe domenii: educația formală prin școală, educația nonformală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc.” [apud 58, p. 24].

Mai mult ca atât, susțin cercetătoarele A. Mihăescu și M. Hadîrcă, contribuția generală a CC în limba maternă la formarea-dezvoltarea personalității elevului se identifică la nivelul a trei perspective valorice: a) ca instrument pentru construirea cunoașterii în plan individual; b) ca instrument pentru organizarea propriei gândiri; c) ca instrument pentru rezolvarea de conflicte și pentru împărtășirea unor valori comune (a trăi împreună cu ceilalți) [ibidem, 58].

De aceea competențele de comunicare (în limba maternă, în limba a doua sau a treia) rămân a fi statuate pe primele două poziții ale profilului de competențe necesare omului contemporan. În același timp, organisme internaționale, cum ar fi UNESCO și Consiliul Europei, apreciază înalt practicile de învățare a LS ca instrument de comunicare și dialog intercultural, ca mijloc de integrare socială și internațională, promovând multilingvismul prin programe de educație și formare, încurajând mobilitatea și parteneriatele transnaționale în acest sens. Prin urmare, interesul sporit pentru procesul de formare-dezvoltare graduală a CC (în limba maternă/ în LS) are o explicație logică și una funcțional-pragmatică, or, pentru a se realiza ca personalitate, tânărul modern trebuie să fie deschis spre comunicare și să dețină CC în câteva limbi.

1.3. Specificul dezvoltării competenței de comunicare în limba străină / germană la etapa învățământului liceal

Tema de cercetare ne impune să precizăm care este semnificația noțiunii de *dezvoltare*, precum și să examinăm specificul acesteia în corelația sa cu termenii de *învățare* și de *competență* ca rezultat al învățării, elevii liceeni fiind la etapa învățării aprofundate și a orientării

spre specializările ulterioare. Vom apela în acest scop la unele definiții, concepte și teorii privind învățarea și dezvoltarea, evidențiind *specificul* învățării la etapa liceală, în contextul realizării unui curriculum centrat pe competențe și orientat spre perspectiva integrării eficiente a elevilor în viața socială și cea profesională.

Conform definiției date în Dicționarul explicativ, cuvântul *dezvoltare* (fr. *développement*; germ. *Entwicklung*; engl. *development*;) desemnează acțiunea de a (se) dezvolta și rezultatul ei, sensul echivalând cu: *a trece prin diferite faze progresive, spre o treaptă superioară; a evolua, a se transforma*. În sens general, prin *dezvoltare* se înțelege un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la vechi la nou printr-o succesiune de etape, de stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată, cu un *specific calitativ propriu* [166].

În sensul pedagogic al cercetării noastre, DCC presupune trecerea de la o etapă inferioară, caracteristică învățământului gimnazial la alta superioară, specifică învățământului liceal a procesului de formare-dezvoltare permanentă a personalității elevului, care se concretizează în atingerea unor niveluri superioare de performanțe și/sau competențe obținute de elev prin procesul de învățare continuă, care implică atât acumulări cantitative, cât și salturi calitative, acestea aflându-se, după cum vom vedea mai jos, într-o condiționare dialectică.

Autori de referință clasici și contemporani din domeniul psihologiei și pedagogiei, precum J. Piaget [93], Л. С. Выготский [158], J. Dewey [123], S. Cristea [22], C. Cuciș [24], L. Cuznețov [38], M. Borozan-Cojocaru [58], D. Antoci [93] ș.a., care au abordat natura stadială a învățării și a dezvoltării cognitive, au demonstrat impactul vârstei la care se produce învățarea, al mediului sociocultural și al celui afectiv-atitudinal asupra dezvoltării persoanei, evidențiind faptul că există anumite stadii de dezvoltare, caracterizate prin anumite trăsături de care pedagogii trebuie să țină cont.

Astfel, potrivit teoriei lui J. Piaget, dezvoltarea umană, inclusiv cea lingvistică, cunoaște o *evoluție etapizată* (etapa A, etapa B, etapa C etc.), autorul precizând că există niște etape universale ale dezvoltării cognitive: stadiul senzomotoriu, stadiul gândirii intuitive, stadiul operațiunilor concrete, stadiul operațiunilor mentale, stadiul afirmării talentelor, stadiul capacității de sinteză și de relaționare. Considerăm că ultimele trei stadii au tangență cu vârsta și dezvoltarea elevilor liceeni, la nivelul cărora se desfășoară cercetarea noastră.

În opinia sa, dezvoltarea și învățarea reprezintă două procese independente, iar cunoștințele se construiesc în baza interacțiunii subiectului cu obiectele, realitatea, în mod direct și independent. Învățarea însă, consideră acest autor, este un proces exterior dezvoltării mintale a

copilului, ea nu participă activ la dezvoltarea comportamentului intelectual, ci mai degrabă trebuie pusă în acord cu mersul dezvoltării sale.

J. Piaget evidențiază specificul achiziționării de cunoștințe și abilități la fiecare etapă, subliniind că dezvoltarea personalității se manifestă spontan, prin încorporarea de noi cunoștințe, constituirea de noi conduite și atitudini, care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și socio-cultural [apud 65, p. 97].

La rândul său, Л. С. Выготский, care a cunoscut lucrările lui Piaget, evidențiază și el anumite etape de evoluție a persoanei, dar, spre deosebire de acesta, promovează o abordare mai interactivă a învățării și orientată spre dezvoltarea copilului / elevului / studentului în contexte sociale și culturale. El este de părere că învățarea *precedă și accelerează dezvoltarea*, iar aceasta se datorează unei intervenții pedagogice active a profesorului, limbajul fiind instrumentul privilegiat al acestei medieri. Conceptul central al teoriei sale este „zona de dezvoltare proximală” (ZDP), care reprezintă distanța dintre nivelul de dezvoltare actual al copilului/ elevului/ studentului și potențialul său de dezvoltare sub îndrumarea unui adult mai bine informat.

Prin urmare, se poate spune că Л. С. Выготский reactualizează corelația dintre învățare și dezvoltare, or, dacă pentru Piaget, învățarea este subordonată dezvoltării, atunci pentru Л. С. Выготский dezvoltarea rezultă din învățare, acesta dând mai multă importanță acțiunii educative [158].

Precizăm că, în cazul cercetării noastre, ținta sau zona proximei dezvoltări este elevul absolvent de liceu, care trebuie să dețină competența de comunicare în limba germană la nivelul B1. Dar pentru atingerea acestei ținte, trebuie să cunoaștem specificul dezvoltării elevului la vârsta respectivă, să identificăm o metodologie eficientă de DCCLG, bazată pe strategii interacționale și pe instrumentele aferente acestei metodologii.

În baza teoriilor acestor mari gânditori, la care adăugăm și contribuția lui J. Dewey, considerat părintele constructivismului în plan educațional, întrucât a fundamentat ideea curriculumului centrat pe copil/ elev, s-a dezvoltat paradigma constructivistă a învățării/ cunoașterii educaționale, susține A. Afanas, care a sintetizat parametrii de analiză ai modelului constructivist, metodele și tehnicile de învățare constructivistă, evidențiind rolul profesorului și al elevului în abordarea constructivistă a predării și învățării [1].

Adoptăm și noi aceeași poziție, dar pe de altă parte, evidențiem și opinia cercetătoarei L. Cuznețov, care s-a preocupat de periodizarea vârstelor activității de învățare după *stadiile dezvoltării* și care distinge două stadii ale adolescenței importante pentru cercetarea noastră:

(a) *Preadolescența*, care este o etapă de stabilizare a maturității biologice, în care se conturează și se adâncește mai mult individualizarea și se dezvoltă caracteristicile conștiinței de

sine, inclusiv a celei lingvistice. Este o fază de intensă dezvoltare psihică, încărcată de conflicte interioare. Tânărul manifestă încă o oarecare agitație și impulsivitate, unele extravagante, momente de neliniște și momente de dificultate, de concentrare, oboseală la efort.

b) *Adolescența propriu-zisă* sau *marea adolescență*, care se referă la instruirea adolescenților de la 15/16 ani -18/19 ani. Această perioadă se caracterizează printr-o intelectualizare intensă (dezvoltare a gândirii abstracte), prin îmbogățirea și lărgirea încorporării de conduite adulte. Expresivitatea independenței nu mai este revendicativă, ci expresivă, mai naturală. Adolescentul caută mijloace personale (inclusiv de ordin lingvistic) de a fi și de a apărea în ochii celorlalți. Îl interesează responsabilități în care să existe dificultăți de depășit spre a-și măsura forțele, individualizarea și conștiința de sine devin mai dinamice și capătă dimensiuni noi de „demnitate” și „onoare” [38].

Potrivit acestei autoare, autodeterminarea în viață și formarea identității de sine sunt principalele caracteristici ale vârstei adolescente, la care mai evidențiază și următoarele: dezvoltarea perspectivelor și a planurilor de viitor; autodeterminarea și clarificarea în privința întrebărilor: *cine sunt; cum sunt; ce vreau să fiu; care este menirea mea în această lume* etc.; asumarea rolului de lider în grupurile de parteneri și în situațiile dificile; căutarea și valorificarea activă a posibilităților Eu-lui; experimentarea sa în diferite roluri sociale, ceea ce contribuie la formarea concepției despre lume, a poziției civice, a responsabilității și fidelității în realizarea planurilor sale. Implicații educative: centrarea puberului spre menținerea carierei școlare de succes și orientarea lui vocațională/ profesională; implicarea în activități social-utile și inițierea unor proiecte familiale, școlare, sociale valoroase din punct de vedere moral-etic [idem].

Așadar, specificul DCC în LG la nivel liceal este strâns legat de particularitățile psihopedagogice de vârstă ale elevilor liceeni. Or, anume la această vârstă, caracterizată de profesorii practicieni drept „vârstă dificilă”. Prin *dezvoltare* se are în vedere schimbarea rapidă și complexă a individului, care cuprinde: *dezvoltarea socială, cognitivă, a personalității și a limbajului*, iar cunoașterea acestora de către cadrul didactic sunt esențiale pentru buna organizare a învățării LG la etapa respectivă, deoarece permit ajustarea procesului de predare-învățare pentru DCCLG la aceste particularități. Mai mult ca atât, pentru a încuraja implicarea activă a liceenilor în procesul de DCCLG, metodele de predare, învățare și evaluare trebuie să fie relevante pentru ei, atractive și adaptate intereselor și necesităților lor, ținându-se cont de faptul că utilizarea strategiilor interacționale și crearea unor situații de comunicare autentice și semnificative contribuie la dezvoltarea motivației liceenilor pentru învățarea LG.

Evidențiem aceste aspecte specifice ale învățării după cum urmează: **dezvoltarea personalității, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea limbajului și dezvoltarea socială.**

Referindu-se la **dezvoltarea personalității** la vârsta adolescență I. Nicola descrie această vârstă ca o perioadă de mare dezvoltare a personalității în care se accentuează reflecția asupra realității, crește interesul pentru comunicare, pentru stabilirea de noi relații etc. [68, p. 94].

Constituirea conștiinței de sine și a imaginii „eu”-ului este unul din cele mai importante procese în această perioadă. Imaginea „eu”-ului se caracterizează prin următoarele elemente:

1) apariția integrității „eu”-ului; 2) deosebirea imaginii „eu”-ului; 3) stabilizarea imaginii „eu”-ului; 4. dezvoltarea criteriilor de evaluare a „eu”-ului [100, p.145].

La această vârstă are loc conturarea definitivă a personalității și stabilizarea structurilor psihice, după care începe faza adultă în care se conturează perspectivele de viață. Procesul de găsire a identității începe și se desfășoară din exterior (aspect exterior) spre interior (caracteristici și abilități). Tinerii sunt ghidați în esență de trei întrebări: *Cum sunt, cum vreau să fiu și cine crezi că sunt?* Aparențele externe sunt privite critic și mulți tineri se îngrijorează de modul în care le vor percepe alții. Stima de sine este deosebit de instabilă în această fază, ceea ce se reflectă adesea într-o nevoie puternică de recunoaștere, așadar pot apărea deseori conflicte și chiar crize [66, p.116].

Cele mai importante particularități în dezvoltarea personalității adolescenților sunt: formarea concepției despre lume- căutarea sensului vieții; constituirea conștiinței de sine și imaginii stabile a eu-lui; autodeterminarea socială și autodeterminarea profesională și construirea planurilor de viitor.

Dezvoltarea cognitivă. J. Piaget demonstrează că anume în această perioadă apare gândirea ipotetică-deductivă, capacitatea de analiză a gândurilor, de abstractizare, de deducere a relațiilor de cauză și efect, de particular și general, de separare a realității de obiect etc. [apud 93]. Și cercetătorii contemporani (L. Cuznețov [36, 37], V. Mocanu, A. Tarnovschi, C. Dolinschi [66]) susțin această idee, menționând că dezvoltarea cognitivă a adolescenților se caracterizează prin următoarele două aspecte: apariția gândirii ipotetice-deductive și punerea în practică a capacităților poartă un caracter individual [66, p. 116].

Tinerii procesează informațiile în alt mod decât copiii, care spre deosebire de copii, se pot concentra mai mult timp, aproximativ 30 minute. Studiile din neurologie arată că în perioada pubertății au loc schimbări mari în creierul adolescentului: se schimbă limbajul, logica, intuiția ș.a. de aici senzația adolescenților că nu sunt înțeleși. Modificările nervoase centrale aduc îmbunătățiri ale atenției, memoriei de lucru, gândirii abstracte și meta-cognitive, dar nu toate zonele creierului se maturizează în același timp. Adolescenții încep să efectueze procese formale de gândire pe care le folosesc pentru a rezolva probleme sau dificultăți și în plus, crește capacitatea de a gândi logic și sistematic și duce la analiza regulilor și valorilor anterioare [187].

Totodată, observă V. Vlas, psihicul și comportamentul adolescenților este puternic influențat de schimbările fizice și fiziologice, care, la rândul său, influențează nivelul de autoapreciere [100, p. 141].

Dezvoltarea limbajului. Liceenii înțeleg importanța studierii limbilor străine, învață să-și adapteze mai bine comportamentul lingvistic la diferite situații de comunicare. Ei posedă un vocabular mai bogat, pe care îl achiziționează activ din diverse surse (filme vizionate, cântece ascultate, cărți citite, discursuri audiate etc.), au tendința de a folosi un limbaj al tinerilor – jargoanele, deseori, în momente de nervozitate și de furie, reacționează folosind un limbaj vulgar [163].

La această vârstă, opinează N. Vicol, totul este limbaj, chiar și viața psihică, în ansamblul ei, este o exprimare pentru sine sau pentru altul, astfel, „limbajul - unicul instrument intelectual, este utilizat ca adaptare pentru comunicare cu toți oamenii, fiind, chiar, natură a omului și cunoaștere” [96, p.84].

În procesul de cunoaștere, limbajul vizează: organizarea și împărtășirea ideilor; generarea ideilor și proiectarea imaginii; transmiterea cunoștințelor; exprimarea; argumentarea; unificarea, identificarea și diversificarea indivizilor etc.

Comunicarea interpersonală a elevilor de această vârstă cuprinde anumite modele de limbaj ce configurează specificul comunicării lor. Un grup social poate influența limbajul altor grupuri, preferând o anumită comoditate și un minim efort în pronunția standard [97].

Astfel, sistemul lingvistic stăpânit la diferite vârste se deosebește prin numărul de mijloace lingvistice care crește de la o treaptă de vârstă la alta și vizează nu numai dezvoltarea vocabularului, dar și stăpânirea structurilor gramaticale [197].

Dezvoltarea socială. Schimbările din sfera socială sunt vizibile, în primul rând, prin doi factori: pe de o parte adolescenții își doresc mai multă independență, pe de altă parte - caută compania tinerilor de aceeași vârstă. Acest act de echilibrare între individualism și comunitate duce adesea la conflicte. Contactul cu semenii este important pentru adolescent pentru o dezvoltare sănătoasă a personalității sale, iar acest aspect trebuie privit pozitiv, fiindcă ajută la dezvoltarea personalității și la orientarea în carieră. Schimbări mari au loc în anii adolescenței în cadrul coexistenței familiei. Se formează subculturi care conțin anumite tendințe, mode, forme de limbaj și comportament, precum și norme și valori, prin care se semnalează clar diferența de lumea adulților [180].

Pe de altă parte, dezvoltarea socială vizează preocupările sociale și de integrare în grupuri, iar activitățile de cooperare stimulează interacțiunea și oferă posibilitatea de a aplica LG în context real, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală.

Învățarea LG poate deveni pentru liceeni o experiență socială semnificativă datorită activității colaborative, căci ei au tendința de a comunica intens, de a-și exprima opiniile și de a experimenta diverse stiluri de exprimare. Procesul de învățare a LG poate valorifica această predispoziție naturală prin activități de comunicare. Strategiile didactice trebuie să fie concepute astfel încât să țină cont de energie, curiozitate, nevoia de interacțiune socială și dorința de afirmare, caracteristice acestei vârste cu accentul pe activități interactive, adaptate nivelului cognitiv și emoțional al elevilor, care să le permită să folosească LG în scopuri personale și societale. Astfel, cunoașterea particularităților de vârstă ale liceenilor ne prezintă o imagine clară despre specificul DCC în LG la această etapă, cu scopul dezvoltării ulterioare a CC în LG [32].

Comunicarea adolescenților cu semenii contează foarte mult, fiindcă oferă o sursă de informare și posibilitatea de a-și confirma apartenența de grup, dar și comunicarea cu maturii constituie un element foarte important în viața acestora [ibidem]. O particularitate a acestei perioade este reprezentată de conflictul dintre generații, când începe respingerea parțială a normelor și valorilor parentale și manifestarea independenței față de părinți și adulți [163]. Prin urmare se poate afirma că relațiile adolescenților cu părinții au un aspect nou, determinat de schimbările pe care ei le suportă [100, p. 147].

Comunicarea adolescenților cu cadrele didactice este, la fel, mai complicată din cauza schimbărilor și este caracterizată de aceeași bază psihologică, care se atestă în relația cu părinții, doar că poartă un alt caracter emoțional. Are loc obișnuirea cu numărul mare de profesori de materie și cu cerințele diferite asociate acestora, iar, în ciuda îndemnului la autonomie, cadrul didactic rămâne o persoană de referință importantă, care poate ajuta tinerii în evitarea punctelor slabe, dezvoltarea personalității fiind influențată puternic și de comunicarea dificilă din școală.

Caracteristicile de dezvoltare, evidențiate mai sus, arată cât de multiaspectuală este dezvoltarea liceenilor. În literatura de specialitate este accentuată ideea că dezvoltarea este un proces continuu, care se desfășoară cu viteză diferită, prin urmare, profesorii văd adesea o mare variabilitate a nivelurilor de dezvoltare în clasele lor. Răspunsul la nevoile individuale corespunzătoare ale elevilor de a nu trata toți elevii la fel, este probabil una dintre provocările majore ale profesiei de profesor [197].

Totodată, tinerii de astăzi se caracterizează prin mai mult pragmatism, ceea ce este nou în istoria științelor educației, cu toate că nu este surprinzător, având în vedere schimbările politice, sociale și economice care sunt iminente. Siguranța, performanța și influența sunt valori care au devenit mai importante în rândurile tinerilor de azi [180].

Implicarea adolescenților. Procesul educațional general și, în particular, procesul de studiere la etapa actuală a LG este invadat de informații, cu un impact enorm asupra dezvoltării

personalității elevului. Tinerii de azi, aparținând altei generații, și anume generației digitale, au nevoie mai mult decât altă dată de suportul cadrelor didactice. S-ar părea că tinerii au tot ce le trebuie pentru a învăța cu succes o LS, dar, în fapt, nu este deloc ușor pentru ei să se orienteze în acest câmp informațional imens, să selecteze și să folosească eficient toate resursele [118].

Dacă e să ne referim la învățarea LG, elevii liceeni de astăzi dispun de o multitudine de informații: manuale de LG însoțite de pachetele media (suport audio-vizual); materiale didactice adiționale; literatură artistică în diferite forme (text și/ sau audio-text); filme artistice și documentare; emisiuni cu diferite conținuturi; bloguri; teste în format de hârtie sau/ și on-line; lecții televizate; anunțuri despre burse, stagii, concursuri, tabere, mobilitate, etc.; examene de certificare internațională (Goethe-Institut, DSD, DaF, etc.). Informațiile și resursele educaționale, care stau la dispoziția elevilor sunt în exces, însă rolul profesorului rămâne acela de a fi facilitator al învățării și îndrumător pentru elevi în lumea informațională. Cu toate că adolescenții de azi par a fi profesioniști în domeniul digital, ei nu pot în mod independent să folosească eficient tot ce le pune la dispoziție internetul. În același timp nici rolul profesorului de LG nu mai este precum era cu 10-15 ani în urmă, căci el trebuie să țină pasul cu timpul, adică să dețină un nivel de competență digitală, ca să corespundă cerințelor și intereselor noilor generații [120].

În contextul societății contemporane, experiențele de învățare dobândite de adolescenți în școală au o mare relevanță, dat fiind că învățământul modern orientează dezvoltarea competențelor necesare pentru dezvoltarea profesională ulterioară a tinerilor, dar și pentru viața lor privată. Prin urmare, dezvoltarea personalității sub toate aspectele (fizic, psihic, social, lingvistic etc.) are un rol important în proiectarea și realizarea procesului educațional. Astfel, încercăm să răspundem la provocările timpului, pentru a găsi strategii de stimulare, menținere a interesului și motivației lor pentru cunoașterea limbilor străine, dezvoltarea CC în LG la liceeni atât în cadrul sistemului educațional, cât și în afara spațiului școlar [115].

Școala trebuie să urmărească crearea unei atmosfere emoționale și cognitive pozitive, pentru încurajarea entuziasmului și activităților elevilor. Orice schimbare care vine odată cu dezvoltarea elevilor trebuie privită pozitiv, iar provocările -ca niște oportunități. Este important, de asemenea, pentru cadrele didactice, înțelegerea apariției conflictelor, care se rezolvă cel mai bine într-un mod creativ. În plus, este important, ca adolescenții să fie ascultați cu atenție, să li se aducă laude și afirmare, iar abilitățile lingvistice să fie încurajate și promovate [121]. În perioada, uneori dificilă, de a fi adolescent, evidențiem următoarele sugestii de care trebuie să se țină cont și anume:

- răbdarea și încercarea de a înțelege situația;
- dragostea și atenția oferită adolescenților;

- stabilirea regulilor, dar și schimbarea lor odată cu creșterea în vârstă;
- căutarea reconcilierii după o situație de conflict și oferirea unei conversații calme, clarificatoare în acest scop - de multe ori se solicită mai mult timp;
- încrederea;
- activitățile de învățare variate care oferă elevilor anumite opțiuni, care încorporează abordarea bazată pe probleme, care respectă ritmul individual;
- stabilirea obiectivelor clare, precise, pe termen scurt, care stimulează realizarea proiectelor interesante și permit elevilor să-și dezvolte curiozitatea, abilitățile de gândire critică, stima de sine;
- susținerea activităților extracurriculare,
- utilizarea internetului în diverse activități educaționale și a tehnologiilor mobile;
- susținerea și încurajarea elevilor slabi și nemotivați;
- acordarea atenției necesare și elevilor buni;
- excluderea observațiilor în fața colegilor;
- manifestarea interesului pentru reușitele elevilor;
- stimularea curiozității [112].

Așadar, prin procesul de DCCLG, urmărim o schimbare în pozitiv a personalității elevilor, dar și a cadrului didactic, astfel încât să existe o influență reciprocă, benefică pentru ambele părți, iar activitatea didactică realizată în scop de DCC în LG să conducă la rezultate superioare. Prin urmare, cadrul didactic, care deține competențele profesionale de bază, cu precădere și cea de comunicare didactică, rămâne a fi pilonul de bază în sprijinirea elevului în optimizarea și eficientizarea procesului de achiziționare și de DCCLG, racordate deja, reeșind din necesități și interese personale, la standarde internaționale.

În concluzie, perioada de maturizare fizică, psihică, socială etc. accelerată a elevilor liceeni conferă energie și vitalitate pentru participarea activă a acestora în situații și sarcini comunicative în LG. Strategiile didactice care includ mișcare și interacțiune pot canaliza această energie spre o învățare eficientă. Liceenii pot dezvolta, totodată, și capacități cognitive superioare, precum gândirea critică, abilități avansate de analiză, sinteză, abstractizare etc. Ei pot înțelege și utiliza structuri lingvistice și reguli gramaticale complexe, pot dezvolta argumente bine structurate, adapta un discurs, ajusta stilul de comunicare în funcție de context și pot face conexiuni între LG și alte domenii. Prin urmare, este nevoie de profesionalism și multă empatie, iar cunoașterea de către cadrul didactic a specificului dezvoltării elevilor la etapă adolescenței este una importantă în dezvoltarea abilităților de înțelegere și de exprimare, deoarece liceenii au

deja o bază solidă de comunicare în limba maternă, ceea ce facilitează transferul de competențe către LG. Elevii liceenii sunt preocupați de formarea identității personale și de exprimare individuală, iar, în acest context, comunicarea în LG devine un instrument pentru exprimarea ideilor, emoțiilor și opiniilor, o participare activă la proiecte, o motivație a acestora pentru învățarea LG.

1.4.Probleme și dificultăți în procesul actual de dezvoltare a competenței de comunicare în limba străină / germană

Procesul educațional în care se realizează astăzi activitatea de DCCLG se confruntă cu multiple probleme și dificultăți, de natură diferită: psiho-socială, material-didactică, educațională, lingvistică etc. În cele ce urmează vom prezenta pe scurt analiza procesului de predare-învățare-evaluare a LG, realizată de noi pe parcursul mai multor ani de experiență în calitate de profesor de limba germană în clasele liceale și de conducător al catedrei de limba germană la liceul „M. Kogălniceanu”, cu scopul de a semnală, neajunsurile și lacunele esențiale în ceea ce privește DCCLG, dar și pentru a identifica soluții de rezolvare a acestor deficiențe.

Pentru început, evidențiem insuficienta valorificare a abordărilor interacționale ca mijloc eficient de intensificare a procesului de predare-învățare a LG în cadrul lecțiilor de limba germană. Această lipsă se resimte mai ales la nivelul claselor de liceu, unde se recomandă expres focalizarea actului didactic pe achizițiile finale ale învățării, adică pe DCCLG și a competențelor specifice care derivă din aceasta, și direcționarea clară a comunicării didactice acestui scop [35].

Reamintim că lecția, ca principala formă de comunicare/ interacțiune între profesor și elev, se află în atenția pedagogilor cercetători și a metodiștilor încă din anii 60 ai sec. trecut, iar rezultatele acestor cercetări au evidențiat importanța interacțiunii verbale. Astfel, studiile efectuate la timpul respectiv au demonstrat că activitatea de comunicare orală dintre profesor și elev era insuficientă încă pe atunci, când prezenta următoarele caracteristici:

- interacțiunea nu avea un caracter flexibil și era prea mult ritualizată;
- elementele specifice comunicării contraveneau normelor unei comunicări autentice, cum ar fi întrebarea profesorului, care inversa procesul firesc al comunicării: cel care știe întreabă, iar cel care nu știe trebuie să răspundă.
- 80% din actul comunicativ al lecției îi revenea profesorului;
- inițiativa elevilor se atesta rareori, fiindcă ei trebuiau să asculte;
- numai 20% din întrebările elevilor se refereau la conținutul lecției, restul întrebărilor erau formale și aveau un caracter organizatoric etc. [140].

Trebuie să remarcăm, în acest context, că neajunsurile descrise în studiul anterior nu diferă prea mult de situația actuală, constatată și de noi în cadrul asistențelor la lecții. Astăzi, la fel ca și atunci, comunicarea la lecția de LG se desfășoară unilateral, ea vine mai mult dinspre cadrul didactic, fără prea multă implicare din partea elevului, realizându-se la un nivel insuficient, determinat de faptul că nu se pune accentul necesar pe valorificarea dimensiunii orale a actului comunicativ, care însă este o componentă esențială în DCCLG a elevilor. Respectiv, interacțiunea dintre profesor și elevi este dificilă, neeficace sau limitată din anumite motive organizaționale sau neajunsuri de ordin metodologic [35].

O altă deficiență serioasă a predării-învățării LS, implicit în LS și a LG o constituie lipsa abordării funcțional-pragmatică a comunicării, deși anume această abordare este recomandată astăzi la nivelul documentelor de politici educaționale ca strategie didactică și solicitată de practica uzuală. De exemplu, obiectivul de bază al studierii disciplinei LS în RM la nivel liceal, conform CRCN, CLS, este dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor, iar aceasta, conform descriptorilor CECRL, pentru învățământul liceal vizează stăpânirea LS, deci și a CC în LG la nivelul B1+ în comprehensiune orală și scrisă și la nivelul B1 în producerea/interacțiunea orală și scrisă [30, p. 6].

În urma realizării unor cercetări recente cu privire la procesul de predare-învățare-evaluare a LS și în special a LG, au fost identificate un șir de alte probleme și dificultăți ce vizează direct DCC LG.

Astfel, A. Pomelnicov evidențiază problemele de ordin fonetic la lecțiile de LG, subliniind că: „Respectarea normelor fonetice constituie una din cerințele de bază ale comunicării, deoarece LG poate fi greu înțeleasă, distorsionată sau chiar neînțeleasă dacă vorbitorul folosește normele fonetice într-o formă greșită” [142, p. 22]. Importanța dezvoltării abilităților fonetice rămâne a fi una majoră în procesul studierii LG, deoarece o bună funcționare a sistemului fonetic formează baza pentru toate cele patru deprinderi integratoare: înțelegerea, vorbirea, lectura și scrierea. Aceste probleme se referă la diferențe fonologice dintre limba maternă și LG: sunetele care nu sunt caracteristice limbii materne; lungimea vocalelor și a consoanelor; accentuarea și neaccentuarea prefixelor și sufixelor, accentul în cuvintele compuse; intonația bazată pe melodie, ritm, accentul în enunț, viteză, pauza; rostirea incorectă a unităților lexicale și structurilor gramaticale într-un text. Articularea și intonația corectă asigură înțelegerea mesajelor și interacțiunea totodată, pot transmite sensuri importante, emoții și intenții comunicative și în acest sens, de aceea se insistă pe formarea abilităților de pronunție în LG prin numeroase exerciții.

M. Nasser, S. Corcevschi et al. au identificat factorii care provoacă anxietatea de a vorbi, conform rezultatelor chestionării în rândurile elevilor și ale studenților care studiază LG. Aceste cauze sunt de ordin lingvistic, psihologic și metodologic ca de ex.: insuficiența resurselor lingvistice și lexicale, urmate de starea psihoemoțională a elevilor [192, 109-111].

Aceeași părere exprimă K. Edrova, care menționează: comunicarea orală în LG, prin caracterul spontan întâlnește un șir de dificultăți de ordin lingvistic cum ar fi: lipsa vocabularului activ; pronunția incorectă; utilizarea incorectă a formelor gramaticale; nerespectarea topicii în limba germană; viteza mesajului, ceea ce solicită o concentrare mai mare și creează dificultăți de ordin psihologic: frica de a vorbi [184].

Starea de anxietate a elevilor poate avea un efect negativ în procesul studierii LG și în mod special pentru exprimarea orală. Nevalorificarea activităților de vorbire în cadrul lecțiilor de LG, comparativ cu alte aspecte ale limbii și cu valoarea redusă a evaluării acestui aspect, reduce necesitatea dezvoltării abilităților de comunicare orale, ceea ce nu corespunde liniilor directoare ale procesului de studiere a LG, orientate spre comunicare. Reflectarea rezultatelor evaluării orale doar într-un mic procent diminuează nu doar importanța formării CC, în particular, dar și a motivării studierii LG, în general [35].

Feedback-ul negativ primit din partea cadrului didactic sau al colegilor are la fel un impact direct asupra CO și se manifestă prin lipsa interesului de participare a elevilor în activitățile comunicative. Pentru evitarea acestor situații se propune încurajarea elevilor pentru participare la activitățile de comunicare și interacțiune prin măsuri adecvate și susținerea sentimentului de (auto)eficacitate, ce va forma la elevi, ulterior, capacitatea de autoevaluare. „Atunci când elevii comit greșeli, profesorul îi încurajează să se corecteze, dar nu corectează automat, direct și excesiv” [192, p. 8].

Asupra acestui fapt atrag atenția Fischer, Kinski et al., care au demonstrat că: „Frica de a vorbi la lecții sunt emoții situative, care apar în sala de clasă atunci când are loc comunicarea dintre profesori și elevi și influențează negativ procesul de DCCLG” [197, p. 6].

La rândul său, A. Björk admite că anume „vorbirea, una din cele patru deprinderi integratoare, constituie cea mai frecventă problemă în cadrul orelor de LG” [178, p. 2]. Așa cum arată chestionarea, elevii nu pot să se exprime în LG, fiindcă le lipsesc deprinderile de exprimare orală și respectiv au frică să vorbească. Vorbirea spontană în sala de clasă generează emoții de frică și în acest caz sunt necesare strategii care reduc aceste emoții negative și sporesc încrederea elevilor. Frica și anxietatea de a vorbi sunt fenomene nedorite, prezente la orice etapă de învățare a LG, dar în mod special, la elevii liceeni persistă dorința de a vorbi în LG. De aceea este recomandat de a vorbi cât mai mult la lecțiile de LG.

Cercetările din domeniul dat arată că incipienții, elevii mai mici și cu rezultate mai slabe au mai frecvent aceste emoții. Frica de a vorbi spontan și de a participa la discuții în LG generează elevilor o stare de stres, care se manifestă prin capacitate redusă de concentrare, nivel mărit de autocritică, disconfort fizic etc. În acest sens, este necesară crearea atmosferei pozitive, care îi ajută pe elevi să se focalizeze pe însușirea limbii, iar profesorului îi revine rolul de a crea emoții pozitive prin comunicarea pedagogică, metodele aplicate și forma de lucru [idem].

O problemă identificată de U. Mühlhausen este lipsa „prilejurilor” de comunicare, prin care elevii să fie motivați să comunice ceva cuiva sau să-și asculte colegii, ceea ce implică deja învățarea activă de către elevi a LG [135, p. 101]. De asemenea, lipsa sarcinilor de cooperare cu colegii și a conținuturilor noi și interesante demotivează elevii de a vorbi în LG [179].

Pe de altă parte, profesorii de la Goethe-Institut consideră că o problemă esențială este caracterul strict formal al procesului educațional, nevalorificarea învățării informale și nonformale, posibil de realizat prin schimburile de elevi sau studenți sau excursii în spațiul germanofon, ceea ce nu mai corespunde timpurilor de mobilitate majoră [181].

Neomogenitatea claselor este, după părerea G. Neuner, o dificultate în procesul de învățare a LG [139]. Aceeași părere împărtășește și I. Tiosa, care susține că tipurile de inteligențe și talente diferite prezintă o situație dificilă nu numai pentru elevi, dar și pentru profesori, căci este extrem de complicat să obții motivarea tuturor elevilor în mod egal. Lipsa succesului în învățare demotivează elevii, crede I. Tiosa, accentuând că elevul care învață nemotivat, acționează neconcentrat și pasiv și menționează: „Succesul în învățare contribuie direct la starea de bine și la motivare și invers” [150, p. 224].

N. Karppinen explică că motivarea pentru utilizarea practică a LG este de mare importanță în dezvoltarea CO, un proces care depinde de durata și intensitatea exersării în sala de clasă, cu cât mai devreme și mai mult se vorbește în LG, cu atât mai încrezut se simt elevii atunci când poartă o discuție [apud 192].

O altă problemă, în învățarea LG, a identificat de G. Neuner, care susține că LG este văzută de mulți elevi ca o limbă dificilă, care solicită efort intelectual, motivare și rezistență, învățare intensivă și mecanică. Imaginea Germaniei și atitudinea față de LG în țara în care se învață această limbă, este influențată de multe ori de relațiile dintre aceste țări și totodată este nevoie de toleranță față de țara alofonă [139, p. 27].

Comunicarea orală în cadrul lecțiilor de LG, menționează S. Corcevschi, este un subiect care a fost ignorat mult timp și a fost evidențiat doar recent, totuși aceste studii s-au concentrat mai mult pe metode și mai puțin pe problemele implicate în dezvoltarea capacităților de comunicare. Un aspect care nu trebuie neglijat, frica de a vorbi, este un fenomen tipic în procesul

de învățare-evaluare a LG, cauzat de diverși factori. În urma chestionării studenților, autoarea menționează că: „Există trei componente importante care stau la baza fricii de vorbire în LG și anume: frica de comunicare (tip de timiditate al individului), frica de examene sau teste și teama de o evaluare negativă (teama de a greși sau de a fi criticat)” [109, p. 192].

S. Corcevschi accentuează: comportamentul profesorului însoțit de întreruperea, critica continuă, subaprecierea și neîncurajarea discipolilor complică procesul dezvoltării CC și recomandă câteva intervenții psihopedagogice: crearea confortului psihologic; lucrul în grup și în perechi, care stimulează vorbirea spontană și exprimarea părerii; lecțiile-proiect; jocul de rol; dramatizarea ș.a. În scopul dezvoltării abilităților de CO la lecțiile de LG, profesorul trebuie să se confrunte cu problemele care apar în acest proces și să dezvolte factorii motivaționali a discipolilor [111].

O altă problemă identificată în procesul analizei stării de fapt privind învățarea LG o constituie nevalorificarea textelor literare sau nonliterare, ca pretext pentru comunicare. „În prezent elevii/ studenții citesc tot mai puțin, inclusiv în limba maternă, dar mai ales în limba germană, ceea ce îngreunează procesul de dezvoltare a competențelor lectorale în LG” [110 p. 130]. Acest dezinteres față de lectura în LG este cauzat și de conținuturile textelor, care sunt învechite, complicate din aspect lingvistic sau cuprind tematici nepotrivite intereselor discipolilor. Așadar, textele literare au o importanță majoră, în special în dezvoltarea exprimării orale și scrise, pe lângă funcția estetică și emoțională, constituind, totodată, o provocare pentru profesorii de LG, care trebuie să elaboreze materiale și activități interesante, care să motiveze discipolii la lectură. Această problemă ține în special de manualele de LG, care cuprind în cea mai mare parte texte non-literare cu un caracter funcțional-pragmatic, dar care nu reflectă în totalitate viața reală și autentică [35]. Textele în formă de bloguri, e-mail-uri, SMS, benzi desenate, scheme, tabele etc. nu redau situații reale cu un început, cuprins și sfârșit, pe când textele literare oferă situații de comunicare reală, acte de vorbire în contexte reale, care cuprind toate domeniile și sferele de interes, incluse în CLS și CECRL: domeniul personal, public, profesional și educațional [8, p. 7].

Lecțiile de LG constituie aproape unica posibilitate de interacțiune în LG, comparativ cu alte LS, cum ar fi limba engleză, care este mult mai răspândită. Așadar, comunicarea în LG la lecțiile de LG se va realiza nu doar în scop educațional, dar și ca mijloc de comunicare și generator de emoții pozitive influențate de dorința și satisfacția de a vorbi în LG. Astfel crearea unei atmosfere favorabile CO în cadrul lecțiilor se recomandă la orice treaptă școlară, întrucât asigură DCC în LG [183, p. 6].

Pe de altă parte, atunci când ne referim la optimizarea în scop de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare a LG, nu mai avem în vedere numai respectarea cerințelor Curriculumului Național sau ale CLS, dar și cunoașterea programelor și resurselor educaționale din spațiul germanofon, cum ar fi: Germania, Austria sau Elveția, precum și realizarea schimbului de experiențe și bune practici de învățare a LG din țările respective. Astfel, elevul modern poate avea acces la un orizont cultural mai larg de cunoaștere și învățare a LG decât semenii lui din alte timpuri, iar profesorul poate orienta dezvoltarea lui, prin ordonarea activităților și multiplicarea surselor de învățare, fapt care determină și modernizarea profesorului. Ghidarea și sprijinul profesorului la etapa liceală este necesară mai ales, pentru că poate răspunde la multe neclarități, întrebări și provocări ale societății contemporane și datorită cărora visurile elevilor pot deveni realitate [36].

Comunicarea este o interacțiune dintre sistemele informaționale, consideră H. Schröder, iar cel mai utilizat instrument de comunicare este limba. Din această cauză CC ocupă un loc special la lecțiile din aria curriculară limbă și comunicare și trebuie să se extindă în calitate de obiectiv principal asupra tuturor obiectelor și relațiilor interumane. Oamenii sunt permanent, în conviețuirea interumană, expuși proceselor comunicative. Greutățile rezultă din abundența exagerată a mijloacelor de comunicare și din insuficiența posibilității comunicării cum ar fi respingerea propriei păreri prin acceptarea altor păreri, conflicte nerezolvabile care depășesc așteptările, neglijarea formelor de exprimare creativă etc. [148].

Ca rezultat al unui proces destul de complex, comunicarea aduce cu sine și niște blocaje, care la rândul său pot contribui la eșecul comunicării cum ar fi de exemplu: bariere de limbaj; bariere de mediu; bariere de concepție; blocaje de ordin emoțional: agresivitatea; competitivitatea; lipsa încrederii în sine; pasivitatea; izolarea; blocaje de ordin cultural: diferențele culturale, sociale, religioase; blocaje de ordin perceptiv; prejudecățile etc. Acești factori duc la rutinarea, ruperea sau nerealizarea comunicării [31].

O problemă actuală pe care am identificat-o în discuțiile cu profesorii la reuniunile metodice, dar și din asistările la lecțiile de LG este că aceștia rămân tributari vechii metodologii, bazată pe învățarea gramaticii, adică pe formarea și dezvoltarea componentei gramaticale, cadrele didactice fiind focusate, în fond, pe studierea conținuturilor lingvistice, ceea ce reprezintă, așa cum am arătat în subcapitolul 1.2., doar o componentă a CC. Necesitatea dezvoltării competenței gramaticale este incontestabilă, dar ea constituie doar 1/8 din structura CC, conform CLS și CECRL [35].

Prin urmare, constatăm că aceste cerințe privind scopul predării-învățării limbii germane ca limbă străină rămân mai mult stipulate în documente și mai puțin realizate la nivel procesual,

în practica educațională, în special, dacă e să ne referim la producerea mesajelor orale și la interacțiunea orală.

În același context, evidențiem impactul negativ al lipsei procedurilor de evaluare a competenței de comunicare orală în LS, implicit și în limba germană, din cadrul examenelor de evaluare finală la LS, fapt care duce la diminuarea cerințelor față de CO. Să nu uităm însă că anume vorbirea constituie prima din cele patru deprinderi integratoare, evidențiate ca necesare de format prin modelul comunicativ de predare-învățare a LS, respectiv, activitățile de dezvoltare a abilităților de comunicare ar trebui să constituie 25% din ansamblul competențelor achiziționate în procesul de învățare al LS, conform CLS și CECRL.

În acest sens, reamintim opinia psiholingvistei T. Slama-Cazacu, care sublinia că pentru a comunica într-o LS nu sunt suficiente dezvoltarea abilităților lexicale, gramaticale, fonologice, mult mai importantă fiind capacitatea de exprimare într-o LS sau chiar reacționarea la spusele interlocutorului, care presupune și capacitatea de a dialoga, dar și cunoștințe speciale care cuprind regulile, formele și expresiile uzuale de dialog [91].

În aceeași ordine de idei, referindu-se la problemele educației lingvistice, lingvistul E. Coșeriu menționa că gramatica este disciplina care s-a menținut, ca disciplina practică, în școli întotdeauna, spre deosebire de retorică, care a fost eliminată în secolul trecut, dar foarte necesară în ultimul timp și la care se revine pe diferite căi, „...retorica având sarcina să studieze folosirea limbii în anumite situații de comunicare și cu finalități clar determinate, ținând cont de diversitatea uzului lingvistic în raport cu obiectul vorbirii: tema sau subiectul” [20, p. 13]. Autorul conchide: „Vorbirea este finalmente o competență elocuțională: a ști să vorbești, iar vorbitul este un produs” [ibidem p. 237].

Totuși, activitatea de formare a priceperilor și deprinderilor funcționale, care să îi permită elevului să participe la activități de comunicare orală, depind, în mare măsură, și de un anumit bagaj de cunoștințe procedurale. Astfel, cadrul didactic trebuie să creeze elevilor o motivație în situații false, fabricate și nu autentice. În sălile de clasă situațiile reale de comunicare sunt înlocuite cu situații simulate susceptibile de a întreține motivația învățării, de a o orienta către obținerea performanței comunicative. Lecția trebuie să prezinte astfel de situații lingvistice încât sa-i activeze și mobilizeze pe elevi, fiindcă un factor obligatoriu al dezvoltării CC este situația comunicativă, menționează I. Bărbuță, T. Callo ș.a., ceea ce este destul de greu, pentru toți participanții la procesul de comunicare și în special pentru CD, de a crea situații reale de comunicare în contexte virtuale, dar sunt realizabile. În acest context autorii susțin: „Înșușirea mecanică a limbii stagnează practicarea activă a ei” [5, p. 24].

Tot aici trebuie de menționat aportul savantului E. Пассов, care spunea că o activitate de comunicare nu poate fi algoritmică pentru că în situațiile de comunicare se generează o comunicare care depinde de situația comunicativă în care elevul trebuie să fie pregătit pentru caracterul euristic al comunicării [159].

T. Callo, care cercetează problematica formării comunicării didactice în domeniul comunicării, dar și formarea CC a elevilor din perspectivă pragmatică, este de părere că educația se dezvoltă astăzi atât de rapid, încât orice idee care garantează calitatea instruirii, devine o urgență. În viziunea cercetătoarei, principiul fundamental al studierii unei limbi presupune orientarea comunicativă, iar comunicarea într-o LS depinde de cunoștințele individuale și de abilități precum: *a ști și a ști să faci* în ceea ce privește CC: competența de comprehensiune și de producere a mesajului în formă orală și scrisă [12]. Cercetătoarea pune în evidență problema insuficienței comunicării în procesul instructiv și menționează că: „80% de timp instructiv revine pentru exerciții, considerându-se că actul comunicării va veni de la sine” [11, p. 7].

După cum remarcă și cercetătoarea M. Hadîrcă, focusarea în continuare a CD pe componenta gramaticală reprezintă una dintre problemele existente în procesul actual de studiere a limbii materne, dar și a LS în RM, evidențiind insuficiența preocupărilor în acest sens la nivelul formării inițiale și continue a CD, care trebuie orientate spre funcționalitatea și aplicabilitatea cunoștințelor teoretice, ca rezultat al modelului tradițional de învățare a LS, bazat pe studiul gramaticii și neglijarea aspectului comunicativ.

Totodată, cercetătoarea sugerează: „Performanța școlară trebuie măsurată prin (auto)evaluarea periodică și comparativă a progresului individual în ceea ce privește stăpânirea CC, reflectată în acțiunile verbale de integrare socio-culturală”. În planul evaluării se are în vedere și deținerea competenței de vorbire, care corespunde indicatorilor de performanță conform CECRL. Autoarea propune certificarea competențelor lingvistice și de comunicare la susținerea examenului de bacalaureat, prin două probe: una orală și alta scrisă [58, pp. 66-83].

În același context, N. Vicol precizează că pedagogia modernă trebuie să se axeze anume pe formarea-dezvoltarea de competențe, dar nu numai de transmiterea cunoștințelor noi, doar astfel educația devine una formativă. „În învățământul modern se promovează un rol activ al elevilor, aceștia fiind stimulați să participe la propria dezvoltare, adică să-și dobândească abilitățile și capacitățile necesare” [99, p. 48]. Asigurarea unei game bogate de competențe, dar nu numai dobândirea cunoștințelor este cea mai bună pregătire pentru viață oferită de învățământ și determină calitatea procesului educațional, susțin M. Albulescu și A. Albulescu [2, p. 28].

Așadar, CC semnifică schimbul de mesaje sau interacțiunea în formă orală și scrisă între actanții procesului de comunicare, dar evaluarea CC într-o LS în învățământul preuniversitar din RM nu exprimă sau redă toate competențele formate în perioada de școlaritate. Ne referim la testarea orală, care aproape nu este realizată, cu excepția prezentărilor proiectelor și a povestirii textelor (care solicită elevilor doar o memorare mecanică), prezentă doar ca evaluare formativă, dar nu și ca evaluare sumativă sau examen și respectiv, din lipsa cererii de evaluare, nu este prezentă suficient sau lipsește cu desăvârșire [35].

Deși CRCN prevede evaluarea exprimării orale, acest lucru rămâne doar la nivel declarativ. La finele treptelor de învățământ, susțin autorii, evaluările rezultatelor școlare la disciplinele indicate se realizează în bază de competențe. Este menționat la fel: „La finele învățământului liceal obligatoriu pentru toate profilurile, specializările și specialitățile trebuie să fie examenul la limba maternă și la cea străină (se vor evalua aspecte de comunicare orală și de comunicare în scris)” [9, pp. 80-81].

Ca urmare, observă și T. Cartaleanu, „Preferința societății școlare pentru evaluările scrise, eseuri și testări a diminuat puternic capacitatea elevilor de a vorbi în public” [15, p. 51].

Așadar, una din problemele identificate de noi și care necesită rezolvare atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces educațional, vizează elaborarea și implementarea unei metodologii de evaluare a rezultatelor școlare în domeniul producerii orale și interacțiunii orale.

Directivele documentelor naționale și europene de politică educațională, menționate mai sus, privind CC în LS vizează CO ca una din finalitățile educației lingvistice și recomandă DCC în cadrul celor patru deprinderi integratoare, inclusiv vorbirea. Necesitatea valorificării CO ca parte componentă a CC în LS rezultă din standardele de eficiență, finalitățile CLS, CECRL etc.

Tabelul 1.3. ilustrează o sinteză a problemelor și dificultăților existente în procesul de dezvoltare a CC în LG ca LS, evidențiate mai sus și clasificate în funcție de patru categorii de condiții ce pot fi întâlnite.

Tabelul 1.3. Probleme și dificultăți în dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine / limba germană

Condiții/ dificultăți sociale	- barieră motivațională de comunicare în LG; - diferențe de credințe și valori; - așteptări sociale; - starea de spirit (oboseală, excitație etc.); - lipsa atmosferei de lucru; - lipsa susținerii elevilor din partea CD/critica excesivă; - monotonia/ rutinarea; - lipsa unei atitudini pozitive față de comunicare; - frica
Condiții/ dificultăți locale	- lipsa spațiului pentru interacțiune în LG - lipsa unor cursuri de învățare nonformale

Condiții/ dificultăți temporale	- lipsa timpului pentru studiu suplimentar
Condiții/ dificultăți educaționale	- vocabular redus; - bariera lingvistică; - bariera psihologică; - lipsa consolidării comportamentelor și cunoștințelor; - competențe favorizate/ defavorizate; - teoretizarea cunoștințelor; - lipsa activităților de vorbire/ produselor orale; - lipsa evaluării orale și punctelor de evaluare a CO; - lipsa unui curriculum opțional pentru dezvoltarea CO; - lipsa situațiilor (reale) de comunicare; - lipsa strategiilor didactice interactive; - lipsa activităților de comunicare; - abundența textelor non-literare; - lipsa textelor literare (adaptate) din manuale.

Pe lângă acestea, lipsa valorificării funcției pragmatice a vorbirii, evidențiată mai mult în documente reglatoare ca bază a comunicării, constituie cea mai mare problemă în demersul DCCLG.

Așadar, CC într-o LS vizează aceleași dimensiuni ca și comunicarea în limba maternă: se bazează pe abilitatea de a înțelege, de a exprima și de a interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și în scris în activitățile de ascultare, vorbire, lectură și scriere, într-o gamă potrivită de contexte sociale: la școală, pe stradă, în excursie, în ospetie, la diferite forumuri și conferințe organizate pentru tineri, în educație și instruire – conform dorințelor și nevoilor individului [118].

Comunicarea cere implicarea a cel puțin două persoane, dar este de fapt un act cu un caracter participativ pronunțat, în care elevii dețin rolul principal în situațiile comunicative organizate de cadrul didactic [34].

Dezvoltarea comunicării orale în LG, constituie o problemă cauzată de lipsa sau neglijarea acestei activități în procesul de predare-învățare-evaluare a LG în RM. Strategiile de dezvoltare a abilităților de comunicare orală în LG sunt necesare în cadrul orelor de LG și constituie la momentul actual o problemă atât pentru școală cât și pentru societate. Soluționarea acestei probleme implică cooperarea dintre cadre didactice, părinți, elevi și alte organe în vederea activității de DCCLG, fiindcă doar implicarea și efortul comun pot conduce la atingerea uneia dintre finalitățile de bază ale educației lingvistice - exprimarea orală [35].

În urma analizei acestei probleme, se poate concluziona că la nivel teoretic, conform documentelor în vigoare, cum ar fi CRCN, CLS ș.a., anume producerea și interacțiunea orală sunt vizate ca elemente importante al DCC în predarea, învățarea și evaluarea LG, dar la nivel practic, nu există recomandări sau sugestii metodologice pentru evaluarea abilităților de

comunicare, deși după cum s-a menționat în capitolul I, dezvoltarea și evaluarea CO în LS reprezintă unul din elementele de bază ale procesului de predare-învățare-evaluare a LS.

Reieșind din cele expuse mai sus, considerăm că procesul actual de predare-învățare-evaluare centrat pe dezvoltarea competențelor poate fi eficientizat prin implementarea unui plan de acțiuni strategice cu privire la dezvoltarea abilităților de comunicare orală prin strategii interacționale și activități de vorbire, care sunt stipulate în prevederile documentelor naționale și europene de politică educațională, evidențiate în primul capitol.

1.5. Concluzii la capitolul 1

Ca rezultat al analizei literaturii de specialitate și a documentelor de politici lingvistice educaționale naționale și europene, precum și a stării de fapt privind studiul limbii germane, cu referire la problematica DCCLG putem formula următoarele concluzii:

1. Analiza situației în domeniul temei de cercetare a permis evidențierea faptului că, dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină, implicit și a CC în LG rămâne a fi, în ultimele două decenii, una dintre orientările prioritare ale politicii educaționale din R. Moldova și UE, CC în LS figurând pe a doua poziție în lista competențelor-cheie și evoluând spre statutul de competențe multilingvistice ca bază pentru dezvoltarea societăților deschise spre multiculturalitate.

2. Competența de comunicare a cadrului didactic constituie un element fundamental real în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba străină la etapa învățământului liceal, care însă este valorificată insuficient în practica educațională.

3. Competența de comunicare, abordată ca macrocompetență, a fost redefinită drept capacitatea de a transmite, de a recepționa mesaje scrise, orale și online, de a interacționa, dar și abilități de mediere în baza celor patru deprinderi integratoare (vorbire, audiere, scriere și citire) și cuprinde competența lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (inter/pluri)culturală.

4. Particularitățile individuale de vârstă sintetizate în subcapitolul 1.3. evidențiază specificul dezvoltării generale a elevului licean, de care trebuie să se țină cont la elaborarea profilului psihologic al elevilor liceeni, care respectiv folosesc pentru orientarea acțiunilor educaționale în vederea DCCLG.

5. Problemele depistate în practica de predare-învățare-evaluare a limbii germane în cadrul cercetării evidențiază necesitatea unor schimbări de ordin conceptual-metodologic prin elaborarea unui Model pedagogic de DCCLG la elevii liceeni și identificarea unor strategii și metode mai eficiente.

6. Insuficiența comunicării orale în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii germane constituie un impediment în DCCLG, iar analiza factorilor care asigură dezvoltarea vorbirii elevilor liceeni accentuează necesitatea valorificării dimensiunii exprimării orale, ca element indispensabil al comunicării în limba germană.

Astfel, cercetarea teoretică a documentelor de politici educaționale, a ideilor, a principiilor și a conceptelor; analiza comparativă și sintetizarea acestora constituie premise și argumente în desfășurarea ulterioară a demersului cercetării, reprezentând repere științifice pentru elaborarea conceptului auctorial privind procesul de DCCLG la elevii liceeni.

Concluziile ce rezultă din investigațiile efectuate în acest capitol scot în evidență relevanța problemei științifice și factorii care pot condiționa dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană, problemă care o vedem soluționată prin elaborarea fundamentelor teoretice și praxiologice privind DCCLG, acestea incluzând Model pedagogic de DCCLG, un concept auctorial de DCCLG, un curriculum opțional la limba germană, centrat pe abordări inovative, toate acestea urmând a fi validate prin experimentul pedagogic.

2.CADRUL CONCEPTUAL-METODOLOGIC PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ A ELEVILOR LICEENI

În scopul soluționării problemei științifice urmărite prin prezenta cercetare, a fost conturat cadrul conceptual-metodologic privind DCCLG, care prezintă viziunea de autor asupra procesului de DCCLG, care este fundamentat pe un sistem de idei, teorii, principii și valori ale educației lingvistice, un Model pedagogic de înțelegere, aplicare, analiză, interpretare și realizare a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni, formulat în acord cu documentele europene și cu prevederile Curriculumului Național în domeniul educației lingvistice/ multilingvistice. Atât viziunea cât și Modelul pedagogic valorifică ideile, conceptele, teoriile, principiile examinate în capitolul 1, care sunt orientate spre abordarea interacțională în predarea-învățarea-evaluarea limbii germane.

Noi vom porni de la semnificația unor concepte-cheie, utilizate în prezenta cercetare, din considerentul că avem în vizorul nostru procesul de DCCLG cât și conceptele teoretice, și posibilitățile metodologice necesare de valorificat.

2.1. Conceptul auctorial privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni

Reliefăm ideea că, prin *dezvoltare* se înțelege un proces complex de trecere de la un stadiu inferior la altul superior, de la simplu la complex, de la vechi la nou, printr-o succesiune de etape, sau stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată cu un specific calitativ propriu. Trecerea de la o etapă la alta implică atât acumulări cantitative, cât și salturi calitative, acestea aflându-se într-o condiționare dialectică [166].

În viziune curriculară, procesul general de DCCLG este proiectat în baza finalităților stabilite și se desfășoară în trei etape consecutive: în învățământul primar CC în LG se formează la nivel elementar; bazele formării CCLG se pun în învățământul gimnazial, care se dezvoltă și se aprofundează la nivelul învățământului liceal.

Conceptul de DCCLG derivă din concepția dezvoltării curriculumului național și disciplinar modernizate în 2018 și 2019, și vizează DCCLG prin valorificarea strategiilor interacționale, astfel încât la finalul fiecărei etape de școlaritate, performanțele elevilor să corespundă următoarelor niveluri: A1 (etapa primară), A2 (etapa gimnazială) și B1 (etapa liceală) [29, 30].

Din perspectiva politicii educaționale Al. Crișan a structurat finalitățile sistemului educațional pe segmente de școlaritate în: finalitățile învățământului preșcolar, primar, gimnazial și liceal, care derivă dintr-un ideal educațional internațional. Finalitățile învățământului post-obligatoriu/ liceal sunt reprezentate de competențe-cheie formate la un nivel funcțional, care au în vedere achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului obligatoriu [23].

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
Niveluri de învățământ	Învățământ preșcolar	Învățământ primar	Învățământ secundar inferior	Învățământ secundar superior
	Educație timpurie	Învățământ obligatoriu		Învățământ post obligatoriu
Nivel de dezvoltare a competențelor-cheie	Nivel pregătitor	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat

Figura 2.1. Model de structurare a finalităților sistemului de învățământ (după Al. Crișan)

Aceste achiziții îi permit elevului să opereze în diferite contexte, care presupun atât elemente cunoscute sau necunoscute, concrete sau abstracte. La etapa învățământului liceal, o mare parte a componentelor competențelor-cheie devin operaționale. „Finalitățile învățământului post-obligatoriu sunt reprezentate de competențe-cheie la nivel dezvoltat, care vizează extinderea, diversificarea, specializarea și valorificarea competențelor-cheie într-o varietate de contexte de învățare formală și, nonformală, inclusiv contexte de natură profesională” [ibidem, p. 15].

În ceea ce privește dezvoltarea personalității elevului la etapa liceală, acest proces se manifestă prin aprofundarea nivelurilor de cunoștințe, abilități și atitudini acumulate pe parcursul învățământului gimnazial, conștientizarea importanței învățării limbilor, încorporarea și constituirea de noi conduite verbale și atitudini care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și socio-cultural. Dezvoltarea permite și facilitează constituirea unor relații din ce în ce mai diferențiate și mai subtile ale adolescentului cu mediul în care trăiește și se formează. Datorită acestor relații se elaborează și se „construiesc” diferitele subsisteme ale psihicului infantil în evoluția sa spre starea de adult [100].

În această perspectivă, la nivel de liceu, pentru DCCLG este necesar de valorificat în mod expres principiul privitor la *activizarea instruirii*, care, potrivit lui S. Cristea, presupune „*energizarea activității de predare-învățare-evaluare* la nivelul unui proces afectiv-motivațional complex, care angajează structura caracterială a personalității, medierea pedagogică a raporturilor acesteia cu lumea și cu sine” [apud 58, p. 78].

Aplicarea acestui principiu implică valorificarea caracterului *activ* al conștiinței individuale, care oferă premisa transformării, în timp, a obiectului educației în *subiect* al propriei sale *formări-dezvoltări*.

Precizăm că societatea contemporană, bazată pe comunicarea multilingvă, multidimensională, solicită cetățenilor abilități comunicative în mai multe limbi, aplicabile în orice domeniu al vieții, ceea ce coincide și cu dezideratele dezvoltării educației și învățământului din RM [16, 9].

Mai mult ca atât, RM fiind o țară angajată în procesul de integrare europeană și-a asumat, prin documente de politici educaționale și alte resurse, dezvoltarea sistemului european de competențe-cheie, între care și CC în LS, care este menită să faciliteze integrarea și mobilitatea tinerilor în spațiul european. Astfel, educația lingvistică din RM prevede ca finalități - competențele de comunicare în limba română, maternă și cel puțin în două limbi străine, ceea ce este, în consens cu recomandările UE [9, p. 21] [169, pp. 2-44].

Proiectarea procesului educațional în predarea-învățarea LG se bazează pe un ansamblu coerent de fundamente teoretice și metodologice, racordate la standarde europene cu scopul formării unui utilizator de LG capabil să comunice eficient în contexte reale pregătit pentru integrarea într-o societate multilingvă și multiculturală.

Conceptul auctorial de DCCLG a elevilor liceeni este întemeiat în baza valorificării ideilor, teoriilor și principiilor privind educația lingvistică, a modelelor și practicilor de învățare a LS, examinate în capitolul 1 și dovedite a fi relevante pentru scopul cercetării noastre, printre care menționăm:

- *Teorii ale comunicării* (T. Slama-Cazacu [90, 91], E. Coșeriu [19, 20], T. Callo [5, 10], L. Șoitu [85], P. Watzlawick [126], K. Bausch [104], L. Luhmann [191] ș.a.)
- *Teorii ale curriculumului școlar* (Al. Crișan [23], S. Cristea [22], Vl. Guțu [9], I. Guțu [6, 25-30] ș.a.).
- *Modelul comunicativ-funcțional / interacțional de predare-învățare a limbilor* (Al. Crișan [23], M. Hadîrcă [12, 54-59, 170], C. Straistari-Lungu [93], H. Klippert [131], S. Müller [137], K. Năhrig [138], G. Neuner [139], M. Krüger [139], H. Schatz [146] ș.a.)
- *Teorii ale instruirii învățării* (C. Rogers [93], Л. С. Выготский [158], M. Minder [65], L. Ciolan [58], T. Callo [10-12, 57], M. Hadîrcă [54-58, 167], H. Klippert [131] ș.a.)
- *Conceptele de acțiune educativă, comunicare didactică și competență de comunicare* elaborate de C. Cucoș [24], S. Cristea [22], T. Callo [10-12, 57], M. Hadîrcă [55, 56-59, 167], L. Sadovei [82], T. Lașcu [61], K. Năhrig [138] etc.

- *Conceptele de finalitate educativă și de competență școlară* (S. Cristea [21, 22], Vl. Pâslaru [77], M. Hadîrcă [55-59, 170])

Proiectarea și realizarea procesului educațional de DCCLG la etapa liceală de învățământ se bazează pe activizarea următoarelor principii didactice generale:

- *Principiul elevo-centrismului*, care pune în evidență elevul, cu particularitățile și necesitățile sale, ca actor social activ. Astfel conținuturile recomandate în vederea DCCLG prevede abordarea individualizată și dezvoltarea personală a competențelor de comunicare ale fiecărui elev, fiind relevante și experiențele lor de viață [9].
- *Principiul comunicării*, care evidențiază rolul vorbirii și al limbii ca produs, totodată vizează competența de înțelegere, de exprimare și de interpretare a gândurilor, sentimentelor și faptelor în diferite situații de comunicare și în formă orală [10].
- *Principiul abordării în sistem*, care se referă la ideea de dezvoltare unitară a CC în LG, pe toate componentele sale, aceasta fiind compusă din competențe specifice, aflate în permanentă conexiune și interdependență, iar activitățile de comunicare au loc în baza celor patru deprinderi integratoare: citire, ascultare, vorbire și scriere. Fiecare componentă va îndeplini anumite funcții, legate reciproc sau ca element aparte [9, 30].
- *Principiul intenției comunicative* bazat pe achiziționarea dorinței de comunicare a elevului, care este nucleul comunicării și fără de care nu se realizează comunicarea [5, 159].
- *Principiul învățării prin colaborare / cooperare*, care vizează forma interrelaționării elev-profesor, elev-elev pentru realizarea scopurilor comune cu un înalt grad de participare și care se referă la forma de învățare cu acțiune reciprocă pentru realizarea scopurilor comune [10-12, 30, 58, 162].

Totodată, evidențiem un alt ansamblu de principii specifice, relevante pentru DCCLG, care completează principiile generale expuse mai sus: *principiul necesității motivaționale*, care prevede stimularea interesului pentru activitatea verbală; *principiul funcționalității*, care scoate în prim-plan funcțiile unităților verbale (activitățile verbale); *principiul progresiei lingvistice*, care evidențiază necesitatea urmăririi progresului elevilor la toate treptele de școlaritate; *principiul abordării comunicative a conținuturilor tematice și lingvistice* și *principiul situativ al vorbirii*, care vizează introducerea și modificarea comunicării verbale după situații de comunicare; *principiul abordării interculturale* și *principiul centrării pe succes* [9, 30, 160].

În opinia lui C. Cucoș, S. Cristea ș.a. aceste principii generale și specifice ar trebui să reprezinte cadrul normativ și metodologic, menit să asigure o mai bună conștientizare și

comprehensiune a scopului educațional al învățării LS în perioada liceală, implicit și a LG, precum și rezolvarea cu succes a activităților de formare a unor buni comunicatori în LG [24, 22].

În acest concept este evidențiat rolul dezvoltării CO în raport cu competențele specifice, iar principalele elemente ale comunicării sunt: *intenția de comunicare* (intenția de a vorbi), *mijloacele lingvistice* selectate, *situația comunicativă* organizată de profesor și *efectul comunicării* asupra partenerului de conversație, care se constituie ca niște condiții de realizare a DCCLG.

În sprijinul fundamentării propriului concept, evidențiem următoarele idei cu referire la importanța comunicării orale, adică la funcționalitatea limbii în vorbire: „Competența lingvistică în LS înseamnă și capacitatea de a dialoga” (T. Slama-Cazacu) [88, p. 82], „Cunoașterea lingvistică este competența vorbitorului, identificată drept capacitatea de a forma propoziții” (E. Coșeriu) [20, p. 86], „Vorbirea asigură comunicarea” (T. Callo) [12, p. 29], „Vorbirea reprezintă performanța comunicativă” (M. Hadîrcă) [58, p. 83], care sunt reflectate astăzi și în cerințele curriculare, standardele de eficiență pentru comunicarea orală și indicatorii de performanță după CECRL.

În ceea ce privește comunicarea scrisă, ne bazăm pe ideile formulate de E. Coșeriu, care accentuează rolul textului în formarea competențelor lingvistice și menționează că, „propozițiile și textele duc spre competență. În acest sens se aspiră la descoperire în baza analizei, inclusiv într-o limbă străină” [20, p. 157].

Astfel, conceptul de DCCLG vizează consolidarea unei *lingvistici a vorbirii*, prin valorificarea funcției pragmatice a comunicării orale în LG, prevăzută în toate documentele de politici educaționale naționale și internaționale, care este generată de lipsa reală a valorificării acestei funcții în procesul educațional.

Conceptul de DCCLG a elevilor liceeni prevede integral abordarea în sistem a procesului de dezvoltare a personalității elevului - criteriul de bază al CRCN și continuitatea în raport cu alte trepte de școlaritate, sau niveluri conform CECRL. Acest concept are ca scop valorificarea abordării interacționale a învățării LG și aplicarea în practică a strategiilor active de predare-învățare a unei LS din perspectiva educației pentru limbi și a strategiilor didacticii postmoderne, bazate pe formarea și dezvoltarea CC, dezvoltarea personalității, pedagogia activă, învățarea și utilizarea activă a limbii germane ca limbă străină.

Conceptul vizează valorificarea celor mai relevante documente de politici educaționale europene și naționale privind învățarea limbilor străine: *Memorandum asupra Învățării Permanente*, semnat la Bruxell pe 30.10.2000 [168]; *Recomandarea Consiliului European 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* din 18.12.2006

[171]; *Recomandarea Consiliului European privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* din 22.05.2018 [172]; *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi 2018* [164]; *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi 2001* [8]; *Codul Educației al RM 2014* [16]; *Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017* [9]; *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor, 2014* [6]; *Standarde de eficiență a învățării, 2012* [44]; *Curriculum la Limbi străine, 2019* [30]; *Planul-cadru de învățământ* [169] ș.a.

Conform acestor documente societatea modernă se află într-o schimbare continuă, care are loc mai rapid, iar globalizarea și alte schimbări socio-economice solicită cetățenilor o gamă largă de abilități de informare și comunicare pentru a se adapta și a prospera.

Sistemele de instruire ale UE, inclusiv sistemele de învățare din RM, tind spre asigurarea achiziționării, dezvoltării și susținerii unui prag acceptabil de deprinderi și competențe. Domeniile de învățare formală, informală și non-formală solicită asigurarea de rezultate și de experiență educațională de înaltă calitate pentru cât mai mulți cetățeni, în același timp se recomandă reevaluarea continuă a nivelurilor de competență, a deprinderilor de bază așa încât oferta educațională să corespundă cerințelor societății [168].

În sprijinul acestor idei conceptuale, aducem următoarele argumente sintetizate în baza literaturii științifice consultate, care elucidează esența abordării interacționale în DCCLG.

Toate procesele care au loc în societatea noastră, implicit și în cadrul școlii, au la bază *comunicarea*, care este o formă a activității omenești, un schimb de conținuturi conștiente și care se realizează prin intermediul limbii, susține T. Babin-Rusu. La începutul actului comunicativ stă *o intenție*, care trebuie realizată prin comunicare și care urmărește întotdeauna patru scopuri principale: să fim receptivi, să fim înțeleși, să fim acceptați și să provocăm o reacție: o schimbare de comportament sau de atitudine. Acest tip de relație dintre oameni este numită *interacțiune*, respectiv *a interacționa* înseamnă a face ceva împreună, comunicarea fiind o activitate comună [101, p. 41].

După G. Dumitru, comunicarea este o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială, un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, care au scopul de a realiza o relație interumană de lungă durată pentru a influența menținerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup [39].

La rândul său P. Watzlawick insistă pe aspectul că: este imposibil să nu comunici, fiecare comunicare are un aspect de conținut și de relație; este întotdeauna cauză și efect în același timp; este simetrică sau complementară; comunicarea umană folosește modalități analoge și digitale. Tot ceea ce este comunicat, verbal sau non-verbal declanșează o reacție din partea celeilalte

persoane și aceasta declanșează, la rândul său, comportamentul celuilalt partener de conversație [apud 126].

În aceeași ordine de idei, N. Luhmann a remarcat că sistemul social nu este altceva decât comunicare [191], iar comunicarea este definită de către K. Bausch ca un termen științific între „interacțiune” și “limbaj” și este deseori utilizată ca sinonim al acestui termen [104].

Având în vedere faptul că învățarea unei LS, implicit și a LG, constituie un proces complex, reprezentat prin diverse concepte modele, metodologii și practici educaționale, vom prezenta în continuare câteva dintre acestea identificate ca relevante pentru conceptualizarea procesului de DCCLG în liceu.

Conceptul de „*constructivism social*” propus de Л. С. Выготский presupune construirea învățării elevilor în contexte sociale și în colaborare cu ceilalți în vederea dezvoltării gândirii după învățarea rațională. Activitatea psihică implică și interacțiunea cu mediul social în baza limbajului și are ca o consecință dezvoltarea personalității umane. Gândirea reprezintă un rezultat al învățării și este dependentă de limbaj, astfel, indivizii, având cunoștințele necesare, se vor înțelege din punct de vedere social mult mai bine. Conform lui Л. С. Выготский, prin intermediul limbajului se realizează trecerea de la acțiunea fizică la interiorizarea actului [158].

Una din strategii de reconfigurare a învățării pe care o propune M. Hadîrcă, în scopul eficientizării procesului educațional este strategia modulară a învățării, care include formarea unei competențe-cheie în context inter-transdisciplinar și logica desfășurării procesului educațional. Această strategie solicită CD crearea conexiunilor noi, realizabile în module de învățare inter/transdisciplinară exprimate în termeni de competență [12, p. 63]. Vom utiliza această strategie în elaborarea unei metodologii eficiente de învățare a LG.

Învățarea axată pe (inter)acțiune, care abordează discipolul/ utilizatorul limbii ca actor social care trebuie să realizeze unele sarcini în anumite circumstanțe. Sarcinile se realizează în mod strategic prin competențele achiziționate de individ în scopul obținerii unui rezultat. Realizarea activităților de comunicare poate avea loc atunci când utilizatorii vor dezvolta și aplica totalitatea capacităților, resurselor cognitive, afective și volitive în contexte și condiții variate. Așadar receptarea și producerea textelor se bazează pe explorarea activă a mijloacelor lingvistice și solicită elevului să acționeze [8, 167].

Teoria interactivă, reprezentată de către T. Herrmann, promovează ideea că în procesele interactive, la producerea și receptarea mesajului toate componentele comunică între ele, aceasta înseamnă că etapele ulterioare de procesare cooperează cu cele anterioare. Modelul interactiv stabilește trei etape de procesare: la primul nivel (subsistemul de control și executiv central: focusarea memoriei) sunt furnizate cunoștințe despre lume și informații pragmatice în situații

comunicative pentru a formula intenția comunicativă, la a doua etapă (sisteme auxiliare) se selectează: ce și în ce ordine se verbalizează informațiile, la al treilea nivel (mecanism de codificare) au loc procesele de planificare a producerii mesajului la nivel lexical, sintactic și fonologic. Procesele de la cele trei niveluri se schimbă și se influențează reciproc. Activarea cunoștințelor are loc în timpul procesului de receptare, interpretare sau producere, iar componentele interacționează între ele, adică prelucrarea are loc paralel cu informarea [apud 129].

În viziunea noastră prezintă interes și *teoria condiționării operante* sau behaviorismul lui Skinner, apărut în SUA 1968, este o teorie care solicită organizarea meticuloasă a segmentării și consolidării materiei, cu unul din avantaje: centrarea pe elev, responsabilizarea profesorului și o instaurare posibilă a unei pedagogii de succes, se învață și se evită căutările inutile și erorile, funcționând după principiul economiei, pentru parcurgerea unei materii mai vaste, dar, din perspectiva calității, nu învață a învăța. Este foarte prețioasă în pedagogia diferențiată, pentru elevii care nu au succes în anumite situații, sau ca pedagogie facilitată și ghidată [65].

În aceeași ordine de idei, poziționarea CC în LS pe locul doi, în lista celor opt competențe-cheie, după CC în limba maternă, demonstrează necesitatea DCCLG. Formarea CC în cel puțin două LS este încurajată de UE prin diferite documente de politici educaționale și proiecte la nivelul școlarității și pe parcursul vieții. Politicile educaționale europene sunt modernizate și consolidate prin diferite acțiuni și propuneri cum ar fi inițiativa „O agendă pentru noi competențe și noi locuri de muncă” care promovează autonomia cetățenilor prin achiziționarea de noi competențe, care să permită cetățenilor adaptarea la noile condiții și la eventualele schimbări de carieră, precum și recunoașterea acestora pe tot parcursul educației generale, profesionale, superioare și din viața adultă inclusiv în cadrul învățării non-formale și informale (ESCO) [175].

Unul din obiectivele grupului de lucru ale Cadrului strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET 2020) constituie asigurarea unei educații calitative și favorabile incluziunii în spațiul european al educației. În vederea înțelegerii interculturale învățarea LS constituie una din prioritățile de bază ale UE și respectiv unul din obiectivele politicii lingvistice a UE care constă în posedarea de către fiecare cetățean a două limbi, pe lângă limba maternă [165].

Comisia UE (Suedia, 2017) a lansat ideea unui „spațiu european al educației”, potrivit căreia până în 2025, cunoașterea a cel puțin două LS, pe lângă limba maternă, va deveni o normă.

În una din rezoluțiile parlamentului UE (2021) intitulată „Spațiul european al educației: o abordare comună și cuprinzătoare”, este evidențiată importanța învățării LS în care este

recomandată susținerea dezvoltării competenței lingvistice la toate nivelurile, în special în învățământul primar și secundar, și realizarea scopului de cunoaștere suficientă de către toți elevii în cel puțin alte două LS până la sfârșitul ciclului secundar inferior [172].

În RM, în vederea integrării europene, sunt elaborate și dezvoltate politici educaționale, care la fel sprijină învățarea LS, astfel în sensul abordării comune a predării-învățării-evaluării LS documentele de politici naționale racordează cu cele europene. În acest sens, CLS (2018, 2019) este proiectat în baza CECRL (2001) și CECRL volum complementar (2018) care prevede structurarea procesului de predare-învățare-evaluare a LS pe clase, dar și pe șase niveluri conform CECRL: A1 (învățământ primar), A2 (învățământ gimnazial), B1 (învățământ liceal), B2, C1, C2 (pe parcursul vieții) [28-30].

De asemenea, la elaborarea conceptului de DCCLG s-a ținut cont de prevederile documentelor de politici educaționale europene actuale și demonstrează necesitatea învățării limbilor străine, *comunicarea într-o limbă străină* fiind una din cele opt competențe-cheie conform *Recomandărilor CE din 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Recomandările identifică cele opt competențe-cheie care sunt fundamentale pentru fiecare persoană în cadrul unei societăți bazate pe cunoaștere, predarea și învățarea căror sunt incluse în strategiile de învățare pe tot parcursul vieții [171].

Totodată, evidențiem și evoluția semantică a conceptului privind dezvoltarea CC în LS: dacă în recomandarea CE din 2006, accentul se punea pe stăpânirea competenței de comunicare într-o LS (la singular), în recomandarea CE, 2018 se accentuează dobândirea de competențe multilingve. Prezentăm în tabelul 2.1. evoluția sistemului de competențe-cheie recomandat de Consiliul Europei în anii 2000, 2006 și 2018 [168, 170, 171, 172].

Tabelul 2.1. Dinamica sistemului de competențe-cheie recomandat de Consiliul Europei în anii 2000; 2006; 2018

<i>Memorandum asupra Învățării Permanente, (Brussels, 30.10.2000) (SEC(2000) 1832)</i>	<i>Recomandarea CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 18.12.2006</i>	<i>Recomandarea CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 22.05 2018</i>
-	1.Comunicarea în limba maternă	1.Competențe de alfabetizare
1. Limbile străine	2.Comunicarea într-o limbă străină	2.Competențe multilingvistice
-	3.Competența matematică, științifică și tehnologică	3.Competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii
2. Alfabetizarea digitală	4.Competența digitală	4.Competențe digitale
3. A învăța să înveți	5.A învăța să înveți	5.Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți
4. Deprinderi sociale	6.Competențe sociale și civice	6.Competențe cetățenești

5. Deprinderi antreprenoriale	7.Spirit de inițiativă și antreprenariat	7.Competențe antreprenoriale
-	8.Sensibilizare și exprimare culturală	8.Competențe de sensibilizare și expresie culturală

Toți cetățenii necesită pentru dezvoltarea personală și profesională, pentru un mod de viață de succes și cetățenie activă competențe reprezentate în competențe-cheie, declară documentele de politici educaționale. Aceste competențele-cheie sunt formate și dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, în toate domeniile: familie, școală, locul de muncă și alte comunități și sunt considerate la fel de importante, căci pot fi aplicate în diferite situații și în diferite combinații. Aptitudini cum ar fi gândirea critică, soluționarea problemelor, munca în echipă, aptitudinile de comunicare și negociere, aptitudinile analitice, creativitatea și aptitudinile interculturale fac parte integrantă din competențele-cheie.

Atitudinea pozitivă pentru diversitatea culturală, comunicarea interculturală, respectarea profilului lingvistic individual al fiecărei persoane rămân ca premise pentru sistemul educațional al UE și RM și actualizate în conceptul de DCCLG [9, p. 3].

Stipularea standardelor europene privind politicile lingvistice legate de multilingvism și plurilingvism și racordarea curricula la LS la nivelurile CECRL au constituit, după cum menționează I. Guțu, premisele curricula reconceptualizate [50]. Integrarea europeană prin educație constituie un pas prin care poate fi demonstrată competitivitatea cetățenilor RM pe piața ofertelor europene [49, p.16].

Curricula la Limba Străină elaborate în 2018 și în 2019 pentru învățământul primar, gimnazial și liceal vizează cinci limbi străine care sunt predate-învățate-evaluate în școlile naționale din RM: limbile engleză, franceză, germană, italiană și spaniolă, având drept scop formarea și dezvoltarea CC în întregul proces educațional [28-30]. Autorii curriculei reconceptualizate au precizat structura noțiunii de competență, definiția CCLS și competențele specifice acestora din perspectivă pragmatic-funcțională, au fost restructurate unele domenii și unități de conținut, activități și produse școlare, utilizând CECRL (2001, 2018) ca bază pentru proiectare, orientare, normare și reglare.

Tabel 2.2. Competențele specifice pentru ciclul liceal (conform Curriculumului pentru Limbi Străine, 2019)

La finele ciclului liceal B1			
CS 1. Competența lingvistică	CS 2. Competența sociolingvistică	CS 3. Competența pragmatică	CS 4. Competența (pluri/inter)culturală
Utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative,	Actualizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare,	Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile,	Integrarea trăsăturilor specifice culturii țării alofone în contexte de comunicare interculturală, exprimând

manifestând flexibilitate și autocontrol.	valorificând dimensiunea socială a limbii	demonstrând precizie și fluență discursive	empatie/ toleranță și acceptare a diversității culturale
---	---	--	--

Prezentăm mai sus (tabel 2.2.) tabelul gradual al competențelor specifice la disciplina LS pentru ciclul liceal după CLS.

Astfel, competențele specifice dobândite de către absolvenți, pe parcursul procesului educațional complet, arată ce trebuie să știe elevii, ce trebuie să facă, ce este necesar și relevant, cum ei trebuie să se raporteze la sine și la lumea înconjurătoare. Competențele date consolidează CCLG, indică așteptările proprii, dar și așteptările societății, caracterizează profilul absolventului, un profil cu dimensiune europeană, ale cărui aspecte esențiale sunt vizate și în Codul Educației al RM în articolul 6: „Idealul educațional al școlii din RM constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” (din 17-07-2014, Articolul 6) [16].

Așadar, conceptul are în vedere valorificarea și implementarea paradigmei *interacționale* în procesul de DCCLG a elevilor liceeni, care este determinantă în acțiunea pedagogică de activizare a instruirii, deoarece se bazează pe metode activ-participative ce vizează formarea și dezvoltarea CC și asigură realizarea scopului de bază al învățării LG - formarea vorbitorului de LG, adică stăpânirea CC în LG. Acest concept este unul relevant, fiindcă asigură:

- utilizarea LG de către elevii liceeni, în diferite contexte și condiții, ca rezultat al învățării LG;
- dezvoltarea CC fondată pe exploatarea mijloacelor lingvistice (și nonlingvistice);
- realizarea sarcinilor comunicative prin utilizarea strategiilor interacționale, pentru a asigura participarea activă și eficientă a elevilor la actele de comunicare, implicarea interacțiunii verbale;
- trecerea de la conținuturile lingvistice pasive-formative la conținuturi discursive (trecerea de la gramatica teoretică la gramatica comunicativă);
- dezvoltarea personalității elevilor liceeni [30].

În această viziune, conținuturile lingvistice și tematice trebuie abordate cu precădere în perspectivă comunicativă, deoarece se pornește de la premiza studierii limbii germane pentru a comunica, care are în vedere capacitatea elevului de: *Deutsch sprechen* - a vorbi limba germană! Astfel, a cunoaște LG, cere în mod obligatoriu a vorbi această limbă.

Conceptul de DCCLG a elevilor liceeni este elaborat conform cerințelor CECRL și recomandărilor curriculare privind predarea-învățarea LS la etapa de liceu (2019), implicit și a LG și standardelor educaționale elaborate la nivel național.

Conform acestor documente reglatorii, pentru finele treptei liceale, este prevăzut atingerea nivelului B1, care reprezintă un nivel prag sau intermediar și are în vedere formarea unui utilizator independent al LG [30, p. 86]. Acest nivel vizează utilizarea LG la nivelul competenței de:

- înțelegere a elementelor esențiale ale limbajului standard;
- comunicare în majoritatea situațiilor survenite;
- producere a unui discurs simplu și coerent și din domeniile de interes;
- relatare a unui eveniment, a unei experiențe sau unui vis;
- descriere a unei speranțe sau a unui scop;
- expunere scurtă, a argumentelor sau explicațiilor a unui proiect sau ale unei idei pe teme familiare [8, pp. 29-31].

Prezentăm în tabelul 2.3. nivelurile comune ale CCLS pentru nivelul B1, conform Europass, în baza celor patru deprinderi integratoare: audiere, citire, vorbire și scriere.

**Tabelul 2.3. Nivelurile comune de competențe – Grilă pentru autoevaluare
(după Europass, B1)**

ÎNȚELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Eprimare scrisă
Pot să înțeleg punctele esențiale în vorbirea standard clară pe teme familiare referitoare la activitatea profesională, școală, petrecerea timpului liber etc. Pot să înțeleg ideea principală din multe programe radio sau TV pe teme de actualitate sau de interes personal sau profesional, dacă sunt prezentate într-o manieră relativ clară și lentă.	Pot să înțeleg texte redactate, în principal, într-un limbaj uzual sau referitor la activitatea mea profesională. Pot să înțeleg descrierea evenimentelor, exprimarea sentimentelor și a urărilor din scrisori personale.	Pot să fac față în majoritatea situațiilor care pot să apară în cursul unei călătorii printr-o regiune unde este vorbită limba. Pot să particip fără pregătire prealabilă la o conversație pe teme familiare, de interes personal sau referitoare la viața cotidiană (de ex. familie, petrecerea timpului liber, călătoriile, activitatea profesională și actualități).	Pot să leg expresii și să mă exprim coerent într-o manieră simplă pentru a descrie experiențe și evenimente, visele mele, speranțele și obiectivele mele. Pot să îmi argumentez și explic pe scurt opiniile și planurile. Pot să povestesc o întâmplare sau să relatez intriga unei cărți sau a unui film și să-mi exprim reacțiile.	Pot să scriu un text simplu și coerent pe teme familiare sau de interes personal. Pot să scriu scrisori personale descriind experiențe și impresii.

Pașaportul european al limbilor și promovarea acestuia în spațiul educațional al RM constituie la etapa actuală o normalitate, dar nu doar o necesitate de demonstrare a nivelului cultural european [49, p.16].

Prezența vorbirii în nivelurile comune de competențe demonstrează o dată în plus necesitatea dezvoltării CO în procesul de învățare a LG la etapa de liceu.

În viziunea noastră elevii își vor dezvolta CC în LG conform uneia din următoarele modalități, dar și prin combinarea a două sau mai multe modalități, prin contactul direct cu texte autentice orale și scrise, selecționate conform nivelului B1, în LG:

- citind /ascultând texte literare și non-literare - secvențe din texte cu povestiri, dialoguri etc.;
- ascultând conversații, emisiuni radio, înregistrări etc.;
- ascultând și vizionând filme televizate, înregistrări video etc.;
- participând direct la o interacțiune comunicativă autentică în LG;
- participând la realizarea sarcinilor comunicative, special create;
- învățând autonom/ ghidat și/ sau prin cooperare, conform obiectivelor fixate;
- realizând prezentări, exerciții și activități (predominant cu caracter comunicativ);
- comunicând față în față în situațiile de utilizare autentică a LG;
- utilizând materialul pedagogic disponibil [113].

Așadar, liniile directoare ale conceptului de DCCLG se axează pe un ansamblu de categorii și indicatori de competență stabilite de CLS, CECRL, SE și RECS, conform cărora se dezvoltă și se evaluează performanțele orale în LG și se conturează categoriile activităților comunicative.

Ca instrument de proiectare și de măsurare a gradului de realizare a activităților comunicative raportate la standardele de performanță conceptul privind DCCLG vizează atingerea unor indicatori de performanță, prezentate în Referențialul de Evaluare a Competențelor specifice formate elevilor (2014) [6]. Astfel, la nivelul B1 privind CO, liceenii vor putea să:

- *să realizeze interacțiuni în comunicarea orală, formală și informală*: să ofere și să solicite răspunsuri pe teme diverse, respectând normele socioculturale; să participe spontan în conversații pe teme de interes, să descrie oral speranțele, ambițiile, visurile, proiectele de viitor; să răspundă și să adreseze întrebări, utilizând un limbaj clar și simplu (SE 6).

- *să cunoască și să aplice cultura limbajului, a comportamentului lingvistic și comportamentului comunicațional oral și scris*: să demonstreze dominare totală a gramaticii, sintaxei și utilizarea LS la elaborarea textelor etc; să utilizeze diverse elemente estetice și retorice pentru a atinge efectivitate în textele scrise sau discursurile orale în exprimarea unui punct de vedere, caracterizări etc. (SE 3).

- *să demonstreze înțelegerea conceptului de cultură prin comparația culturii studiate și a culturii proprii*: să inventeze situații comunicative scrise sau orale, în care să compare sau să evalueze diversitatea culturală și socială din lumea contemporană; să demonstreze achiziția de valori la exprimarea sa pozitivă despre conduita etică, valorile și virtuțile umane ale unui popor;

să exprime succinct opinii personale privitor la rezultatele comparațiilor realizate în cadrul activităților de învățare sau în mod autonom (SE 2).

- *să adopte un comportament civic adecvat situațiilor de comunicare în ambele societăți*: să manifeste respect față de deosebirile dintre oameni și față de drepturile altor persoane, prin atitudine pozitivă față de persoane; să identifice diferite tipuri de interacțiuni în baza experienței sale; să utilizeze libertatea de exprimare și părerile proprii; să manifeste independență în acțiunile sale și responsabilitate personală, să aplice independent regulile de comunicare într-o gamă largă de activități, să se implice cu încredere în relații noi; să realizeze o alegere dintr-o varietate de oportunități, respectând modele de comunicare (SE 6) [44, pp. 120-126].

Astfel, conform CRCN „Finalitățile studierii unei LS, implicit și a LG, sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/ dezvoltate [9, p. 14].

În încheiere, conceptul descris mai sus evidențiază viziunea noastră cu referire la baza teoretică pentru DCCLG. Conceptul privind învățarea LG de către elevii liceeni printr-o abordare interacțională reprezintă viziunea auctorială asupra modului de soluționare a problemei de cercetare, care valorifică teorii, principii și idei, răspunzând exigențelor învățământului contemporan.

2.2. Abordarea interacțională: bază în dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană

Pedagogia postmodernă orientează spre realizarea demersului didactic în baza abordării interacționale, prin activități de comunicare și de interrelaționare, prin eficiența dialogului didactic prin implicarea activă a acestuia în procesul educațional, scopul principal constituind dezvoltarea competențelor necesare elevului, personalității elevului, cu accent pe dezvoltarea capacităților comunicative și a posibilităților acestuia de a exista prin comunicare în cadrul unei societăți democratice.

Abordarea (inter)acțională are în vedere utilizarea de către elevi a LS într-o comunicare naturală sau într-o interacțiune cu scopul realizării unei sarcini comunicative și urmărește scopul de a dezvolta elevilor capacități pentru a comunica, a acționa și a interacționa în LS [11].

Cunoscut și aplicat pe larg încă din antichitate, dialogul didactic apare ca subiect actual de cercetare și de eficientizare a procesului de dezvoltare a CC în LS, implicit și a LG.

În această abordare *dialogul didactic* dintre profesor și elev constituie unul dintre cele mai vechi mijloace de învățare a unei LS, dar cercetările actuale realizate în acest sens relevă

insuficiența valorificării pedagogice a acestuia, deși menținerea lui ca bază în dezvoltarea CC este demonstrată, având o importanță vitală în formarea personalității în devenire [121].

Educația se realizează prin comunicare, în baza dialogului didactic (DD), accentuează T. Slama-Cazacu, care a pledat pentru realizarea unei educații integrale a comunicării, subliniind raportul între comunicare și educație, iar DD nu este doar o simplă formă de activitate frontală sau în grup, el este un întreg proces de manifestare a proceselor umane: de înțelegere și creație în comun; respect reciproc; completare; îmbogățire reciprocă; un mijloc important în procesul de discuție, meditare, și schimb de opinii [90].

„Dialogul este esențial în realizarea a ceea ce numim educație pentru comunicare. Participarea activă a elevilor la dialog este o formă activă de învățare, o învățare durabilă și eficientă” remarcă M. Albulescu și I. Albulescu [2, p. 79].

„Dialogul este o modalitate de dinamizare a celor mai frecvente structuri verbale, care facilitează activitatea de vorbire”, susțin T. Callo și I. Bărbuță [5, p. 64].

CC didactică este definită de L. Sadovei drept ansamblu al comportamentelor comunicative de elaborare/ transmite/ evaluare a discursului didactic și de construire a unor rețele comunicaționale productive în context educațional [82, p. 47].

Plecând de la aceste idei, evidențiem în figura de mai jos condițiile de realizare a DD, de intercon condiționarea cărora depinde reușita comunicării didactice.

În opinia autoarei DD, este alcătuit din *competența discursivă*, a cadrului didactic exprimată prin planurile cognitiv și retoric, și *competența relațională*, care se exprimă prin planurile conversațional și motivațional. Competența discursivă are în vedere statutul și modul de enunțare a conținuturilor, care vizează în plan cognitiv, ca act de vorbire convențională, prin formă și conținut, planificarea strategiilor discursive cognitive, ce transmit conținuturi și valori și în plan retoric transmiterea ideilor, arta oratorică și un limbaj agreabil.

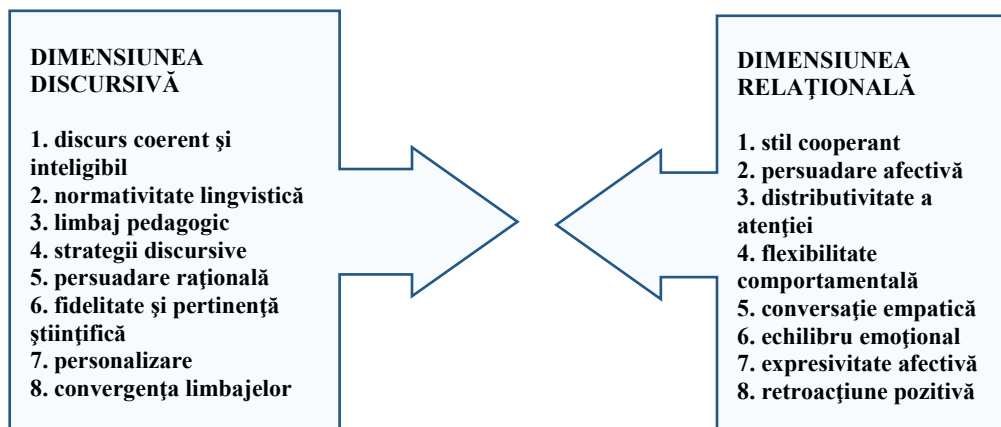


Figura 2.2. Condițiile de reușită a dialogului didactic (după L. Sadovei) [82]

Componenta relațională este descrisă de autoare ca un ansamblu de variabile și ca formă a interacțiunii didactice și sociale prin diverse categorii de reguli conversaționale, norme de politețe, principii de cooperare și interferență, care asigură funcționarea DD în planurile motivațional și conversațional. Planul motivațional vizează schimbul de mesaje dintre emițător și receptor și se bazează pe îmbinarea eficientă a argumentelor raționale cu elementele emoționale, iar planul conversațional vizează formarea capacităților de organizare și realizare a schimbului constructiv interpersonal cu ajutorul regulilor, normelor pedagogice și al feed-back-lui, care funcționează după principiile circularității.

În acest sens, A. Ohrimenco (Boțan) susține că: „Discursul didactic reprezintă una din componentele esențiale, alături de alte competențe profesionale, prin care se realizează activitatea de predare-învățare-evaluare, prin construirea unui limbaj specific pedagogic” [69, p. 95].

De conduita profesorului, susține E. Пассов depinde și dialogul ulterior, care poate fi constructiv și interesat, prin folosirea influenței indirecte pentru motivarea elevilor și folosirea ideilor elevilor [159].

G. Dumitru menționează că în cadrul DD se realizează structura operatorie a gândirii elevilor: se gândește logic; se caută și se găsesc raporturi dintre diferite puncte de vedere emise în grup; se formează concepții de ansamblu [39].

DD se manifestă multiplu: profesor-elev, elev-elev, elev-profesor, elev-spațiul educațional, elev-eul personal și îndeplinește mai multe funcții din perspectiva emiterii, a receptării, cât și a legăturii între ele:

Funcția comunicativă constituie una din cele mai importante funcții, prin intermediul căreia se realizează și alte funcții. O discuție poate avea loc și cu oameni necunoscuți și în mod spontan, dar comunicarea este eficientă atunci când interlocutorii au interese comune și sunt interesați să dialogheze. Totodată, nu trebuie de uitat că orice dialog are un moment nedorit și nu se poate ști în prealabil ce direcție va lua conversația.

Funcția didactică: DD este reprezentat ca o formă specială a comunicării care cuprinde trei funcții didactice: a) ca *obiectiv*: prin dialog se realizează obiective educaționale; b) ca un *mediu de instruire*: CC se formează și se dezvoltă în baza DD; c) ca *un context de instruire*: ca rezultat al interacțiunii copil-matur se dezvoltă toate formele de dialog.

Funcția lingvistică se referă la integrarea, actualizarea și utilizarea resurselor lingvistice în realizarea actelor comunicative. În aspect lexical, în dependență de scop, DD corelează cu actele de limbaj.

Funcția simulării are în vedere comunicarea reală realizată în context virtual.

Discuția autentică constituie o provocare atât pentru cercetători cât și pentru profesori și solicită cunoștințe metodice, pregătiri practice, dar și un simț psihologic pentru procesele comunicative, punctează A. Peretti, I. Legrand, I. Boniface, G. Leroy, E. Пассов [78, 62, 162].

Funcția dezvoltării personale se referă la dezvoltarea personală multilaterală a elevilor și a capacităților lor comunicative și incluzând strategii didactice pentru dezvoltarea lor optimă. În acest context, DD va stimula imaginația și capacitatea de exprimare a elevilor, iar școala va oferi loc favorabil pentru creștere personală, fără un mod rigid, prestabilit și conformist. Dezvoltarea multilaterală a elevilor constituie una din prerogativele educației moderne. Elevii trebuie să poată să rezolve situații noi, care cer de la elevi aptitudini și abilități, dar nu numai cunoștințe solide [95, p. 40-43]. Actul educațional va oferi elevilor șanse de dezvoltare și afirmare, transformându-se treptat din elev invizibil în unul supervizibil [50].

Funcția psihologică are în vedere rolul DD de creare și menținere a unui climat psihologic pozitiv. Starea de bine a elevilor este unul din obiectivele învățământului din R. Moldova. Conform studiilor din domeniile psihologiei, pedagogiei și neurodidacticii, rigiditatea reduce creativitatea, iar un elev modern necesită un mediu democrat al educației, în care să-și poată manifesta punctele de vedere și atitudinile personale, să manifeste curiozitate, să pună întrebări, să fie stimulat să aibă încredere în forțele proprii și încurajat să participe, chiar dacă comite greșeli, se transformă în actor activ și chiar preia inițiativa [64].

Funcția acceptării a DD solicită cultura discuției deschise, bazată pe comportament verbal dialogal, un acord comun intenționat, acceptarea prărerilor și reacțiilor conlocutorului și emiterea unor propuneri de soluționare a conflictelor, care devin puncte de plecare importante pentru comunicarea eficientă [105].

Funcția fatică se referă la contactul comunicării. Natura DD antrenează elevii într-o relație familiară, îi apropie și-i provoacă la discuții amicale. DD deține o funcție fatică datorită cuvintelor rostite într-un dialog, cu scopul stabilirii sau menținerii contactului dintre partenerii actului de comunicare [166]. Între agenții discursivi se instaurează un contact socio-afectiv mijlocit prin resurse lingvistice și prin urmare are loc o colaborare și un rezultat comun. Schimbându-și rolurile de la receptor la emițător și invers, partenerii de discuție au deja o relație și ei tind spre succesul discuției [152].

În raport cu obiectivele educaționale propuse, DD poate să se bazeze pe fiecare dintre aceste funcții. DD este cercetat ca un proces complex, care include aspectul pedagogic, lingvistic, social, cognitiv și psihologic. În timpul DD interlocutorii utilizează anumite instrumente lingvistice care pot fi folosite și în alte dialoguri și în diferite situații de viață. Dialogul devine, datorită stabilirii și dezvoltării relațiilor elev-elev, elev-profesor, mecanism în DCCLG, o

condiție în dezvoltarea optimă a CC ale elevului, pentru că personalitatea elevului se formează și în câmpul comunicării interpersonale. DCCLG include dezvoltarea capacității de receptare și exprimare liberă, ceea ce reclamă dialogul și participarea la discuții colective, acțiuni de o mare valoare formativă.

Astfel, prin mijlocirea dialogului didactic, competența de comunicare a elevului poate fi dezvoltată sistemic, aceasta presupunând și un număr de elemente lingvistice care necesită din partea CD o selectare minuțioasă a strategiilor de comunicare, dar și o bună cunoaștere a capacităților elevilor [36].

În scopul realizării unei comunicări eficiente în LG, prin intermediul DD, elevii vor fi capabili să: *exprime gânduri și păreri proprii și alte puncte de vedere, accepte critici, explice, convingă, argumenteze, asigure feed-back-ul, susțină, intervină, enumere, selecteze, ordoneze, sensibilizeze, caracterizeze, (auto)evalueze, prezinte interes, convingă, discute retoric, fluent, să se exprime: liber, spontan, consecvent, natural, receptiv, tolerant, cu respect față de sine și de colegi, să determine scopul lingvistic al dialogului ascultat, să planifice, să adauge expresii și fraze corespunzătoare situației, să reacționeze adecvat, să stăpânească inițiativa, să preia inițiativa, să sfârșească discuția; să emită replici și un micromonolog, să auto/aprecieze rezultatul comunicării etc.* [30].

Curriculumul la LS recomandă profesorilor de LS alegerea strategiilor didactice interactive de predare și evaluare moderne care valorifică potențialul întreg al elevilor și implicarea activă a elevilor în procesul educațional [ibidem p. 97].

Un profesor modern, în viziunea cercetătorului N. Vicol identifică și valorifică toate resursele umane ale elevilor, autorul recomandă pentru instruire metoda euristică: „Învățarea prin descoperire asigură elevilor o dobândire conștientă a conținutului curricular, fiind ușor de reactualizat, dacă este trecut prin filtrul propriu” [99, p. 47]. În viziunea O. Oprea, prin metoda euristică profesorul se edifică asupra pregătirii unui elev pentru o anumită problemă sau asupra dezvoltării sale psihice în ansamblu. Prin această metodă elevul învață să se folosească multilateral și creator de propriile cunoștințe [71].

În scopul dezvoltării CC la elevi, susțin M. Albulescu și I. Albulescu, profesorul trebuie să-i implice în activitate ca parteneri activi, să-i determine să-și exprime părerile și să aprecieze contribuțiile aduse la soluționarea unor probleme puse în discuție [2]. De aceea G. Leroy consideră că: „Un dialog este autentic dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate emoțiile, ideile și experiențele” [62, p. 25].

Dialogul este o formă de bază a comunicării umane, care reprezintă schimbul de idei, păreri, informații și intenții, cu ajutorul mijloacelor lingvistice, între cel puțin două persoane și

este definit ca o activitate comunicațională intenționată. Partenerii de discuție sunt într-o relație a cărei efect determină succesul sau eșecul discuției și preiau într-un mod schimbător rolul de vorbitor și ascultător ca să poată comunica și ca să poată asculta pe alții [40].

La baza DD stau diferite situații și probleme pe care elevii le rezolvă prin intermediul discuției la o temă prestabilită. Nu există o atmosferă de discuție ideală, și respectiv condiții pentru construirea unui dialog ideal, dar totuși există niște factori care asigură participarea activă a tuturor actanților la DD [31]. Factorii care asigură realizarea unui DD eficient sunt de natură lingvistică, pedagogică și psiho-socială.

Condițiile lingvistice care asigură funcționalitatea DD în comunicarea ulterioară sunt următoarele: codul lingvistic comun; descifrarea corectă a mesajului; evitarea repetărilor; posedarea resurselor lingvistice: mesajul clar, coerent, logic, corect și decent; competența lingvistică; exprimarea clară în formă verbală și nonverbală; folosirea structurilor fixe; organizarea contextuală; sintaxa dialogată; relevanța conținuturilor tematice; dominanta verbală; feedbackul - concret, pozitiv, argumentat [24, 11, 45 ș.a.].

DD este din punct de vedere lingvistic, un sistem complex alcătuit din elemente care se află într-un raport interdependent la nivel de formă și de conținut. Raportul dintre aceste elemente realizat cu ajutorul mijloacelor lingvistice asigură coerența DD, iar buna desfășurare este stabilită și de respectarea organizării textuale.

Cu referire la *condițiile pedagogice* necesare pentru realizarea unei comunicări didactice eficiente evidențiem rolul activ al cadrului didactic (T. Slama-Cazacu [87-91], C. Cucoș [24], T. Callo [5, 12], M. Hadîrcă [55-59, 170], N. Vicol [96, 99], L. Sadovei [82], O. Duțu [41], H. Schatz [146], E. Палков [159-161], CECRL [8], CLS [28-30], et.al.) adaptarea permanentă (M. Hadîrcă [12, 58], V. Lungu [64], N. Silistraru [64], L. Cuznețov [37], L. Sadovei [82]); colaborarea comunicativ-interacțională; (T. Slama-Cazacu [87], Al. Crișan [23], T. Callo [5, 10-12], L. Sadovei [82], O. Duțu [40], S. Ballstaedt [102], S. Traub [152], E. Палков [159]), stabilirea scopurilor (T. Callo [5, 10], M. Hadîrcă [12, 54-59, 170], O. Duțu [40], E. Палков [160]); programarea și organizarea (T. Callo [5, 12], M. Hadîrcă [12, 58], L. Sadovei [82]); caracterul complex și multilateral de abordare (O. Duțu [40]); circulația bilaterală a mesajelor și a partenerilor/ rolurilor (T. Slama-Cazacu [87, 88], L. Sadovei [82]) realizarea feedback-ului (M. Hadîrcă [12, 170], V. Goraș-Postică [46, 47], L. Sadovei [82], O. Duțu [41], T. Becker [105]); diversitatea formelor de dialog (L. Cuznețov [38], U. Bredel [108], F. Kron [133], J. Röhner [145]); crearea situațiilor comunicative, instrumentalizarea și inițierea în strategiile discursive (T. Callo [12], L. Sadovei [82], E. Палков [159]); managementul timpului (V. Lungu [64], N.

Silistraru [64], L. Cuznețov [38]); tehnica întrebărilor deschise (T. Callo [5], I. Bărbuță [5] et al. O. Duțu [40], G. Leroy [62], S. Traub [156], H. Klippert [134], E. Пяков [161] etc.).

Condițiile psiho-sociale care contribuie la calitatea discursului didactic sunt, după mai mulți autori, următoarele: limbajul nonverbal; empatia; optimismul pedagogic; libertatea cuvântului; obligativitatea ascultării mesajului; obligativitatea răspunsului; respectarea propunerilor; respectarea reciprocă a partenerilor; statutul egal a partenerilor; centrarea pe partenerul de discuție; răbdarea, tăcerea; nivelarea intereselor: schimb de argumente, convingeri, valori; cooperarea interpersonală; respectarea regulilor de dialog; deschidere/ motivare spre descoperire, învățare prin cooperare; acceptarea experienței partenerului; obiectivitatea; angajarea și motivarea elevilor de a comunica constructiv; asigurarea distanței dintre parteneri; concentrare; contact vizual; oferirea cuvântului interlocutorului; exprimarea propriilor sentimente; valorificarea mesajului; adaptarea; flexibilitate; atmosferă prietenoasă; propunerea compromisurilor etc. [38, 58, 82].

Pentru o comunicare eficientă, H. Klippert propune o tehnică a întrebărilor care: se referă la câmpul informațional al partenerului; vizează un subiect; oferă posibilitatea mai multor răspunsuri; cuprinde abordări de la specific la general; implică explicarea unui punct de vedere; presupune timp pentru răspuns [131].

J. Leroy distinge două tipuri de *întrebări*: *deschise* sau *închise*. Întrebările închise, numite și înguste încătușează și limitează gândirea și creativitatea elevului, îl lipsește de posibilitatea de a alege, de a decide și de a crea, iar lipsa alegerii duce la o eșuare ale interacțiunii dialogate [62].

Pentru un *dialog eficient*, P. Traub [152] propune însușirea și exersarea capacităților discursive și a codului de conduită, iar C. Cucuș sugerează în acest sens funcția metalingvistică a DD [24].

Caracteristicile DD îl avantajează față de alte acte comunicative și-i sporesc rolul și semnificația în pedagogia postmodernă, fiindcă se bazează pe constructivitatea învățării, trezește și mărește interes și inițiativă. Elevii au ocazia să învețe, în cazul DD, nu numai de la profesor, ci și unul de la altul, ceea ce implică profund sfera personalității individului, contribuind la dezvoltarea structurilor cognitive și a abilităților de exprimare necesare participării la viața socială. Activitățile de predare-învățare presupun acte de comunicare destul de complexe care nu se limitează doar la schimbul de informații, ci presupune și dezvoltarea capacităților de a dialoga și de a coopera, modelarea convingerilor și opiniilor, formarea și dezvoltarea unor comportamente moral civice. Toate acestea reprezintă obiective realizabile în cadrul activităților de învățare precum: conversația dirijată sau dezbateră liberă. Atunci când elevii sunt antrenați în activități colective, care cer comunicarea cu alți elevi, modul de gândire și comportament

poate fi influențat de către parteneri, fiindcă gândirea și comportamentul au un caracter flexibil, punctează M. Albulescu și I. Albulescu [2].

Școala rămâne azi unul dintre mediile principale unde are loc comunicarea, ceea ce explică valorificarea formelor de comunicare și dezvoltarea lor ulterioară. La școală elevii învață să interacționeze cu persoane mai mari și/ sau semeni, să asculte și să fie ascultați, să interacționeze în grup sau în perechi, să accepte și să fie acceptați, să respecte și să fie respectați, să dialogheze [114].

Așadar, valorificarea DD în activitatea de predare-învățare-evaluare a LG și maternă, cu accent pe dezvoltarea competenței dialogale sau comunicative, poate conduce la creșterea eficienței activității de predare-învățarea LG. Actualitatea problematicii abordate va decurge, prin urmare, din însăși necesitatea predării-învățării a LG și dintr-o nouă perspectivă dinamic-contextuală ca procese comunicative. În cele din urmă, menționăm că dialogul didactic poate servi ca mecanism pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană.

2.3. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni prin strategii interacționale

În procesul de elaborare a modelului am pornit de la ideile lingvistului E. Coșeriu, care a analizat coraportul dintre limbă și vorbire, a inversat știință integrală a vorbirii și nu doar a evidențiat rolul vorbirii și a recomandat învățarea limbii ca tehnică a vorbirii, susținând: „Comunicarea constituie domeniul permanent al vorbirii și determinarea ei exterioară constantă, iar limbajul poate fi definit și ca fapt de creație - ca o activitate creatoare, ca competență (potență) și produs” [19, p. 52].

În opinia aceluiași autor, limbajul este un fapt social, iar condiția principală pentru existența lui este comunicarea, ce este asigurată de semne comunicabile, alcătuite din norme și reguli acceptate de ceilalți membri ai comunității. Emițătorul își creează semnele conform normelor în vigoare în comunitatea sa și nu le poate selecta după criterii arbitrare, deoarece ar contraveni finalității limbajului care este intercomunicarea și individul ar rămâne izolat în cadrul comunității sale [ibidem p. 54-65].

În mod analog, la elaborarea Modelului pedagogic de DCCLG am ținut cont și de opiniile altor teoreticieni cu referire la comunicarea didactică și rolul ei în dezvoltarea CC, între care L. Iacob [60], C. Cucoș [24], L. Șoitu [85], T. Callo [10-12], M. Hadîrcă [58, 59, 12] ș.a.

Un reper teoretic important în construcția MP de DCCLG îl constituie *modelul comunicativ-funcțional* de predare-învățare a limbilor, promovat în arealul românesc de Al.

Crișan, Vl. Pâslaru, V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă ș.a., iar în Germania de către G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer ș.a., care vizează studierea LS prin și pentru comunicare.

Din acest model a derivat *paradigma (inter)acțională* a predării-învățării LS, implicit și a LG. Conform acestei abordări, orice act lingvistic de succes are loc atunci când comunicarea funcționează, când participanții pot acționa adecvat din punct de vedere lingvistic în situații de comunicare, iar gramatica are o funcție diferită: devine un instrument de acțiune lingvistică și respectiv nu urmărește scopul producerii mesajelor perfecte și fără erori. Abilitățile de comunicare sunt antrenate în baza situațiilor de comunicare, care se referă la teme relevante și necesare discipolilor pe un termen lung, iar elevul devine subiectul procesului educațional și profesorul este persoana care ajută elevii în procesul de învățare, care își modelează în mod activ propriul proces de învățare, dezvoltându-și propriile strategii de comunicare.

În urma analizei teoriilor, conceptelor, ideilor și noțiunilor valorificate în teză, am argumentat necesitatea unei orientări spre dezvoltarea abilităților comunicative funcționale, în procesul de predare-învățare-evaluare a LG și am elaborat un MP de DCCLG bazat pe acte comunicative autentice, integrând un sistem de strategii interacționale.

Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare în LG a elevilor liceeni (Figura 2.3.) concretizează ideile, principiile, teoriile și conceptele evidențiate în conceptul auctorial expus în subcapitolul 2.1., fiind constituit din următoarele două componente de bază:

- **Fundamentarea teoretică** a procesului de DCCLG, care reflectă ideile, viziuni, teorii, principii, recomandări naționale și europene privind dezvoltarea CC și DCCLS, evidențiază rolul factorilor sociali, politici, culturali și pedagogici ce asigură DCCLG în învățământul liceal;
- **Fundamentarea praxiologică** a DCCLG, care vizează asigurarea condițiilor pedagogice necesare pentru DCCLG, prezentate în figura 2.2., elaborarea instrumentelor pedagogice și a metodologiei de DCCLG, stabilirea nivelurilor de DCCLG în liceu, a strategiilor adecvate de formare-evaluare a CC în LG și planificarea activităților (extra)curriculare.

Din aceste componente de bază derivă finalitățile principale ale procesului de DCCLG:

- Profilul absolventului de liceu, dezvoltat pe dimensiunea comunicării orale în LG;
- Disponibilitatea pentru dezvoltarea continuă a CC în LS/ LG.

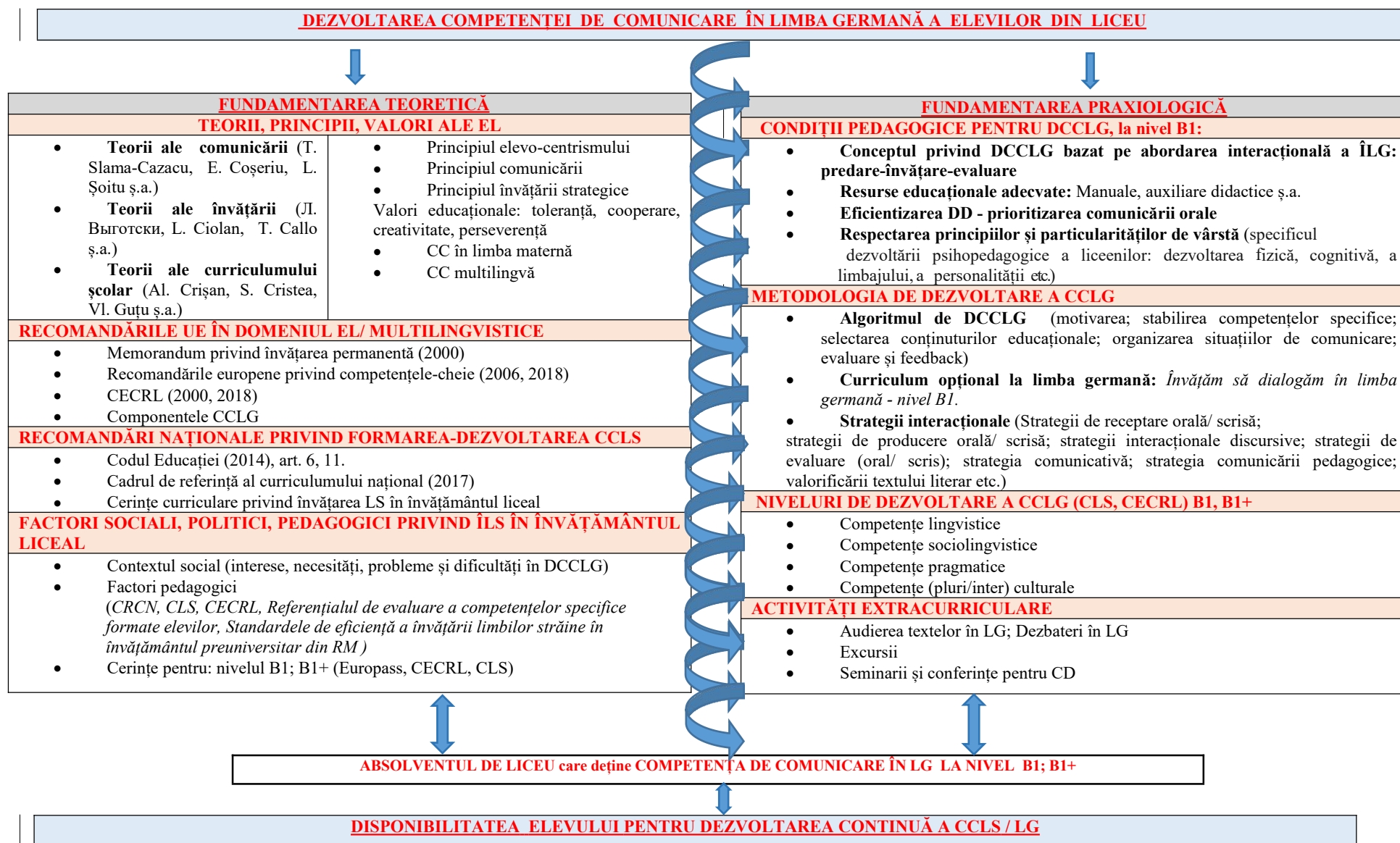


Figura 2.3. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu

În acest model, componenta **Fundamentarea teoretică** a DCCLG valorifică ideile, conceptele, teoriile, principiile, atitudinile și valorile privind comunicarea didactică, eficiența dialogului didactic: profesor-elev; elev-profesor, competența de comunicare, strategiile didactice interactive, precum și recomandările europene și naționale în domeniul educației lingvistice: *Memorandum privind învățarea permanentă* (2000) [168], *Recomandările europene privind competențele-cheie* (2006, 2018) [171, 172], *CECRL* (2000, 2018) [8, 164], *Codul Educației* (2014) [16], *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* (2017) [9], *CLS* (2019) [28-30] etc. privind necesitatea DCCLG/ LS.

Totodată modelul evidențiază rolul factorilor sociali, politici și pedagogici în DCCLG, precum și specificul DCC în limba străină la etapa învățământului liceal, cerințele față de elevi necesare de avut în vedere și dificultățile în DCCLG.

În acest model, interesul elevilor și al părinților, necesitățile și cerințele societății, atitudinea comunității față de învățarea limbilor străine, ofertele educaționale, personalul didactic calificat, mijloace moderne de învățământ, accesibilitatea informațiilor sunt doar câteva exemple de *factori sociali* care contribuie la DCCLG. Dar se atestă și dificultăți de natură relațională, fizică și psihologică etc., care reduc sau stagnează procesul educațional, sarcini la care încercăm să găsim soluționare.

Ceea ce ține de factorii politici, vedem că politicile educaționale din RM, sunt în acord total cu politicile educaționale din UE, care prezintă competențele plurilingve, o necesitate a tinerilor din RM, rezultate de contextul globalizării, în general și în particular de interesul tinerilor pentru studii sau angajare în alte țări. În multe sau majoritatea instituțiilor de învățământ din RM se studiază două limbi străine, iar pentru sprijinirea acestui proces a fost elaborat și aprobat Curriculumul modernizat la limbi străine II, clasele a V-a - XII-a în 2016, iar în 2018 și 2019 au fost descongestionate Curricula disciplinare la LS. Predarea-învățarea-evaluarea LS din RM este organizat în complementaritate cu prevederile CECRL (2001, 2018) și a Portofoliului European al Limbilor „Ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice” în contextul continuării politicii de racordare la valorile UE în procesul studierii limbilor străine [28-30].

Factorii pedagogici se referă la standardele de eficiență, indicatorii de competență și finalitatea EL la etapa liceală - profilul absolventului de liceu. Documentele normative pentru formarea și evaluarea CC în LG (*CRCN*, *CLS*, *CECRL*, *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*, *Standardele de eficiență a învățării limbilor străine în învățământul preuniversitar din Republica Moldova*) oferă linii reglatorii în acest sens. Ceea ce ține de cadrul didactic ca factor de DCCLG, atunci trebuie de recunoscut că este baza comunicării în procesul educațional, chiar dacă profesorul trebuie să aibă un rol mai pasiv decât

al elevului, el este acea persoană care declanșează comunicarea. Comportamentul comunicațional al profesorului este nucleul pentru competența de comunicare, de aici apare necesitatea cunoașterii a dezvoltării personalității elevilor. ***DCCLG se realizează prin comunicarea dintre profesor-elev, elev-elev, elev-profesor și este de cele mai multe ori spontană, deci trebuie să pară cât mai naturală și să fie eficientă.*** De principiile didactice comunicative trebuie să țină cont atât cadrele didactice cât și elevii în vederea formării competenței de comunicare: *principiul formării competențelor, învățării comunicative, integrării teoriei cu practica, comunicării didactice, învățării active, interactivității, toleranței și accesibilității, priorității exprimării orale, creativității, personalizării, parteneriatului, situativității* etc.

Fundamentarea praxiologică a DCCLG constituie cea de-a doua dimensiune a Modelului pedagogic de DCCLG a elevilor liceeni, care au în vedere **condițiile pedagogice pentru DCCLG la nivelul B1 și B1+**, între care metodologia și algoritmul de DCCLG, curriculumul opțional la LG *Învățăm să dialogăm în limba germană*, sistemul de strategii interacționale pentru DCCLG, nivelurile de dezvoltare a CCLG (CLS, CECRL) la nivelul B1 și B1+ și activitățile extracurriculare, care răspund la întrebarea *ce și cum* trebuie proiectat pentru realizarea procesului de DCCLG.

În această componentă, condițiile pedagogice includ conceptul privind DCCLG bazat pe abordarea (inter)acțională a învățării LG în predarea-învățarea-evaluarea LG; resursele educaționale adecvate (manuale, auxiliare didactice); eficientizarea DD - prioritizarea comunicării orale; respectarea principiilor și particularităților de vârstă, a specificului dezvoltării psihopedagogice a liceenilor, care vizează dezvoltarea cognitivă, a limbajului și a personalității a elevilor liceeni.

Metodologia de DCCLG se bazează pe respectarea *algoritmului de DCCLG*, instrumentele pedagogice aferente acesteia – un curriculum opțional pentru DCCLG a elevilor și sistemul de strategii interacționale, care presupun stabilirea unor pași concreți prin care se poate realiza scopul propus – DCCLG la nivelul B1.

Conform *algoritmului de DCCLG*, primul pas constă în motivarea elevilor pentru performanță, stimularea și încurajarea acestora pentru participarea activă la procesul de comunicare și activitățile de reproducere, producere și interacțiune orală.

Al doilea pas urmărește stabilirea competențelor specifice de atins, conform cerințelor curriculare, dar și funcționalitatea aplicării acestora, prezintă o suită de operații având ca scop rezolvarea unei probleme, un suport informațional, identificat ca rezultat al activității științifice.

Pasul al treilea se referă la selectarea conținuturilor educaționale, strategiilor interacționale, a produselor, a criteriilor și a formelor de evaluare.

Al patrulea pas vizează selectarea și aplicarea strategiilor didactice, organizarea situațiilor de comunicare și specificarea produselor comunicării.

Ultimul pas al algoritmului vizează verificarea impactului strategiilor aplicate, adică evaluarea performanțelor elevilor și oferirea feedbackului necesar.

Algoritmul de DCCLG este prezentat în figura 2.4.

Metodologia de dezvoltare a CC în LG a vizat și elaborarea unui curriculum opțional axat pe aprofundarea DCCLG și pregătirea cadrului didactic pentru activitatea de DCCLG.

Curriculum opțional la limba germană *Învățăm să dialogăm în limba germană pentru elevii de liceu, nivel B1* a fost proiectat ca rezultat al fundamentării teoretice și cu scopul dezvoltării aspectului CC, al exprimării orale, în urma identificării lipsei vorbirii în procesul de predare-învățare-evaluare a LG. Curriculumul vizează dezvoltarea CO în LG la elevii liceeni și este elaborat în acord cu documentele de politici educaționale naționale și europene actuale.

Curriculum opțional axat pe aprofundarea DCCLG oferă suportul metodologic pentru DCCLG, evidențiind capacitatea liceenilor de înțelegere a elementelor esențiale într-un limbaj standard pe teme cunoscute și capacitatea de producere a mesajelor simple și coerente pe teme cunoscute. Condiția de bază a DCCLG rezidă în dezvoltarea integrată a competențelor lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și (pluri/inter) culturale.

Strategiile de aplicare a metodologiei se referă la ansamblul de strategii didactice: metode și tehnici, mijloace didactice, forme sociale și forme de organizare a procesului de DCCLG. Studiarea LG și eficientizarea demersului de predare-învățare-evaluare are loc și în baza unor strategii ale învățării și comunicării, identificate și în baza practicilor europene privind DCCLG.

Orientarea procesului educațional la formarea-dezvoltarea-evaluarea competenței de comunicare generează promovarea strategiilor de învățare, care valorifică potențialul elevilor, îl pune în acțiune și dezvoltă, în particular, dar și pentru creșterea eficienței procesului educațional în general. Literatura de specialitate oferă numeroase modele de învățare, dar vom prezenta doar cele legate de DCCLG.

MP și metodologia de DCCLG vizează valorificarea unor paradigme ale învățării, principii și strategii de eficientizare a procesului de învățare a LG, care, în opinia noastră, pot asigura atingerea scopului de DCCLG, cum ar fi:

Modelul comunicativ-funcțional promovat în România și de către Al. Crișan, pentru studierea limbilor materne și nonmaterne, vizează prioritar dezvoltării CC, echilibrează raportul dintre capacități și cunoștințe, organizează, proiectează, realizează și evaluează activitățile de vorbire. Acest model implică interacțiunea verbală, în baza situațiilor de comunicare create de

profesor, prin intermediul activităților de ascultare, lectură, scriere și vorbire și corespunde pedagogiei postmoderne, deoarece are în vedere valorile practice ale educației lingvistice și urmărește aspectul operațional al cunoștințelor racordate la integrarea socială [58].

De asemenea, modelul valorifică abordarea (inter)acțională și strategiile ce stau la baza Modelului pedagogic, fiindcă anume această abordare favorizează și asigură dezvoltarea competenței de comunicare în LG a elevilor liceeni. Este un model care se apropie cel mai mult de exigențele învățământului actual, dat fiind faptul că vizează funcționarea unor procese-cheie pentru comunicare și anume: exprimarea/emiterea mesajului și receptarea/ înțelegerea mesajului, care se realizează în formele orală și/ sau scrisă, în baza celor patru deprinderi integratoare: înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea, operații prin intermediul cărora se realizează comunicarea.

Paradigma instruirii în bază de competențe urmărește centrarea procesului educațional pe formarea competențelor necesare elevilor pe parcursul vieții [10, p. 8].

Paradigma cognitivă a învățării LS (J. L. Austin [93], T. Herrmann [129]) vizează centrarea studiului limbajului pe actele de vorbire și pune accent pe metodologia didactică activă și pe text, ca punct de pornire și ca sursă de dezvoltare a gândirii, spre deosebire de metodologia clasică, axată numai pe traduceri și metodologia directă, bazată pe tehnici și procedee de învățare [133].

Paradigma comunicativă a formării, care valorifică tehnici speciale ale învățării, cu un pronunțat caracter comunicativ, bazate pe actele de vorbire. (T. Callo [5, 10])

Strategia comunicării pedagogice (S. Cristea [22], C. Cucoș [24], Al. Crișan [23], L. Iacob [60], M. Hadîrcă [55, 59, 167], T. Callo [10-12, 57], Al. Bărbuță [5], L. Sadovei [82], D. Oroșan [72], O. Oprea [71], E. Пассов [159], L. H. Schatz [146], M. Nicura [140])

Strategia interacțională de învățare a LS, care urmărește obiectivul superior - comunicarea eficientă profesor – elev, elev – elev. (T. Herrmann [129], H. Klippert [131] și N. Luhmann [191], C. Straistari-Lungu [93]).

Strategia valorificării textului literar în învățarea unei limbi (Al. Crișan [23], M. Hadîrcă [58], A. Ghicov [43], CECRL [8], CLS [28-30], S. Corcevschi [110], L. Cabac [125], E. Guranda [125]).

Viziunea constructivistă asupra învățării, care vizează proiectarea învățării ca pe un construct personal de cunoștințe, capacități, atitudini, valori, competențe și strategii, ce au ca scop formarea și dezvoltarea personalității elevilor. (CRCN [9])

Modelul pedagogic de DCCLG a elevilor liceeni are în vedere valorificarea următoarelor principii didactice educației pentru comunicare care asigură eficacitatea și calitatea predării-învățării limbilor în plan comunicativ:

Principiul reversibilității (T. Slama-Cazacu [91]), *creativității* (E. Coșeriu [19], T. Callo [5, 10], I. Bărbuță [5]), *principiul transparenței/clarității* (CRCN [9], CLS [28-30], CECRL [8], S. Cristea [22], T. Callo [12], M. Hadîrcă [58]), *relațional necesității motivaționale, ambianței comunicative, personalizării, parteneriatului, responsabilității, densității comunicative, intenției comunicative* (T. Callo [5, 10]) *situativității* (T. Slama-Cazacu [87], T. Callo [11], I. Bărbuță [5], E. Пассов [162]), *priorității exprimării orale* (T. Slama-Cazacu [89], E. Coșeriu [19], T. Callo [10], M. Hadîrcă [58], C. Straistari-Lungu [93]), *accesibilității* (CRCN [9], CLS [28-30]) etc.

Modelul valorifică rezultatele unor investigații recente realizate în domeniul educației lingvistice, educației comunicării și a dezvoltat curriculum centrat pe învățământul pe competențe de către cercetători precum T. Callo [11, 12], M. Hadîrcă [58, 59], I. Guțu, [50; 51], V. Goraș-Postică [47] ș.a. care oferă idei pertinente referitoare la funcționalitatea limbii.

În scopul dezvoltării educației comunicării, modelul valorifică și conturează opt principii didactice, evidențiate de T. Callo, care, odată implementate în practica educațională, ar putea conduce la eficientizarea comunicării. Prezentăm în figura 2.3. aceste principii și o scurtă descriere a lor [10, pp. 7-9].

1. Principiul relațional	• vizează organizarea și stabilirea relațiilor optime de contact.
2. Principiul ambianței comunicative	• vizează formarea abilităților de transmitere și receptare a mesajului.
3. Principiul necesității motivaționale	• vizează stimularea interesului pentru activitatea verbală.
4. Principiul personalizării	• vizează individualitatea și statutul psihologic al elevului - avancomunicarea instructivă.
5. Principiul parteneriatului	• se referă la capacitatea formulării și transmiterii mesajului și disponibilitatea receptării mesajului.
6. Principiul responsabilității	• vizează dezvoltarea autonomiei cognitive paralel cu cea mintală, informativă, de contact și comportament.
7. Principiul densității comunicative	• are în vedere dinamismul și operativitatea ca stimulent al exprimării.
8. Principiul intenției comunicative	• care vizează dorința comunicativă - nucleul comunicării.

Figura 2.4. Principiile didactice ale educației pentru comunicare (după T. Callo)

Tot ca o activitate umană este definită comunicarea prin limbaj, de către cercetătorii autohtoni T. Callo, I. Bărbuță, et. al., care are drept obiectiv superior schimbul de informație între parteneri în vederea susținerii și menținerii unor relații de colaborare și înțelegere reciprocă. Prin comunicare se urmăresc două obiective: unul de natură cognitivă – comunicăm pentru că vrem să transmitem ascultătorului o anumită informație sau vrem să aflăm ceva de la el, și altul de natură socială – comunicarea e orientată spre obținerea unor rezultate [5, p. 39].

Materialele didactice ar trebui să fie concepute în mod flexibil și să ofere spațiu pentru o varietate de sarcini și exerciții, precum și diferite forme sociale. Acest model se desfășoară ciclic: mijloacele de exprimare lingvistice sunt reluate în mod repetat pe parcursul procesului de învățare, crescând nivelul de dificultate [120].

Strategia (inter)acțională sau învățarea axată pe (inter)acțiune reprezintă o strategie de DCCLG, care garantează un context favorabil pentru dezvoltarea comunicării orale, în particular și a altor competențe specifice în general. Pentru relevanța predării-învățării-evaluării LG strategia (inter)acțională asigură realizarea aspectelor prevăzute de documentele de politici educaționale: promovarea concepției constructiviste și interactive bazate pe elevo-centrism, interacțiune, formarea competențelor etc. intra- și interdisciplinaritate prin contexte autentice de învățare și individualizare etc. [93].

Strategia (inter)acțională derivă din paradigma constructivistă a învățării și promovează învățarea bazată pe sarcini în situații de comunicare autentice sau care pot fi realizate în viața cotidiană, cu o finalitate produsă în colaborare, performanță în baza descriptorilor CLS și CECRL. Procesul de predare-învățare orientat spre acțiune este dezvoltat prin pași care implică activități comunicative de receptare, producere, interacțiune și mediere și/sau comunicare, valorificând munca în echipă, jocul de rol și resursele cognitive, afective, volitive și motivaționale ale elevilor, integrarea funcțiilor culturale în cele lingvistice și comunicaționale. Strategia (inter)acțională prevede multe aspecte cuprinse în abordarea comunicativă și vine drept ca o extindere prin capacitatea de a face față în diferite situații lingvistice și de a acționa, valorifică actele de vorbire și situațiile de comunicare [164].

Paradigma (inter)acțională este recomandată de documente normative internaționale de politici educaționale (CECRL, 2001) și (CEFR, 2018) și abordează elevii ca actori sociali, care aplică în mod strategic competențele disponibile pentru îndeplinirea sarcinilor în scopul obținerii unui rezultat și se focusează pe totalitatea capacităților pe care le posedă și le aplică elevul și pe resursele sale cognitive, afective și volitive și prevede utilizarea competențelor disponibile în contexte și condiții variate, cu scopul realizării comunicării, care permit receptarea și producerea textelor, aplicând strategiile corespunzătoare cele mai adecvate [8, 164].

Pentru stabilirea criteriilor de evaluare a MP a servit CECRL și CLS, Referențialul de evaluare a competențelor specifice, standarde de eficiență a învățării pentru nivelul B1, clasa a X-a, Modelul pedagogic elaborat urmărește scopul eficientizării procesului actual de DCCLG a elevilor liceeni și racordarea acestuia la standarde europene.

2.4. Metodologia și algoritmul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni

Procesul de DCCLG este unul complex și de durată, care se desfășoară pe parcursul celor trei ani de învățământ liceal. El vizează identificarea unor strategii didactice eficiente structurate într-o metodologie de realizare și eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare a LG în clasele de liceu, necesară, în primul rând, beneficiarilor direcți - profesori și - elevi, dar și tuturor celor care sunt interesați de studiul LS. Reconfigurarea procesului de DCCLG presupune, în mod aproape automat, abordarea comunicativ-funcțională a procesului de dezvoltare a competențelor lingvistice. Reperele teoretice expuse anterior în conceptul de DCCLG, precum și doleanțele elevilor și profesorilor de LG confirmă necesitatea unei astfel de metodologii în vederea asigurării DCCLG.

Metodologia de dezvoltare a CCLG se sprijină pe următoarele instrumente pedagogice: a) algoritmul de realizare a DCCLG, b) curriculumul opțional la LG pentru clasa a X-a, centrat pe dezvoltarea producerii și interacțiunii orale a elevilor, c) strategii interacționale, concepute ca instrumente ale cadrelor didactice pentru aplicarea metodologiei (activități curriculare și extracurriculare).

Orice acțiune didactică solicită o pregătire minuțioasă, gândită pas cu pas și argumentată strategic, plecând de la un scop centrat pe o competență specifică și atingerea de către elevi a unei performanțe comunicativ-lingvistice, prin activități de formare/dezvoltare și strategii didactice de predare-învățare și evaluare, susține M. Hadîrcă [12]. Autoarea propune utilizarea *algoritmilor* ca modalitate eficientă de organizare și desfășurare a procesului de formare-dezvoltare a competenței CD, implicit și a elevului. Inspirați de această idee, am adaptat algoritmul propus la procesul de DCCLG, la elevii liceeni (figura 2.5.).

Algoritmul de aplicare a metodologiei de DCCLG, alcătuit din cinci pași, pe care îi va parcurge cadrele didactice și elevii, urmărește îndeplinirea scopului: dezvoltarea CC a elevului prin strategii de comunicare eficientă în limba germană.

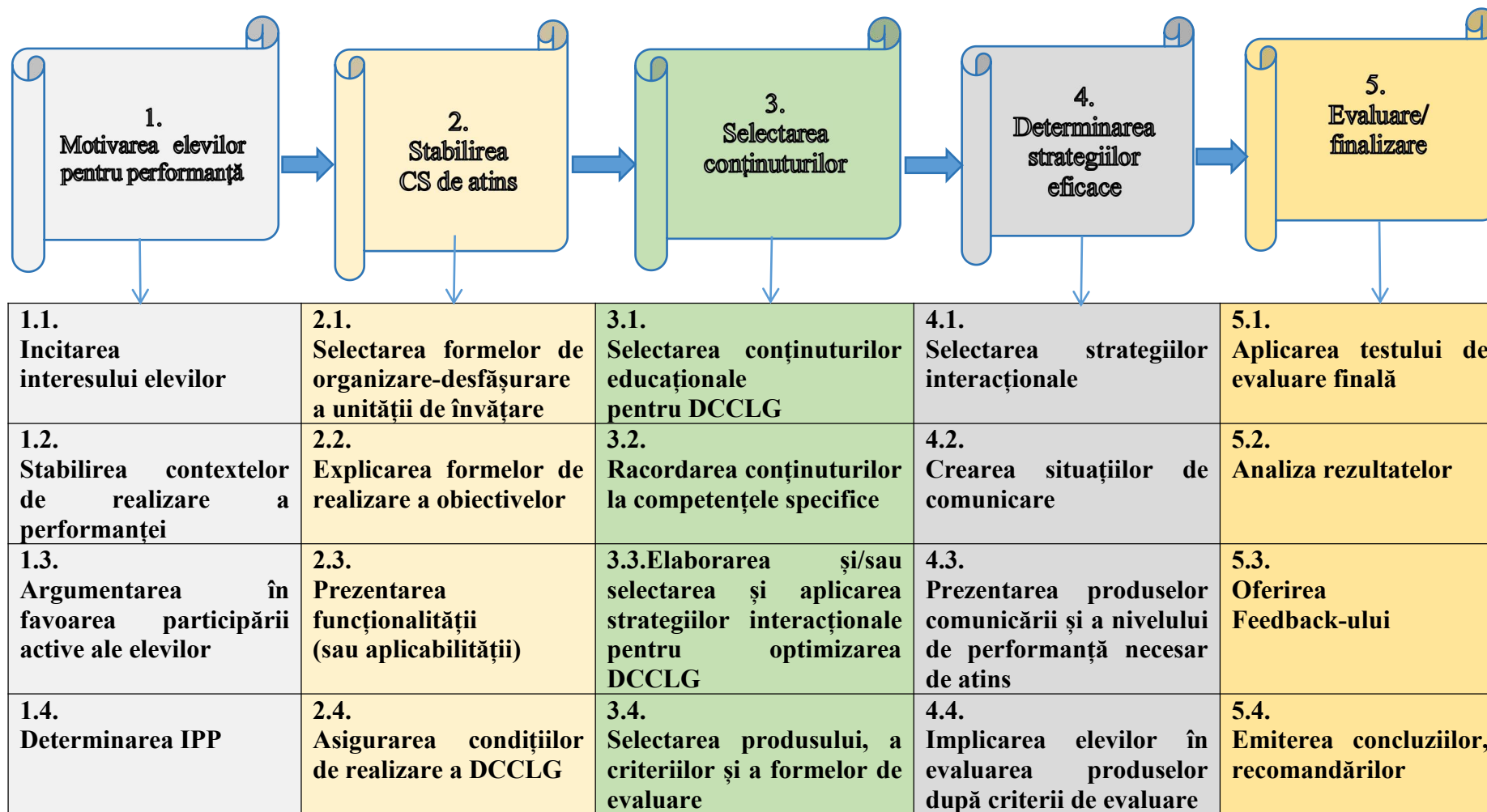


Figura 2.5. ALGORITMUL DE APLICARE A METODOLOGIEI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LG

Primul pas presupune motivarea elevilor pentru atingerea performanței lingvistice. La această etapă are loc comunicarea dintre elev și profesor, unde se va evidenția rolul și importanța CO în LG; se va incita/ declanșa interesul elevilor și încuraja participarea activă a elevilor se va produce înțelegerea utilității învățării.

Al II-lea pas include stabilirea clară a competențelor specifice, care trebuie atinse. La această etapă este explicat elevilor ce, pentru ce și cum se învață LG, sunt alese formele de organizare și desfășurare a unității de învățare, sunt arătate aspectele practice efectele procesului de învățare. Indicarea finalităților curriculare raportate la performanțele lingvistice prevăzute de CECRL și incluse în Europass îi va face pe elevi să înțeleagă valoarea educației lingvistice, în general și a CC, în particular, pentru studiile ulterioare, carieră și integrare în societate.

Al III-lea pas reprezintă selectarea conținuturilor, adică a resurselor necesare pentru DCCLG. Conținuturile educaționale pentru realizarea scopului de DCCLG sunt selectate și racordate la competențele specifice (CS): CS1, CS2, CS3 și CS4; sunt alese strategii interacționale, care vor asigura o comunicare eficientă în LG; se selectează produsul și formele evaluării. În această parte se precizează mijloacele didactice pentru realizarea CC în LG.

Al IV-lea pas vizează crearea de către cadrele didactice a situațiilor de comunicare, formularea sarcinilor de comunicare și participarea activă a elevilor în situațiile comunicative și în procesul de analiză a produselor comunicării. Profesorul va crea sarcini comunicative și va monitoriza procesul educațional, iar elevii vor comunica în LG, folosindu-se de mijloacele didactice, menționate în pasul al treilea. Deci, are loc realizarea comunicării prin aplicarea strategiilor didactice interactive selectate și prezentarea produsului; se vor prezenta modele de autoevaluare și se vor implica elevii în procesul de evaluare colectivă a produselor.

Al V-lea pas are în vedere finalizarea secvenței procesului de DCCLG printr-o activitate de evaluare. Acest segment include testarea nivelului de performanță și analiza rezultatelor. La analiză participă toți elevii, pentru a înțelege greșelile comise și a le evita ulterior. Rezultatele vor fi comparate cu scopul și competențele vizate și, plecând de la aceste rezultate, la fel în comun se vor emite concluzii și recomandări. Feedbackul oferit de către profesor va fi pozitiv, obiectiv, de încurajare și deschis spre învățarea continuă. De comun acord, la dorință și dacă e cazul, se va stabili necesitatea consolidării unor elemente ale demersului de învățare.

Elevii vor fi informați despre nivelul de competență atins, vor ști în ce activități lingvistice trebuie și pot să se angajeze, ce strategii ar trebui să aplice pentru a comunica eficient, ce competențe lingvistice se vor dezvolta și în ce mod se vor putea auto-evalua. Aceste cinci etape integrate într-un algoritm de lucru pentru profesori sunt interdependente și folosesc elevilor

prin stabilirea clară a obiectivelor de învățare. Astfel vom obține o educație lingvistică calitativă, când elevii vor ști ce cale au de parcurs și vor fi susținuți să-și dezvolte potențialul: CC în LG.

În figura 2.5. este prezentat algoritmul de aplicare a metodologiei de DCCLG.

Al doilea instrument pedagogic gândit ca element de bază al aplicării metodologiei de dezvoltare a CCLG îl constituie curriculumul opțional: *Învățăm să dialogăm în limba germană - nivel B1*. Curriculumul opțional este conceput ca o aprofundare a procesului de învățare a LG și urmează a fi operaționalizat la nivelul clasei a X-a. Curriculumul respectă conceptul și structura recomandată de autorii CRCN pentru elaborarea unor astfel de documente normative și vizează dezvoltarea aprofundată a competenței de comunicare în limba germană.

Cerințele societății postmoderne, raportate la oferta educațională, coincid teoretic cu principiile și valorile curriculare, dar care necesită o dezvoltare din punct de vedere pragmatic. Din acest considerent, am decis elaborarea unui Curriculum opțional intitulat *Învățăm să dialogăm în limba germană*, ca modalitate de aprofundare a Curriculumului școlar pentru LS, care este elaborat conform cerințelor curriculare, în acord cu alte documente de politici reglatoare educaționale naționale și europene: *codul Educației al RM 2014* [16], *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor 2014* [6]; *Standarde de eficiență a învățării 2012* [44]; *CECRL* [8]; *CEFR (Volum complementar 2018)* [164]; *Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017* [9]; *Curriculum școlar la Limbi străine 2019* [28-30].

Conform *Codului educației (2014, articolul 6)* elevii se vor forma pe parcursul școlarității ca personalități cu spirit de inițiativă, capabili să se auto-dezvolte și vor deține un ansamblu de competențe, independență de opinie și acțiune, deschidere pentru dialog intercultural, conform valorilor naționale și universale, necesare pentru angajare pe piața muncii și integrare în societate [16].

Curriculum opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană* - instrumentul pedagogic de bază în realizarea metodologiei de DCCLG este elaborat pentru a fi implementat la nivelul, clasei a X-a, nivelul B1 și este adresat profesorilor de limbă germană, elevilor și studenților sau altor persoane care doresc să învețe să vorbească în limba germană și urmărește scopul dezvoltarea abilităților de comunicare orală pentru a forma buni comunicatori în LG.

Metodologia DCCLG pentru ciclul liceal, se întemeiază pe sugestiile și recomandările referitoare la dezvoltarea competențelor, în general (Al. Crișan [23], Vl. Guțu [9], T. Callo [5, 12], M. Hadîrcă [58, 55] et. al.) și a CC în LS, în particular (I. Guțu [50], G. Neuner [139], H. Klippert [131]). În acest sens, sunt descrise și exemplificate un sistem de metode și tehnici ce pot fi aplicate ca strategii de DCC în procesul de predare-învățare-evaluare a LS, care demonstrează

rolul abilităților de comunicare în dezvoltarea întregului sistem de competențe specifice prevăzute CLS și CECRL, pentru nivelul B1.

Reamintim că metodologia predării-învățării unei discipline este definită de către Vl. Guțu printr-un ansamblu de tehnologii didactice orientate spre realizarea obiectivelor generale ale disciplinei, deci „metodologia unei discipline” poate fi echivalată cu o tehnologie didactică [52], care, potrivit M. Hadîrcă, cuprinde un sistem de strategii, metode, tehnici, mijloace și forme de organizare a procesului educațional și are în vedere realizarea acțiunii educaționale: proiectarea și selectarea obiectivelor, conținuturilor și a formelor de evaluare [58, p. 98].

În concepția lui S. Cristea „strategiile didactice reprezintă un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale” [22, p. 423].

„Strategiile, generale și speciale, creează legătura vitală dintre diferitele competențe ale elevului și executarea reușită a sarcinii,, și se referă la: „mijlocul aplicat de utilizatorul limbii în scopul mobilizării și echilibrării resurselor și aptitudinilor în scopul realizării cu succes a unei sarcini, sau scop într-o situație de comunicare, susțin autorii CECRL [8, 53].

Plecând de la aceste definiții, prezentăm principalele strategii și metode didactice eficiente aplicabile în procesul de DCCLG.

Învățarea LS este atât o activitate cognitivă, cât și una socială, care valorifică realitățile interacționale și comunicative, scopurile și contextele utilizării limbajului din lumea reală, prin interacțiune și dialog [8].

„Abordarea (inter)acțională vizează dezvoltarea capacității elevului de a utiliza LS în comunicarea naturală, în interacțiunea cu ceilalți sau prin schimbul de idei și informații pentru a realiza sarcini specifice” descrie C. Straistari-Lungu [12, p. 123]. În cadrul interacțiunii receptorul și emițătorul schimbă rolurile în scopul producerii unui discurs comun, după principiul unei cooperări.

Interacțiunea implică *strategiile de producere*, *strategii de receptare* și strategii specifice interacțiunii, cum ar fi *strategii de colaborare*, în scopul gestionării procesului, care la rândul său cuprind, elemente lingvistice, nonlingvistice și indici contextuali, pentru a recepta și produce un mesaj [8, pp. 65- 73].

„*Strategiile de producere* presupun mobilizarea resurselor și căutarea echilibrului între diferite competențe – exploatând punctele forte și minimalizând punctele slabe – cu scopul de a potrivi potențialul disponibil cu natura sarcinii” [ibidem p. 58]. *Strategiile de receptare* se referă la identificarea contextului și a cunoașterii lumii atașată, în scopul construirii unei reprezentări a

sensului exprimat și o ipoteză asupra intenției comunicative. „Interacțiunea orală cuprinde activități de vorbire și de audiere și mai mult de simpla juxtapunere a acestora” [8, p. 78].

Strategia colaborării reprezintă în accepția M. Hadîrcă „maniera de abordare a activităților de predare-învățare necesară pentru realizarea unui scop specific” [12, pp. 51-53]. Învățarea prin colaborare are loc în baza unei situații de învățare și condițiilor de colaborare organizate de către profesor care vizează scopuri, conținuturi, metode, mijloace etc.

Strategiile de colaborare sunt denumite de către autorii CECRL, la fel, *strategii discursive* și *strategii de cooperare*. Aceste strategii sunt: „...proprii organizării cooperării și interacțiunii, cum ar fi consecutivitatea luărilor de cuvânt, încadrarea discuției și elaborarea unui mod de abordare, propunerea unor soluții, sinteza și rezumatul concluziilor, aplanarea unui dezacord etc.” [8, p. 67].

În dicționarul de pedagogie și psihologie *strategiile discursive* reprezintă: „Utilizarea resurselor lingvistice și nonlingvistice pentru atingerea scopului prin convingere și evaluarea acțiunii și efectului mesajului.” Strategiile discursive se concentrează nu numai pe limbaj, dar și pe procesul de comunicare, pe activitățile care se desfășoară prin intermediul discursurilor și pe modul în care participanții interacționează [194, p. 145].

Conform T. Lașcu, strategiile discursive constituie totalitatea resurselor lingvistice folosite de emițător în scopul maximizării eficacității mesajelor. Aceste strategii, menționează autoarea sunt: „un ansamblu de proceduri logice, retorice și lingvistice și manifestarea lor efectivă pentru producerea unei imagini, la atingerea unui rezultat.” Aplicarea acestor strategii este legată de contextul cultural și social al emițătorului și receptorului [61, p. 57]. În scopul realizării sarcinilor comunicative, elevii pot participa în activități de comunicare bazate pe principiul cooperării, cu precădere în activități de producere și interacțiune orală, cum ar fi argumentarea, conversația, dezbateră ș.a. unde elevii își schimbă rolurile de emițător-receptor și devin subiectul procesului de învățare a LG.

Metoda comunicativă/ abordarea comunicativă se fundamentează pe patru principii de bază: individualizarea; funcționalitatea; noutatea; situaționalitatea și se concentrează pe acțiune lingvistică, situează procesele de receptare și exprimare în centrul procesului de studiere a LS și diminuează rolul gramaticii, iar textele și conversațiile autentice alcătuiesc baza conținuturilor tematice și lingvistice [58]. Comunicarea are un caracter real, la care elevii participă în diferite forme sociale, și vizează și dezvoltarea competenței sociale. Limbajul mult mai pragmatic dezvoltă toate patru dimensiuni ale LS prin: capacitatea de exprimare orală și scrisă, capacitatea de receptare orală și scrisă și totodată exclude memorarea mecanică a cuvintelor și structurilor lingvistice izolate de context și încurajează participarea elevilor în activități comunicative și

interactivitatea acestora cum ar fi: conversații; jocuri de rol; dramatizare; citirea și comentarea unui text, exerciții de completare, rezumate după un expozeu etc. [5, p. 40].

Metoda audio-linguală/ audio-vizuală este considerată o dezvoltare a metodei directe, care se bazează pe înțelegere și imitare. Predarea LS are loc inductiv în baza conținuturilor lingvistice autentice, în primul rând prin ascultare/ vizionare și vorbire. Elementele auditive/ vizuale sunt integrate la lecție pentru a iniția ocazii de comunicare, cu accent pe comunicarea orală autentică, dar totodată cu posibilități limitate de organizare a activităților lingvistice, bazându-se pe imitarea structurilor standarte, pe reproducere, dar nu pe producere și sunt vizate, în mod special, doar două deprinderi din cele patru deprinderi integratoare: ascultarea și vorbirea.

Imersiunea lingvistică, metodă descrisă de A. Barbăneagră, L. Cepraga, S. Dermenji ș.a. vizează, în context educațional, integrarea directă și totală a elevului în spațiul alofon, într-o cultură străină, care asigură perceperea lumii dintr-o altă perspectivă. Prin programe bine organizate și planificate, elevii sunt „cufundați” într-un mediu de instruire în LS în scopul dezvoltării CC în două limbi. „Imersiunea lingvistică reprezintă o abordare educațională ce transcende învățarea propriu-zisă a unei limbi-țintă, prin care limba este trăită nu doar învățată, adică ea poartă amprenta interlocutorului nativ grație căruia are loc o conștientizare mai firească a limbii.” LS este instrumentul de comunicare în toate interacțiunile interpersonale și dacă învățarea LS prin imersiunea lingvistică se realizează paralel cu imersiunea culturală, ea este mai eficientă [4, p. 21].

Strategia comprehensivă a textului ca factor de decizie a vorbirii a fost cercetată pe larg de A. Ghicov, O. Costea, T. Lașcu ș.a. În acest context A. Ghicov afirmă că: „Citirea unui text produce un alt text. Prin lectură, cititorul scrie textul, dându-i un înțeles specific. A interpreta și a produce un text înseamnă a înțelege și a încorpora rețeaua lui [apud 61, p. 48]. Textul literar este declarat de Consiliul Europei document autentic și revalorifică importanța acestuia în învățarea LS prin faptul că atribuie scopurilor și metodelor mai multă transparență. „Studiile literare au numeroase finalități educative, intelectuale, morale și afective, lingvistice și culturale și nu doar estetice.” susțin autorii CECRL [8, p. 52]. Realizarea sarcinilor comunicative vizează prelucrarea textelor orale/ scrise de către elevi prin receptarea orală/ scrisă, producere orală/ scrisă, interacțiune orală/ scrisă sau mediere.

„*Lectura* reprezintă o metodă didactică bazată pe comunicarea scrisă, care propune elevului o cale de (auto)instruire eficientă (auto)perfectibilă prin dobândirea unor tehnici intelectuale specifice și implică orientarea constantă a acțiunilor de la nivelul limbajului extern în direcția limbajului intern.” susține S. Cristea [22, p. 268]. Această metodă vizează posedarea și dezvoltarea cunoștințelor fundamentale și operaționale; dezvoltarea capacităților de studiu

individual, dezvoltarea aptitudinilor și atitudinilor; găsirea problemelor și situațiilor-problemă.

Exercițiul pune accent pe acțiunile elevilor practice/ operaționale/ reale realizate în mod repetat și conștient, ghidat sau independent cu scopul formării unor cunoștințe, priceperi și deprinderi și noi, pentru înțelegerea sau consolidarea conținuturilor, care contribuie la dezvoltarea de competențe [135].

Argumentarea este o metodă didactică bazată pe formularea, susținerea și demonstrarea unui punct de vedere prin utilizarea unor dovezi logice, exemplu și raționament, care încurajează gândirea critică, dezvoltarea capacităților de analiză și formarea unei opinii proprii fundamentale. Argumentarea implică raționamentul logic al elevilor în vederea organizării ideilor, le solicită dovezi, stimulează gândirea critică, permite dezbaterea. Astfel, elevii pot forma și dezvolta o cultură a conversației în care vorbirea, ca acțiune socială, se caracterizează prin ascultare atentă și comportament respectuos și facilitează calea spre o comunicare asertivă și a conversațiilor în contexte diferite [130].

În metodologia de DCCLG și dialogul didactic constituie un instrument pentru dezvoltarea abilităților de comunicare în LG.

În procesul învățării LG cu scopul DCCLG se aleg strategiile, metode, materiale necesare și eficiente pentru realizarea sarcinii comunicative, care implică CC și activități comunicative. Metodele și tehnicile care pot contribui la dezvoltarea comunicării orale în LG sunt dialogurile în diferite forme: *dialogul problematizator*, *propunere-acord-dezacord*, *dialog rulant*, *dialog provocator (Konfliktdialog)*, *dialog politicos*, *rolul ghicit*, *planificare*, *Small Talk*, *carusel (Kugellager)*; *jocul de rol*; *înscenarea/ dramatizarea: drama/ comedie*; *bulgărul de zăpadă/ lanțul frazelor (Kettenübung)*; *vânătoarea de autografe (Autogrammjagd)*; *analiza/ analiză-interpretare*; *simularea*; *studiu de caz*; *problematizarea*; *dezbatere/ pro și contra*; *argumentarea*; *schimbul de păreri*; *descoperirea*; *jurnalul de lectură*; *interviul*; *scrierea creativă*; *anchete de toate tipurile*; *medierea mesajului*; *manuscriptul pierdut*; *cercetare- informare*; *proiect*; *exerciții de: asociere, adevărat/ fals, multiple-choise, completare, ordonare, înainte, în timpul și după lectură/ audio etc.* [113].

În scopuri comunicative, pentru DCCLG, se propune, ca suport didactic, cartea *Veronikas Geheimnis* (Lektüre mit Audio-CD, 2004), autor Friedhelm Strack [149]. Povestirea *Veronikas Geheimnis* este operă literară adaptată nivelului B1, care cuprinde nouă capitole, 112 pagini și este disponibilă în format de hârtie și format audio, care corespunde nivelului B1 și oferă cititorului/ ascultătorului situații comunicative din viața reală, astfel se mizează pe funcționalitatea sistemului limbii.

În această viziune, accentuând caracterul comunicativ-funcțional al predării-învățării LG, ne reorientăm de la produs, adică de la text, spre proces - lectura textului și dialogul receptorului cu textul. Textul/ mesajul, prin urmare, devine emițător, iar elevul receptor, care ulterior va prelua rolul de emițător pentru partenerii săi de discuție. Semnele lingvistice organizează formal cunoașterea noastră asupra realității. Lectura/ ascultarea reprezintă modalitatea prin care se poate activa și mobiliza comunicarea orală [115].

„Limba se învață nu abstract, dar în uz“ susținea lingvistul E. Coșeriu, care a cunoscut prin experiență proprie ce înseamnă învățarea limbii germane. Limbajul este cunoaștere, iar cunoașterea este logică. Dar limbajul nu este doar logic, fiindcă nu poate un act lingvistic să fie repetat integral, deși poate fi automatizat. „Actele lingvistice sunt create după modele anterioare și prin analogie cu actele lingvistice asemănătoare” [19, pp. 50-54]. Cuvântul *masă*, care este un substantiv de genul feminin, poate fi memorat și apoi utilizat mai eficient din context: *der Tisch* (masculin). În studierea unei LS, după cum menționează E. Coșeriu, contează modelul după care se creează actele lingvistice noi! Cuvintele nu se prezintă izolat, ci reunite în categorii analogice, a căror structură adesea nu depinde de semnificatul lor, ci de aspecte pur morfologice. „O limbă este o deprindere, un obicei care se învață prin imitație” [ibidem p. 50].

Așadar, rolul textului literar adaptat, utilizat ca pretext pentru comunicare este incontestabil în învățarea LG, iar lectura reprezintă o strategie eficientă pentru dezvoltarea abilităților de comunicare [116].

Prin strategiile interacționale se vor mobiliza și eficientiza resursele elevilor pentru aplicarea aptitudinilor, cunoștințelor și capacităților în scopul de a răspunde exigențelor de comunicare și de a realiza sarcini comunicative cu succes.

Proiectarea unor situații de învățare a LG bazate pe sarcini de lucru în baza textului, cum ar fi: - *identifică/ găsește în text informații despre ...*; - *descrie oral localitatea/ locul/ persoana etc.* - *rezumă oral textul/capitolul etc.*; - *transformă dialogul în monolog*; - *schimbă sfârșitul/ forma dialogului*; - *alcătuieste o listă cu ... etc.*, pot conduce realmente la DCCLG.

Dezvoltarea vorbirii elevilor poate fi realizată și prin *participarea la conversație și/ sau producerea discursului oral*. De asemenea este o necesitate stridentă pentru tinerii din Republica Moldova, pentru activitatea lor profesională ulterioară cât și integrarea în viața socială. să posede la maximum abilități de înțelegere, ascultare, citire, dar și de scriere, prevăzute în toate documentele educaționale referitoare la educația lingvistică. Învățământul liceal trebuie să se axeze deja și pe evaluarea de competențe școlare în formă orală, deoarece finisează ciclul de implementare a curriculumului modernizat, sau această testare poate fi realizată de către profesor în clasă, pe parcursul anului de studiu, sau la sfârșit de semestru și recomandabil la orice treaptă

de școlaritate. Sistemul educațional din Republica Moldova nu cunoaște practica evaluării orale, evaluarea orală nu este inclusă în mod formal sau standardizat la examenul național de bacalaureat din RM: „Examenul de bacalaureat este organizat în scris și scris/ practic.” conform regulamentului cu privire la examenul național de bacalaureat (2018) [173, p. 19].

Astfel competențele elevilor sunt evaluate doar în formă scrisă, ceea ce contravine unei comunicări eficace conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național, Curriculumului la Limbi străine și CECRL, standardelor educaționale și Europass, care totodată recomandă evaluarea echilibrată a tuturor competențelor. Aspectele comunicării orale nu sunt dezvoltate suficient în cadrul învățării LG, unul din factori fiind și lipsa evaluării în formă orală în procesul educațional.

2.5. Concluzii la capitolul 2

În acest capitol au fost identificate reperele conceptuale și căile posibile de soluționare a problemei științifice formulate în prezenta cercetare și anume: concepția unei viziuni cu privire la DCCLG a elevilor liceeni, proiectarea și elaborarea Modelului pedagogic și a metodologiei de DCCLG la elevii liceeni, concretizată în curriculumul opțional la limba germană, conceput pentru aprofundarea procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană la elevii liceeni.

Realizarea acestor produse științifice ne permite să evidențiem contribuția personală în dezvoltarea temei și să formulăm următoarele concluzii referitoare la rezultatele parțiale ale cercetării:

1. Conceptul privind DCCLG a elevilor din liceu prezintă viziunea auctorială asupra modului de soluționare a problemei cercetate, care valorică teorii, idei, concepte și principii aferente DCC în LG și promovează abordarea interacțională a procesului de predare-învățare-evaluare a LG, ceea ce corespunde cerințelor învățământului postmodern.

2. Modelul pedagogic proiectat este unul original și vizează *dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu*, care permite vizualizarea procesului de DCCLG a elevilor liceeni și este structurat pe două dimensiuni: fundamentarea teoretică și fundamentarea praxiologică. Componenta praxiologică a Modelului tinde să reproducă elementele esențiale necesare procesului de DCCLG, care vor fi utilizate în proiectarea și realizarea procesului de DCCLG.

3. Metodologia DCCLG, operaționalizată în algoritmul de DCCLG și concretizată în curriculumul opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană*, este axată pe valorificarea strategiilor interacționale de predare-învățare a LG, care vizează instrumentalizarea cadrelor

didactice cu noi posibilități metodologice de realizare a DCCLG la elevii din liceu, acestea servind și ca premise pentru proiectarea și realizarea experimentului pedagogic.

4. Curriculumul opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană pentru elevii de liceu, nivel B1*, reprezintă instrumentul pedagogic de bază necesar procesului de DCCLG ca o componentă a Modelului pedagogic, constituind o aprofundare a curriculumului de bază pentru LS (LG), fiind preconizat pentru dezvoltarea abilităților de comunicare orală în LG la elevii de liceu. Documentul dat este elaborat conform cerințelor Cadrului de Referință al Curriculumului Național și promovează modelul interacțional de învățare a LG, având ca finalitate dezvoltarea competenței de comunicare până la nivelul B1 și B1+.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ A ELEVILOR DIN LICEU PRIN VALORIFICAREA STRATEGIILOR INTERACȚIONALE

Capitolul al treilea este dedicat valorificării instrumentelor pedagogice elaborate și evidențiate ca rezultate obținute în capitolul al doilea, în vederea pregătirii pentru validare în cercetarea experimentală. Rezultatele experimentului pedagogic realizat analizate și prezentate statistic validează Modelul pedagogic și metodologia de DCCLG aplicate în cadrul lecțiilor de limbă germană la elevii de liceu prin acțiuni și strategii intraincționale. Rezultatele experimentale ale studiului realizat se referă la constatarea nivelului de pornire și dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană la elevii liceeni, care conform curriculumului disciplinar pentru LS, trebuie să corespundă nivelului B1 și B1+.

Cercetarea experimentală a urmărit determinarea funcționalității și eficienței Modelului pedagogic și a metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană la elevii liceeni, specificate prin competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri/inter)culturală.

Experimentul pedagogic a fost planificat și desfășurat în trei etape tradiționale: etapa de constatare a experimentului, etapa de formare a experimentului și etapa de control a experimentului pedagogic și a urmărit valorificarea, la nivelul practicii educaționale, a unor principii, reguli și orientări metodologice privind cercetarea experimentală oferite de cercetătorii S. Cristea, T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadîrcă ș.a. precum și a unor instrumente elaborate în cadrul cercetării cu garanția păstrării identității sistemului pedagogic existent.

3.1. Constatarea nivelului inițial de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni în cadrul experimentului pedagogic

În calitate de profesor-experimentator, în urma desfășurării a tuturor celor trei etape de experiment, ne-am angajat să oferim analiza și interpretarea datelor rezultate din investigație. Fenomenul studiat a obligat profesorul-experimentator să creeze și să asigure o atmosferă pozitivă și productivă pentru: realizarea actului comunicativ; pentru producerea și dezvoltarea imaginației, pentru rezolvarea situațiilor-problemă; pentru aplicarea cunoștințelor noi într-o manieră nouă și originală.

Experimentul pedagogic a fost realizat cu scopul de a verifica funcționalitatea instrumentelor elaborate pentru procesul de dezvoltare a CCLG - curriculumul opțional, metodologia, strategiile care ar asigura și facilita dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană la elevii liceeni. Atingerea scopului a urmărit realizarea, pas cu pas, a următoarelor obiective generale ale cercetării experiențiale:

- Valorificarea reperelor teoretice și metodologice privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană la elevii liceeni din Republica Moldova;
- Validarea în experimentul pedagogic a fundamentelor praxiologice ale modelului pedagogic de DCCLG alcătuit;
- Analiza performanței lingvistice a elevilor în situații de comunicare și în lipsa lor;
- Aplicarea strategiilor interacționale de dezvoltare a CC în limba germană;
- Prelucrarea rezultatelor experimentului și interpretarea lor;
- Formularea concluziilor referitoare la rolul și funcțiile dialogului în comunicare.

Experimentul pedagogic a avut scopul de a valida ipoteza cercetării, funcționalitatea Modelului pedagogic de DCCLG a elevilor liceeni în baza strategiilor interacționale. Cercetarea experimentală s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2022-2023 și a cuprins trei etape: etapa de constatare a experimentului, etapa de formare a experimentului și etapa de control a experimentului pedagogic urmate de prelucrarea și interpretarea datelor. Cercetarea experimentală a fost organizată prin selectarea școlilor experimentale, stabilirea eșantioanelor de elevi implicați în experiment (grup experimental și grup de control). Eșantionul experimental (tabelul 3.1.) a fost constituit din 94 elevi din liceele teoretice: „Da Vinci”, Chișinău - 8 elevi, „M. Kogălniceanu”, Chișinău - 12 elevi, „N. Gogol” mun. Bălți - 12 elevi și „O. Ghibu”, Chișinău - 62 elevi, în total - 5 clase, 94 elevi.

Tabelul 3.1. Designul experimentului pedagogic

Nr	LT	Grupul experimental	LT	Grupul de control
1.	„Da Vinci”, Chișinău	8 elevi	„M.Kogălniceanu”, Chișinău	12 elevi,
2.	„N.Gogol”, mun. Bălți	12 elevi	„O. Ghibu”, Chișinău	34 elevi
1.	„O. Ghibu”, Chișinău	28 elevi		
Total	3 licee	48 elevi	2 licee	46 elevi

1. Etapa de constatare a experimentului (2022) a vizat următorul scop:

- Investigarea stării reale a procesului de dezvoltare a CC în limba germană prin stabilirea nivelului de performanță a elevilor ca punct de pornire pentru derularea experimentului de formare axat pe dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană.

Pregătirea pentru realizarea etapei de constatare a experimentului a implicat stabilirea și rezolvarea următoarelor sarcini de lucru:

- Alegerea și determinarea instrumentelor experimentale și eșantioanelor;
- Stabilirea numărului elevilor incluși în cercetare și a duratei cercetării;
- Selectarea metodelor și instrumentelor pentru studierea stării reale a obiectului cercetat;
- Elaborarea instrumentelor și realizarea chestionarelor;
- Stabilirea nivelului inițial de dezvoltare a abilităților de comunicare al elevilor;
- Alcătuirea și aplicarea testului pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare al elevilor de liceu;
- Stabilirea factorilor care ar reduce DCCLG în baza dialogului, prin intermediul testului inițial;
- Diagnosticarea nivelului comunicării în limba germană în conformitate cu curriculum la Limbi Străine și gradul de motivație al elevilor de a studia limba germană, date elaborate în baza chestionarului, care a cuprins întrebări adresate elevilor și profesorilor de limbă germană;
- Studierea aprofundată și valorificarea strategiilor didactice: metodelor și tehnicilor comunicative; a sistemelor de sarcini, care au drept scop DCCLG.

Această etapă mai este numită și etapă de diagnosticare sau inițială, realizată în baza chestionarului, anchetei, testului de evaluare a competenței de comunicare, care a permis diagnosticarea și analiza nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare în LG.

Pentru realizarea experimentului de constatare am folosit următoarele **metode de cercetare experiențială**:

- Metoda socio-pedagogică: discuția, observarea, chestionarea;
- Metoda analizei comparative;
- Metoda statistică: prelucrarea matematică/ statistică a datelor experimentului.

La etapa de constatare a experimentului au fost aplicate 2 chestionare: un chestionar pentru elevii care studiază LG privind DCCLG și un chestionar pentru profesorii de LG. Scopul acestui sondaj a fost de a culege informații primare despre părerile și atitudinile elevilor și ale cadrelor didactice privind DCC în LG. Cu ajutorul chestionarelor au fost identificate probleme existente în practica de predare-învățare-evaluare a limbii germane la nivel de liceu și au fost proiectate soluții pentru rezolvarea acestora.

Pe lângă interviurile cu elevii, interviurile cu profesioniștii sunt, desigur, informative și oferă idei importante în practică. Interviurile cu experții, membrii profesiei cu experiență, care au vizat întrebări despre subiecte specifice a domeniului cercetat, sunt de o mare relevanță și credem că vor fi mereu necesare și actuale.

Chestionarele aplicate la nivelul învățământului liceal (anexa 3) a cuprins un eșantion de 94 elevi liceeni din liceele teoretice „Da Vinci”, „M. Kogălniceanu”, „O. Ghibu” din Chișinău și „N. Gogol” din municipiul Bălți, din clasele a X-a a acestor școli și 24 profesori de LG (anexa 5). Întrebările propuse în chestionar, au avut patru variante de răspuns și au abordat, elemente concrete ale procesului de predare-învățare-evaluare al LG cu referire la dezvoltarea CCLG. Tehnicile interogative au cerut implicarea individuală a respondenților și respectiv o abordare proprie.

Răspunsurile date de către elevi și profesori reprezintă un argument important în cercetarea noastră, iar pentru asigurarea garanției veridice vom prezenta aceste rezultate în mai multe forme: statistic, tabelar, schematic și grafic. Rezultatele au indicat diverse motive pentru învățarea LG, cum poate influența sau marca viitorul tinerilor posedarea LG.

În continuare prezentăm datele chestionării elevilor pe fiecare item în parte:

Răspunsurile elevilor la prima întrebare: *Din care motiv ați ales să studiați LG* ne-au permis să clarificăm gradul de motivare al acestora pentru studierea LG. Majoritatea elevilor (circa 57%) sunt de părerea că posedarea mai multor LS, inclusiv a LG contribuie la formarea unei personalități inteligente, plurilingve, multilateral dezvoltată. Un număr impresionant (20%) îl constituie elevii care vor să-și facă studiile în una din țările germanofone, demonstrând prin acest răspuns un grad înalt de maturitate și autonomie. Pentru o parte din elevi (19%) învățarea LG a fost dictată de diverse circumstanțe: pentru că este o parte al planului-cadru din școală, iar cea mai mică parte din respondenți (4,1%) susțin că studierea LG se datorează părinților și doar câțiva au evitat să răspundă la această întrebare.

- Cu referire la întrebarea a doua ce viza *limbile străine preferate în percepția liceenilor* (figura 3.1.), cea mai mare parte dintre liceeni și anume 60% indică, în primul rând, învățarea limbii engleze prioritare.

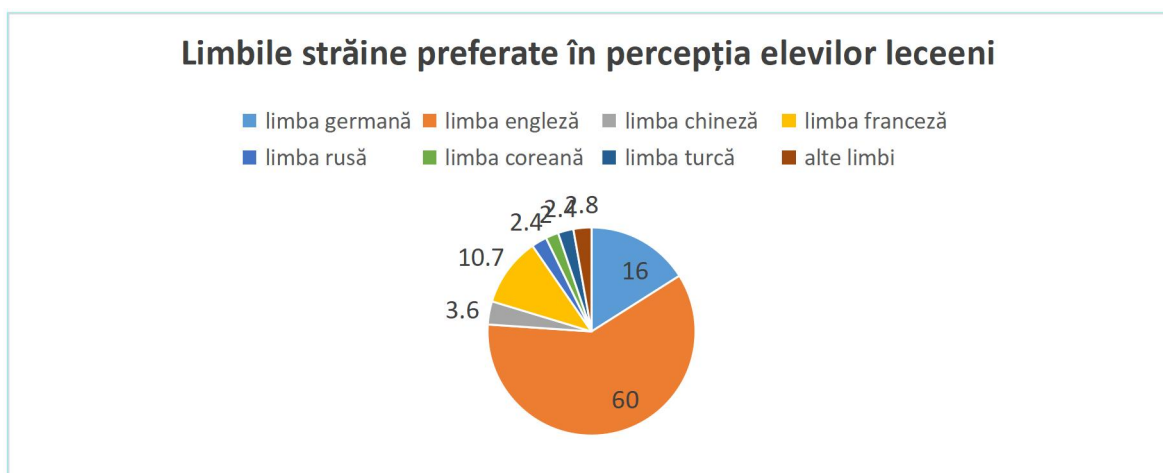


Figura 3.1. Limbile străine preferate în percepția elevilor leceeni

Argumentele în favoarea limbii engleze sunt că este una din cele mai vorbite limbi din lume și cunoașterea acestei limbi le-ar asigura interacțiunea lingvistică cu interlocutori din orice țară, inclusiv într-o țară din cele cinci germanofone. Doar 16% din liceeni și-au exprimat dorința de a învăța limba germană și numai 3,6% din respondenți au considerat că ar fi o investiție corectă învățarea limbii chineze. Un număr nu prea mare din elevii chestionați (10,7%) manifestă interes pentru studierea limbilor romanice: franceză, spaniolă și italiană. Rezultatele obținute la itemul doi, prezentate în figura 3.1. vorbesc despre pragmatismul elevilor și gradul lor de maturitate în ceea ce privește interesul pentru posedarea unei LS.

- Cu referire la întrebarea: *Care ar fi avantajul cunoașterii a două sau mai multe LS?*

beneficiile aduse de învățarea LS a declanșat anumite așteptări. 30% din liceeni sunt preocupați de viitor, asigurat pe de o parte și de posedarea LS. „mai multe oportunități” prin intermediul LS tentează și convinge, astfel 48,2% din elevii anchetați văd avantajele din această perspectivă. Mai mulți dintre respondenți 5,4% aspiră la integrarea europeană și la condițiile dictate de aceasta: cum ar fi legea cu privire la cunoașterea obligatorie a cel puțin două LS. Sistemul pieții externe le este mai puțin cunoscut elevilor liceeni și respectiv interesul redus față de oportunitățile acesteia. 14% consideră importantă dezvoltarea pieții de desfacere externă.

- Despre ideea studierii obligatorii a două LS promovată de politicile educaționale europene și naționale, elevii au fost întrebați: *Câte limbi străine ar trebui să posedă un cetățean al RM?* 31,7% din liceenii chestionați cred că trebuie să cunoască cel puțin două, în corespundere cu cerințele unei societăți moderne. Răspunsurile date de liceeni oscilează și probabil ar varia și mai mult dacă întrebarea ar fi cuprins mai multe variante de răspuns. Alegerea elevilor fluctuează de la cel puțin două limbi, la o limbă. 5% din respondenți sunt de părerea că este suficient să cunoști numai o LS, limba engleză, care este mai uzuală, iar 5% cred că o LS poate fi învățată rapid, atunci când apare necesitatea. Cea mai mare parte din elevii interogați (58,3%) tind spre o dezvoltare a potențialului lingvistic personal și consideră necesară învățarea mai multor LS. Chiar dacă o mică parte de liceeni presupun că nu vor avea nevoie de LS în viața lor personală sau profesională, totuși suntem tentați să investigăm și acest fapt.

De aici, deducem importanța conștientizării de către liceeni a obiectivelor învățării LS și a conținuturilor educaționale de tip funcțional: elemente indispensabile de reușită în procesul educațional, căci reușita depinde și de înțelegerea finalităților.

- Conținutul itemului 5, comun pentru elevi și cadre didactice, se referă la *condițiile necesare de DCCLG*. Astfel, un curriculum opțional „Să dialogăm în limba germană!” ar prezenta interes pentru 64,4% dintre elevi și 79% de CD. Repetarea frecventă a entităților

lingvistice în LG ar fi premisa pentru realizarea în acest sens: 11,9% dintre elevi și 4% dintre profesori. Crearea unui anturaj pozitiv pentru comunicare și corectarea greșelilor ar dezvolta CC, după părerea a 8% din profesorii chestionați și 3,4% elevi. 15,3% dintre elevi ar schimba conținuturile educaționale, ceea ce vorbește despre dezacordul elevilor față de conținuturi, care nu corespunde sferei acestora de interes. CD nu prea doresc participarea elevilor la alegerea conținuturilor, spre deosebire de elevi, care constituie un număr mai mic: 8,3% (Tabelul 3.2.).

Tabelul 3.2. Opinii ale elevilor și cadrelor didactice privind condițiile necesare de DCCLG

<i>Care sunt condițiile necesare pentru DCCLG?</i>	Rezultate	
	Elevi	Cadre didactice
a. să vorbim mai mult în limba germană	64,4%	79,2%
b. să repetăm frecvent entități lingvistice în LG	11,9%	4,2%
c. participarea elevilor la alegerea temelor și conținuturilor	15,3%	8,3%
d. crearea unui anturaj pozitiv pentru corectarea greșelilor	3,4 %	8,3%

- Alegerea *strategiilor și metodelor didactice care ar asigura DCCLG* după părerea profesorilor de LG și a elevilor, a fost unul din punctele de interes în această cercetare. Astfel, dialogul didactic, din punctul de vedere al elevilor (41%) și al profesorilor (37%) ar asigura DCCLG; jocul de rol apare ca o activitate preferată de 23% de elevi și 33% profesori. Pentru „argumentarea pro și contra” au optat 27,8% elevi și 12% dintre profesori. Asaltul de idei ar putea, în viziunea a 3% dintre elevi, favoriza DCCLG și 8% dintre profesori. Preferința pentru dialog și eficiența dialogului ca premisă pentru DCCLG, dar în același timp multitudinea răspunsurilor oferite, din tabelul 3.3., presupune faptul că ei și-ar dori includerea mai multor strategii interacționale cu accent pe comunicarea orală.

Tabelul 3.3. Strategii și metode eficiente de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană în opinia elevilor și cadrelor didactice

<i>Care strategii/ metode ar facilita DCCLG?</i>	• Rezultate	
	Elevi	Cadre didactice
a. jocul de rol;	23,7%	33,3%
b. argumentarea pro și contra;	25,4%	12,5%
c. dialogul didactic	42,4%	37,5%
d. asaltul de idei	5,1%	8,3%
e. altele	3,4	8,3%

- O altă întrebare pentru elevi și profesori a fost formulată astfel: *Care este rolul dialogului didactic în cadrul lecțiilor de LG*, este, cu rezultatele prezentate în tabelul 3.4. Structura logică și firească a dialogului natural: cine nu știe – întreabă, cine știe – răspunde, i-a determinat pe 30% dintre elevi să aleagă această variantă de răspuns, respectiv 33% dintre CD. 32% dintre elevi și 33% dintre profesori cred că dialogul didactic sunt banalele întrebări ale cadrului didactic și răspunsurile oferite de către elevi. 20% dintre profesori cred că interacțiunea

elevilor reprezintă dialogul didactic și 12% dintre elevi recunosc că strategiile de colaborare asigură realizarea dialogului. Ei văd în dialogul didactic o relaționare interpersonală. Elevii interacționează și colaborează cu scopul schimbului reciproc de idei, cunoștințe, deprinderi și experiențe, iar accentul educației este deplasat de la profesor, căruia îi revine rolul de moderator, spre elevi, plasați în centrul sistemului educațional, cu rolul principal. Raportul continuu duce la intercondiționare și modelare reciprocă, ceea ce corespunde unui din principiile educației moderne: învățarea prin cooperare.

Tabelul 3.4. Percepția rolului dialogului didactic de către elevi și profesori

• <i>Care este rolul dialogului didactic?</i>	• Rezultate	
	Elevi	Cadre didactice
a. profesorul întreabă - elevul răspunde	30,5%	33,3%
b. elevul întreabă, profesorul răspunde	23,7%	4,2%
c. elevul întreabă, elevul/colegul răspunde	11,9%	20,8%
d. cel ce nu știe – întreabă, cel ce știe – răspunde	32,2%	33,3%
e. altele	1,7%	8,3%

• Despre cunoașterea *regulilor într-o conversație* au fost interogați atât elevii cât și profesorii. Aceste informații, prezentate grafic în figura 3.2. sunt necesare pentru desfășurarea cu succes a unei conversații, pentru cultura comportamentală al elevilor, sau al unui model comportamental pretins. La respectarea partenerilor, toleranță și bunăvoință cheamă 22% dintre elevi și pe de altă parte 45,8% dintre profesori; pe recunoașterea părerilor și intereselor proprii, dar și străine insistă 33,9% de elevi și 16,7% dintre profesori. 20,3% dintre elevi și 4% dintre CD cred că realizarea dialogului ar fi asigurată de ascultarea cât mai atentă a interlocutorului; 22% de liceeni și 33% de profesori subliniază că participarea activă a tuturor elevilor constituie un factor de realizare a dialogului în LG. Abordarea umanistă a procesului educațional devine tot mai perseverentă și credem pertinentă contribuția adusă de către elevi în acest sens.



Figura 3.2. Regulile într-o conversație în viziunea elevilor și profesorilor

• Întrebarea *Ce dificultăți există în dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană?* a vizat identificarea unor răspunsuri referitoare la probleme existente în procesul de

studiere a LG în scop comunicativ, care sunt prezentate grafic în figura 3.3. Dintre problemele semnalate evidențiem: lipsa activităților cu un caracter comunicativ, în special a vorbirii, cred tinerii în proporție de 50,8% și CD - 75%; lipsa transparenței obiectivelor predării-învățării, principiile educației moderne, ar stagna DCCLG, pretind 30,5% de elevi și 25% de dascăli, de unde putem deduce că mai există un procent mare de elevi cărora nu le sunt clare sarcinile de învățare. Actul comunicativ, deși e bazat pe aprofundarea anumitor cunoștințe și deprinderi, declanșează acțiuni spontane, și totuși rutina reduce interesul pentru interacțiunea orală, după aprecierea elevilor - 15,3%, iar CD nu văd procesul educațional ca pe o rutină. Astfel, putem conchide că activitățile tradiționale prea frecvent repetate, obosesc, în timp ce situațiile de vorbire și activitățile comunicative se bucură de bunăvoința participanților.

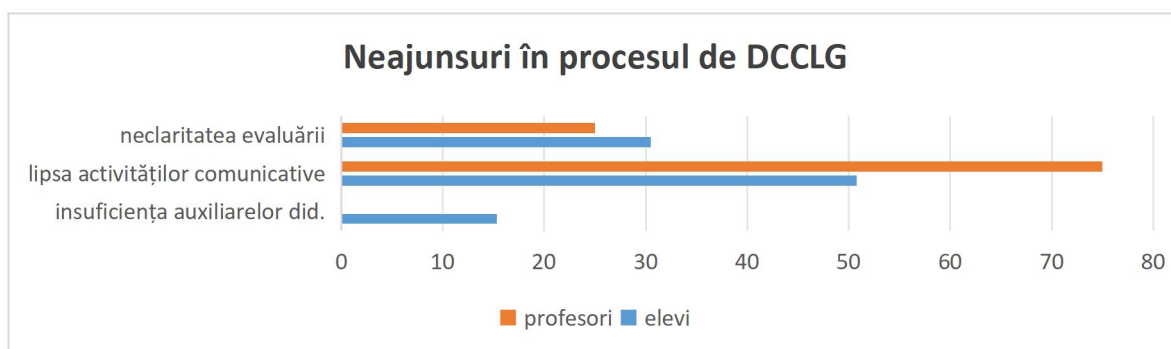


Figura 3.3. Neajunsuri în procesul de DCCLG

- Răspunsurile la întrebarea *Cum poate fi stimulat procesul de predare-învățare-evaluare al LS în RM* ne-a oferit informații practice relevante cercetării, atât din perspectiva elevilor cât și a profesorilor, prezentate în figura 3.4. Atunci când ne referim la strategiile de eficientizare a procesului de învățare a LS, avem în vedere posibilitatea de participare a tinerilor la diferite proiecte internaționale. La această întrebare au fost obținute următoarele rezultate: 27% dintre elevi cred că trebuie alocate mai multe mijloace pentru orele de LS; 40,2% sunt de părerea că mai multe oferte de burse pentru programele de schimb pentru elevi în străinătate ar garanta succesul în învățarea LS; 27% din respondenți își doresc să participe la proiecte internaționale de parteneriat; iar 9% - la conferințe, forumuri, congrese internaționale. În graficele de mai jos sunt prezentate răspunsurile elevilor și profesorilor despre stimularea procesului de predare-învățare-evaluare al LS în RM.

Doleanțele și propunerile profesorilor de LG (figura 3.4.) care au participat la realizarea chestionarului privind modalitățile de DCCLG la elevii liceeni sunt: implicarea activă, participarea elevilor la alegerea temelor și conținuturilor; număr mai mare de ore de LS în școli pentru lecturare, privirea filmelor și didactizarea acestora; comunicarea cu vorbitori nativi; lecturarea de ziare, articole autentice; vizionarea de materiale video; materiale didactice

interactive și actuale, multimedia și desigur încurajarea elevilor de a participa activ la diverse activități; lecții interactive; conținuturi axate pe interesele, nivelul de comunicare în LS și vârstă elevilor; utilizarea tuturor mijloacelor de comunicare; vacanța în tabere cu vorbitori nativi, în altă țară; discuții cu elevii despre importanța studierii LS; proiecte educaționale, excursii în țara străină; remunerarea muncii pedagogului conform muncii depuse.

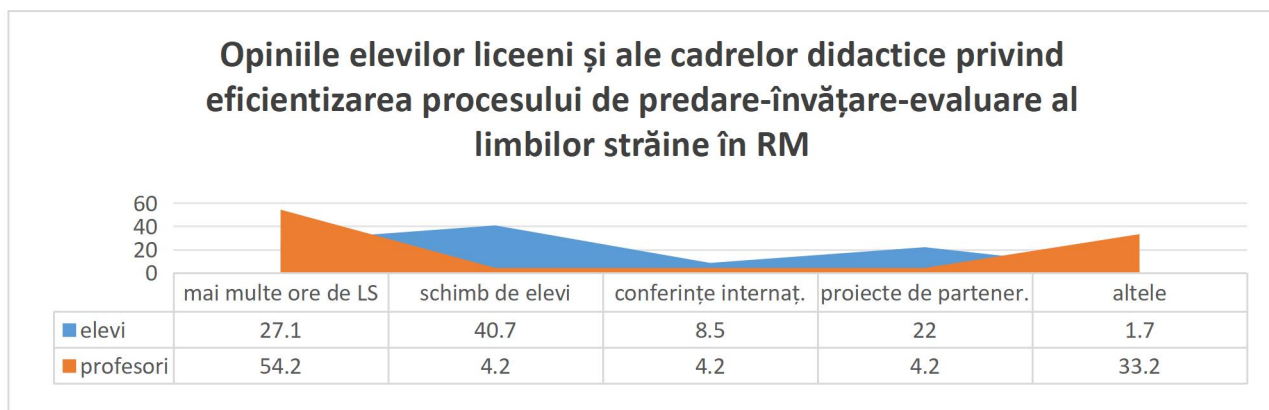


Figura 3.4. Opiniile elevilor liceeni și ale cadrelor didactice privind eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare al limbilor străine în RM

- Unele întrebări cu referire la organizarea procesului educațional au vizat doar cadrele didactice. La întrebarea: *Cum definiți competența de comunicare în limba germană* 58% din profesorii de LG înțeleg prin CC procesul și rezultatul transmiterii informațiilor verbale și nonverbale, 29% apreciază statutul egal al partenerilor ca elemente ale CC, unde se cere respectarea eticii comportamentale, din partea participanților la discuție. Încrederea și abilitatea de a comunica încrezut constituie un element al CC pentru 8,3%, iar pentru 4% CC înseamnă schimbul de informații dintre indivizi.

- În baza întrebării *Care sunt condițiile necesare unei comunicări eficiente profesor-elev?* putem ierarhiza opiniile CD privind condițiile unei comunicări eficiente: posedarea codului lingvistic unic de către emițător și receptor constituie, după părerea a 45,8% dintre cadrele didactice un factor important pentru înfăptuirea actului comunicativ; crearea situațiilor de comunicare este solicitată de 45,8% CD; asigurarea feedback-ului pozitiv reprezintă pentru 8,3% din profesorii chestionați una din condițiile esențiale pentru o comunicare eficientă.

- La întrebarea: *Cum ați clasifica etapele unei comunicări?* profesorii au răspuns astfel: grupurile de comunicare trebuie să fie alcătuite de către profesor în funcție de tipul psihologic al fiecărui elev, constată o mare parte din profesori – 41,7%; fiecare situație comunicativă o repetă pe cea precedentă, fiind completată de un element nou, susțin 29,2%; în fiecare grup trebuie să fie cel puțin un lider, menționează 20,8%; 4,2% dintre cadrele didactice văd în prezența

profesorului drept un garant al desfășurării comunicării și cred necesară intervenirea profesorului în cazul situației de conflict.

Răspunzând la ansamblul de întrebări formulate în chestionar, elevii și profesorii de LG au conturat mai multe aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare a LG. Sondajul a fost astfel construit încât să prefigureze un dialog cu potențialul locutor care devine el însuși subiectul procesului instructiv, prin atitudinea pe care o ia față de actul instructiv și situația de comunicare în care primește posibilități de a-și dezvolta vorbirea, de a se construi pe sine, dar și de a relaționa cu persoanele care au o contribuție directă la DCCLG.

Au fost realizate două chestionare pentru profesorii de LG și pentru elevii care învață LG, care au cuprins 10 întrebări cu 4 variante de răspuns, unele întrebări comune pentru ambele grupe, iar altele diferite. Majoritatea părerilor elevilor, cu o cotă maximă de răspunsuri, coincide cu părerea cadrelor didactice, dar există și divergențe. Răspunsurile au fost oferite de către 98% din respondenți și sunt reprezentate în procente și/ sau grafic. Este un fapt remarcabil că un număr mare considerabil din liceenii chestionați au găsit soluționare la situațiile create.

Rezultatele chestionarului realizat pe cele două grupuri de respondenți evidențiază unele probleme cu privire la deficiențele de DCCLG:

- comunicarea orală este neglijată în procesul de predare-învățare-evaluare a LG;
- lipsa unui algoritm și metodologii de dezvoltare a abilităților de comunicare în LG;
- menținerea metodelor tradiționale de predare-învățare-evaluare a LG fundamentate pe formarea competențelor lingvistice: componenta gramaticală, componenta fonetică, componenta ortografică;
- neglijarea aspectului funcțional în studierea LG la etapa liceală;
- lipsa dialogului asertiv dintre elevi-profesori ș.a.

Rezultatele chestionării ne oferă nu doar informații de ordin statistic, dar și un tablou real al situației existente în procesul de predare-învățare-evaluare a LG. Faptele concludente pe care elevii și CD le prezintă, pot folosi la înlăturarea lacunelor și modificarea stereotipurilor și tradițiilor neactuale, după părerea acestora. Aceste informații, credem, sunt relevante pentru structurile ce țin de actorii sistemului educațional: pedagogi, formatori, autori de manuale și curriculum etc. și pentru elevi, care și prin participarea la sondaj pot realiza sensul instruirii, în general și importanța învățării LG în special.

Drept concluzie, afirmăm că în urma chestionării a fost confirmată necesitatea valorificării comunicării orale ca o componentă a CC în LG cât și necesitatea intervenției pedagogice prin dialogul strategic, centrat pe abordarea interacțională în procesul de DCCLG.

Diagnosticarea inițială a nivelului de dezvoltare a abilităților de comunicare în limba germană a elevilor liceeni

În scopul constatării nivelului inițial de dezvoltare a abilităților de comunicare orală în LG, conform cerințelor CLS și recomandărilor CECRL, liceenilor implicați în experimentul pedagogic li s-au administrat diverse instrumente de evaluare care au avut următoarele obiective:

- de diagnosticare pedagogică a nivelului de dezvoltare a abilităților de comunicare orală;
- de informare a elevilor și cadrelor didactice despre nivelul de formare/ dezvoltare/ constatare a CC;
- de luare a unei decizii privind planificarea demersului formativ necesar.

Obiectivul fundamental al disciplinei LS este achiziționarea și dezvoltarea graduală a CC, necesare pentru înțelegerea mesajelor orale sau textelor redactate într-o limbă clară și standard și producerea mesajelor scurte și simple, adică atingrea nivelului B1+ în comprehensiunea orală și scrisă și a nivelului B1 în producerea/ interacțiunea orală și scrisă, conform descriptorilor CECRL și CEFR [8, 164]. Abilitățile de comunicare vizează *producerea orală*, care se referă la capacitatea de a vorbi independent (ex. descrieri, prezentări etc.) și *interacțiunea orală*, care include dialoguri și schimburi de informații [164].

Nivelul de dezvoltare a CCLG a fost stabilit în baza criteriilor și descriptorilor de performanță recomandate de CECRL [8]. Instrumentele de clasificare folosesc la etalonarea utilizării de către elevi a resurselor lingvistice în situații de comunicare în LG, și anume la nivelul B1 conform CLS și CECRL.

Tabelul 3.5. Criterii de evaluare a abilităților de comunicare la nivelul B1 (conform CECRL) [8]

Criterii	Competențe lingvistice
Volumul lingvistic general	-Stăpânește destule mijloace lingvistice pentru a face față, cu anumite ezitări și recurgând la parafrazări, unor subiecte, cum ar fi: familia, ocupațiile în timpul liber și centrele de interes, călătoriile și actualitatea, dar vocabularul limitat conduce la repetări și uneori chiar la dificultăți de formulare. -Posedă o gamă destul de vastă a limbii pentru a descrie situații imprevizibile și a explica punctul principal al unei probleme sau al unei idei cu destulă precizie, a-și exprima gândurile referitor la subiecte abstracte sau culturale.
Volumul vocabularului	-Stăpânește un vocabular suficient pentru a se exprima cu ajutorul parafrazelor asupra majorității subiectelor privind viața sa cotidiană cum ar fi: familia, ocupațiile în timpul liber și centrele de interes, munca, călătoriile și actualitatea.
Stăpânirea vocabularului și corectitudine gramaticală	-Dovedește o bună stăpânire a vocabularului elementar, cu toate acestea se mai produc erori serioase, când este vorba de exprimat un gând mai complex. -Poate folosi cu suficientă corectitudine un repertoriu de turnuri și expresii frecvent utilizate și asociate unor situații mai curând previzibile. -Comunică cu suficientă corectitudine în contexte familiare; de regulă, are un bun control gramatical, în pofida unor influențe clare ale limbii materne. -Se pot produce erori, dar sensul general rămâne clar.

Stăpânirea sistemului fonologic	-Pronunțarea este clară și inteligibilă, chiar dacă un accent străin este uneori perceptibil și ocazional care produc erori de pronunțare.
Competența sociolingvistică	
Corectitudine socio-lingvistică	-Poate să se exprime și să răspundă unei vaste game de funcții comunicative utilizând expresiile lor cele mai curente într-un registru neutru. -Este conștient de regulile de politețe importante și se comportă în mod adecvat. -Este conștient de diferențele cele mai semnificative între datinile, obiceiurile, valorile și credințele care prevalează în comunitatea vizată și cele ale propriei comunități și caută indiciile lor.
Competența pragmatică	
Suplețea	-Poate exploata cu suplețe o gamă largă de mijloace lingvistice simple pentru a exprima esențialul a ceea ce vrea să spună. -Poate să-și adapteze exprimarea pentru a face față situațiilor mai puțin obișnuite, ba chiar dificile.
Turnuri de fraze	-Poate lansa, continua și încheia o conversație simplă față-n față asupra unor subiecte familiare sau personale. -Poate interveni într-o discuție asupra unui subiect familiar utilizând expresia necesară pentru a atrage atenția.
Dezvoltarea tematică	-Poate să povestească ori să descrie cu o relativă ușurință, ceva simplu și linear.
Coerența și coeziunea	-Poate lega o serie de elemente scurte, simple și distincte într-un discurs care se înlanțuie.
Fluența în exprimarea orală	-Poate vorbi îndelung și pe înțeles în pofida pauzelor pentru a-și căuta cuvintele și frazele și pentru a-și face corectările, care sunt prea evidente mai ales în secvențele mai lungi de producție liberă. -Poate să se exprime cu o anumită ușurință. În pofida unor probleme de formulare având drept urmare pauze și impasuri, este capabil de a continua să vorbească fără ajutor.
Precizia	-Poate transmite o informație simplă și de interes imediat, evidențiind esențialul -Poate exprima esențialul a ceea ce dorește în mod comprehensibil. -Poate explica punctele principale ale unei idei sau probleme cu destulă precizie.

Drept instrument de evaluare a abilităților de comunicare orală la nivelul B1 în LG a elevilor liceeni a servit testul indicat în anexele 7 și 8. Modulul Comunicarea orală a fost alcătuit din trei părți și s-a desfășurat în perechi, în cazuri excepționale fiind posibilă și o examinare individuală.

Partea I a durat aproximativ 2-3 minute, partea a II-a - 3-4 minute per elev, iar partea a III-a a durat aproximativ 3 minute per elev.

Pentru evaluarea orală a fost pregătită o sală adecvată cu aranjarea mobilierului pentru a asigura o atmosferă prietenoasă. Participanții au folosit notițe făcute în timpul pregătirii la modulul CO. La modulul CO se aplică următoarea procedură: la început, examinatorii salută participanții și se prezintă pe scurt, inițiază o scurtă conversație cu participanții la test pentru a se cunoaște, apoi se explică pe scurt sarcina înainte de fiecare parte a evaluării.

În partea I, elevii s-au prezentat, au relatat despre sine, clasă, școală, familie și interese.

În partea a II-a, partenerii au planificat ceva împreună, unde trebuie să facă propuneri și să-și exprime opiniile referitoare la o situație, pe care trebuie să o rezolve împreună.

Partea a III-a a cuprins prezentarea unui subiect la alegerea elevului. Ei au relatat despre subiect, au povestit despre situația din țara lor de origine, au numit avantajele și dezavantajele și propria părere și au făcut concluzii la alegerea prezentării. În cadrul acestei părți celălalt participant și/ sau al doilea examinator care a ascultat prezentarea, a oferit feedback cu privire la ceea ce au auzit și a pus întrebări. După propria prezentare, participantul a răspuns la întrebările publicului sau ale profesorilor.

Evaluarea s-a realizat conform unor criterii de evaluare definite în fișele examinatorului (anexele 7 și 8) cu precizarea că se acordă doar punctele desemnate pentru fiecare dintre criterii, valorile intermediare nefiind permise. La modulul CO pot fi obținute maximum 45 de puncte. Un modul este promovat atunci când se obțin cel puțin 27 de puncte sau 60%. Elevii au fost familiarizați cu **Niveluri de referință comune pentru scala globală B1**

- A. Poate înțelege principalele enunțuri exprimate într-un limbaj clar, standard, despre *chestiuni familiare, legate de școală, timpul liber etc.*
- B. Poate face față majorității situațiilor de comunicare, care pot apărea atunci când *călătoresc* într-o zonă în care se vorbește limba ținta.
- C. Poate produce un text simplu conectat la un *subiect familiar și de interes personal*.
- D. Poate raporta despre *experiențe și evenimente, vise, speranțe și obiective*.
- E. poate oferi *motive sau explicații scurte pentru planuri și opinii* [8].

Nivelul abilităților de comunicare orală în LG a fost evaluat în baza indicatorilor CECRL pentru nivelul B1, prezentat în tabelul 3.6.

Tabelul 3.6. Nivelurile comune de evaluare a abilităților de comunicare la nivelul B1, după CECRL [8]

VOLUM	CORECTITUDINE	FLUENȚĂ	INTERACȚIUNE	COERENȚĂ
0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte
Mânuieste destule mijloace lingvistice și un vocabular suficient pentru a se descurca, ezitând și parafrazând pe alocuri în cazul subiectelor ca familia, odihna, centrele de interes, călătoriile, munca și actualitatea.	Întrebuințează cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile	Poate să-și construiască discursul așa încât să fie înțeles, chiar dacă pauzele de căutare a cuvintelor și frazelor de corectare sunt foarte evidente, mai ales în secvențele mai lungi de creație proprie	Poate să înceapă, să susțină și să încheie o conversație simplă „față în față” cu interlocutorul său despre subiecte familiare sau de interes personal. Poate să repete o parte din ceea ce a fost spus, pentru o înțelegere reciprocă.	Poate să unească un șir de elemente scurte, simple și variate într-o serie lineară de cuvinte și fraze care se înlanțuie.
	B1 3 Puncte	B1/A2 2 Puncte	A2 1 Punct	sub A2 0 Puncte

Analiza datelor experimentale la etapa de constatare a evaluării orale

Producerea orală și interacțiunea orală în LG au fost măsurate conform indicatorilor CECRL care corespund nivelului B1. Evaluarea rezultatelor s-a realizat prin notarea cu puncte de la “0” la “3” în baza descriptorilor CECRL indicați în tabelul 3.6. Elevii care obțin 60%, sau 27 de puncte, dețin nivelul B1 și respectiv cei care acumulează mai puțin de 27 de puncte, dețin nivelul A2. Rezultatele testării orale, colectate și comparate sunt prezentate în tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Rezultate privind abilitățile de comunicare orală (etapa constatare)

Eșantion	Nr. elevi	B1	A2-B1	A2
Experimental	48	7%	26%	67%
Control	46	7%	25%	68%

Conform rezultatelor testării, observăm că, în general, situația academică este similară între eșantionul experimental și cel de control. Doar o parte dintre elevii testați (7% din elevii lotului experimental și 7% din liceenii din lotul de control) au atins nivelul B1, dar rezultatul așteptat era ca toți liceenii să poată comunica lejer în LG la anumite teme, cunoscute de ei. Am remarcat că mulți elevi au un vocabularul limitat, ceea ce îi face să repete aceleași cuvinte, iar unii chiar întâmpină dificultăți de formulare. Mai mult ca atât, mulți dintre elevii examinați folosesc modele de fraze și structuri lingvistice elementare, când relatează despre sine și lumea înconjurătoare, ceea ce corespunde nivelului A2. Vocabularul limitat produce rupturi de sens și conduce la neînțelegerea mesajului. În același timp, majoritatea subiecților (67% - 68%) nu au putut exprima foarte clar ideile sau problema, exprimarea fiind mai degrabă abstractă și evazivă. Mijloacele lingvistice posedate de elevi le-au permis să relateze despre situații cunoscute, dar nu și despre ceva nou, necunoscut, deși una dintre cerințele față de stăpânirea CC este de a comunica în situații imprevizibile, prin parafrazări sau explicații oferite partenerului de discuție. La fel de necesar pentru nivelul B1 este și viteza de receptare și producere a mesajului. Pauzele făcute de elevi și începuturile incorecte sunt foarte evidente, pe când ne așteptam ca elevii să poată continua să vorbească repede și fără ajutor. Prin urmare, s-au constatat carențe ce demonstrează dezvoltarea insuficientă a CC în aspectele de organizare tematică, organizare logică, coerență, fluentă și precizia mesajului. Elevii din ambele grupe, angajați în interacțiune, nu au evitat imprecizia și ambiguitatea, ce a redus din capacitatea de structurare și gestionare a mesajului produs. Am observat că elevii se focusau în special pe componenta gramaticală, ceea ce diminuează competența discursivă, o problemă comună pentru toți elevii care învață LG, cauzată de specificul limbii. Totuși, chiar dacă aspectul gramatical predomină în procesul de studiere, se atestă niște carențe și anume cu privire la valența verbului și modurile verbului, ceea ce înseamnă că aceste categorii trebuie antrenate în continuare.

În concluzie, carențele atestate la subiecții angajați într-o discuție/ conversație orală necesită o creștere a nivelului de dezvoltare a CC, care poate fi obținută prin aplicarea strategiilor interacționale. Aceste rezultate, dar și observațiile anterioare, doleanțele elevilor și ale cadrelor didactice au generat necesitatea identificării, selectării unui sistem de strategii didactice care urmează a fi valorificate în etapa de formare a experimentului prin implementarea unui curriculum opțional elaborat expres în acest scop pentru DCCLG a elevilor liceeni.

3.2.Strategii de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu aplicate în etapa de formare a experimentului

Etapă de formare a experimentului a fost realizată pe parcursul anului școlar 2022-2023 și a vizat punerea în aplicare în cadrul lecțiilor de LG a metodologiei de DCCLG, prin operaționalizarea algoritmului de realizare a metodologiei și aplicarea strategiilor valorificate în curriculumul opțional la nivelul clasei a X-a și raportarea nivelurilor de competențe la standardele de eficiență ale învățării stabilite de cerințele curriculare și de prevederile CECRL. Etapa de formare a experimentului s-a realizat cu implicarea profesoarelor de LG și a elevilor care studiază LG. În procesul de formare au fost implicați 48 elevi din 3 licee teoretice cuprinse în grupul experimental: liceul „Da Vinci” din mun. Chișinău - 8 elevi, liceul „N. Gogol” din mun. Bălți - 12 elevi și liceul „O. Ghibu” din mun. Chișinău - 28 elevi, în total – 48 elevi.

În procesul pregătirii experimentului, în calitate de suport metodologic a servit Algoritmul de aplicare a metodologiei de DCCLG structurat pe următorii pași:

- 1. Motivarea elevilor pentru performanță** care a vizat: incitarea interesului elevilor; stabilirea contextelor de realizare a performanței; argumentarea în favoarea participării active ale elevilor; determinarea interesului pentru performanțe.
- 2. Stabilirea competențelor specifice de atins** a avut în vedere: selectarea formelor de organizare-desfășurare a unității de învățare; explicarea formelor de realizare a obiectivelor; prezentarea funcționalității; asigurarea condițiilor de realizare a DCCLG.
- 3. Selectarea conținuturilor** a cuprins: selectarea conținuturilor educaționale; racordarea conținuturilor la competențele specifice; elaborarea și/ sau selectarea și aplicarea strategiilor interacționale pentru optimizarea DCCLG; selectarea produsului, a criteriilor și a formelor de evaluare pentru DCCLG.
- 4. Determinarea strategiilor eficace** a vizat: selectarea strategiilor interacționale; crearea situațiilor de comunicare; prezentarea produselor comunicării și a nivelului de performanță necesar de atins; prezentarea produselor comunicării și a nivelului de performanță necesar de atins.

5. **Evaluarea/ finalizarea** a cuprins: aplicarea testului de evaluare finală; analiza rezultatelor; oferirea Feedback-ului; emiterea concluziilor și recomandărilor.

Scopul etapei de formare a experimentului a vizat dezvoltarea CC în LG până la nivelul B1 stabilit de învățământul liceal și a urmărit:

- Asigurarea condițiilor pedagogice pentru DCCLG; realizarea metodologiei de dezvoltare a CC în LG prin valorificarea algoritmului descris în capitolul al II-lea și a dialogului didactic în vederea motivării și încurajării elevilor pentru participarea activă în activități de interacțiune orală;
- Stabilirea ținutelor de atins în dezvoltarea competențelor specifice și explicitarea formelor de realizare, conform nivelurilor pentru fiecare tip de competență, totodată prezentarea aplicabilității metodologiei de DCCLG;
- Selectarea conținuturilor pentru DCCLG, racordate la competențele specifice, a strategiilor interacționale, a metodelor, a produselor, a criteriilor și a formelor de evaluare în cadrul unităților de învățare;
- Aplicarea strategiilor eficiente pentru DCCLG și crearea situațiilor de comunicare, cu prezentarea produselor comunicării și implicarea autoevaluării;
- Aplicarea testului care ar demonstra, în urma realizării metodologiei de DCCLG, nivelul B1 de DCCLG și validarea noului model pedagogic și a metodologiei propuse în vederea DCCLG la elevii liceeni.

Metodologia de realizare a procesului de DCCLG a fost integrată în algoritmul de DCCLG.

Etapă de formare a experimentului s-a realizat prin implementarea curriculumului opțional centrat pe valorificarea strategiilor interacționale, acestea prezentând o importanță considerabilă în dezvoltarea CC în LG. Interacțiunea are rolul principal în comunicare, după cum se accentuează în CECRL și CEFR [8, 164], iar aplicarea activităților interactive de predare-învățare asigură stimularea aptitudinilor comunicative în LG.

Pentru realizarea acestor obiective au fost selectate și aplicate strategii interacționale, cum ar fi: *strategii de receptare; strategii de producere; strategii de colaborare /discursive /de cooperare; imersiunea lingvistică, dialogul didactic; strategia comunicativă; strategia lecturii ca pretext pentru comunicare* etc. Activități școlare a cuprins lucrul în perechi; lucrul în grupuri mici (3-4 persoane); lucrul în grupuri mari (4 persoane și mai mult); lucrul frontal; lucrul individual. Activitățile extrașcolare a vizat dezbaterile, serata în LG, concurs în LG, excursia, ș.a..

Etapă de formare a experimentului s-a realizat și la nivel de formare a cadrelor didactice care s-a concretizat în seminarii și conferințe.

Procesul de dezvoltare a CC în LG la elevii liceeni s-a realizat în baza curriculumului opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană* (anexa 1), care a cuprins un ansamblu de activități curriculare și extracurriculare, realizate prin strategii interacționale, care au constituit elemente ale componentei praxiologice a Modelului pedagogic elaborat în acest scop și care credem că este necesar să le menționăm:

- Participarea elevilor la concursuri naționale și internaționale;
- Elaborarea criteriilor care determină performanța elevilor liceeni;
- Utilizarea rezultatelor evaluării pentru optimizarea dezvoltării CCLG;
- Realizarea activităților extracurriculare în LG din cadrul decadei limbilor străine;
- Instruirea și organizarea activității lotului olimpic;
- Participarea liceenilor la workshop-uri;
- Diseminarea informațiilor privind instruirea continuă pentru cadrele didactice în țară și peste hotare;
- Stabilirea contactelor de colaborare cu partenerii din RFG și Austria: Serviciul German pentru Schimb Pedagogic (PAD), DAAD, GI, PASCH în vederea realizării unor activități de parteneriat moldo-germane;
- Organizarea conferințelor și seminariilor pentru profesorii de limbă germană;
- Organizarea unei excursii în RFG (or. Wolnzach) cu elevii din clasa a X-a în scopul schimbului de bune practici, promovării cunoașterii patrimoniului germanofon, a valorilor incluziunii, a diversității și a toleranței (anexa 10).

Elementele de bază care au asigurat aplicarea MP și a metodologiei de realizare sunt algoritmul de realizare a DCCLG, curriculumul opțional, strategiile didactice interacționale selectate pentru etapa de formare a experimentului, texte literare și nonliterare, în formă scrisă și audio, care au oferit elevilor informații autentice și relevante despre cultura și civilizația spațiului germanofon, dar și un mediu lingvistic autentic de comunicare.

În ceea ce privește selectarea strategiilor didactice incluse în metodologia pentru DCCLG, am ținut cont de sugestia lui S. Cristea că strategia didactică este o formă specifică și superioară a normativității pedagogice, care asigură reglarea procesului de învățare și care se constituie dintr-un ansamblu de procedee și metode orientate spre producerea unuia sau a mai multor obiective determinate, realizabile în anumite condiții. „În plan funcțional-structural o singură metodă nu poate rezolva practic toate procesele în activitatea de predare-învățare-evaluare” [22, p. 422].

De asemenea, ne-am condus și de opinia I. Guțu care susține: calitatea studierii LS vizează comunicarea și interacțiunea permanentă, iar aplicarea metodelor interactive și

strategiilor de auto/evaluare, centrate pe formarea competențelor și valorilor la elev asigură efectul formator, nu doar formativ [50].

Strategiile interacționale pot fi foarte diverse și includ diferite niveluri de activități lingvistice, cum ar fi de ex.: rezolvarea de probleme; interpretarea unui rol într-o piesă; participarea la o discuție; prezentarea; planificarea unei anumite secvențe de acțiuni; participarea la conversații etc. Strategiile didactice de comunicare sunt simple sau foarte complexe, care cuprind mai mulți pași și subsarcini, prin urmare, este greu de stabilit cu precizie limitele unei sarcini comunicative [115].

Activitățile de învățare nu cuprind doar itemi gramaticali sau lexicali, dar sunt în mod decisiv de natură comunicativă, iar strategiile inetracționale cuprind toate trei domenii: cunoaștere, aplicare, integrare, cea ce, de fapt, constituie un plan de activități didactice desfășurate conform principiului spiralic: de la ușor spre complicat; de la cunoscut - la nou; de la lexicul pasiv - la cel activ; de la cuvânt - spre enunț, de la enunț - spre text.

În contextul acestei metodologii, crearea mediului cât mai autentic pentru utilizarea LG se realizează fără a se recurge la instruirea formală și constituie unul din elementele procesului de învățare-predare și evaluare a LS.

Procesul de predare-învățare-evaluare centrat pe competențe conform CLS și CECRL, trebuie să formeze abilități comunicative pe care elevii le vor putea aplica în situații reale în viață. În această ordine de idei, textele selectate sunt relevante și corespunzătoare nivelului lingvistic, vârstei și intereselor, cu subiecte din diverse domenii și situații de viață, conform cerințelor curriculare [30, 8].

În conformitate cu obiectivele cercetării, pentru realizarea etapei de formare a experimentului, au fost selectate și aplicate *strategii interacționale*, care au contribuit la dezvoltarea abilităților de comunicare în LG.

Progresul în studierea unei LS se exprimă în capacitatea discipolului de a participa într-o activitate de comunicare și de a folosi strategiile necesare pentru a comunica în LG, drept rezultat, strategiile constituie un fundament practic pentru a etalona competența lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (pluri/inter)culturală, așadar devin un instrument concret care permite realizarea obiectivelor propuse.

În cadrul etapei de formare a experimentului cadrele didactice au creat situații comunicative și planificat realizarea activităților comunicative, respectiv proiectarea activităților de CO în LG care asigură DCCLG.

La etapa de formare a experimentului s-a aplicat cursul opțional realizat în baza strategiilor interacționale, care în mod fundamental, urmărea scopul realizării unei comunicări

eficiente în LG. *Strategiile interacționale* selectate au fost clasificate, după recomandarea CECRL în: 1) *strategii de receptare*; 2) *strategii de producere*; 3) *strategii de colaborare /discursive /de cooperare* [8].

Dialogul didactic a fost utilizat ca un mecanism care conduce la DCCLG, ceea ce rezultă din condițiile psihopedagogice ale DD. Prin definirea sa DD presupune activități de receptare, producere și interrelaționare, care creează o atmosferă favorabilă comunicării și învățării și stimulează elevii spre dialog.

CC a elevilor s-a dezvoltat în urma activităților comunicative variate, care au implicat receptarea, producerea, interacțiunea, medierea în formă orală sau scrisă, sau în ambele forme.

1) Strategiile de receptare a mesajelor orale/ scrise au vizat identificarea contextuală și cunoașterea realității, cunoașterea constituind primul pas al actului comunicativ, de aceea aplicarea acestor strategii sunt structurate după planul: înainte de audiere/ prelectură, în timpul audierii/ lecturii și după audiere/ postlectură și au scopul de a facilita decodificarea mesajului [8, p. 64].

Preaudierea sau prelectura presupune o serie de activități care vizează pregătirea pentru audiere/lectură și include documentarea cu privire la autor, text, context etc. și precizarea scopului de citire/ audiere. Titlul, imaginile, sau alte informații adiționale generează asocieri, gânduri și păreri despre ce va urma. Se recomandă exerciții de imaginare/ anticipare despre subiect după planul: *ce/ cine, unde, când, cu cine, cum, de ce?* etc. și presupunerea vocabularului minim din text. Activitățile realizate înainte de lectură contribuie la comprehensiunea mai eficientă a mesajului. - *De ce citesc acest text?* - *Ce gen de text este?* - *De ce a fost scris textul?* - *Care este ideea principală a textului?* - *Ce asocieri ar putea să facă aceste informații?* - *Ce ar putea să conțină textul?* Transparența și claritatea ideilor au un șir de avantaje pentru procesul de DCC cum ar fi citirea textelor literare (adaptate), care până la acest moment erau prea dificile pentru nivelul respectiv, iar claritatea poate motiva, astfel transparența poartă un caracter comunicativ prin provocarea situațiilor comunicative [101].

La această etapă au fost realizate următoarele activități:

- **Vermutungen:** Vor dem Hören/ Lesen - Sich einige Gedanken machen; Sich zusätzliche Informationen ansehen; Überlegen: 1. *Worum könnte es gehen?* 2. *Wer könnte es sein?* 3. *Wo könnte es sein?* 4. *Wann könnte es passieren?* 5. *Worüber könnten die Personen sprechen?* -Nach Titel und Thema Vermutungen über die eventuelle Wörter und Ausdrücke machen; -Die Präzisierung der Selbstaufgabe: *Warum lese ich diesen Text? Muss ich ihn global oder in Detail verstehen?*
- **Wortfeldwettbewerb:** Wer findet am schnellsten und am meisten Wörter zum Thema

Freundschaft im Text?

În timpul audierii/ lecturii (*Während des Hörens/ der Lektüre*) sunt recomandate următoarele activități: diferențierea informațiilor generale de cele specifice; înțelegerea ideilor generale din fiecare aliniat; alcătuirea și răspunsul la întrebări în baza textului (care este ideea principală a textului? care sunt cele mai importante expresii din text? etc.); notițe; deducerea sensului cuvintelor și expresiilor necunoscute din context; asemănarea cuvintelor necunoscute cu una din limbile cunoscute; deducerea cuvintelor în baza categoriilor gramaticale; traducerea cuvintelor necunoscute (*Achtung auf die Personennamen, Ortsnamen; Konzentration auf klare Wörter; Identifizierung der Internationalisme*).

La această etapă s-au propus și realizat următoarele activități de învățare:

- **Textrekonstruktion:** Beantworten Sie die Fragen und ergänzen Sie die Tabelle mit W-Fragen: *Wer? Was? Wann? Wie? Wo? Wohin? Woher? Warum? Wozu? Wie oft? Wie lange?*
- **Wortschatzzuordnung:** Lesen Sie den Text still und finden Sie im Text Wörter zu diesen drei Wortfeldern und ordnen Sie sie zu. Bilden Sie dann Fragen mit diesen Wörtern: *A. Ortsangaben; B. Zeitangaben; C. Gesundheitsprobleme*. Stellen Sie sich einander die Fragen und beantworten Sie die Fragen.
- **Begriffe aus dem Kontext verstehen**

Activități *post-auditive/ lectorale* sunt: audierea/ citirea repetată; traducerea cuvintelor necunoscute; ilustrarea conținutului (grafice, tabele etc.); exerciții de completare, ordonare, selectare etc. în baza textului; exprimarea poziției (opiniile proprii, opiniile colegilor etc.); verificarea și revizuirea ipotezelor; concluzii. (*Nach dem Lesen/ Hören: Bearbeitung einiger Aufgaben; mehrmaliges Lesen/ Hören; Nachschlagen unklarer Wörter; Graphische Darstellung; Bearbeitung aller Aufgaben zum Text; Meinungs austausch; Schlussfolgerungen*)

- **Text mit verteilten Rollen lesen**
- **Text aus anderer Perspektive vorlesen:** Die Leser lesen die Rollen wie in Komödie/ Drama etc. vor. z.B. die Rolle eines Komikers.
- **Zuordnungsübungen**
- **Ergänzungsübungen**
- **Transformationsübungen**

Dezvoltarea abilităților de comunicare orală în baza textului scris în LG, s-a realizat prin activități de:

- lectură a operei literare adaptate „Veronikas Geheimnis” (la nivelul B1) [149];

- audiere a conținuturilor relevante pentru elevi;
- aplicare a unui ansamblu de strategii interacționale;
- creare a situațiilor comunicative: sarcini comunicative și activități comunicative;
- asigurare a condițiilor psiho-pedagogice pentru comunicare: motivare; individualizare; stare emoțională pozitivă; diversitate, dezvoltarea competențelor lingvistice etc.
- organizare a activității didactice pentru realizarea unei comunicări eficiente;
- realizare a feedback-ului pozitiv.

Scopul *strategiilor de receptare* orală sau scrisă a vizat crearea ipotezelor asupra intenției comunicative. Formarea competențelor de receptare sunt bazate pe identificare, descoperire, asociere, analiză, problematizare, rezolvare etc. Comprehensiunea textelor scrise/ audiate are finalitatea: înțelegerea generală; înțelegerea evenimentelor descrise; atitudinilor; sentimentelor și dorințelor; identificarea concluziilor principale ale unui text clar formulat, recunoașterea și prezentarea problemelor fără detalii; recunoașterea indicilor și deducerea sensului; identificarea cuvintelor necunoscute și deducerea sensului frazei în baza contextului [8, p. 59].

Lectura cărții *Veronikas Geheimnis*, care corespunde nivelului B1, conform CLS și CECRL, a servit drept suport și scop comunicativ în procesul desfășurării activităților de comunicare prin aplicarea strategiilor inetracționale. Lectura/ audierea textelor a reprezentat un proces lingvistic, comprehensiv și interactiv-discursiv, contribuind la dezvoltarea competențelor lingvistice (componenta fonologică, semantică și lexicală, gramaticală și ortografică), sociolingvistice, pragmatice și interculturale și prin urmare la DCCLG.

Etapă de formare a experimentului a demonstrat că textul literar adaptat constituie o resursă didactică autentică cu impact pozitiv asupra DCCLG. Textul reprezintă unul din instrumentele de bază în DCCLG, oferind elevilor un mediu lingvistic real, situații reale și o sursă nelimitată, dacă luăm în calcul capacitatea enormă a elevilor de prelucrare a informației și utilizarea ei ulterioară. În acest context textul generează un alt text, care urmează traiectoria de la comprehensiunea mesajului spre producerea mesajului. Procesul de învățare a LS devine mai ușor și mai transparent, căci textele oferă și limbajul necesar elevilor, ceea ce motivează elevii la activitate, iar participarea activă a elevilor la activitățile comunicative constituie în esență comunicarea [119].

2.1.) Strategii de producere a mesajelor orale. Dialogul didactic a constituit metoda de bază utilizată în cadrul acestei strategii având ca obiectiv receptarea și producerea mesajelor orale în LG, interacțiunea și schimbul de opinii, obținerea rezultatelor pozitive comune în dezvoltarea abilităților de comunicare în LG. Climatul deschis și favorabil CO a influențat pozitiv schimbările procesului de învățare a LG, orientând activitățile elevilor de la receptarea

pasivă - la producerea și interacțiunea orală. Aplicarea DD la lecțiile de LG a vizat nu doar conținutul și forma mesajelor, dar și dezvoltarea și consolidarea bunelor relații dintre participanți, așadar prin DD s-a lărgit atât contextul lingvistic de producere orală în LG, cât și contextul psihosocial, încurajând toți elevii spre comunicarea orală și îmbunătățind relațiile de comunicare dintre elevi-elevi, elevi-profesor. Valoarea DD constă în schimbul statutului elevului, așa cum prevăd documentele de politici educaționale, elevii devenind subiectul educației prin participarea activă și cooperare. Așadar DD a creat elevilor condiții optime pentru a vorbi în LG, comunicarea în LG funcționând concomitent la ambele niveluri: informal și formal.

La această etapă au fost propuse activități de producere în formă scrisă și orală, care au vizat aplicarea resurselor lingvistice și non-lingvistice cu scopul realizării sarcinilor comunicative. Producerea mesajului se realizează în câteva etape: *pregătirea*: planificare/repetare; *aprecierea* partenerului, adaptarea resurselor, a sarcinii și a mesajului, *executarea*: construirea mesajului și verificarea, *evaluarea*, autoevaluarea și *feedbackul*.

Prin aceste activități elevii au produs și evaluat conștient mesajele din punct de vedere comunicativ și lingvistic cu scopul îmbunătățirii calității comunicării, de exemplu:

- **Wörtersalat:** Die Schüler schreiben zu zweit mit neuen Wörtern eine zusammenhängende Geschichte. Zuerst schreiben die S. die Geschichte, dann tragen sie sie frei vor. Nach dem Lesen Geschichten mit Originaltext vergleichen.
- **Bildbeschreibung:** Beschreiben Sie die Situation auf dem Bild in 5-6 Sätzen und vergleichen Sie mit dem Originaltext.
- **Planen:** Planen Sie einen Feiertag/ ein Fest/ eine Party.

2.2.) Strategiile de producere a mesajului scris a implicat operaționalizarea următoarelor metode și tehnici: *Personenbeschreibung*; *Kreatives Schreiben*; *Schreiblabor*; *Wunschbrief*; *Essay*; *Wäre ich*; *Wie im Märchen*; *Lebenslauf*; *Portfolio* ș.a. Interesul elevilor față de actul de comunicare depinde de activitățile de învățare, organizarea lor, conținuturi și atmosferă. Situațiile comunicative variate sunt create de către CD potrivit intereselor elevilor. Astfel au fost propuse strategii didactice, realizabile prin respectarea metodologiei: conținuturi relevante; situații comunicative; motivare; individualizare; starea emoțională pozitivă și diversitate.

Pentru activarea tuturor elevilor se recomandă activități și în formă scrisă, căci elevii timizi rămân neîncrezători, neajutorați și prea pasivi. Folosind strategii de producere a mesajului scris adecvate vârstei și nivelului profesorul stimulează și activează toți elevii, inclusiv pe cei defensivi și inofensivi. Pentru acești elevi sarcinile și activitățile comunicative orale au la început statut de recomandat, dar cu condiția participării ulterioare cât mai activă, în progresia

coordonată de profesor, care intervine activ în dialogul dintre elev-elev, elev-profesor. Cu tilu de exemplu prezentăm câteva metode, tehnici, exerciții și sarcini pentru elevi:

- **Personenbeschreibung:** Ergänzen Sie die Tabelle.
- **Kreatives Schreiben:** Schreiben Sie die Fortsetzung der Geschichte/ des Kapitels.
- **Schreiblabor:** Sehen Sie sich das Foto und den Titel des Kapitels an und schreiben Sie in kleinen Gruppen eine kurze Geschichte dazu. Ein Schüler befragt die anderen Mitschüler, der zweite Schüler füllt das Schema aus.
- **Wunschbrief:** Schreiben Sie, was Sie nicht in Ihrer Freizeit machen würden?
- **Essay:** Schreiben Sie ein Essay zum Thema „Die virtuellen Freundschaften verdrängen die realen Freundschaften“.
- **Wäre ich:** Setzen Sie die Sätze, der Reihe nach, fort. z.B. *Wäre ich Sonne.*
- **Wie im Märchen:** Schreiben Sie ein Märchen mit folgenden Wörtern: Prinz Max; Veronika, Hexe; Dieb; Koch; Königstochter; Wald; Soldat; Angst haben; finden; gehen; lieben; schenken; stehlen; suchen; verlieren; verzaubern.
- **Lebenslauf:** Schreiben Sie Ihren Lebenslauf.
- **Portfolio:** Beschreiben Sie die Personen. Bewerten Sie das Buch/ die Geschichte.

Activitățile productive au deseori un caracter creativ, care stimulează interesul cognitiv și au ca scop menținerea curiozității elevilor. A cultiva creativitatea înseamnă a dezvolta diferite capacități ale elevilor cum ar fi: imaginația, curiozitatea, interesul, inițiativa, spiritul de observație și memoria [115].

Prin sarcinile productive se urmărește și consolidarea cunoștințelor prin repetare și (auto)evaluare, căci pentru reușita situației comunicative se recomandă repetarea situației comunicative precedente la care se adaugă câte un element nou [5].

La fel de important pentru această etapă constituie dezvoltarea mijloacelor lingvistice și îmbogățirea vocabularului, deoarece componenta lexicală este esențială pentru funcționalitatea limbii [47].

3.)Strategiile de colaborare/ de cooperare/ discursive au vizat următoarele metode și tehnici: *Meinungen/ Vermutungen äußern; Rolle erraten; Laufdiktat; Dialog; Imaginäre Diskussion; Kugellager/ Karussell; Autogrammjagd; Umfrage: Beschreibung der statistischen Daten/ Lieben oder hassen.; Kettenübung; Argumente; Debatte; Telefongespräche; Rollenspiel: Wenn ich du wäre; EL-EL-OLL (Apfel- Igel- toll); Meinungen äußern: Vorteile und Nachteile; Vorschlag -Zustimmung-Widerspruch; Orte beschreiben; Inszenierung; Modaldialog; Pläne realisieren; Rolldialog: Höflich sein - lügen; Gefühle; Konfliktdialog; Minidialog; Traditionen;*

Small Talk; Geschlossener Dialog; Projektarbeit; Selbstgemacht; Gefühle - Gefühle inszenieren; Spontanes Theater, Rollenspiel ș.a. aplicate în cadrul etapei de formare a experimentului au vizat activități interactive care au solicitat cooperarea dintre receptor și emițător, cu roluri flexibile în vederea realizării unui dialog (anexa 2). Interacțiunea verbală s-a realizat prin următoarele activități: încadrarea discuției în temă cu utilizarea formulelor de început, continuare, de încheiere, transformare a discuției în luări de cuvânt și elaborarea unui mod de abordare; interviul; schimbul de informații; planificarea în comun; găsirea și propunerea soluțiilor; sinteza și rezumatul concluziilor; exprimarea acordului și/ sau dezacordului; conversația; discuțiile; dezbateră; negocierea; cooperarea etc.

Planul strategic, care anticipează actul comunicativ, elaborat de cadrul didactic și realizat printr-un dialog cu elevii, pe care îl vom numi *predialog*, presupune planul de pregătire a unui dialog. Acest plan cuprinde o structură logică și consecventă a actului comunicativ și se folosește pentru anticiparea unor întrebări, răspunsuri și soluționarea de probleme, dar și pentru pregătirea structurilor lingvistice necesare conform situației de comunicare.

Structura actului de comunicare cuprinde aceeași desfășurare, care este cunoscută elevilor: salutare; investigarea/ cercetarea terenului; formularea cererii; îndeplinirea cererii; o cerere extra; mulțumirea sau reclamația; rămas bun ș.a. Pentru fiecare fază se planifică expresiile și formele de adresare, iar vocabularul este astfel selectat și ordonat încât ar genera o discuție reală.

Acest plan nu poate funcționa cu desăvârșire în orice tip de situație, dar el poate facilita formarea CC în LG. În acest sens, elevii au fost îndrumați să respecte niște recomandări:

- Respectarea conținutului în timpul discuției, dar nu a regulilor gramaticale. O frază cu greșeli poate fi înțeleasă de către interlocutor, dar dacă lipsește lexicul necesar, atunci recepționarea mesajului va fi mult mai dificilă.
- Folosirea în timpul dialogului a elementelor de compensare cum ar fi limbajul nonverbal: gesturi, mimica, etc. sau limbajul scris.
- Folosirea propozițiilor simple în locul frazelor complexe, care solicită o concentrare mai mare asupra gramaticii.
- Evitarea traducerii din limba maternă în LS și concentrarea pe producerea mesajului în LS;
- Pronunțarea clară și încrezută, fără frica de a nu avea accentul perfect, cu obiectivul principal: comprehensiunea reciprocă.

Tipologia activităților comunicative în realizarea unui dialog a fost distribuită în patru etape consecutive:

- Pregătirea pentru dialog: sarcini reproductive cu caracter de imitare (ex. Exerciții de cuvinte - propoziții - lanț - text).

- Construirea dialogului: exerciții lexicale, gramaticale, fonetice; reconstruirea dialogului în baza dialogului citit sau audiat cu elemente creative; construirea dialogului în baza unui text; exerciții de introducere într-o temă; exerciții care prezintă exprimarea părerilor și declanșează discuții: de ex. Pro – contra etc.; povestirea textului; jocul de rol.
- Structurarea comunicării: interviuarea cu ierarhizarea întrebărilor
- Feedback-ul oferit elevului.

Sunt recomandate următoarele *metode și tehnici anticipative (Vorentlastungsübungen/ Methoden)*:

- **Meinungen/ Vermutungen äußern.** Diskussion: *Worüber würde es in diesem Kapitel gehen und warum meinen Sie so?*
- **Rolle erraten: Wem gehören die Aussagen?** - *Du kennst ja eine Menge Leute. // Einen Kaffee? // - Interessierst du dich für Philosophie? //- Hast du gewusst, was du studieren wolltest?*
- **Laufdiktat.** Nach dem Lesen / Hören
- **Dialog:** Fragen stellen und beantworten.
- **Imaginäre Diskussion:** Wie glauben Sie, was für Fragen würden sich die Personen stellen und wie würden sie diese Fragen beantworten?
- **Kugellager / Karussell**
- **Autogrammjagd**
- **Umfrage:** *Deutschunterricht im Zug oder im Klassenzimmer.*

Deutschunterricht	im Zug	im Klassenzimmer
Motivation des Lehrers	<i>nicht motiviert</i>	<i>motiviert</i>
Motivation der Schüler		
Hört man einander zu?		
Ist die Atmosphäre entspannt?		

- **Beschreibung der statistischen Daten**
- **Kettenübung:** Erzählen Sie den Text nach dem Beispiel: Ein Schüler formuliert einen Satz, der zweite Schüler wiederholt den ersten und formuliert einen anderen usw.).
- **Argumente:** Bringen Sie je mehr Argumente von einer Reise. Recherchieren Sie auch im Internet und argumentieren Sie warum es gut wäre, dorthin zu fahren.
- **Debatte:** Vorbereitung und Durchführung von Diskussionen. Diskutieren Sie zu diesen Situationen. Die Schüler sammeln Argumente und präsentieren sie vor der Klasse.
- **Telefongespräche:** Interviews, Bewerbungsgespräche, Diskussionen.
- **Rollenspiel 1: Wenn ich du wäre.** *Wenn ich Veronika wäre, dann b. Wenn ich der Kollege von Veronika wäre, ...*

- **Rollenspiel 2:** Stellen Sie sich vor, dass Sie mit Ihren Freunden in der Stadt sind und treffen drei Touristen, die ein gutes Lokal suchen. Jede Person soll die entsprechende Rolle spielen.

- **EL-EL-OLL (Apfel- Igel- toll). Spiel** - Komplimente machen (anexa 2)

- **Meinungen äußern: Vorteile und Nachteile** (anexa 2)

- *Wie findest du den Beruf...? - Ich finde diesen Beruf interessant, aber anstrengend.*

- **Umfrage: Lieben oder hassen.**

Hobbys	lieben	hassen	richtig	falsch
<i>tanzen</i>	+			v
<i>Kino</i>	+		v	

- **Vorschlag -Zustimmung -Widerspruch. Propunere -acord –dezacord** (anexa 2)

- **Orte beschreiben:** Beschreiben Sie vier verschiedene Lokals. Was kann man dort machen? Statistik: beliebte Orte der Stadt/ des Dorfes, nicht beliebte Orte. Interview.

- **Inszenierung:** Cafes für jeden Geschmack. Dialog im Cafe. Stellen Sie sich vor, dass Sie in einem von diesen Cafes sitzen. Was würden Sie bestellen und machen? Worüber würden Sie mit Ihrem Freund sprechen? Welches Cafe passt Ihnen besser und warum? Schreiben Sie mit Ihrem Partner einen Dialog zu diesem Thema und inszenieren Sie ihn.

- **Modaldialog:** *Was kannst/ darfst/ musst/ willst du (nicht) tun, wenn du mit einem Freund/ einer Freundin zusammen bist? // in der Schule// in der Mensa// im Theater// im Supermarkt// in öffentlichen Verkehrsmitteln/ /auf der Straße.* (anexa 2)

- **Pläne realisieren** (anexa 2)

- **Rolldialog:** Fragen werden mit Fragen beantwortet. Man macht sich Notizen und dann erzählt man über einen Partner.

A: *Was machen wir am Abend?* B: *Vielleicht spielen wir Tennis?*

A: *Was sagst du wenn...* B: *Ja, aber warum nicht./....*

- **Höflich sein - lügen:** Was sagt man nicht? Was glauben Sie, was gemeint ist?

A.-*Wollen wir ins Museum gehen?* B. *gesagt: - Ja, klar. Schon lange habe ich geplant, ins Museum zu gehen. // gemeint: -Wie langweilig! Ich hasse Museen!* [147]

- **Gefühle:** Wie haben sich die Beziehungen zwischen V. und M. entwickelt?

Beschreiben Sie und argumentieren Sie. Finden Sie dabei die Adjektive aus dem Text. Sortieren Sie die Gefühlswörter in positive und negative. Ergänzen Sie die Tabelle [124].

- **Konfliktdialog.** Beantworten Sie alle Fragen mit *nein*, oder *warum*.

-*Fahren wir am Wochenende ans Meer?* // -*Warum ans Meer?*//-*Hast du eine andere Idee?*//-*Warum fragst du mich?* (anexa 2)

- **Minidialog:** Linguistische Kompetenz. Deklination des Adjektivs. Üben Sie mündlich zu zweit nach dem Muster: *-Ist es ein neues Hemd? //- Nein, es ist alt.*

1	<i>best</i>	<i>r Freund</i>	<i>einfarbig</i>
2	<i>groß</i>	<i>r Garten</i>	<i>erst</i>
3	<i>jung</i>	<i>e Dame</i>	<i>dieselbe</i>
4	<i>bunt</i>	<i>r Sessel</i>	<i>abendlich</i>
5	<i>letzte</i>	<i>e Seite</i>	<i>klein</i>
6	<i>verschieden</i>	<i>Pl. Personen</i>	<i>schlimm</i>
7	<i>morgendlich</i>	<i>Stadt</i>	<i>alt</i>

- **Projektarbeit:** a) Dialekte im deutschsprachigen Raum b) Klischees im deutschsprachigen Raum. Form: Gruppenarbeit
 - **Spontanes Theater**
 - **Geschlossener Dialog:** der Gesprächspartner hat die Antwort. Formulieren Sie die passende Frage [105].
 - **Small Talk:** Lesen Sie die Situationen und spielen Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin die Gespräche [152].
 - **Traditionen:** Was gehört zum Thema „heiraten“? Suchen Sie im Text alle Wörter und Redewendungen, die diese Tradition beschreiben. Wie ist in Ihrem Land eine Hochzeit gefeiert? Sprechen Sie darüber.
 - **Selbstgemacht:** Erstellen Sie Aufgaben zu diesem Kapitel.
 - **Gefühle - Gefühle inszenieren:** Pantomime
 - **Rollenspiel:** *Jocul de rol* în activitățile interactive elevii au îndeplinit rolurile de receptor și emițător după un principiu de cooperare, cu scopul de a construi împreună un discurs conversațional. În cadrul interacțiunii s-au folosit strategiile de receptare, de producere și strategii discursive/ cooperare/ colaborare care au asigurat interacțiunea orală în LG, organizarea activității didactice fiind centrată pe activitatea elevilor de a se exprima liber și de a interacționa.
- În gramatica practică tradițională se folosește deseori principiul transformării, în special ca mijloc didactic [20, p. 23]. Transformarea cuvintelor cu ajutorul sufixelor diminutive, pentru genul feminin, verbe substantivizate, cuvinte compuse etc. constituie doar câteva exemple pe care elevii le cunosc și le folosesc în procesul de studiere a LG, căci aceste activități analitice contribuie la comprehensiunea și producerea mesajului. De ex. Cuvintele cu sufixele diminutive *-chen* și *-lein* sunt întotdeauna de genul neutru și nu își schimbă forma la numărul plural.
- Creativitatea lingvistică*, cu referire la LG prin comparație cu alte LS, despre care vorbește E. Coșeriu în studiile sale de lingvistică, este nelimitată. „Limba germană spre deosebire de alte limbi, se caracterizează printr-o posibilitate de transformări în serie și printr-o creativitate actuală” [19, pp. 218-232]. De ex. verbele pot fi substantivizate: *essen* - *das Essen*,

arbeiten - *das Arbeiten*; din substantivele de genul masculin care se referă la persoane pot fi transformate în substantive de genul feminin; din substantive pot fi formate verbe noi. De ex. *E-Mail* - *mailen* (a scrie e-mailuri), *Computer* - *computern* (a lucra la computer), *Skype* - *skypen* (a comunica prin skype); formarea cuvintelor compuse din substantiv + substantiv, în care ultimul substantiv determină categoria gramaticală al cuvântului nou format. De ex. *das Haus* (neutrum) + *die Nummer* (feminin) = *die Hausnummer* (feminin) etc. Astfel, textele autentice reprezintă o bază lingvistică solidă, valorificată din aspect lexical, gramatical, al conținuturilor tematice etc. Deci, textul este o resursă pedagogică pentru învățarea LG nu izolat, dar din context. De exemplu un text ne oferă propoziția: *Während des Deutschunterrichts sehen die Schüler einen Film*. Este mai simplu, repede și eficient pentru elevi să memoreze, prin diferite activități și ulterior să folosească structura *während des Deutschunterrichts*, decât să o construiască după regula: *während* + Genitiv; *der Deutschunterricht* (Nominativ) - *des Deutschunterrichts* (Genitiv).

În acest sens, s-a adeverit argumentul lui E. Coșeriu precum că „În gramaticile unor limbi străine se insistă mai ales asupra *ce-ului* și *de ce-ului* diferențiale, adică asupra faptelor care nu corespund limbii materne a elevului. Atunci când comparăm două limbi trebuie să ținem cont de trei aspecte ale gramaticii: construcții diferite; diversitatea funcțională; diversitatea în relații.” [ibidem p. 230] Construcții diferite au funcții analoage. De ex. genurile substantivelor spre deosebire de limba română; sau: *Das ist ein Schüler* // *Das ist eine Schülerin*. *Acesta este un elev*. // *Aceasta este o elevă*. 2. Diversitatea funcțională: o construcție poate fi și analoagă și diferită. De ex. Konjunktiv II - Modul condițional - cu funcția de formă politicoasă sau/ și acțiune ireală/virtuală etc. 3. Diversitatea în relații: trecerile posibile de la o paradigmă la alta. de ex. a. *mein Haus* - neutrum; - *casa mea* - feminin etc. b. *Die Weihnachtsferien beginnen am 23. Dezember*. - *Vacanța de Crăciun începe pe 23 decembrie*. *Die Weihnachtsferien* - substantiv compus, plural; *beginnen* - verb, pers. a III-a plural; *am 23. Dezember* - punctul după numeral atestă funcția lui ca numeral ordinal. Astfel, insistăm pe lectura textelor literare în procesul de învățare a LG ca factor de DCCLG.

Strategiile interacționale creează totodată contextul necesar pentru autoevaluare pentru elevi. Observarea și compararea activității proprii și a partenerilor formează în fond posibilități pentru (auto)corectare și îmbunătățire a calității comunicării.

Punctul culminant realizarea experimentului de formare l-a constituit excursia în Germania, realizată cu scopul schimbului de elevi în urma parteneriatului stabilit dintre o școală din RM și o școală din RFG (anexa 10). Prin învățarea LG se înțelege nu numai achiziționarea de cunoștințe și deprinderi, ci și dezvoltarea unor funcții, capacități și trăsături psihice și psihosociale ale personalității: atitudini, valori, trăsături de personalitate, convingeri etc. [65].

La etapa de formare a experimentului am creat condiții necesare pentru realizarea DCCLG la elevii liceeni.

La finalul etapei de formare a experimentului a fost demonstrat impactul benefic al aplicării instrumentelor și strategiilor formative, concepute în cadrul MP elaborat.

În concluzie, DCCLG pe parcursul experimentului realizat în baza algoritmului de realizare a metodologiei bazată pe abordarea interacțională a fost susținută printr-un ansamblu de strategii și metode, care au vizat atât participarea elevilor în diverse activități de comunicare, cât și aplicarea unor strategii interacționale și stimulative. Prin lectura și/ sau audierea de texte în LG, crearea situațiilor comunicative și asigurarea unor condiții psiho-pedagogice favorabile, s-a înregistrat nu doar îmbunătățirea abilităților de producere și interacțiune orală ale elevilor, dar și creșterea motivației și încrederii lor în utilizarea LG. Astfel, procesul didactic a fost orientat spre o comunicare eficientă și autentică în LG, sprijinită de un feedback constructiv.

3.3. Valori formative și indicatori de performanță în dezvoltarea competenței comunicative a elevilor liceeni

A treia etapă a experimentului pedagogic, etapa de **control**, a vizat colectarea, analizarea și compararea datelor obținute în urma etapelor de constatare și de formare a experimentului precum și interpretarea informațiilor adunate în primele două etape ale experimentului și care a constat în verificarea și validarea principalelor produse științifice elaborate în cadrul cercetării (MP, metodologia, curriculumul opțional) care s-au raportat la scopul și obiectivele cercetării. Experimentul pedagogic a inclus diagnosticarea finală a nivelului abilităților de comunicare în LG, interpretarea statistică a rezultatelor, alcătuirea tabelelor, schemelor, graficelor, diagramelor, precum și formularea concluziilor referitoare la experimentul realizat.

Etapa de control a experimentului pedagogic a fost realizat la sfârșitul lunii mai, anul 2023 și a vizat:

- Aplicarea testului de evaluare finală a abilităților de comunicare în LG;
- Compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate în eșantionul experimental și cel de control;
- Prelucrarea matematică/ statistică a datelor obținute;
- Analiza rezultatelor obținute;
- Măsurarea/ stabilirea progreselor elevilor înregistrate în procesul de DCCLG;

Etapa experimentului de control a vizat evidențierea dinamicii obținute în procesul de DCCLG, prin măsurarea nivelului atins în dezvoltarea AC la elevii de clasa a X-a și demonstrarea eficienței modelului și metodologiei de DCCLG.

Aplicarea a testului de evaluare finală a făcut posibilă valorificarea rezultatelor experimentului de formare. La compararea rezultatelor obținute în urma aplicării ambelor teste (evaluare inițială și evaluare finală) s-a remarcat următoarea dinamică:

Tabelul 3.8. Rezultate comparate ale nivelului de stăpânire a abilităților de comunicare ale grupului experimental și grupului de control

Nivel	Etapa de constatare		Etapa de control	
	Grup control	GE	Grup control	GE
B1	7%	7%	14%	34%
A2-B1	25%	26%	40%	51%
A2	68%	67%	46%	15%

Prezentarea datelor în formă matematică certifică o evoluție semnificativă a producerii și interacțiunii orale la elevi din grupul experimental. Prin urmare, observăm că numărul de elevi din grupul experimental, care au nivelul B1 a crescut considerabil de la 7% până la 34% și respectiv s-a redus numărul elevilor cu nivelul A2 de la 67% la 15%. La grupul de control atestăm o majorare nesemnificativă în acest sens: numărul elevilor cu nivelul A2 a scăzut de la 68% până la 46% și nivelul B1 a crescut de la 7% la 14%.

Instrumentele de investigare (testele - probele orale, chestionarele) pe care le-am folosit în etapa de constatare a experimentului și etapa de control a experimentului pedagogic, au fost validate și prezentate prin analiză statistică.

Prin urmare, se atestă rezultate cu o dinamică pozitivă, ceea ce înseamnă că procesul de DCCLG incluse în curriculumul opțional realizat prin aplicarea strategiilor interacționale a fost eficient.

Evaluarea **componentei lexicale**, ca parte componentă a testării CO, a vizat măsurarea și compararea registrului lingvistic al elevilor din grupul experimental și grupul de control, iar rezultatele sunt prezentate în tabelul de mai jos (tab.3.9).

Tabelul 3.9. Analiza comparativă a rezultatelor evaluării a componentei lexicale (grupul experimental și grupul de control)

Vocabular/ Spektrum	Nivel	Etapa de constatare		Etapa de control	
		Grup control	GE	Grup control	GE
Posedă destule mijloace lingvistice și un vocabular suficient pentru a se descurca, ezitând și parafrazând pe alocuri în cazul subiectelor familiare.	B1	10%	8%	18%	22%
	A2-B1	32%	33%	41%	63%
	A2	58%	59%	41%	15%

Aceste valori formative au fost obținute prin selectarea și organizarea materialului didactic, prin crearea și organizarea situațiilor de comunicare și realizarea activităților comunicative, de exemplu interviul sau dialogul etc., atestate la elevii din grupul experimental - un volum al vocabularului mai mare și capacitatea mărită de stăpânire și utilizare în vorbire demonstrează progresul elevilor în DCCLG, numărul celor cu nivelul B1 crescând de la 12% la

52%. Liceenii din GE stăpânesc un vocabular suficient pentru a se exprima asupra subiectelor familiare sau subiectelor actuale și sunt în stare să parafrazeze în cazul când mesajul nu este înțeles. Spre deosebire de GE, elevii din GC posedă un vocabular mai redus, pot dezvolta o discuție elementară, care satisface doar necesitățile primordiale, iar greșelile de exprimare denaturează sensul mesajului. În același timp, elevii din grupul de control, au demonstrat cu o creștere mai mică a nivelului B1: de la 10% la 18%; ei se descurcă în situații curente de vorbire și deși stăpânesc un repertoriu lingvistic mai redus și necesită mai mult timp ca să caute și să folosească cuvintele, găsesc totuși o formă de exprimare conform scopurilor comunicative.

Acești elevi din grupul martor pot produce expresii scurte și pot exprima mesaje referitoare la detalii de ordin personal sau teme familiare, folosind niște fraze sau structuri și expresii memorate, dar care nu întotdeauna exprimă clar, coerent și logic un mesaj, mai cu seamă în situații imprevizibile. Pe când elevii din GE pot folosi turnuri de fraze și expresii lingvistice în diferite situații, deoarece posedă mijloace lingvistice vaste pentru a comunica spontan și sunt capabili să exprime cu suficientă precizie și logică gândurile, părerile, doleanțele, acordul, preferințele, deși fac repetări în formulare și uneori dificultăți de formulare, structurile lingvistice le permite să facă față la exprimarea la subiecte imprevizibile, chiar și prin parafrazări. Rezultatele în plan comparativ sunt reflectate în figura 3.5.

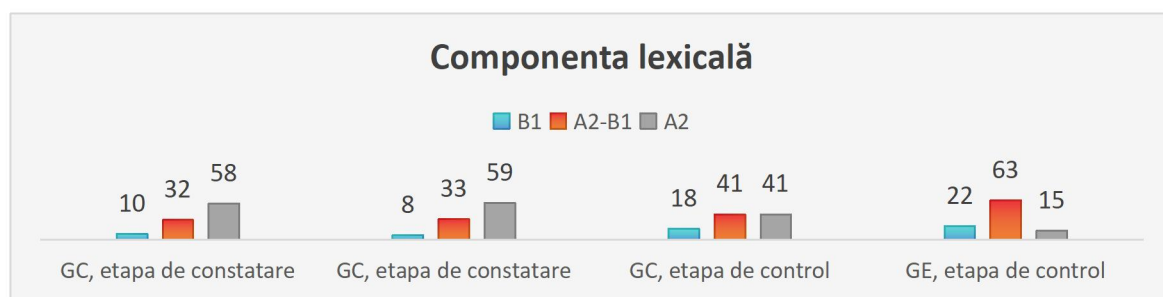


Figura 3.5. Dinamica dezvoltării componentei lexicale

Dezvoltarea **componentei gramaticale** evaluată și analizată în plan comparativ în ambele grupuri de elevi, arată, la fel, o dinamică pozitivă a DCCLG din grupul experimental (tabel 3.10).

Tabelul 3.10. Tabel comparativ. Dinamica dezvoltării componentei gramaticale

Corectitudine	Nivel	Etapa de constatare		Etapa de control (nach Lesen)	
		Grup control	GE	Grup control	GE
Folosește cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile	B1	20%	18%	24%	36%
	A2-B1	32%	32%	44%	42%
	A2	48%	50%	32%	22 %

În procesul de comparare și analiză a datelor experimentale remarcăm majorarea procentajului la grupul experimental a nivelului B1 și anume de la 8% la 22% și a nivelului A2-B1 de la 33% la 63% și prin urmare a scăzut procentajul nivelului A2 de la 59% la 15%. Am

observat că acești discipoli au o capacitate mai mare de a înțelege și exprima sensuri, pot înțelege și exprima fraze complexe, sunt mai flexibili în timpul discuției, dar nu numai reproduc formule memorate anterior și deși gramatica LG este destul de complexă, MP propus, îi ajută pe elevi să depășească neîncrederea lingvistică. Elevii din grupul de control nu pot atât bine să organizeze cuvinte în fraze sau enunțuri, să parafrazeze, să folosească adecvat acele structuri și mijloace lingvistice pe care le cunosc pentru a exprima sensul năzuit. Procentajul grupului de control cu rezultatele B1 de la 10% la 18% și pentru B1-A2 de la 32% la 41%, deci atestăm la fel o mărire a nivelului B1 și B1-A2, dar nesemnificativă, în comparație cu grupul experimental. Componenta gramaticală necesită mai multe exersări, dar nu izolat, ci în context, dacă ne dorim și producerea mesajelor orale. Astfel, textele propuse (poate fi oricare text, la alegerea profesorului: literar sau/și non-literar) prezintă și un scop lingvistic datorită cărui pot fi dezvoltate abilitățile de comunicare orală, iar strategiile didactice interactive constituie instrumentele necesare pentru realizarea actului comunicațional. Exprimarea orală sau scrisă, este de fapt aplicarea formulelor, structurilor și frazelor cunoscute, în baza modelelor textuale și integrarea lor lingvistică, care ca finalitate au un produs - comunicarea. Toate cele trei domenii: cunoașterea, aplicarea și integrarea sunt elemente obligatorii în procesul de dezvoltare a abilităților de comunicare în LG, deoarece aplicarea frecventă a cunoștințelor este calea spre integrarea reușită a lor. Putem să concluzionăm că exprimarea orală trebuie să constituie în cadrul lecțiilor de LG minim 25% din conținut și acest lucru trebuie organizat de profesor în dependență de conținuturile lingvistice sau tematice. MP propus nu insistă asupra reducerii altor activități în cadrul orelor de LG, ci dimpotrivă se referă la un echilibru dintre activitățile de receptare scrisă și orală și producere scrisă și orală. Astfel, pornind de la interesele și necesitățile elevilor, exprimate în sondaj, vorbirea trebuie să persiste mereu în procesul de învățare a LG.

Aplicarea permanentă a sarcinilor și activităților interactive duc la o maximă productivitate, deși reacțiile elevilor nu sunt întotdeauna cele așteptate, ele pot varia în funcție de clasă, de dispoziție etc. și în acest caz se solicită profesorilor o comunicare didactică eficientă prin oferirea elevilor alternativelor, dând prioritate participării active a tuturor discipolilor. Deci, dezvoltăm componenta gramaticală, dar care nu devine o prioritate.

Susținem ideea propusă de T. Callo: formarea elevului ca vorbitor, nu ca lingvist în cadrul EL [10, p. 92]. Prioritatea corectitudinii gramaticale limitează participarea elevilor la activități comunicative spontane și în acest caz se propun elevilor exersări și încurajări, prin care ei dezvoltă treptat capacitățile de comunicare necesare. Conform CECRL la nivelul B1, domeniul corectitudinii gramaticale permite comiterea greșelilor, dacă sensul mesajului este clar. „Elevii pot comunica cu suficientă corectitudine în contexte familiare; de cele mai multe ori,

dețin un bun control gramatical, în pofida unor influențe clare ale limbii materne; se pot produce erori, dar sensul general rămâne clar” [8, p. 95].

Așadar, dacă insistăm pe dezvoltarea interacțiunii orale în cadrul lecțiilor de LG, obținem rezultate dinamice, exprimate prin produsele elevilor. În acest sens, atestăm o creștere a calității a interacțiunii orale la elevii din grupul experimental. Deci, observăm capacitatea de a formula fraze și de a se descurca într-un impas, precizia de exprimare a gândurilor și claritatea sensului vădit mai mare în grupul experimental decât în grupul de control.

Analizând datele din tabel, observăm, comparând rezultatele din etapa de constatare și din etapa de control a experimentului, o creștere a numărului elevilor cu nivelul B1 din grupul experimental, comparativ cu numărul de elevi din grupul de control.

Dezvoltarea **competenței conversaționale/ discursive**, evaluată prin criterii de **fluență, interacțiune și coerență**, a cunoscut o ascendență semnificativă, adevărind scopul demersului experimental - dezvoltarea abilităților de comunicare în LG. Creșterea nivelului competenței discursive la elevii din grupul experimental se datorează abordării comunicative a textelor citite sau audiate, ceea ce denotă că strategiile interacționale propuse și implementate au contribuit la dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii liceeni.

Astfel, conform indicatorilor de **fluență** elevii din eșantionul experimental au demonstrat o creștere considerabilă, demonstrată prin capacitatea elevilor de a participa spontan la o discuție, comportamentul lor verbal mai încrezător și mai corect, în urma aplicării strategiilor didactice. Acest fapt este demonstrat prin prezentarea grafică a rezultatelor a variabilei fluență în LG în tabelul 3.11. și în figura 3.6.

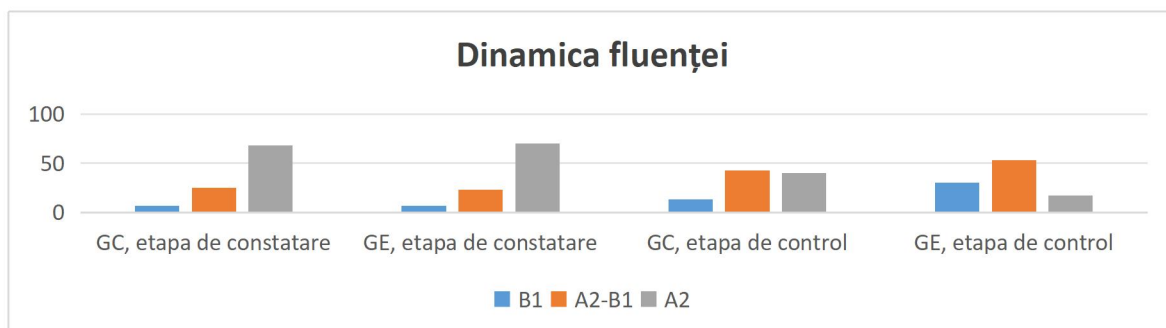
Tabelul 3.11. Rezultatele variabilei fluență ale grupului experimental și grupului de control

Fluență	Nivel	Etapa de constatare		Etapa de control	
		Grup control	GE	Grup control	GE
Folosește cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile	B1	7%	7%	17%	30%
	A2-B1	25%	23%	43%	53%
	A2	68%	70%	40%	17%

Prin urmare vedem că a sporit procentajul GE la nivelul B1 de la 7% la 30%, la această categorie, iar la GC această sporire s-a produs în proporție de la 7% la 17%.

Calitatea și cantitatea mesajelor, relevanța și modalitatea interacțiunilor orale măsurate demonstrează că elevii din GE sunt mult mai laconici, mai preciși în exprimare și relevanți atunci când produc mesaje orale, spre deosebire de elevii din GC, care încă mai produc mesaje ambigui și imprecise, ceea ce denaturează sensul frazelor. Fluența, calitatea și cantitatea frazelor este una din direcția pe care o urmărim în vorbire și în acest sens vedem că, majoritatea elevilor din GE sunt capabili să se exprime ușor, deși fac pauze, pot continua să vorbească fără ajutorul

profesorului sau a colegilor. Ei sunt capabili să vorbească cursiv și clar, fără pauze lungi pentru identificarea cuvintelor și expresiilor. Elevii din grupul martor sunt capabili și ei să vorbească clar, dar cu pauze mai lungi, corectări frecvente și cu mai multe ezitări, repetări și începuturi de conversații incorecte, ceea ce denotă datele statistice și din figura 3.6.



**Figura 3.6. Dinamica dezvoltării componentei fluența
în grupul experimental și grupul de control**

Competența sociolingvistică (figura 3.7.) constituie o altă categorie din evaluarea orală, care vizează **interacțiunea** și evaluează activitatea elevilor în diferite forme sociale, relațiile dintre partenerii de discuții, respectul reciproc, acordul și cooperarea, captarea atenției prin gesturi și mimică adecvată, contactul vizual cu toți colegii și profesorii. În urma analizei datelor experimentului atestăm o sporire mică a nivelului de interacțiune la elevii din grupul de control și o sporire mai mare la grupul experimental. Astfel, rezultatele arată că elevii GE - 32% dețin nivelul B1, comparativ cu 16% și 59% ating A2-B1 spre deosebire de 39%, din etapa de constatare. În acest sens, la GC se observă o mică creștere: de la 15% la 17% pentru nivelul B1 și de la 40% la 42% la A2-B1.

În tabelul 3.12. sunt prezentate datele cu referire la dimensiunea interacțiune pentru grupul de control și grupul experimental.

Tabelul 3.12. Dinamica dezvoltării competenței sociolingvistice a elevilor din grupele de constatare și control

Interacțiune	Nivel	Etapa de constatare		Etapa de control	
		Grup control	Grup exp.	Grup control	Grup exp.
Poate să înceapă, să susțină și să încheie o conversație simplă „față în față” cu interlocutorul său despre subiecte familiare sau de interes personal.	B1	15%	16%	17%	32%
	A2-B1	40%	39%	42%	59%
	A2	45%	45%	41%	9%

Elevii GE au realizat adecvat sarcinile comunicative, folosind corect formule de adresare și acte comunicative, în dependență de stilul de registru, au structurat corect discuții și au formulat corect gramatical și lexical întrebări, răspunsuri, propuneri, argumente etc. Liceenii din GE sunt capabili să se exprime și să reacționeze folosind registrul necesar, să respecte formele și

regulile de politețe și să le folosească corect și adecvat, la fel sunt capabili să înțeleagă și accepte diferențele culturale, să se exprime și să răspundă scopurilor comunicative, să facă schimb de informații, să solicite și să ofere informații.

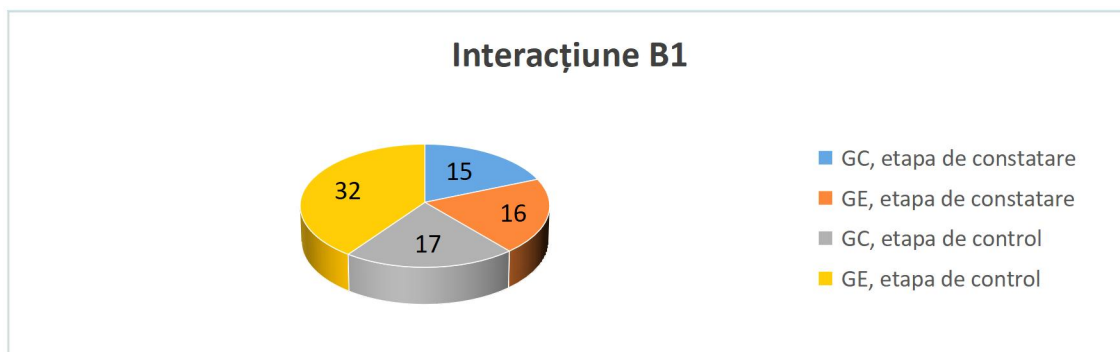


Figura 3.7. Dezvoltarea competenței sociolingvistice

Rezultatele obținute în urma implementării MP, vorbesc despre faptul că elevii din grupul experimental pot iniția și continua conversații pe diverse teme, în dependență de interesul ce-l manifestă, utilizând un limbaj adecvat, specific comunicării spontane și autentice. De asemenea, pot respecta normele socioculturale, ținând cont de rolul și relațiile cu interlocutorii și sunt capabili să utilizeze eficient tehnicile și strategiile argumentative. Pe de altă parte, liceenii din grupul de control sunt capabili să se descurce, folosind replici în dialogurile orale, cu enunțuri nedezvoltate, uneori eliptice, utilizând formele zilnice politicoase de salut și de contact; sunt capabili să invite, să se scuze și să răspundă la acestea și să exprime simplu o idee și o părere; sunt capabili să stabilească relații sociale în mod simplu, folosind expresiile de bază cele mai simple, ajungând mai greu la o comunicare eficientă.

Evaluarea competenței sociolingvistice a demonstrat o dinamică pozitivă la elevii liceeni din GE comparativ cu rezultatele elevilor GC, prezentate grafic în figura 3.7.

Astfel, putem afirma că angajarea, încrederea, convingerea, sensibilitatea și motivarea elevilor de a comunica constructiv prezintă pași obligatorii, pentru realizarea activităților comunicative. Interacțiunea nu s-ar realiza fără autocunoaștere și autoacceptare, căci valorificarea forțelor interne orientează și motivează elevii spre asimilarea cunoștințelor [41, p. 50]. Rolul profesorului este primordial: să identifice potențialul intelectual al elevului, să-l motiveze spre o continuă dezvoltare și să mențină interesul pentru aplicarea cunoștințelor în practică la cote maxime. Sistemul de strategii propus, realizat prin diverse tehnici și metode, urmărește scopul stabilirii raportului optim între procesul activității elevilor și conținutul activității didactice.

Așadar, participarea activă și cooperantă a elevilor în diferite situații de comunicare le dezvoltă capacitatea de înțelegere, reproducere, operare și aplicare a cunoștințelor în situații

variate. Prin dezvoltarea activă a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor se urmărește formarea unui potențial corespunzător cerințelor actuale, care permit elevilor să răspundă cu succes la stimuli și provocări interne sau externe. Este imposibil să nu comunici, fiindcă comunicarea este o necesitate vitală atât în viața cotidiană, cât și în școală.

Prin criteriul **coerență** s-a evaluat capacitatea elevilor de a organiza fraze și de a structura discursuri la nivel de coerență, coeziune, organizare logică și corectitudine gramaticală. Raportând rezultatele obținute în urma testării elevilor din GE la datele GC, observăm o ascendență la GE și anume 22% din elevi ating nivelul B1 comparativ cu 8% la etapa inițială; procentajul elevilor cu nivelul A2-B1 s-a mărit de la 29% la 48% și respectiv a scăzut cantitatea celor cu nivelul A2 de la 63% la 30%. La elevii GC se observă o dinamică mai mică, coeficientul schimbându-se de la 10% la 13% pentru nivelul B1 și de la 30% la 36% pentru nivelul A2-B1.

Tabelul 3.13. Analiza comparativă a datelor dezvoltării competenței discursive: coerența

Coerența	Nivel	Etapa de constatare (vor Lesen)		Etapa de control (nach Lesen)	
		Grup control	Grup exp.	Grup control	Grup exp.
Poate să unească un șir de elemente scurte, simple și variate într-o serie lineară de cuvinte și fraze care se înlanțuie.					
	B1	10%	8%	13%	22%
	A2-B1	30%	29%	43%	48%
	A2	60%	63%	44%	30%

O altă metodă de cercetare și extrem de importantă pentru cercetarea experimentală s-a dovedit a fi observația. Participanții la studiu au fost informați și și-au dat consimțământul la începutul experimentului de a participa la această activitate pedagogică, au înțeles rostul instrumentelor pedagogice aplicate și au oferit rezultate.

În etapa de control a experimentului pedagogic am observat că elevii din GE s-au exprimat coerent și corect, au respectat succesiunea logică și au fost capabili să dezvolte ideile într-un text scurt și simplu, respectând părțile: introducerea, cuprinsul și încheierea și să se exprime corect din punct de vedere stilistic. Elevii din GC au respectat logică ordonării ideilor, dar necesită corectări în cazul greșelilor gramaticale și în cazul formulelor de inițiere, de menținere și de încheiere într-un dialog, căci aceste formule au fost utilizate cu unele ezitări și imprecizii pentru organizarea și structurarea frazelor într-un mesaj coerent.

În urma observării, sondajului și testării vedem că elevii din ambele grupuri sunt activi, responsabili și curioși de tot ce e nou, se implică în orice activitate comunicativă, știu să asculte și să ia în considerație opiniile colegilor, să aplice tacticile conversaționale și știu să coopereze. Majoritatea elevilor pot să-și exprime gândurile și ideile și să argumenteze, astfel deducem că au o structură de valori conturată. Totuși în situațiile comunicative, elevii din GE pot mai bine să

exploateze mijloacele lingvistice și să se adapteze prin folosirea celor mai potrivite strategii pentru a participa la activitățile comunicative.

Utilizarea strategiilor interacționale pentru dezvoltarea exprimării și interacțiunii orale în cadrul lecțiilor de LG este un model eficient, care dezvoltă CC în LG la elevii liceeni. Centrarea pe interesele elevilor face demersul educațional funcțional și după cum am văzut în sondaj, vorbirea constituie interesul primordial al liceenilor, totuși acest scop solicită un efort mai mare din partea profesorilor, care trebuie să selecteze, ajusteze, analizeze și să aplice strategiile didactice optime pentru dezvoltarea abilităților de comunicare în LG.

CC este un sistem integrat de cunoștințe, capacități și atitudini sociale mobilizate în rezolvarea unor situații semnificative. În condițiile evoluției dinamice a lumii, apare necesitatea corelării acestor competențe și valorificarea lor de către elevi, conștientizarea importanței celor învățate pentru propriul viitor. Participarea elevilor în activități de ascultare, vorbire, citire și scriere într-o formă combinată îi reorientează pe aceștia de la memorare și reproducere spre meditare, înțelegere, producere și aplicare.

Experimentul pedagogic a avut ca scop validarea investigației metodologice și prin analiza și interpretarea datelor obținute în urma aplicării Modelul pedagogic propus. La etapa de control a experimentului pedagogic au fost comparate rezultatele GE și al GC și același grup a fost comparat în diferite etape: în etapa de constatare a experimentului și etapa de control a experimentului pedagogic. Prelucrarea rezultatelor a fost realizată în baza punctelor obținute de către elevi la testarea abilităților de comunicare în LG în perioada 2022-2023.

Astfel, realizarea experimentului din cadrul cercetării ne permite să menționăm că Modelul de DCCLG a elevilor liceeni este eficient și poate fi recomandat profesorilor de LG.

Analiza abordărilor teoretice din această cercetare a servit drept fundament în elaborarea conceptului auctorial pentru DCCLG la elevii liceeni, care s-a bazat pe principiile comunicării didactice, dialogul didactic și strategii interacționale, iar în urma experimentului pedagogic au fost validate Modelul pedagogic și metodologia de DCCLG prin instrumentele pedagogice elaborate. Astfel se demonstrează posedarea de către elevi a nivelului lingvistic B1 și B1+, ceea ce confirmă justetea ipotezei cercetării.

Scopul experimentului pedagogic a fost realizat și ipoteza a fost confirmată. Rezultatele experimentului analizate și argumentate demonstrează că cercetarea este validă.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Analiza datelor experimentale obținute la etapa de constatare a demonstrat un nivel redus al valorificării comunicării orale în procesul de predare-învățare-evaluare a limbi germane, un nivel scăzut de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu și a evidențiat necesitatea unei intervenții pedagogice în scop de reglare a procesului educațional.

2. Strategiile interacționale aplicate în cadrul experimentului de formare (strategii de receptare, strategii de producere și strategii de colaborare/ discursive/ de cooperare) au contribuit la eficientizarea procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană.

3. Instrumentele aplicate în cadrul experimentului pedagogic (algoritmul de dezvoltare a CCLG, curriculumul opțional și strategiile interacționale) s-au dovedit a fi necesare, relevante și eficiente.

4. Experimentul pedagogic de formare în baza aplicării curriculumului opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană*, elaborat conform CRCN, CLS și CECRL, și-a dovedit eficiența, confirmată de rezultatele finale ale elevilor, obținute în experimentul de control.

5. Rezultatele experimentului de control, prin valorificarea comunicării orale, au demonstrat o creștere a variabilelor competenței de comunicare a elevilor în LG, condiționat de intervenția pedagogică prin dialog didactic eficient și implicarea elevilor liceeni în activități de receptare, producere, mediere și interacțiune și au confirmat necesitatea aplicării strategiilor interacționale în cadrul lecțiilor de limbă germană pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană.

6. Validarea experimentală a aplicării Modelului și metodologiei este confirmată prin rezultatele obținute în urma testării repetate a elevilor. Rezultatele finale ale grupului experimental au fost comparate cu rezultatele grupului de control și prezentate în diferite forme.

Astfel, cercetarea experimentală realizată a demonstrat că implementarea Modelului pedagogic și a metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare în limba germană la elevii liceeni prin valorificarea strategiilor interacționale contribuie la eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare a limbii germane.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea pedagogică realizată la tema „Dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu“ a urmărit, prin scopul și obiectivele formulate, eficientizarea procesului actual de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor liceeni în limba germană, astfel încât nivelul acesteia să corespundă standardelor europene. Investigațiile realizate au pornit de la analiza situației în domeniul temei de cercetare, în baza căreia a fost elaborat cadrul conceptual și metodologic necesar pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor liceeni, finalizând cu validarea în experiment a unor instrumente pedagogice aferente procesului de dezvoltare lingvistică și comunicativă în limba germană a elevilor de liceu.

Analiza, sintetizarea și interpretarea surselor teoretice consultate la tema cercetării au confirmat necesitatea, actualitatea și importanța temei investigate, a confirmat justetea și logica proiectării demersului investigațional, iar rezultatele științifice obținute în procesul investigației au demonstrat atingerea scopului și a obiectivelor formulate, valoarea teoretică și aplicativă a cercetării, relevanța și originalitatea științifică a produselor realizate.

În urma studiului realizat, putem emite următoarele **concluzii generale**:

1. Analiza situației în domeniu a demonstrat faptul că, deși, la nivel teoretic, există suficientă literatură pedagogică și didactică cu referire la problematica dezvoltării competenței de comunicare (didactică și școlară), totuși, la nivelul practicii educaționale, în special al predării-învățării limbii germane, subiectul respectiv nu este încă suficient de bine clarificat, pedagogizat, de aici necesitatea și oportunitatea demersului de cercetare realizat.

2. Elucidarea structurii complexe a competenței de comunicare în limba străină (germană), a procesualității acțiunii de formare-dezvoltare, precum și a specificului dezvoltării acesteia la etapa liceală de învățământ, în contextul unui spațiu restrâns de utilizare, a permis stabilirea condițiilor pedagogice necesare pentru dezvoltarea CCLG, care au servit drept bază pentru demararea cercetării experimentale.

3. Descrierea situației în domeniu a permis evidențierea dificultăților procesului actual de dezvoltare a CC a elevilor în LG, reliefaarea mai multor probleme existente la nivel de proces – ineficiența dialogului didactic, lipsa de materiale didactice adecvate, nevalorificarea vorbirii orale a elevilor în procesul studierii LG, pentru care au fost identificate soluții de rezolvare a acestora în scop de dezvoltare a CC în LG, care s-au concretizat în: metodologia de DCCLG, curriculum opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană*, sistemul de strategii interacționale valorificate în experimentul pedagogic ș.a.

4. Cercetarea a determinat caracteristicile psihopedagogice ale elevului de liceu, factorii ce contribuie la dezvoltarea sa lingvistică și comunicativă la etapa respectivă, a evidențiat

specificul DCCLG a elevilor din învățământul liceal și nivelurile posibil de atins în dezvoltarea acesteia.

5. Conceptul auctorial privind DCCLG, modelul pedagogic și metodologia de DCCLG elaborate în cadrul prezentei cercetări (Capitolul 2 al tezei) reprezintă principalele valori științifice ale cercetării validate în experimentul pedagogic, care evidențiază contribuția la dezvoltarea teoretică și practică a problemei de cercetare.

6. Ca tip special de cercetare științifică, angajată la nivelul reglării activității de predare-învățare-evaluare, investigația a produs rezultate relevante pentru teoria și practica educațională, realizată în scopul eficientizării procesului actual de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor liceeni în limba germană, astfel încât nivelul acesteia să corespundă standardelor europene.

7. Rezultatele experimentului de formare, bazat pe asigurarea condițiilor pedagogice adecvate, între care metodologia și algoritmul de DCCLG, curriculumul opțional la LG *Învățăm să dialogăm în limba germană*, sistemul de strategii interacționale pentru DCCLG au demonstrat cu date certificate dinamica demersului formativ în realizarea procesului de DCCLG și au oferit dovezile necesare pentru validarea modelului și metodologiei DCCLG, argumentate de rezultatele experimentului de control.

Astfel, putem afirma că, din perspectiva rezultatelor teoretice și practice ale cercetării evidențiate mai sus, prezenta investigație a condus la soluționarea unei probleme științifice importante menite să regleze procesul actual de predare-învățare-evaluare a limbi germane în liceu, care a vizat lichidarea dezacordului dintre documentele de politici educaționale naționale și europene, pe de o parte, dintre cerințele CRCN, CLS și CECRL și practica de predare-învățare-evaluare a LG, pe de altă parte.

Având în vedere limitele unei teze de doctorat, dar mai ales ținând cont de faptul că activitatea de formare-dezvoltare a CCLG a elevilor este un proces complex, îndelungat, cu multiple variabile, considerăm necesar a evidenția necesitatea realizării unor cercetări centrate pe dezvoltarea metodologiilor de formare a competențelor specifice înglobate în structura CCLG, cum ar fi, de exemplu: *formarea competenței interculturale a elevilor prin imersiunea lingvistică în limba germană*.

În temeiul rezultatelor teoretice și practice relevante ale cercetării sunt formulate următoarele **recomandări**:

Pentru cercetătorii în domeniu:

- Valorificarea rezultatelor de bază ale cercetării efectuate și promovarea acestora în studii științifico-practice privind formarea, dezvoltarea și evaluarea CC în LS.

- Dezvoltarea conceptului de competență de comunicare orală.

Pentru Ministerul Educației și Cercetării:

- Racordarea documentelor de politici educaționale din RM la recomandările UE privind dezvoltarea CCLS la nivelul B1 și B1+.
- Prioritizarea comunicării orale în procesul de dezvoltare a curriculumului de specialitate, precum și în procesul de evaluare a CC în LG.

Pentru elaboratorii de curriculum și manuale școlare:

- Valorificarea metodologiei și a algoritmului de DCCLG în procesul de elaborare a materialelor didactice la limba germană.

Pentru instituțiile de formare inițială și continuă:

- Dezvoltarea competenței profesionale a cadrelor didactice privind comunicarea pedagogică și rolul ei în dezvoltarea competenței de comunicare ale elevilor.

BIBLIOGRAFIE

Literatura în limba română

1. AFANAS, A. *Dezvoltarea competenței comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine*. tz. de doct. în pedagogie Chișinău: IȘE, 2008. 169 p.
2. ALBULESCU, M., ALBULESCU, I. *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002. 119 p. ISBN: 973-35-1325-3.
3. ANTONOV, A., EREMEEV, I., CARAIVAN, A., et. al. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Limbi străine II*. Chișinău: Cartier, 2010. 116 p. ISBN 978-9975-79-654-5.
4. BARBĂNEAGRĂ, A., CEPRAGA, L. *Imersiunea cultural-lingvistică: motor al dezvoltării personale și profesionale*. În: *Educația multiculturală, spațiul formativ pentru educația valorilor*, Ed. 2, 5-6 dec. 2024, Chișinău. CEP UPSC, 2024, Ediția 2, pp. 19-28. ISBN 978-9975-46-967-8.
5. BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T. et. al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*. Chișinău: Cartier, 2003. 204 p. ISBN: 9975-79-211-1
6. BUCUN, N., POGOLȘA, L. et. al. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. ME al RM, AȘM, IȘE. – Chișinău: F.E.-P. Tipografia Centrală, 2014. 596 p. ISBN 978-9975-53-333-1.
7. BURDUJAN, R. *Dezvoltarea competențelor literar-artistice ale studenților în contextul intercultural al formării profesionale inițiale*. tz. de doct. în pedagogie /IȘE. Chișinău, 2008. 169 p.
8. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi – învățare, predare, evaluare*. Chișinău: Tipografia centrală, 2003. 204 p. ISBN: 9975-78-259-0
9. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Aprobă prin Ordinul ministerului nr.432 din 29.05.2017. Aut. Guțu VI., Bucun N. et. al. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
10. CALLO, T., *Limba și literatura română pentru școala alolingvă. Clasele V-IX. Ghid metodologic*. Chișinău: Grupul editorial Litera, 2000. 46 p. ISBN 9975-74-256-4
11. CALLO, T., *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7
12. CALLO, T., BÂLICI, V., HADÎRCĂ, M., et. al. *Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Limbă și Comunicare*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, ICITT, 2022. 156 p. ISBN 978-9975-46-664-6.
13. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Limba și literatura română: Ghid de implementare a*

- curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Chișinău: Știința, 2007. 88 p.
14. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Chișinău: Cartier, 2010. 124 p. ISBN: 9789975670739
 15. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu. Ghid pentru profesori*. București: Cartier, 2001, 152 p. ISBN: 995-79-093-3
 16. Codul educației al Republicii Moldova din 23.11.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324.
 17. COJOCARU, V. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: Tipografia centrală, 2007. 268 p. ISBN: 978-9975-78-524-2
 18. CONSTANDACHI, R. Fenomenul tăcerii în comunicarea interpersonală. În: *Analele științifice ale universității de Stat din Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2019, pp. 67-71. ISBN: 978-9975-149-57-0.
 19. COȘERIU, E. *Introducere în lingvistică*. Cluj: Editura Echinoc, 1995. 143 p. ISBN 973-9114-42-8
 20. COȘERIU, E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Editura ARC, 2000. 302 p. ISBN 9975-61-146-X
 21. CRISTEA, S. *Pedagogie. Pentru pregătirea examenelor de definitivat. Grad didactic II, grad didactic I, reciclare*. Vol. II. Pitești: Hardiscom, 1997. 231 p. ISBN: 973-97861-3-8
 22. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2002. 398 p. ISBN 973-9355-51-X; 9975-74-248-3.
 23. CRIȘAN, Al. et. al. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Document de politici educaționale*. București, 2020. 67 p. ISBN 978-606-8966-06-9
 24. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN: 973-681-063-1
 25. *Curriculum. Limbi străine. Curriculum pentru clasele a II-a – a IX-a*. MECC al RM. Chișinău: Știința, 2006. 92 p.
 26. *Curriculum. Limbi străine I. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*. MECC al RM. Chișinău: Știința, 2010. 51 p. ISBN 978-9975-67-679-3
 27. *Curriculum. Limba străină II. Clasele a V-a – XII-a*. MECC al RM. Chișinău, 2016, ME
 28. *Curriculum. Limba străină: Clasele II-IV: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare* / MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2019. – 116 p.
 29. *Curriculum. Limba străină: Clasele V-IX: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare* / MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 155 p. ISBN 978-

9975-3437-8-7

30. *Curriculum. Limba străină: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare* /MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 128 p. ISBN 978-9975-3437-9-4

31. **CUTCOVSCHI, L.** Dialogul - unitate fundamentală a comunicării umane. În: *Univers pedagogic*. 2017, nr. 2 (54), pp. 44-48. ISSN 1811-5470.

32. **CUTCOVSCHI, L.** Considerări psihopedagogice ale dezvoltării personalității elevilor liceeni - premisă pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană. În: *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: conf.șt.naț.cu part.intern.*, 21 oct. 2022. Chișinău, UPS „I. Creangă” 2022, pp.145-152. ISBN 978-9975-46-638-7.

33. **CUTCOVSCHI, L.** Rolul familiei în educația copiilor. În: *Integrare prin cercetare și inovare: conf.șt.naț.cu part.intern.*, 10-11 noiembr. 2022. Chișinău: USM, 2022, pp.134-136. ISBN 978-9975-62-471-8.

34. **CUTCOVSCHI, L.** Funcțiile dialogului didactic drept formă specială a comunicării. În: *Journal of Romanian literary studies*, Tîrgu Mures, 30/ 2022, pp. 396-401. ISSN: 2248-3004.

35. **CUTCOVSCHI, L.** Probleme și dificultăți în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine. În: „*Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii*”/ *International Conference "New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education: conf.șt.intern.*, 19 apr. 2024. USM. Chișinău, 2024, pp. ISBN

36. **CUTCOVSCHI, L.** Dimensiunea formativă a comunicării pedagogice. În: *Sustainable Economic and Social Development of Euroregions and Cross-Border Areas 20th Edition*. 25-26 October, 2024, Iași, Romanian Academy, Iasi Branch” Gheorghe Zane” Institute for Economic and Social Research. Municipality of Iasi (în curs de publicare, acceptat de recenzenti)

37. **CUZNEȚOV, L.** *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN: 978-9975-70-717-6

38. **CUZNEȚOV, L.** *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău: UPS I.Creangă, IȘE. Primex com SRL, 2018. 188 p. ISBN: 978-9975-1110-93-8

39. **DUMITRU, G.** Comunicare și învățare. În: *Mat. Conf. Republicane a Cadrelor Didactice*, 1-2 martie 2019: 5 vol. Universitatea de Stat din Tiraspol; Chișinău: S. n., 2019 (Tipografia UST) ISBN 978-9975-76-266-3.

40. **DUȚU, O.** *Dezvoltarea comunicării orale la copii*. Constanța: Europolis, 1997. 206 p. ISBN: 973-9158-73-0

41. DUȚU, O. *Nevoia de dialog*. Constanța: Europolis, 1998. 126 p.
42. FRANȚUZAN, L. *Formarea Competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter/transdisciplinar*. tz. de doct. în pedagogie /IȘE. Chișinău, 2009. 172 p.
43. GHICOV, A., CARTALEANU, T., COSOVAN, O. BOLOCAN, V. *Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială*. Chișinău: Lyceum, 2011. 103 p. ISBN: 811.135.1(072)
44. GHICOV, A., CARTALEANU, T., GUȚU, I. [et al.] *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Lyceum, 2012, F.E.-P. „Tipogr. Centrală” 232 p. ISBN 978-9975-4394-5-9
45. GÂRLEANU, D., LUPUȘORU, D., LUPĂȘCU, L., ȘOITU, L. *Componentele unei pedagogii a comunicării// Comunicare și educație*. Iași: Ed. Spiru Haret, 1996. 205 p. p.59-64
46. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor*. tz. de doct. în pedagogie /IȘE. Chișinău: CEP USM, 2005. 156 p.
47. GORAȘ-POSTICĂ, V. Demers praxiologic de eficientizare a comunicării. În: *Integrare prin cercetare și inovare: Mater.conf.șt.naț.cu part.intern.*, 10-11 noiembr. 2022. Chișinău: USM, 2022, pp. 88-91. ISBN 978-9975-62-471-8.
48. GUȚU, I. Eficientizarea predării-învățării limbii franceze într-o societate bazată pe cunoaștere. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Mater. Conf. Șt. Intern.* Chișinău: IȘE (Print Caro), 2-3 noiembrie, 2012. pp. 110-112. ISBN 978-9975-56-072-6.
49. GUȚU, I. Dimensiunea calitativă a integrării eficiente a valorilor educației umaniste la limba străină: sugestii și recomandări. În: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Partea 1-a*. Mater. conf.șt. Chișinău: USM, 11-12 dec. 2014. pag. 16-22
50. GUȚU, I. Reforma curriculară din perspectiva abordării dihotomice cantitate-calitate: cazul didacticii limbilor străine. În: *Revista Limba Română*, 2014, nr. 2 (224), pp. 229-236. ISSN 0235-9111
51. GUȚU, I. Axele sistemelor de comunicare în dimensiune cantitativă și calitativă. În: *Integrare prin cercetare și inovare. Mater. conf.șt. Vol.1, R, SSU*, Chișinău: USM, 28-29 septembrie 2016. pp. 124-128
52. GUȚU, VI., VICOL, M. Strategiile didactice în structura paradigmei educaționale. În: *Studia universitatis. Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*, 2012, nr.5(55). pp. 16-22. ISSN 1857-2103
53. GUȚU, VI. *Model psihopedagogic de proiectare a competențelor pentru disciplina școlară*. În: *Didactica pro*. Nr. 4. (86) 2014. pp. 5-10. Chișinău: Casa editorial-poligrafică “Bons Offices”. ISSN 1810- 6455.

54. HADÎRCĂ, M. *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
55. HADÎRCĂ, M. Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor: factor de coerență și compatibilitate europeană în formarea-dezvoltarea competențelor de comunicare. In: *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi, vorbitori alolingvi)*. Chișinău: IȘE, 2017. 186 p. ISBN 978-9975-48-113-7.
56. HADÎRCA, M., GRÎU, N. *Curriculum pentru disciplina opțională: Învățăm să vorbim argumentat. Clasele a X-a - a XI-a*. Chișinău: IȘE, 2019. 17 p. ISBN 978-9975-48-158-8
57. HADÎRCA, M., CALLO, T., CAZACU, T., et. al. *Strategia și instrumentele pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019. 107 p. ISBN 978-9975-48-159-5.
58. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare*. Chișinău: Garamont-studio, 2023. 218 p. ISBN 978-9975-162-54-8.
59. HADÎRCA, M., CUTCOVSCHI, L. Repere teoretice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare (limba maternă/limba străină). În: *Journal of Romanian literary studies*. Tîrgu Mureș, 2024, nr. 37/2024, pp. 147-154 ISSN: 2248-3004
60. IACOB, L., BALAN, B., BONCU, Ș. *Comunicare în câmpul social*. Iași:Tempus,1997. 293p.
61. LAȘCU, T. *Abordarea discursivă a textului literar în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi*. tz. de doct. în științe ale educației. Chișinău, 2022. 158 p.
62. LEROY, G. *Dialogul în educație*. București: Editura didactică și pedagogică, 1974. 156 p. UNU193555
63. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării. Ed. a 2-a, reviz.* - Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene "Henri Coandă", 2017. 305 p. ISBN 978-606-8356-46-4
64. LUNGU, V., SILISTRARU, N. *Pedagogie prospectivă: Suport de curs*. Chișinău: S.n., MS Logo, 2022. 312 S. ISBN 978-9975-3541-2-7.
65. MINDER, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003. 342 p. ISBN 9975-79-39-1
66. MOCANU, V., TARNOVSCHI, A., DOLINSCHI, C. *Psihologia vârstelor*. Chișinău: CEP USM, 2020. 158 p. ISBN 978-9975-152-35-8.
67. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Polirom, 2005. 258 p. ISBN: 9789734652082
68. NICOLA, I. *Pedagogie*. București: R.A., Editura didactică și pedagogică, 1994. 411 p. ISBN 973- 30-3525-9.

69. OHRIMENCO (BOȚAN), A. Formarea competenței discursive la studenții pedagogi. În: *Utilizarea tehnologiilor educaționale și informaționale moderne pentru formarea competențelor profesionale ale studenților din instituțiile de învățământ superior*, 7-8 dec. 2018, Bălți, RM: USARB, 2018, pp. 95-102. ISBN 978-9975-3276-0-2.
70. OPREA, O. *Didactica nova. Teoria instruirii*. p. I. Chișinău: Lumina, 1991. 293 p. ISBN 5-372-01176-9.
71. OPREA, O. *Didactica nova. Tehnologia didactică*. p. II. Chișinău: Lumina, 1992. 282 p. ISBN 5-372-01177-7.
72. OROȘAN, D. *Comunicarea didactică, model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar*. tz. de doct. în pedagogie. Chișinău: 2005. 156 p.
73. O-SULLIVAN, T., HARTLEY, J., SAUNDERS, D., MONTGOMERY, M., FISKE, J. *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*. Iași: Polirom, 2001. 389 p. ISBN 973-683-717-3
74. PALII, A. *Cultura comunicării*. Chișinău: Epigraf, 1999. 172 p. ISBN: 9789975947503
75. PÂNIȘOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom, 2016. 308 p. ISBN: 978-973-46-6016-2
76. PAREA, E. *Formarea competențelor de comunicare în limba română a elevilor alolingvi în perioada preabecedară*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2006. 164 p. 373.2:811.135.1 (072)
77. PÂSLARU, VI. *Competența educațională - valoare, obiectiv și finalitate*. În: *Didactica Pro*. 2011, Nr.2-(66). pp.4-8. ISSN 1810-6455
78. PERETTI, A., LEGRAND, I., BONIFACE, I. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 391 p. ISBN 9789736835056
79. PETCU, T., GAFTON, L. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Limbi străine I*. Chișinău: Cartier, 2010. 117 p. ISBN 978-9975-79-653-8.
80. POTÎNG, A. *Blocajele comunicării*. În: *Didactica Pro*. 2004, nr 2(24). pp.28-30 ISSN: 1810-6455
81. POPA, C. *Evaluarea prin teste docimologice la limba și literatura română*. tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2007. 137 p.
82. SADOVEI, L. *Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar*. tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2008. 134 p.
83. SIEK-PISKOZUB T. *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*. Iași: Polirom, 1997. 126 p. ISBN: 973-9248-84-5
84. SOCOLOV, T. *Schimbare și dezvoltare prin comunicare participativă*. În: *Didactica Pro*.

2004, nr. 2 (24), pp. 15-35. ISSN 1810-6455

85. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN: 973-611-199-7

86. SLAMA-CAZACU, T. *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză*. București: Editura Academiei RPR, 1957. 508 p. 432-435p.

87. SLAMA-CAZACU, T. *Limbaj și context. Problema limbajului în concepția exprimării și a interpretării prin organizări contextuale*. București: Editura științifică, 1959. 464 p.

88. SLAMA-CAZACU, T. *Introducere în psiholingvistică*. București: Ed. Șt., 1968. 492 p.

89. SLAMA-CAZACU, T. *Comunicare pentru educație și educație pentru comunicare// Educație și limbaj*. București: Editura didactică și pedagogică, 1972. 243 p. pp.19-29

90. SLAMA-CAZACU, T. *Lecturi de psiholingvistică*. Ed. didactică și pedagogică, 1980. 426 p.

91. SLAMA-CAZACU, T. *Dialogul la copii*. București: Edit. Didactică și pedagogică, 1996. 165 p.

92. STANTON, N. *Comunicarea*. Iași: Știință și Tehnică, 1995. 316 p. ISBN: 973-96937-9-2

93. STRAISTARI-LUNGU, C. *Fundamente ale învățării limbilor străine în educația timpurie*. tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2020. 158 p. C.Z.U.: 373.2.016 (043.3)

94. ȚĂRNĂ, E. *Bazele comunicării*. Chișinău: Prut internațional, 2017. 408 p. ISBN 978-9975-54-355-2

95. VICOL, N. *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: Univers pedagogic, 2007. 140 p. ISBN 978-9975- 48-031-4.

96. VICOL, N. *Dezvoltarea limbajului: Compendiu*. Chișinău: IȘE „Print-Caro”, 2010. 113 p. ISBN 978-9975-9685-9-1.

97. VICOL, N. Specificul și manifestările determinismului lingvistic și ale identității naționale prin limbă, limbaj și educație. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Mat. Conf. Șt. inter.* Chișinău: IȘE (Print Caro), 2-3 noiembrie, 2012. pp. 103-106. ISBN 978-9975-56-072-6.

98. VICOL, N. *Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Chișinău: IȘE, 2020. 161 p. ISBN 978-9975-48-169-4

99. VICOL, N. *Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită*. Chișinău: Institutul de științe ale Educației, 2021. 267 p. ISBN 978-9975-48-195-3

100. VLAS, V., RACU, I., GRIȘANOVA, et. al. *Psihologia vârstelor și pedagogică*. Chișinău: Lumina, 1992. 223 p. ISBN 5-372-01178-5

Literatura în limba germană

101. BABIN-RUSU, T. *Einführung in die funktionelle Didaktik der deutschen Sprache als*

- Fremdsprache*. Chișinău: CEP USM, 2008. 137 S. ISBN 978-9975-70-789-3.
102. BALLSTAEDT, S. *Sprachliche Kommunikation: Verstehen und Verständlichkeit*. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen, 2019. 390 S. ISBN 978-3-8252-5115-4
103. BAUER, R. *Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe 1. Ein Praxisbuch*. Cornelsen Scriptor, 2003. 236 S. ISBN-13: 978-3589216871
104. BAUSCH, K.-R. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2003. 655 S. S.118-169 ISBN: 9783838586557.
105. BECKER, T. *Mündliche Kommunikation. Grundlagen der Deutschdidaktik*. Schneider Verlag: Hoehengehren GmbH, 2005. 373 S. S. 55-72 ISBN: 978-3-658-00886-4.
106. BREISAMETER, A., KIRSCHSTEIN, V., SEUTHE, Ch. *Mit uns. Deutsch für Jugendliche BI+. Kursbuch*. Hueber Verlag: München, 2017. 117 S. ISBN: 978-3-19-001060-8
107. BREISAMETER, A., KIRSCHSTEIN, V., SEUTHE, Ch. *Mit uns. Deutsch für Jugendliche BI+. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag: München, 2017. 148 S. ISBN: 978-3-19-011060-5
108. BREDEL, U., GÜNTHER, H., et. al. *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Stuttgart: Schöningh UTB, 2001. 586 S. ISBN: 9783825282370
109. CORCEVSCHI, S. Sprehangst als ein typisches Problem im Daf-unterricht. În: *De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practice didactice: in memoriam Grigore Cincilei cu ocazia aniversării a 95-a de la naștere*, 1 dec. 2022. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2023, pp. 191-196. ISBN 978-9975-62-503-6.
110. CORCEVSCHI, S. Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. În: *Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice*, Ed. 5, 7 dec. 2017, Bălți: Tipografia Indigou Color, 2019, pp.128-136. ISBN 978-9975-3316-6-1.
111. CORCEVSCHI, S. Der Einfluss des Lehrers auf die Lernmotivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice*, Ed. 7, 11 dec. 2020, Bălți. Bălți: CEP UPS „I.Creangă”, 2021, Ediția 7, pp. 79-85. ISBN 978-9975-46-539-7.
112. CUTCOVSCHI, L. Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz durch Dialog. În: *Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul metodologiilor clasice și moderne: actele conf. șt.intern.*, 22 mai 2012. Chișinău: S.n. Tip. Garamont-Studio, 2012, pp. 57-62. ISBN 978-9975-4379-6-7.
113. CUTCOVSCHI, L. Interaktive Strategien beim Erwerb fremder Sprachen. În: *Tehnici de motivare a studenților în procesul de învățare a limbilor străine în condiții de integrare europeană: mater.colocv.șt-practic*, 23 mart. 2013, Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 50-56. ISBN 978-9975-71-435-8.
114. CUTCOVSCHI, L. Schülerweiterentwicklung innerhalb und nach den Dialogen. În:

Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine: Mat. sem. metod., 23 ian. 2014. Chișinău: ULIM, Acta didactica, 2014, pp. 106-111. ISBN 978-9975-124-51-5.

115. **CUTCOVSCHI, L.** Lektüre im Deutschunterricht. În: *Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine: mater.colocv.șt-practic, ediția VI. 26 mart. 2021, Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 50-56. ISBN 978-9975-158-62-6.*

116. **CUTCOVSCHI, L.** Durch Lesen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht. În: *Univers pedagogic. 2022, nr. 3(75), pp.18-21. ISSN 1811-5470.*

117. **CUTCOVSCHI, L.** Die Förderung der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht durch Dialog. În: *De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practici didactice în memoriam Gr. Cincilei., mat. conf. naț. cu part. intern. USM, 2022. pp. 203-206. Chișinău. ISBN 978-9975-62-503-6.*

118. **CUTCOVSCHI, L.** Die Motivation - ein Schritt zur Verbesserung des Bildungsprozesses. În: *Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine: mater.colocv.șt-practic, ediția VIII. 24 mart. 2023, Chiș.: CEP USM, 2023, pp. 20-31. ISBN 978-9975-62-596-8*

119. **CUTCOVSCHI, L.** Lesen eine neue oder alte Methode im DaF-Unterricht - Lektüre im Deutschunterricht. În: *Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine: mater.colocv.șt-practic, ediția VIII. 24 mart. 2023, Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 59-70. ISBN 978-9975-62-596-8*

120. **CUTCOVSCHI, L.** Die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrkräften im Unterricht durch sprachliche Mittel als Faktor der Qualität. În: *Probleme de lingvistică romано-germanică și comunicare interculturală. ediția a III-a in honorem I. Dumbrăveanu. Culegere de articole ale: conf.șt.intern., 1 dec. 2023. USM. Chișinău, pp.243-248. ISBN 978-9975-62-678-1. – ISBN 978-9975-62-679-8 (PDF)*

121. **CUTCOVSCHI, L.** Kommunikation ein wichtiger Bestandteil der Bildung. În: *Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor, Conf. Șt. Naț. cu Part. Intern.26.11.2024, UPS „Ion Creangă”. (în curs de publicare, acceptat de recenziți)*

122. **FUNK, L. u.a.** *Studio 21. Das Deutschbuch. B1.1.* Cornelsen: Berlin, 2015. 147 S. ISBN 978-3-06-520606-8

123. **GRAEFEN, G., LIEDKE, M.** *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache.* Narr Francke Attempto Verlag GmbH, Co. Kg, 2012. 345 S. ISBN 978-3-8252-8491-6

124. GURANDA, E., CABAC, L., BULGACOVA, I. *Deutsch lernen durch Lesen. Wortschatzerklärungen und Aufgaben zum Roman Bitterschokolade von Mirjam Pressler*. Balti: Tipogr. Indigou Color, 2020. 125 p. ISBN 978-9975-3470-7-5
125. GURANDA, E., CABAC, L. Strategische Herangehensweise an Didaktisierung von literarischen Texten im DaF-Unterricht. În: *De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practici didactice: in memoriam Grigore Cincilei cu ocazia aniversării a 95-a de la naștere*, 1 dec. 2022, Chiș. Centr. Editorial-Poligr. al USM, 2023, pp. 211-220. ISBN 978-9975-62-503-6.
126. HERINGER, H. J. *Interkulturelle Kommunikation*. 3. Auflage. Tübingen, 2010. 114 S. ISBN 978-3-7720-8394-5
127. JIN, F. u.a. *Tiptop. Lernpaket für Deutsch. B1.1*. Berlin: Cornelsen Schulverlage Gmbh, 2016. 215 S. ISBN 9783060201761.
128. JIN, F. u.a. *Tiptop. Lernpaket für Deutsch. B1.2*. Berlin: Cornelsen Schulverlage Gmbh, 2016. 203 S. ISBN 9783060201778.
129. KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, M. *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2011. 356 S. ISBN 978-3-589-22728-0
130. KEMMANN, A., WAGNER, T. *Jugend debattiert*. Frankfurt a/M: Gemeinnützige Hertie-Stiftung, 2011. 19 S. ISBN: 978-3-7800-1070-4
131. KLIPPERT, H. *Kommunikations-Training*. Weinheim: Beltz, 2006. 11. Aufl. 654 S ISBN: 3407627491
132. KNAPP, K., ANTOS, G. et. al. *Angewandte Linguistik*. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2011. 3. Aufl. 473 S. ISBN 978-3-7720-8410-2
133. KRON, F. W., JÜRGENS, E., STANDOP, J. *Grundwissen Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München, UTB GmbH. 8. Auflage, 2013. 427 S. ISBN-13: 978-3-8252-3938-1
134. LONNECKER, G., ROBERT, A. *Lesen und Schreiben 2*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2004. 60 S. ISBN-13: 978-3190172313.
135. MÜHLHAUSEN, U. *Schüleraktivierung im Schultag. Band 1 Ungewöhnliche Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe*: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hoehengehren, 2008. 190 S. ISBN-10: 3834010413
136. MÜLLER, H. *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog. Theoretisches Grundwissen*. Berlin: Langenscheidt, 2002. 123 S. S.21- 29 ISBN: 3-8241-0180-9
137. MÜLLER, R., GLOGNER, P., RHEIN, S., HEIM, JE. *Wozu jugendliche Musik und Medien gebrauchen*. Weinheim, München: Langenscheidt, 2002. 260 S. ISBN-10: 3779904799

138. NÄHRIG, K., *Kommunikative Grundkompetenzen pädagogischen Handelns. Das zentrale Moment in der pädagogischen Praxis*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Institut für Pädagogik. 2015. 76 S. ISBN 9783668150140
139. NEUNER, G., KRÜGER, M., GREWER, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New-York: Langenscheidt, 2000. 184 S. ISBN-10: 3468494300
140. NIIKURA, M. et al. *Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Phonetik, Gespräch und Rhetorik*. Iudicium Verlag, 2015. 169 S. ISBN: 978-3-86205-341-4
141. PELZ, H. *Linguistik. Eine Einführung*. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg, 2013. 187 S. ISBN 978-3-455-10331-1
142. POMELNICOVA, A., Über phonetische Probleme im DaF-Unterricht. În: *Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice: Conferința științifică*, Ediția a 8-a, 09 dec. 2021. – Bălți: [S. n.], 2022 (Tipografia din Bălți). p. 21-30. ISBN 978-9975-161-21-3.
143. *Prüfungsvorbereitung. Übungstest 1. Zertifikat Deutsch. Telc B1*. 2009, Frankfurt am Main. 42 S. ISBN 978-3-933908-02-5
144. RIGOTTI, E. T. *Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse*. Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ludwigsburg, 2010, 312 S.
145. RÖHNER, J., SCHÜTZ, A. *Psychologie der Kommunikation*. Springer, 2. Aufl., 2016. ISBN: 978-3-658-10023-0
146. SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New-York: Langenscheidt, 2001. 225 S. ISBN: 9783468496554
147. SCHILLING, A., COTELO, K. Wie komm ich nur zu Wort? Redewechsel als Thema im DaF-Unterricht. In: *Auf neuen Wegen Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Wilhelm Fink Verlag. München, 2002. 501 S. 323-343 S. ISBN 3-7705-2948-0
148. SCHRÖDER, H. *Didaktisches Wörterbuch*. 3.Auflage. München, Wien: R. Oldenburg Verlag, 2000. 427 S. S.186-188 ISBN: 3486257870
149. STRACK, F. *Veronikas Geheimnis. Lesen und üben. B1. Lektüre mit Audio-CD*. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, Deutschland. 2004. 114 S. ISBN 978-3-12-556028-4
150. TIOSA, I. Die Bedeutung der Motivation für das Fremdsprachenlernen. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 24, 25 martie 2022, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2022, Seria 24, Vol.3, pp. 223-228. ISBN 978-9975-46-651-6; 978-9975-46-654-7.

151. ȚIRCOMNICU-IORDACHE, L. Literatur 2.0. In: *Deutsch aktuell*, 2012, Nr. 25, S.30-32.
152. TRAUB, S. *Gespräche führen - leicht gemacht. Gesprächsziehung in der Schule*. M: Hueber Verlag, 2001. 187 S. ISBN: 3-8340-0020-5
153. VATER, H. Einführung in die Sprachwissenschaft. In: *Auf neuen Wegen Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Wilhelm Fink Verlag. München, 2002. 501 S. 114-133 S. ISBN 3-7705-2948-0
154. VORDERWÜLBECKE, K. *Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Universitätsverlag Göttingen, 2008. 275-293 S. ISBN: 978-3-94
155. WEIGMANN, J. *Prüfungstraining. DSD*. Berlin, 2013. 175 S. ISBN 978-3-06-020452-6.
156. WICKE, R. *Kontakte knüpfen*. Berlin, 1995. 168 S. ISBN 3-468-49668-0
157. WERNER, H. *Einführung in die Pragmalinguistik*. Tübingen: Langenscheidt, 2001. 72 S. ISBN 978-3-468-49566-3.

Literatura în limba rusă

158. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с. ISBN 5-04-004708-8
159. ПАССОВ, Е. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5- 11 классы*. Москва: Просвещение, 2000. 172 с. ISBN: 5-09-009838-7
160. ПАССОВ, Е., КУЗНЕЦОВА, Е. Формирование лексических навыков в: *Методика обучения иностранным языкам, №8*. Воронеж: Интрелингва, 2002. 40 с. ISBN: 5-93757-008-1.
161. ПАССОВ, Е., КУЗНЕЦОВА, Е. Обучение общению на иностранном языке. Учебное пособие. в: *Методика обучения иностранным языкам, №15*. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с. ISBN: 5-93757-015-4.
162. ПАССОВ, Е., КУЗОВЛЕВА, Н.Е. *Урок иностранного языка. Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 640 с. ISBN 978-5-222-15995-8

Surse electronice

163. *Adolescenții și limbajul vulgar*. [citat 18.04.2022] Disponibil: https://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1577#google_vignette
164. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CEFR)* [citat 10.10.2023]. Disponibil: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/introduction-and-context>
165. *Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”)*

[citat 07.01.2024]. Disponibil: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro

166. *Dexonline*. [citat-03.01.2024]. Disponibil:

<https://dexonline.ro/definitie/teoria%20comunic%C4%83rii>

167. HADÎRCĂ, M. *Comunicarea didactică: bază în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor*. În: *Journal of Romanian Literary Studies*, nr. 29/ 2022 pp.74-83. ISSN:2248-3004.

[citat-03.06.2024]. Disponibil: <https://asociatia-alpha.ro/jrls/29-2022-Jrls-b.pdf>

168. *Memorandum asupra Învățării Permanente*. COMISIA COMUNITĂȚILOR EUROPENE Brussels, SEC(2000)1832. 30.10.2000 [citat 03.01.2024]. Disponibil:

https://usarb.md/wp-content/uploads/2019/03/Memorandum-asupra-invatarii-permanente-din-30_10_2000_Bruxelles.pdf

169. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2023-2024*.

Chișinău: MEC al R.M., 2023. 39 p. [citat 06.01.2024]. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_si_plan_cadru_2023-

[2024_aprobat_si_plasat_pe_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_si_plan_cadru_2023-2024_aprobat_si_plasat_pe_site.pdf)

170. *Politica lingvistică. Fișe descriptive despre Uniunea Europeană*. [citat

02.02.2024]. Disponibil: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/142/language-policy>

171. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Europei privind competențele cheie.

În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, 2006, nr. L394/210. [citat 02.02.2024]. Disponibil:

<http://ecalificat.ro/uploads/files/productsitems/0/>

172. Recomandarea Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 22 mai 2018. În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, 2018, (2018/C

189/01). [citat 02.01.2024]. Disponibil:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

173. *Regulamentul cu privire la examenul național de bacalaureat*. Aprobă prin Ordinul nr. 47

din 23.01.2018. [citat 24.05.2025]. Disponibil:

https://ance.gov.md/sites/default/files/reg_bac_rom_mo_2018.pdf

174. *Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002*. [citat 12.12. 2023]. Disponibil:

<https://www.consilium.europa.eu>.

175. *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism*.

Strasbourg, 2008. [citat 04.02. 2024]. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>

176. *Strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii*.

Bruxelles, 3.3.2010 COM(2010) final COMUNICARE A COMISIEI EUROPA 2020. [citat

11.01.2024]. Disponibil: [https://eur-](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ro:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ro:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ro:PDF)

177. BEISSWENGER, M. et al. *Sprachkorpora im Deutschunterricht*. [citat 18.04.2025]
Disponibil: https://air.unimi.it/retrieve/ef6290c1-2c16-442a-8a3d-d29645558dda/SLLD-Korpora-im-DU_compressed.pdf
178. BJÖRK, A. *Sprechangst und positive Emotionen im DaF-Unterricht. Empirische Studie der didaktischen Ausgangspunkte*. [citat 01.02. 2025]. Disponibil: https://www.uppsatser.se/om/Emotionen/#google_vignette
179. BÖSCHEL, C. *Sprechen im DaF-Unterricht*. [citat 11.02.2025] Disponibil: <https://www.variadu.de/sprechen-im-daf-unterricht/>
180. CALINSKI, M., OPTENDRENK, F., STRAUCH, M. *Experte sieht bei Jugendlichen keinen Werteverfall, sondern Neudefinition*. [citat 11.03.2022]. Disponibil: <https://news.paradisi.de/thema/experte-sieht-bei-jugendlichen-keinen-werteverfall-sondern-neudefinition-5936/>
181. CASPER-HEHNE, H., MIDDEKE, A. *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. [citat 10.03.2025] Disponibil: <https://publications.goettingen-research-online.de/bitstream/2/14221/1/Sprachpraxis.pdf>
182. CONRAD, J.C. *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. [citat 23.01.2025] Disponibil: <https://d-nb.info/980944082/34>
183. DRINKOVA, D. *Kommunikative Grammatik*. [citat 15.04.2017]. Disponibil: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1_Additionalmaterials_Drinkova.pdf
184. EDROVA, K. *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht*, Brunn, 2015. [citat 20.01.2025]. Disponibil: https://is.muni.cz/th/d2nnm/DP_FINAL.pdf
185. FALTKE, R., OELKERS, J. *Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beiheft. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. [citat 28.04.2025] Disponibil: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9082/pdf/ZfPaed_60_Beiheft.pdf
186. GIESEKE, J. *Anatomie der Staatssicherheit Geschichte, Struktur und Methoden*. [citat 01.04.2025] Disponibil: <https://d-nb.info/1018535314/34>
187. HIRSELAND, J. *Umbruchphase Teenager - Veränderungen in der Jugend*. [citat 11.09.2022]. Disponibil: <https://www.paradisi.de/leben/jugendliche/teenagerphase/>
188. JOHNSEN, K. *Die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch durch Bilderbücher fördern*. [citat 11.04.2025] Disponibil: https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/3011132/Johnsen_Kari-Louise.PDF?sequence=1
189. JOKISCH, S. *Sprechanlässe: Methoden, Beispiele für Unterricht und DaZ*. [citat 20.04.2025] Disponibil: <https://www.sabinejokischlernstraat.com/sprechanlaesse/>

190. KRAUSE, W. *Das Fremde und der Text Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. [citat 10.04.2025] Disponibil: <https://d-nb.info/1218859695/34>
191. LUGE, R. *Die Systemtheorie nach Luhmann*. [citat 09.03.2024]. Disponibil: <https://kopfundstift.de/portfolio/einfuehrung-in-luhmanns-systemtheorie/>
192. NASSER, M., GHORBANZADE, M. *Angst und Motivation beim Sprechen im DaF-Unterricht. Eine qualitativ-empirische Erhebung zur Studie der hemmenden und motivierenden Faktoren bei mündlicher Sprachkompetenz*. [citat 10.02.2025]. Disponibil: https://www.academia.edu/41502844/Angst_und_Motivation_beim_Sprechen_im_DaF_Unterricht
193. NEULAND, E. *Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge*. [citat 19.04.2025] Disponibil: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/infodaf-2007-0408/html?srsIid=AfmBOop9E8kArAN_bqzCHtGsdHmwd50aBB7CuYYNeSJLIMx1cf6DVziD
194. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. [citat 8.01.2024]. Disponibil: <https://lexikon.stangl.eu/17871/mehrsprachigkeit>
195. REINMANN, G. *Das Didaktik-Axiom*. [citat 01.07.2021]. Disponibil: <https://gabi-reinmann.de/?p=5923>
196. RIEMER, C. *Wer lernt Deutsch? Herausforderungen für DaF und DaZ. Deutschunterricht mit neuen Zielen*. [citat 09.01.2025]. Disponibil: <https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/ld/20468385.html>
197. ROSSI, G., HUSER, D. *Entwicklungspsychologie* [citat 18.03.2021]. Disponibil: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/entwicklungspsychologie-2014-was-wann>
198. SCHRÖDER, J. *Interkulturalität als Grundlage moderner Fremdsprachenmethodik und -Didaktik*. [citat 19.08.2022] Disponibil: <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/158/file/SchroederJoergDiss.pdf>
199. STEGMÜLLER, S. M. *Krappmann Theorie - einfach erklärt*. [citat 20.05.2023]. Disponibil: https://praxistipps.focus.de/krappmann-theorie-einfach-erklaert_124701
200. *Strategischer Plan 2020-2024 – Bildung, Jugend, Sport und Kultur*. [citat 18.02.2021]. Disponibil: https://commission.europa.eu/publications/strategic-plan-2020-2024-education-youth-sport-and-culture_en?prefLang=ro&etrans=ro
201. THESIUS, T. *Die vier Lerntypen – der kommunikative Lerntyp*. [citat 18.03.2025] Disponibil: <https://thesius.de/blog/articles/vier-lerntypen-kommunikativer-lerntyp/>

ANEXE

Anexa 1. CURRICULUM OPȚIONAL

ÎNVĂȚĂM SĂ DIALOGĂM ÎN LIMBA GERMANĂ - CLASA X-A, NIVEL B1

Preliminarii. Comunicarea în cel puțin o limbă străină constituie dezideratul politicilor educaționale naționale și europene. Conform acestor documente, CC în LS este una din competențe-cheie, importanța căreia cunoaște în ultimele decenii o ascendență, la nivel național și internațional.

În acest context, una din competențele-cheie, comunicarea în LS și, în special, CO, abilitate necesară societății postmoderne și solicitată pe piața muncii, constituie prerogativa EL din RM. Așadar, abilitatea de a vorbi fluent în LG pentru a comunica, constituie o abilitate necesară fiecărui tânăr.

În general, comunicarea s-a schimbat, fără îndoială, semnificativ datorită digitalizării, iar tinerii nu mai sunt dispuși să comunice oral. Totuși, ca membri ai societății, ei trebuie să comunice mai ales oral la școală, la locul de muncă, în viața privată, fiindcă „nu se poate să nu comunici” (P. Watzlawick) [126]. Comunicarea este un schimb, un proces bidirecțional de transmitere și primire a mesajelor, în special cu ajutorul limbajului și al semnelor care asigură înțelegerea între oameni, iar cea mai frecventă formă a comunicării reprezintă CO, prin urmare bune abilități de comunicare deschid multe uși în studii, carieră, afaceri și conduc la un management mai bun și procese de lucru mai eficiente.

Cu toate acestea, procesul actual de studiere a LG este axat mai mult pe stăpânirea gramaticii, citirea și înțelegerea mesajelor scrise, dar nu și pe dezvoltarea capacităților de vorbire, aspect cauzat și de specificul învățării LG. Însă CC nu poate fi dezvoltată doar prin comunicare scrisă, ci vizează și vorbirea, de aceea capacitatea de a vorbi în LG trebuie să fie o parte esențială a procesului de învățare a LG. Or, abilitățile de CO sunt necesare în orice timp și în orice context pentru a crea conexiuni mai profunde și mai semnificative între persoanele care comunică, permițând interlocutorilor să se înțeleagă mai bine și să-și comunice mai bine ideile.

Conceptul didactic al disciplinei opționale. *Învățăm să dialogăm în limba germană* -

În elaborarea Curriculumul opțional am pornit de la ideea: „Curriculum opțional de aprofundare este derivat din oricare disciplină studiată în trunchiul comun/curriculumul diferențiat, urmând aprofundarea competențelor specifice disciplinei prin noi unități de conținuturi. Aceleași competențe specifice, dar noi conținuturi” (conform recomandărilor Cadrului de Referință al Curriculumului Național, 2017) [9, p. 65].

Autorii documentelor educaționale naționale și europene, menționate mai sus, abordează vorbirea ca element de bază al CC în LS la orice etapă de școlaritate, clasă sau nivel lingvistic și

pornind de la aceste realități, considerăm utilă elaborarea unui Curriculum opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană - clasa X-a, nivel B1*, este un concept didactic inspirat din Curriculumul opțional *Învățăm să vorbim argumentat*, autori M. Hadîrcă și N. Grîu [56].

Acest curriculum este un **opțional de aprofundare** a curriculumului disciplinar pentru limbi străine (2019), care urmărește obiectivul de dezvoltare aprofundată a competențelor specifice disciplinei LG prin noi strategii și unități de conținuturi. Elaborat în conformitate cu prevederile CRCN, 2017, curriculum opțional de aprofundare *Învățăm să dialogăm în limba germană* vizează aceleași competențe specifice, prevăzute în CLS (2019), dar acordă prioritate dezvoltării CC orală prin noi conținuturi și strategii, care vor fi abordate practic și funcțional și vor servi ca sistem de referință [9].

Scopul disciplinei opționale *Învățăm să dialogăm în limba germană* constă în dezvoltarea abilităților de comunicare orală pentru a forma buni comunicatori în LG.

Scopul vizează valorificarea abordării interacționale în procesul de predare-învățare a LG și prevede dezvoltarea CC bazată pe utilizarea activă a mijloacelor lingvistice în plan comunicativ. Dezvoltarea CO vizează valorificarea deprinderii integratoare: vorbirea în LG în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de conversație, îmbinarea orientării de germană conversațională prin luarea în considerare a cerințelor comunicative și funcționalitatea componentelor lingvistice. Prin urmare, o combinație de cunoștințe teoretice și exerciții practice în studiul LG, dezvoltarea unor colecții de materiale autentice adecvate (opera literară adaptată) și strategii interacționale care vor dezvolta abilități de comunicare în LG. Accentuarea caracterului acțional al disciplinei opționale implică respectarea unor exigențe de învățare activă printre care formarea și dezvoltarea personalității.

Drept sursă principală pentru conținuturi a fost selectată, ca mijloc didactic, cartea de lectură *Veronikas Geheimnis. Lesen und üben. B1. Lektüre mit Audio-CD* (însoțită de text audio), editată la Stuttgart, RFG în 2024 [149]. Realizarea activităților comunicative: receptarea mesajelor scrise și orale, producerea mesajelor orale și interacțiunea prin aplicarea strategiilor interacționale, cu scopul îndeplinirii sarcinilor comunicative și prin lectura textului literar adaptat *Veronikas Geheimnis*, asigură dezvoltarea competenței de comunicare orală în LG.

Abilitățile discursive, necesare elevilor liceeni, aprofundate și consolidate în urma implementării acestui curriculum, vine în ajutorul elevilor și respectiv le dezvoltă abilități pentru: a exprima idei, vise, speranțe și obiective; a participa spontan la o conversație; a se exprima coerent; a descrie experiențe și evenimente; a argumenta și explica opiniile și planurile; a povesti; a relata intriga unei cărți sau a unui film; a exprima reacții etc.

Curriculumul opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană - clasa X-a, nivel B1*, pentru disciplina LG reprezintă un document reglator și instrument didactic, care descrie performanțele năzuite și condițiile învățării exprimate în **competențe specifice, unități de conținut și activități de învățare și produse de învățare**. Acest curriculum propus elevilor și cadrelor didactice, implicați în procesul de predare-învățare a LG, are drept scop aprofundarea și integrarea abilităților de comunicare ale elevilor liceeni în LG.

Curriculumul opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană - clasa a X-a, nivel B1*, proiectat are în vedere respectarea următoarelor cerințe curriculare:

- asigurarea continuității dintre nivelul ciclului gimnazial și liceal, la nivelul lingvistic A2 și B1.
- actualitatea și relevanța conținuturilor tematice și lingvistice;
- adaptarea conținuturilor tematice și lingvistice la nivelul de vârstă a elevilor interesele elevilor, la nivelul lingvistic;
- centrarea pe aspectul formativ - dezvoltarea competenței de comunicare orală în LG;
- delimitarea nivelului lingvistic B1;
- evidențierea posibilităților de producere și interacțiune orală în LG;
- obținerea a noi performanțe discursive;
- centrarea pe rezultatele finale – competențe specifice prevăzute în cadrul cursului opțional.

O astfel de proiectare a curriculumului opțional orientează procesul educațional spre rezultatele finale - competența de comunicare orală pe care elevii trebuie să o manifeste/ demonstreze în baza experienței de DCC orale, în timpul și după procesul de formare/învățare.

Competențe specifice disciplinei opționale

Curriculumul opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană - clasa a X-a, nivel B1*, este structurat pe unități de învățare și se raportează la dezvoltarea următoarelor competențe specifice:

CS 1. Competența lingvistică: utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate și autocontrol

CS 2. Competența sociolingvistică: actualizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare, valorificând dimensiunea socială a limbii

CS 3. Competența pragmatică: integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile, demonstrând precizie și fluență discursive

CS 4. Competența (pluri/inter)culturală: integrarea trăsăturilor specifice culturii țării alofone în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/ toleranță și acceptare a diversității culturale.

În următoarele pagini, în anexa 1, se prezintă un model de proiectare și realizare a DCCLG, structurată pe cele patru competențe specifice și distribuite pe:

- unități de competențe;
- unități de conținut;
- activități de învățare și produse.

Valori și atitudini dezvoltate prin disciplina opțională

- Comportament civic adecvat situațiilor de comunicare în ambele societăți
- Înțelegerea conceptului de cultură prin comparația culturii studiate și proprii
- Deschidere pentru comunicare interculturală
- Toleranță și acceptare față de diversitatea lingvistică și culturală

Repartizarea temelor pe unități de învățare și de timp

Disciplina opțională *Învățăm să dialogăm în limba germană* este un curs prevăzut pentru elevii din clasele a X-a, nivel B1 sau alte clase, pentru un an academic, administrat cu o oră pe săptămână.

Unitățile de învățare a disciplinei opționale

Nivel/clasa	Unități de învățare	Nr.de ore
B1/ X	1. Comunicarea în transportul public	6
	2. Comunicarea în oficiu	6
	3. Comunicarea în cafenea	7
	4. Comunicarea în oraș	7
	5. Comunicarea la un eveniment	8
	Total	34 ore

Sugestii metodologice. Scopul curriculumului opțional *Învățăm să dialogăm în limba germană* este de a dezvolta abilitățile de comunicare orale în LG, prin care elevii vor învăța și antrena elementele comunicării orale și ale actului comunicativ, vor demonstra un comportament comunicativ și vor aplica strategii de comunicare asertivă etc.

Sugestiile metodologice se referă la modul și forma de organizare și desfășurare a parcursului didactic cu scopul dezvoltării abilităților de CO la elevii liceeni, vizate în curriculum opțional. Valorificarea exprimării orale și asigurarea funcționalității acestora la nivelul activităților, participarea activă a elevilor în procesul educațional și orientarea spre aprofundarea competențelor specifice necesită aplicarea unor strategii interacționale, care trebuie să se focalizeze pe formarea și consolidarea continuă și progresivă a cunoștințelor și capacităților și pe dezvoltarea capacității liceenilor de a se autoevalua.

Pentru realizarea CO se recomandă aplicarea unui ansamblu de strategii interacționale, care promovează o învățare activă, implică o colaborare și cooperare între elevi, organizați în diferite forme sociale, iar profesorul nu transmite doar mesaje informaționale, dar devine organizator, moderator al activităților de învățare și partener de discuție. Demersul didactic este conceput astfel încât nu îl mai are în centru pe profesor, ci pe elev.

Strategiile didactice reprezintă un ansamblu complex și flexibil de metode și tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a demersului educațional, un plan de lucru cu elevii, cu scopul dezvoltării comunicării orale eficiente în LG. Prin aplicarea acestor strategii, CD vizează realizarea unor finalități materializate în formă de obiective.

Finalitățile vor fi evaluate conform aspectelor calitative de utilizare a limbii vorbite, nivelul B1, conform CECRL, pe categoriile: volum, corectitudine, fluentă, interacțiune, coerență.

În scopul de a facilita aplicabilitatea curriculumului opțional, actele comunicative, activitățile și produsele de învățare recomandate sunt prezentate în limba germană.

COMPETENȚE SPECIFICE, ACTE COMUNICATIVE, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI DE EVALUARE RECOMANDATE

Unități de competențe, unități de conținut, activități de învățare și produse [30]

Unități de competențe	Unități de conținut Acte comunicative	Activități și produse de învățare recomandate
	CLASA A X-A	
Receptarea mesajelor orale/audiovizuale	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
Componenta fonologică 1.1.Distingerea structurilor și trăsăturilor fonetice, rostite clar și corect Componenta lexicală și semantică 1.2.Identificarea sensului cuvintelor și expresiilor uzuale din contexte cotidiene Componenta gramaticală 1.3.Discriminarea structurilor gramaticale specifice utilizate frecvent în situații cotidiene	-Begriffe erraten -Vermutungen ausdrücken -Gegenstände lokalisieren -Verständnis zeigen -etwas vergleichen -etwas beschreiben und erklären -Regionen und Orte beschreiben -Rückmeldung geben -Überraschung ausdrücken	Aufgaben und Methoden: -Vermutungen -Bildbeschreibung -Wortfeldwettbewerb Lernprodukte: -Wörterliste -Tabelle -Fragen - Beschreibung
Producerea mesajelor orale. Medierea	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
Componenta fonologică 1.4.Aplicarea structurilor fonologice pentru a transmite mesaje uzuale în mod clar și coerent Componenta semantică și lexicală 1.5.Utilizarea unui repertoriu semantic și lexical corespunzător pentru a formula mesaje clare și coerente Componenta gramaticală 1.6..Folosirea suficient de corectă a structurilor gramaticale utilizate frecvente în situații uzuale	-Fragen formulieren -wiederholen -etwas formulieren/ umformulieren - über Zeit sprechen - Gefühle ausdrücken -Zusagen/ Absagen formulieren - Personen beschreiben -Vorschläge formulieren -über Erfahrung sprechen	Aufgaben und Methoden: -Textrekonstruktion -Text aus anderer Perspektive vorlesen -Personenbeschreibung Lernprodukte: -Fragen/ Antworten -Beschreibungen -Texte -kurze Geschichten
Receptarea mesajelor scrise/audiovizuale	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte

Componenta ortografică 1.7.Recunoașterea normelor de ortografie specifice limbii străine din contexte familiare Componenta lexicală și semantică 1.8.Deducerea sensului unor cuvinte și expresii necunoscute din contexte uzuale Componenta gramaticală 1.9.Distingerea structurilor gramaticale, specifice limbii străine, utilizate frecvent în situații previzibile	-Begriffe erraten -Wörter zuordnen -Fragen verstehen -sich informieren -etwas wiederholen -zusagen/ absagen -Bitten formulieren -etwas vergleichen -Situationen/ Bilder beschreiben	Aufgaben und Methoden: -Zuordnungsübungen -Ergänzungsübungen -Transformationsübungen -Wem gehört die Aussagen? Lernprodukte: -Wörterliste -Arbeitsblätter -Fragen/ Antworten -Sätze
Receptarea mesajelor orale/scrise/audiovizuale	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
2.1.Recunoașterea actelor de vorbire utile pentru diverse situații de comunicare 2.2.Descifrarea instrucțiunilor scurte, în baza imaginilor sau schemelor prezentate 2.3.Identificarea strategiilor adecvate scopului și tipului de mesaj sau conversație 2.4.Selectarea informației relevante din documentele de uz curent	-Wörter zuordnen -um Informationen/ Meinungen bitten -etwas verstehen und erklären -sich Notizen machen -sich höflich entschuldigen -Fragen/ Antworten formulieren	Aufgaben und Methoden: -Wörtersalat -Rollen erraten -Schriftlicher Minidialog Lernprodukte: -Notizen -Tabellen -Fragen/ Antworten
Producerea mesajelor orale/scrise/online Medierea	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
2.5.Explorarea repertoriului socio-cultural în diverse situații de comunicare 2.6.Utilizarea limbajului verbal și non-verbal pentru a susține un punct de vedere, conform situației de comunicare 2.7.Adaptarea resurselor lingvistice pentru a redacta texte funcționale scurte, folosind un limbaj standard	-über Wünsche schreiben -um Informationen bitten/ Informationen anbieten -eine Grafik beschreiben/ auswerten -Informationen vergleichen -Meinungen ausdrücken -Gefühle ausdrücken -Zufriedenheit/ Unzufriedenheit formulieren -Wünsche ausdrücken -um etwas höflich bitten -höfliche Fragen/ Antworten formulieren -Vorteile/ Nachteile formulieren	Aufgaben und Methoden: -Wunschbrief -Beschreibung der statistischen Daten -Wäre ich -Geschlossener Dialog -Gefühle inszenieren -Gedacht, aber nicht gefragt -Pantomime Lernprodukte: -Briefe -Essays -Dialoge -Inszenierungen -Pantomimespiele
Interacțiunea orală/ scrisă/ online. Medierea	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
2.8.Inițierea unei conversații, adaptând structurile lingvistice specifice comunicării spontane și autentice la diverse contexte sociale 2.9.Respectarea normelor	-eine Einleitung formulieren -Begriffe/ Sätze detailliert verstehen und schreiben -nachfragen -etwas wiederholen -über etwas Irreales sprechen	Aufgaben und Methoden: -Text mit verteilten Rollen lesen -Laufdiktat -Imaginäre Diskussion -Kettenübung -EL-EL-OLL (Apfel- Igel- toll)

socioculturale în dependență de rol și relațiile cu interlocutorii 2.10.Utilizarea eficientă a conectorilor logici și a altor elemente de relație în redactarea textelor funcționale 2.11.Traducerea informației relevante din texte funcționale/literare din limba maternă în limba străină și viceversa	-höfliche Fragen formulieren -Komplimente machen/annehmen -Überraschung ausdrücken -Vorschläge formulieren -jemandem zustimmen/widersprechen -eine Diskussion führen -Vorlieben/ Abneigungen ausdrücken -Rückmeldung geben -Informationen übersetzen	Spiel - Komplimente machen -Umfrage: Lieben oder hassen -Vorschlag-Zustimmung-Widerspruch -Inszenierung -Konfliktdialog Lernprodukte: -informative Texte -Interviews -Inszenierungen -Rollenspiele -Diskussionen
Receptarea mesajelor orale/scrise/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
3.1.Distingerea informațiilor pertinente din scrieri cotidiene 3.2.Înțelegerea mesajului principal din conversații cotidiene articulate clar, solicitând repetarea unor cuvinte sau a unor expresii neînțelese 3.3.Recunoașterea structurii convenționale a unui text în fluxul actului comunicativ	-Informationen zu einem Thema verstehen -Notizen machen -Gegenstände lokalisieren -nachfragen -Wichtigkeit verstehen -Ideen/ Ereignisse zuordnen -Ergebnisse vergleichen -die Meinungen von anderen zusammenfassen	Aufgaben und Methoden: -Wortschatzzuordnung -Zuordnungsübungen -Umfrage Lernprodukte: -Wortschatzlisten -kurze Geschichten -Interviews -Zusammenfassungen
Producerea mesajelor orale/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
3.4.Organizarea resurselor lingvistice în mod flexibil pentru a descrie simplu și direct subiecte din domeniul cotidian 3.5.Crearea anunțurilor mici cu referire la subiecte familiare de ordin cotidian 3.6.Explicarea punctelor principale ale unei idei/ probleme în contexte cotidiene 3.7.Utilizarea, în mod flexibil, a resurselor lingvistice pentru a elabora cereri/ avize cu referire la subiecte din domeniul personal/profesional	-sich begrüßen/ verabschieden -über Lage sprechen -Gegenstände lokalisieren -über Ereignisse berichten und erzählen -über Wichtigkeit berichten -höfliche Bitten/ Fragen formulieren -Anzeigen schreiben -Orte beschreiben -Meinungen vertreten und begründen -Gespräche führen -Ziele ausdrücken -etwas argumentieren	Aufgaben und Methoden: -Bildbeschreibung -Schreiblabor -Rollenspiel 1: Wenn ich du wäre -Rollenspiel 2: Lokalsuche -Selbstgemachte Aufgaben Lernprodukte: -Beschreibung -Berichte -Anzeigen -Rollenspiele -Aufgaben
Interacțiunea orală/scrisă/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
3.8.Implementarea resurselor lingvistice pentru a oferi detalii în cadrul unei discuții de ordin cotidian 3.9.Participarea în cadrul unor interacțiuni scrise/ on-line cu detalieri relevante de ordin personal și cotidian 3.10.Utilizarea resurselor lingvistice pentru a realiza sarcini comune simple în cadrul grupului	-sich begrüßen/ verabschieden -um detaillierte Informationen bitten/ detaillierte Informationen anbieten -höfliche Fragen formulieren -nachfragen -Verständnis zeigen -etwas tauschen -Personen/ Dinge vortellen -sich vorstellen -über Gemeinsamkeiten	Aufgaben und Methoden: -Rolle erraten: Wem gehören die Aussagen? -Kugellager / Karussell -Autogrammjjagd -Umfrage -Debatte -Telefongespräche -Höflich sein - lügen -Konfliktdialog -Modaldialog

și/sau în activități on-line	sprechen -etwas versprechen -Gespräche führen -sich über ein Thema austauschen	Lernprodukte: -kurze Dialoge -Interviews -Debatte -Telefongespräche
Medierea orală/scrișă/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
3.11.Rezumarea informației principale, în termeni proprii, din texte scrise cu referire la subiecte din viața cotidiană 3.12. Interpretarea informațiilor relevante, cu referire la subiecte de ordin cotidian 3.13. Rezumarea mesajelor simple, articulate lent și clar, din programele de știri televizate sau emisiuni radio 3.14. Traducerea orală, cu aproximație, a conținutului unui text informativ simplu, cu referire la subiecte de ordin cotidian	-Informationen wiedergeben und bewerten -Informationen zusammenfassen -eine Präsentation halten -wichtige Informationen im Radio/ Fernsehen verstehen -informative Texte verstehen -etwas umformulieren -über Wichtigkeit berichten/ schreiben -Vermutungen ausdrücken -Interesse an etwas ausdrücken -Gespräche spielen -sich über ein Thema austauschen	Aufgaben und Methoden: -Projektarbeit -Rolldialog -Spontanes Theater -Höflich sein Lernprodukte: -Monologe -kurze Texte -Plakate/ Lapbooks/ Poster -Interviews -Bewerbungsgespräche -Theaterstücke -Diskussionen
Receptarea mesajelor orale/scrișe/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
4.1. Identificarea sensului global și de detaliu cu referire la subiecte de ordin personal sau general în texte literare/ nonliterare, piese muzicale 4.2. Distingerea aspectelor culturale pe subiecte de ordin personal specifice culturii alofone	-Begriffe aus dem Kontext verstehen -literarische Texte verstehen -etwas global/ detailliert verstehen -Wichtigkeit ausdrücken -Informationen zur Landeskunde verstehen -etwas zuordnen -Interesse an etwas ausdrücken -Vermutungen ausdrücken	Aufgaben und Methoden: -Zuordnungsübungen -Richtig/ falsch -Übungen -Multiple-choice - Übungen -Portfolio Lernprodukte: -Arbeitsblätter -Lernjournal -Geschichten -Portfolio
Producerea mesajelor orale/scrișe/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
4.3.Characterizarea personajelor și temelor principale din texte literare/ nonliterare studiate 4.4.Justificarea opiniilor, impresiilor, emoțiilor personale, cu referire la secvențe din opera literară sau artistică 4.5.Emiterea de ipoteze cu referire la proximitatea sau distanța culturală între țara de origine și țara alofonă 4.6.Integrarea structurilor lexicale, formelor gramaticale, conectorilor logici uzuali în elaborarea textelor imaginare și funcționale pe teme de cultură	-über Orte/ Dinge/ Menschen sprechen -Orte/ Personen beschreiben -über Beziehungen/ Probleme sprechen -Meinungen vertreten und begründen -Vermutungen äußern -sich vorstellen -über etwas Irreales sprechen -Texte zu einem Thema schreiben -einen literarischen Text nacherzählen -etwas bewerten/ vergleichen	Aufgaben und Methoden: -Orte beschreiben -Personenbeschreibung -Kreatives Schreiben -Wie im Märchen -Lebenslauf -Pläne realisieren -Traditionen -Bewertung Lernprodukte: -Argumente -Texte -Märchen -Lebensläufe -Monologe -Interviews

Interacțiunea orală/scrișă/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
4.7. Aplicarea normelor uzuale de comportamente specifice culturii țării alofone pe subiecte de interes personal și general 4.8. Participarea la conversații pentru schimb de impresii și opinii referitoare la texte literare/nonliterare, texte de artă, piese muzicale, filme, fenomene culturale studiate	-Vorschläge ausdrücken -Verbesserungsvorschläge machen -nachfragen -etwas zusammen planen -Vorteile und Nachteile formulieren -Ratschläge geben -Informationen kommentieren -Meinungen vertreten und begründen -sich über ein Thema austauschen	Aufgaben und Methoden: -gemeinsam planen -Meinungen: Vorteile und Nachteile -Modaldialog -Dialog im Cafe -Projektarbeit Lernprodukte: -Pläne -Monologe -Gespräche -Plakate/ Lapbooks/ Poster
Medierea culturală orală/scrișă/online	Sprachhandlungen	Aufgaben und Methoden Lernprodukte
4.9. Implicarea personală în schimburi interculturale cu referire la valori și comportamente specifice limbii și culturii studiate 4.10. Gestionarea schimbului intercultural, în termeni simpli, pentru a prezenta persoane de diferite culturi, anticipând neînțelegeri de ordin cultural	-Kontakt aufnehmen und Small Talk machen -sich/ jemanden vorstellen -jemandem helfen/ um Hilfe bitten -Komplimente machen/ annehmen -Interesse an etwas zeigen/ ausdrücken -jemandem zustimmen/ widersprechen	Aufgaben und Methoden: -Zuordnungsübungen -Richtig/ falsch -Übungen -Multiple-choice - Übungen -Small Talk -Rollenspiel Lernprodukte: -Arbeitsblätter -Dialoge -Rollenspiele
CO vizează atingerea următoarelor standarde de eficiență ale învățării [44] 1. Recepționarea textelor literare/non-literare pentru a se informa, a se orienta, a acționa și a discuta 2. Recepționarea mesajelor transmise oral în diverse situații de comunicare 4. Producerea mesajelor orale adecvate unor anumite situații de comunicare 6. Realizarea interacțiunilor în comunicarea orală, formală și informală 7. Medierea lingvistică a mesajelor orale/scrișe în situații de comunicare 8. Aplicarea normelor lingvistice a LS în situații de comunicare orală/scrișă 9. Respectarea normelor de etichetă verbală și non-verbală în situații de comunicare orală/scrișă 10. Aplicarea normelor de coerență și coeziune a mesajelor/textelor orale și scrișe 11. Aplicarea normelor de dezvoltare tematică a textelor/discursurilor orale și scrișe 12. Utilizarea strategiilor de lectură/audiere a textelor literare/non literare, discursurilor orale 13. Utilizarea strategiilor de producere a textelor scrișe și a discursurilor orale		

Anexa 2.

SISTEMUL STRATEGIILOR INTERACȚIONALE

ROLLENSPIEL: wenn ich ... wäre. JOC DE ROL: - dacă aș fi...

Situația 1	Ce ai face, dacă ai fi în transport public împreună cu actorul tău preferat/actrița ta preferată?
Situația 2	Ce ai face, dacă ai fi directorul liceului unde studiezi?
Situația 3	Ce ai face, dacă în calitate de jurnalist ar trebui să faci un reportaj într-o cafenea/ într-un restaurant?
Situația 4	Ce ai face, dacă ai fi singur într-un oraș necunoscut?
Situația 5	Ce ai face, dacă ai fi la o petrecere cu oameni necunoscuți?

DIALOG RULANT [136]

Se realizează un dialog rulant, la care participă toți elevii, folosind modelul de dialog și suportul lexical. Se explică inițial regulile și forma dialogului (dacă e necesar se trece la forma de politețe) și, dacă e nevoie modelul și suportul.

Elevii, în perechi formulează doar întrebări deschise, de tipul W (*Warum? Wer? Was? Wie? Wo? Wann? Wem? Wen? Wessen?* etc) la o anumită temă, pentru a obține răspunsuri compuse din propoziții complexe. Ambii parteneri își fac notițe, după necesitate, în timpul dialogului și la finalul interviului, fac o rotație, adică schimbul de parteneri. În perechea nouă se relatează informația obținută în dialogul anterior, cu alternativa: unul din parteneri comunică despre un coleg, sau unul din parteneri întreabă și celălalt răspunde. Ideile principale din mesajul recepționat se notează, la dorință, iar la sfârșit fiecare elev prezintă tuturor informația obținută în urma discuției.

Person A: *Was machen wir am Abend?*

Person B: *Vielleicht spielen wir Tennis? ...*

Person A: *Was sagst du wenn...?*

Person A: *Ja, warum nicht./....*

KONFLIKTDIALOG. DIALOG PROVOCATOR

Fahren wir am Wochenende ans Meer?

Warum ans Meer?

Hast du eine andere Idee?

Warum fragst du mich?

Wen kann ich fragen?

Gibt es keine andere Personen hier?

Siehst du jemanden?

Kannst du nicht sehen?

Mochtest du nicht mit mir fahren?

Warum ich?

Bist du nicht meine Freundin?

Und?

Willst du mir nicht?

Kann noch jemand das machen?

Wie meinst du?

Ist meine Meinung für dich so wichtig?

Warum nicht?

VORSCHLAG-ZUSTIMMUNG -WIDERSPRUCH (PROPUNERE-ACORD-DEZACORD)

(dialog din 3 persoane)

La orice temă pot fi lansate următoarele discuții, de ex. la tema „Timpul liber”:

Situație 1: *Copiii și tinerii sunt absorbiți de școală și tehnologii și nu mai petrec timpul liber cu prietenii sau semenii. Comunicarea tinerilor cu prietenii nu mai este una reală, ci a devenit o comunicare virtuală. Care sunt cauzele deficitului de comunicare și cum ar putea fi solutionată această problemă?*

Rolul A: mama – propune (*Eu **propun** ...*)

Rolul B: tata – acceptă (*Eu **sunt de acord**. Astfel ...*)

Rolul C: fiul – refuză (*Eu **nu sunt de acord**, fiindcă ...*)

Situație 2: *O familie, din trei membre, din Republica Moldova consumă în mediu, în lună, în urma datelor statistice recente, 10 m³ apă rece și 10 m³ apă caldă. Organizațiile pentru protecția mediului încojurător sunt alarmate. Care sunt cauzele consumului excesiv de apă și cum ar putea fi redusă această cheltuială?*

Rolul A- Mama: *Eu **propun** pentru o reducere a consumației de apă caldă să renovăm baia și să înlocuim cada pe cabină de duș.*

Rolul B- Tata: *Eu **sunt de acord**. Astfel vom economisi considerabil apă, bani și spațiu.*

Rolul C- Fiul: *Eu **nu sunt de acord**, fiindcă o baie adevărată pentru mine înseamnă o cadă plină cu apă, dar putem economisi și în alt mod.*

Situație 3: *Întreaga lume este preocupată de riscurile provocate de centralele nucleare și cheamă la renunțarea și încetarea activității acestor centrale. Oamenii de știință propun ca alternativă alte metode de producere a energiei electrice inofensive pentru viața și sănătatea oamenilor.*

Rolul A- Primarul: *Noile tehnologii ne permite să folosim rațional toate resursele pe care ni le oferă natura. Într-o țară atât de înșorită ar fi foarte logic să folosim benefic aceste surse de curent și **propun** să investim în bateriile solare.*

Rolul B- Consilier: **Sunt de acord.** *Este o propunere rezonabilă, căci astfel de energie este mult mai ieftină și inofensivă, iar noi trebuie să ne gândim la viața și prosperitatea cetățenilor noștri.*

Rolul C- Inginer: **Nu sunt de acord** cu această propunere, fiindcă nu sunt cunoscute toate avantajele și dezavantajele acestor baterii. *Ele pot fi și mai nocive, iar pentru ca să aflăm acest lucru este nevoie de timp...*

KOMPLIMENTE MACHEN UND ANNEHMEN

Die wichtigste Grundlage für ein Kompliment ist es zu sagen, was man an einer Person mag. Eine große Rolle spielt dabei, wie man es sagt, denn die Person könnte sich sogar beleidigt fühlen, weil sie die Aussage falsch interpretiert oder als respektlos versteht. Deswegen ist es wichtig, sich vorher genügend Gedanken über richtige Komplimente zu machen. Man kann Komplimente über Äußerlichkeiten machen, aber auch über Charakter eines Menschen. Komplimente zu machen und anzunehmen ist eine Art, Höflichkeit und Sympathie für einen Menschen auszudrücken. Beachten Sie dabei folgende Regeln: *Seien Sie respektvoll! Achten Sie auf den richtigen Zeitpunkt! Geben Sie Ihrem Kompliment Bedeutung! Seien Sie persönlich! Verzichten Sie auf Klischees! Übertreiben Sie nicht!*

EL-EL-OLL - Apfel- Igel- toll

Spiel. 2 Paaren (1 Junge + 1Mädchen) der Reihe nach machen sich Komplimente: 2 Jungen und 2 Mädchen halten je einen Apfel in der Hand, der mit Stacheln voll ist. Eine Person (das Mädchen oder der Junge zieht einen Stachel und macht ein Kompliment. Gewinnt das Paar, das mehr Stacheln hat. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben spielen keine Rolle. Die Sprecher und der Hörer sind in direktem Kontakt. Diese Aktivität wird im Zusammenhang mit Handlungen und Aktionen durchgeführt, bei denen Sprache ständig gebraucht und geübt wird. Aufgabe: HA. Komplimente den Müttern / Großmüttern schreiben

MODALDIALOG

Ce poți face, ai voie să faci, trebuie să faci, vrei să faci? Se recomandă pentru repetarea și consolidarea verbelor modale. Profesorul sau tutorele oferă clasei situații, în dependență de numărul de perechi, despre care vor vorbi elevii: *la școală, la cantină, la teatru, la supermarket, în transportul public, pe stradă etc.?* Coechipierii se interviează reciproc, expunând părerea proprie cu privirea la situațiile date, iar la sfârșit se prezintă rezultatele în fața clasei.

GEDACHT ABER NICHT GEFRAGT [137]

Veronika und der Passagier sprechen im Zug fast nicht, trotzdem denken sie und fragen sich über die Person nach. *Wie glauben Sie, was für Fragen sie sich stellen würden und wie würden Sie diese Fragen beantworten?*

Veronika ➡ Mann

Mann → Veronika

A. - *Wie heißen Sie?*

- *Ich heiße Veronika.*

B. - *Wohin fahren Sie?*

- *Ich fahre nach ...*

C.

Die Fragen sollen beantwortet werden.

UMFRAGE

Deutschunterricht im Zug oder im Klassenzimmer? / HA

Ergebnisse vergleichen

<i>Deutschunterricht</i>	<i>im Zug</i>	<i>im Klassenzimmer</i>
Motivation des Lehrers	<i>nicht motiviert</i>	<i>motiviert</i>
Motivation der Schüler		
Wird man mehr gesprochen?		
Wird man geschrieben?		
Ist die Atmosphäre entspannt?		
Sind alle Schüler aktiv?		
Spricht man gern?		
Fragt man viel?		
Hört man einander zu?		
Wo würden Sie nächste Stunde haben im Zug oder im Klassenzimmer?		

PERSONENBESCHREIBUNG (Tabelle ergänzen)

	Veronika	Gerd
Alter		
Beruf		
Familienstand		
Wohnung		
Gefühle		
Zukunftspläne		

WEM GEHÖRT (die Aussagen)?

Wollen wir ans Meer fahren?

Ich reise nicht gern.

Wenn du keine Lust aufs Meer hast, dann kann ich ohne dich fahren.

Aus dem Wohnzimmer kann man eine schöne Panorama sehen.

Ich bin sehr müde.

Hast du etwas für heute geplant?

Veronika und Max sind zum ersten Mal nicht zusammen.

Manchmal kann man auch Konflikte haben.

KONFLIKTDIALOG

In diesem Dialog verneinen die Partner alles.

- Fahren wir am Wochenende ans Meer?
- Warum ans Meer?
- Hast du eine andere Idee?
- Warum fragst du mich?
- Wen kann ich fragen?
- Gibt es keine andere Personen hier?
- Siehst du jemanden?
- Kannst du nicht sehen?
- Mochtest du nicht mit mir fahren?
- Warum ich?
- Bist du nicht meine Freundin?
- Und?
- Willst du mir nicht?
- Kann noch jemand das machen?
- Wie meinst du?
- Ist meine Meinung für dich so wichtig?
- Warum nicht?

ROLLE ERRATEN. Rolul ghicit.

Vor dem Lesen sehen die S. einige Aussagen, aber nicht den ganzen Text. Zu zweit, oder zu dritt sollen die Schüler den Rest der Aussagen erraten.

- Veronika: *Du kennst ja eine Menge Leute.*
- Max ...
- Max: *Einen Kaffee?*
- Veronika: ...
- Veronika: *Interessierst du dich für Philosophie?*
- Max ...
- Max: *Hast du gewusst, was du studieren wolltest?*
- Veronika: ...
- Max: *Essen wir heute nicht zusammen?*
- Veronika: ...
- Max: *Weinst du wegen der Fotos?*
- Veronika: ...

DIALOG IM CAFE. Lokals beschreiben.

1. Beschreiben Sie vier verschiedene Lokals. Was kann man dort machen? *gesund essen, lecker essen, nicht teuer essen, mit den Freunden etwas feiern, mit den Eltern ruhig sitzen, Live Musik hören, Karaoke singen, tanzen etc., Bekannte und Freunde treffen*. Stellen Sie sich vor, dass Sie in einem von diesen Cafes sitzen. Was würden Sie bestellen und machen? Worüber würden Sie mit Ihrem Freund sprechen? Welches Cafe passt Ihnen besser und warum?
2. Schreiben Sie mit Ihrem Partner einen Dialog zu diesem Thema und inszenieren Sie ihn.

DEBATTE

Diskutieren Sie zu diesen Situationen. Die Schüler teilen sich je nach dem Wunsch und sammeln mit anderen Mitschülern Argumente und dann präsentieren sie sie vor der Klasse.

1. Gruppe: *Veronika sollte mit Gerd zusammenleben*
2. Gruppe: *Veronika sollte die Wahrheit Gerd sagen, dass sie ihn nicht liebt.*
3. Gruppe: *Veronika und Gerd sollten heiraten*
4. *Gerd sollte sich Veronika vergessen*

WÄRE ICH...

Ergänzen Sie die Sätze. IA, schriftlich/ mündlich, dann vorlesen

- a. *wenn ich Veronika wäre, dann*
- b. *Wenn ich Gerd wäre, dann...*
- c. *Wenn ich in einem schönem Appartement in der Mitte der Stadt wohnen würde,*
- d. *Wenn ich einen Mann, der mich liebt, nicht lieben würde, ...*
- e. *Wenn ich klein wäre, ...*

Wenn ich der Kollege von Veronika wäre, ...



Wäre ich Tourist, würde ich viel reisen. Ich würde viele Großstädte, aber auch Kleinstädte besichtigen. In den Großstädten würde ich durch die Strassen bummeln, die Architektur bewundern, in Cafes sitzen, einkaufen gehen und die Architektur genießen. In einer Kleinstadt würde ich die frische Luft und die Natur genießen. Ich möchte auch örtliches Essen kosten. Am Meer würde ich viel baden, schwimmen, in der Sonne liegen und lesen. Natürlich würde ich mich mit meinen Freunden treffen, die überall in der Welt leben.

HÖFLICH SEIN

Nicht alles sagen, was gemeint ist. Die Personen sagen nicht alles, was sie meinen, um höflich zu sein (lügen). Was sagen die Hauptpersonen: Veronika und Max nicht? Was glauben Sie? Schreiben Sie, was Max meint und was er sagt.

-Max, Wollen wir ins Museum gehen?

Max. gesagt: - Ja, klar. Schon lange habe ich geplant, ins Museum zu gehen.

Max. gemeint: -Wie langweilig! Ich hasse Museen!

Veronika: -Ich finde die Stadt im Sommer noch schöner.

Max. Gesagt: - ...

Max. Gemeint: - ...

Veronika: - diese Band mag ich besonders. Du sollst sie unbedingt hören. Am besten kann man die Musik im Konzert hören.

Max. Gesagt: - ...

Max. Gemeint: - ...

Veronika: -ich liebe die Natur. Wenn ich in einem botanischen Garten bin, fühle ich mich näher zu Natur und möchte ewig hier bleiben.

Max. Gesagt: - ...

Max. Gemeint: - ...

Veronika: - Die Architektur des Schlosses ist wirklich toll. Ich möchte wieder hierher kommen. Wann kommen wir wieder?

Max. Gesagt: - ...

Max. Gemeint: - ...

Veronika: - Bei solcher Hitze im Kino zu sitzen, finde ich klasse. Stimmt das nicht?!

Max. Gesagt: - ... Max. Gemeint: - ...

MINIDIALOG

Linguistische Kompetenz. Deklination des Adjektivs. Intensives / detailliertes Lesen.

Üben Sie mündlich zu zweit nach dem Muster:

-Ist es ein neues Hemd?

- Nein, es ist alt.

1	<i>best</i>	<i>r Freund</i>	<i>einfarbig</i>
2	<i>groß</i>	<i>r Garten</i>	<i>erst</i>
3	<i>jung</i>	<i>e Dame</i>	<i>dieselbe</i>
4	<i>bunt</i>	<i>r Sessel</i>	<i>abendlich</i>
5	<i>letzte</i>	<i>e Seite</i>	<i>klein</i>
6	<i>verschieden</i>	<i>Pl. Personen</i>	<i>schlimm</i>
7	<i>morgendlich</i>	<i>Stadt</i>	<i>alt</i>

TRADITIONEN

Was gehört zum Thema „heiraten“? Suchen Sie im Text alle Wörter, Redewendungen etc., was diese Tradition beschreibt.

1. Sprechen: Wie ist in Ihrem Land eine Hochzeit gefeiert?

<i>Wer kommt?</i>	<i>Wo?</i>	<i>Wie viele?</i>	<i>Wie lange?</i>	<i>Was gibt es zum Essen?</i>	<i>Was machen die Gäste?</i>	<i>Was haben die Leute an?</i>	<i>Was gibt es besonderes/ traditionell?</i>
-------------------	------------	-------------------	-------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------------	--

1. Vergleichen Sie mit ihren Mitschülern. Sind die Traditionen ähnlich?

2. Vergleichen Sie die Hochzeiten in Deutschland und in Moldau.

SMALL TALK

Lesen Sie die Situationen und spielen Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin die Gespräche. Sie sind auf einer Hochzeit und Sie... A) kennen niemanden. Beginnen Sie ein Gespräch. B) treffen dort jemandem nach vielen Jahren wieder: Sie kennen die Person zwar, aber nicht sehr gut. C) finden eine Person sehr sympatisch und möchten sie gern kennenlernen.

D) haben sich mit jemandem unterhalten, wollen aber das Gespräch beenden.

HA. Planen Sie einen Feiertag / Fest. Beschreiben Sie ausführlich, wie Sie es sich vorstellen.

PORTFOLIO

Personenbeschreibung

	Veronika	Max	Sekretärin	Gerd
Alter				
Wohnort				
Beruf				
Hobbys				
Familienstand				
Verwandschaft				
Freunde				
Aussehen				

BEWERTUNG (Ein Buch / eine Geschichte positiv oder negativ)

Das ist ein sehr lesenswertes Buch, denn...

In der Geschichte geht es um...

WÖRTERSALAT

Arbeitsform: Partnerarbeit. Die Schüler schreiben mit diesen Wörtern einen zusammenhängenden Text. Nach dem Lesen vergleichen sie, welcher Text nah zu Originaltext war. Eigene Texte mit Originalgeschichte vergleichen.

In der Innenstadt, für sich allein, gekommen, todmüde, zusammen essen, enttäuscht, im Kühlschrank, ins Bett, Probleme im Privatleben, Schnee, erwachsen

BILDBESCHREIBUNG

Aufgabe: Beschreiben Sie die Situation auf dem Bild in 5-6 Sätzen. Spekulieren Sie.

În baza unei poze și a titlului se elaborează un text, care ar presupune conținutul capitolului. Această strategie dezvoltă abilitățile de comunicare, dar și dezvoltă creativitatea.

Form: Gruppenarbeit - je 3-4 Schüler - schriftlich/ mündlich (die Texte lesen und mit dem Originaltext vergleichen).

Es gibt bestimmte Regeln, um alle Elemente im Foto zu zeigen und zu erklären. Nur die Zeitform "Präsens" wird in der Bildbeschreibung benutzt. Man schreibt zuerst den Hauptteil wie z. B. "Menschen im Bild, Landschaft, Atmosphäre". Danach verfasst man eine kurze Einleitung, um zu erklären, was sich in diesem Foto befindet. Dann diskutiert man den Inhalt und verfasst, was im Bild passiert. Zum Schluss soll man die Meinung äußern, etwas mit dem Foto verbinden und dann eine Zusammenfassung. Es gibt eine Reihe von W-Wörtern, die beantwortet werden sollen. Zum Beispiel "*wer, was, wann, wo, wie, warum, woher, wie viel, wohin?*". Darüber hinaus soll man verschiedene Präpositionen und Adverbien verwenden werden. Zum Beispiel benutzt man die folgenden Präpositionen wie z. B. "*in, an, auf, vor, hinter, neben, mit*" oder die folgenden Adverbien wie z. B. *links, rechts*, usw.

ROLLEN AUS ANDEREN PERSPEKTIVEN

Rollen wie eine Komödie vorlesen. Die Leser spielen die Rollen z.B. aus Perspektive eines Kommikers: Melodie, Betonung, Körpersprache etc.

KREATIVES SCHREIBEN

Die Schüler schreiben selbst eine Fortsetzung der Geschichte / des Kapitels

Vorschlag: als Hausaufgabe Fortsetzung schreiben die Schüler lesen ihre Geschichten vor und vergleichen ihre Geschichten mit der Originalgeschichte.

SCHREIBLABOR

Die virtuelle Welt ist in den letzten 20 Jahren schon Realität geworden. Über das Thema virtuelle Freundschaften diskutiert man oft und interessiert viele. Schreiben Sie ein Essay zum Thema „Die virtuellen Freundschaften verdrängen die realen Freundschaften“. Berücksichtigen Sie dabei Folgende Aufgaben:

1. Schreiben Sie, warum eine virtuelle Freundschaft entsteht und welche Besonderheiten sie hat.
2. Nennen Sie ihre Vor- und Nachteile der virtuellen und realen Freundschaften, bringen Sie dazu zwei Beispiele.
3. Drücken Sie Ihre Meinung dazu aus, ob virtuelle Freunde richtige Freunde sind. Begründen Sie Ihre Meinung. Folgen Sie der Struktur: Einleitung, Hauptteil, Schluss.

REDEMITTEL/ STRUKTUREN/ SPRACHBAUSTEINE [106; 107; 129; 130]

Meinung ausdrücken	<i>Ich halte...für gut/schlecht/...</i> <i>Für...spricht.../Dafür spricht...</i> <i>Gegen...spricht.../Dagegen spricht...</i> <i>Eine gute/schlechte Idee ist...</i>
Etwas vorschlagen	<i>Wie wäre es, wenn wir ...</i> <i>Wir könnten doch ...</i> <i>Vielleicht machen wir es so: ...</i> <i>Hast du nicht Lust?</i> <i>Mein Vorschlag wäre...</i> <i>Ich finde, man sollte...</i> <i>Was hältst du / halten Sie von folgendem Vorschlag: ...?</i> <i>Wenn es nach mir ginge, würde...</i> <i>Könnten Sie sich vorstellen, dass ...</i> <i>Meiner Meinung nach sollten wir ...</i> <i>Ich würde lieber ... als...</i> <i>Wir sollten überlegen, ob es nicht besser wäre ...</i> <i>Ich hätte da eine bessere Idee: ...</i> <i>Ich würde gern einen anderen Vorschlag machen, und zwar ...</i>
Zustimmung ausdrücken	<i>Der Meinung bin ich auch.</i> <i>Ich bin ganz deiner/ eurer Meinung.</i> <i>Das stimmt. / Das ist richtig. / Ja, genau.</i> <i>Da hast du völlig recht.</i> <i>Ja, das kann ich mir gut vorstellen, dass</i> <i>Ja, das ist richtig.</i> <i>Ja sicher!</i> <i>Selbstverständlich ist das so, weil ...</i> <i>Ja, das sehe ich auch so.</i> <i>Ich stimme dir/ euch zu.</i> <i>Ich finde, ... hat recht, wenn er/sie sagt, dass ...</i>
Widerspruch ausdrücken	<i>Das stimmt meiner Meinung nach nicht.</i> <i>Der Meinung bin ich auch, aber ...</i> <i>Das ist nicht richtig.</i> <i>Das ist sicher richtig, allerdings ...</i> <i>Ich sehe das (etwas/völlig/ganz) anders, denn ...</i> <i>Da muss ich dir/Ihnen aber widersprechen.</i> <i>Dem kann ich nur bedingt/ teilweise zustimmen.</i> <i>Dagegen spricht, dass ...</i> <i>Dem kann ich nicht zustimmen.</i> <i>Das sehe ich ganz anders, denn ...</i> <i>Da möchte ich widersprechen, weil ...</i> <i>Dazu habe ich eine andere Meinung.</i>
Argumentieren	<i>Für mich ist es wichtig, dass ...</i> <i>... muss man bedenken, dass ...</i> <i>... (ganz) wichtig, dass ...</i> <i>... deutlich gezeigt, dass ...</i> <i>... ist klar, dass ...</i> <i>... de es ...</i> <i>... besondere daran ist, dass man ...</i> <i>... wird deutlich, dass ...</i> <i>... haben deutlich gezeigt, dass ...</i> <i>... spielt eine wichtige Rolle bei ...</i> <i>... Gegensatz zu anderen ...</i>

	<i>ein wichtiges Argument für ...</i>
Eine Diskussion führen um das Wort bitten / das Wort ergreifen	<i>Entschuldigen Sie, wenn ich dich/ euch/ Sie unterbreche, Dürfte ich dazu bitte auch etwas sagen? Ich möchte dazu etwas sagen/fragen/ergänzen. Kann ich dazu bitte auch einmal etwas sagen? Ich verstehe das schon, aber... Ja, aber... Glauben/Meinen Sie wirklich, dass...? Das mag stimmen, aber... Am wichtigsten...</i>
Beschreibung der statistischen Daten	Vergleiche <i>Im Vergleich zu../ Verglichen mit../ Im Gegensatz zu.. / Während...,</i> Ähnlichkeiten <i>Ahnliche Ergebnisse werden auch deutlich. / In diesem Punkt sind ... beide ..ähnlich.</i> Unterschiede <i>Die Ergebnisse unterscheiden sich deutlich/ sind sehr verschieden./ Ganz anders stellt sich ... dar../ Im Gegensatz zu.../ Im Unterschied zu.... .und unterscheiden sich klar/ deutlich voneinander.</i> Überraschendes <i>Das Eigenartigste /Merkwürdigste Seltsamste ist .../ Erstaunlich finde ich, dass.../ Ich habe nicht gewusst, dass/ Ich hätte nicht gedacht/erwartet, dass.../ Überraschend ist die Tatsache, dass .../ Völlig neu war/ist für mich, dass...</i>
Bilderbeschreibung	<i>Auf dem Bild kann man ... sehen. / Man sieht nur ... / Man kann ... nicht sehen ... / ... ist/ sind nicht zu sehen. Im Mittelpunkt / in der Mitte... Im Hintergrund / hinten/ oben... Im Vordergrund/ vorne/ unten ... Rechts/ auf der linken Seite Links/ auf der linken Seite Zwischen/ dazwischen ... sieht man/ befindet sich/ steht/ liegt/ sitzt/ ist/ befindet sich/ hängt ... Interpretation Wahrscheinlich/ möglicherweise/ vielleicht/ eventuell Ich (persönlich) denke/ glaube/ vermute/ nehme an, dass... Es könnte ... sein. Es erinnert mich an... Ich finde es interessant, dass / Es wundert mich (nicht), dass .../ Ich habe den Eindruck, dass...</i>
Ein Buch /eine Geschichte positiv oder negativ bewerten	<i>Das ist ein sehr lesenswertes Buch, denn... In der Geschichte geht es um... / Die Geschichte handelt von.../ Es geht in dem Buch “...“ um Folgendes: ... Den Inhalt der Geschichte kann man so zusammenfassen- ... Die Geschichte ist unterhaltsam/spannend/ kurzweilig/ tiefsinnig/ oberflächlich /gut/ unrealistisch/ ... Die Geschichte gefällt mir sehr. / Ich finde die Geschichte sehr spannend. / Eine sehr lesenswerte Geschichte. Die Geschichte ist gut durchdacht und überraschend. Ich finde die Geschichte kurzweilig und sehr unterhaltsam. Die Geschichte macht mich neugierig. / Ich bin gespannt auf ... Die Geschichte ist gut erzählt. Die Geschichte ist voller Widersprüche. Für mich ist die Geschichte Unsinn. / Ich finde die Geschichte unmöglich. / Die Geschichte ist nicht mein Geschmack. Ich finde die Geschichte verwirrend. / Ich finde die Geschichte komisch/seltsam. /</i>

	<i>Die Geschichte ist schlecht erzählt.</i> <i>Ich finde die Geschichte langweilig.</i> <i>Ich kann die Geschichte schlecht verstehen.</i>
Komplimente zur Persönlichkeit	<i>Echt toll, wie du andere motivieren kannst.</i> <i>Du bist immer für mich da.</i> <i>Ich mag Personen, die wissen, was sie wollen und ich habe das Gefühl, du bist so eine Person.</i> <i>Ich liebe es, wie optimistisch du die Welt betrachtest und dass du immer gute Laune hast.</i> <i>Ich kann dir (uneingeschränkt) vertrauen.</i> <i>Bei dir / mit dir fühle ich mich einfach wohl.</i> <i>Du kannst echt gut zuhören.</i> <i>Ich bin stolz auf dich.</i> <i>Ich bewundere, wie sehr du für deine Ziele arbeitest.</i> <i>Du bist ein richtig toller Freund (, weil du immer für mich da bist).</i> <i>Du hattest recht. Ich habe einfach in die falsche Richtung gedacht.</i> <i>Du machst alles immer auf höchstem Niveau.</i> <i>Schön, dass man sich auf dich verlassen kann.</i> <i>Du hast wirklich immer gute Ideen.</i> <i>Ohne dich, wären wir heute nicht da, wo wir sind.</i> <i>Danke, dass du dich immer so fürsorglich um deine Mitschüler und Mitschülerinnen kümmerst.</i> <i>Mit dir kann man echt Spaß haben. (Bestimmt kommst du mit deiner Art überall gut an, oder?)</i> <i>Deine Haare sind wirklich wunderschön.</i> <i>Echt cool, wie gut du dich mit Fußball / Grammatik/ ... auskennst.</i> <i>Du kannst echt alles reparieren.</i> <i>Ich finde es beeindruckend, dass du jeden Tag Sport machst.</i> <i>Schöne Schuhe!</i> <i>Danke fürs Warten.</i> <i>Tolle Jeans. / ...</i> <i>Das Kleid steht dir wirklich ausgezeichnet.</i> <i>Mit dir kann man über alles reden.</i> <i>„Es tut so gut, wenn du mit zuhörst.</i> <i>Mit dir zusammen macht alles doppelt so viel Spaß.</i> <i>Ich bewundere deinen Mut.</i> <i>Ich schätze deine Weisheit und direkte Art.</i> <i>Mit dir wird es nie langweilig.</i> <i>Deine Offenheit ist ansteckend.</i> <i>Ich bewundere deine Beobachtungsgabe.</i> <i>Von dir nehme ich immer einen wertvollen Gedanken mit.</i> <i>Danke, dass du mein Freund/meine Freundin bist!</i>

Anexa 3.

CHESTIONAR DE EVALUARE PENTRU ELEVI

Răspundeți, vă rog, la următoarele întrebări, încercuind una din variantele de răspuns!

Răspunsurile vor fi utilizate la perfecționarea procesului educațional. Mulțumim!

1. Din care motiv ai ales să studiezi limba germană?

- a. este o disciplină oferită de planul-cadru de învățământ pentru învățământul liceal;
- b. planific să-mi fac studiile la una din universitățile din Germania, Austria, sau Elveția;
- c. este alegerea părinților;
- d. posedarea mai multor limbi străine este important pentru mine.

2. Care limbă străină și din ce motiv ai vrea să o studiezi mai profund?

- a. limba engleză, fiindcă este cea mai practică limba din lume;
- b. limba germană, fiindcă este cea mai vorbită limba în Europa;
- c. limba chineză, pentru că cuprinde cel mai mare număr de vorbitori;
- d. limba franceză sau limba spaniolă, sau limba italiană, fiindcă este limbă romanică, la fel ca și limba română;

3. Care ar fi avantajul cunoașterii a două sau mai multe limbi străine?

- a. ar asigura un viitor de succes;
- b. îmi va oferi mai multe oportunități;
- c. este una din condițiile existentei într-un stat european;
- d. deschide întreprinzătorilor mai multe oportunități pentru piața externă;

4. Câte limbi străine crezi că ar trebui să posedă un elev liceean din RM?

- a. cel puțin două, așa cum prevede legea cu privire la limbi străine (Lissabona art. 133, 31);
- b. una: limba engleză, pentru că ea este limba cu cea mai mare pondere de uz;
- c. cu cât mai multe, cu atât mai bine pentru tezaurul propriu spiritual;
- d. nici una, pentru că o poate învăța foarte rapid, atunci când apare necesitatea;

5. Care ar fi condițiile necesare pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană?

- a. să vorbim mai mult în limba germană;
- b. să repetăm frecvent entități/ structuri lingvistice în limba germană;
- c. participarea elevilor la alegerea temelor și conținuturilor;
- d. crearea unui anturaj pozitiv pentru corectarea greșelilor;

6. Care strategii didactice / metode ar asigura dezvoltarea competenței de comunicare?

- a. jocul de rol;
- b. argumentarea pro și contra;
- c. dialogul didactic;
- d. asaltul de idei;

7. Care este în opinia ta rolul dialogului didactic în cadrul lecțiilor de LG?

- a. profesorul întreabă - elevul răspunde;

- b. elevul întreabă, profesorul răspunde;
- c. elevul întreabă, elevul/colegul răspunde;
- d. cel ce nu știe – întreabă, cel ce știe – răspunde;

8. Care ar fi, după părerea ta, regulile într-o conversație?

- a. respectarea partenerilor, toleranță și bunăvoință;
- b. recunoașterea părerilor și intereselor proprii, dar și străine;
- c. ascultarea cât mai atentă a interlocutorului;
- d. implicarea activă;

9. Ce dificultăți există în dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană?

- a. Necunoașterea cerințelor față de elevi;
- b. lipsa activităților cu caracter comunicativ – vorbirea;
- c. neclaritatea evaluării ;
- d. rivalitatea;

10. Cum poate fi stimulat procesul de predare-învățare-evaluare al limbilor străine în RM?

- a. mai multe ore de limbi străine;
- b. mai multe oferte de burse pentru programele de schimb de elevi/studii în străinătate;
- c. mai multe oferte pentru participarea la conferințe, forumuri, congrese internaționale;
- d. organizarea și susținerea proiectelor internaționale de parteneriat, participarea la programele internaționale.

Anexa 4.
REZULTATELE CHESTIONĂRII ELEVILOR

1.	Din care motiv ai ales să studiezi limba germană?	%
	a. este o disciplină oferită de planul-cadru de învățământ pentru învățământul liceal	19
	b. planific să-mi fac studiile la una din universitățile din Germania, Austria, sau Elveția	20
	c. este alegerea părinților	4,1
	d. posedarea mai multor limbi străine este important pentru mine	57
2.	Care limbă străină ar fi necesar sau ai vrea să o studiezi mai profund? De ce?	
	a. limba engleză, fiindcă este cea mai practică limba din lume	60
	b. limba germană, fiindcă este cea mai vorbită limba în Europa	16
	c. limba chineză, pentru că cuprinde cel mai mare număr de vorbitori	3,6
	d. limba franceză sau limba spaniolă, sau limba italiană, fiindcă este limbă romanică, la fel ca și limba română	10,7
3.	Care ar fi avantajul cunoașterii a două sau mai multe limbi străine?	
	a. ar asigura un viitor de succes	30
	b. îmi va oferi mai multe oportunități	48,2
	c. este una din condițiile existentei într-un stat european	5,4
	d. deschide întreprinzătorilor mai multe oportunități pentru piața externă	14
4.	Câte limbi străine crezi că ar trebui să posede un elev liceean din RM?	
	a. cel puțin două, așa cum prevede legea cu privire la limbi străine (Lissabona art. 133, 31)	31,7
	b. una: limba engleză, pentru că ea este limba cu cea mai mare pondere de uz;	5
	c. cu cât mai multe, cu atât mai bine pentru tezaurul propriu spiritual	58,3
	d. nici una, pentru că o poate învăța foarte rapid, atunci când apare necesitatea	5
5.	Care ar fi condițiile necesare pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană?	
	a. să vorbim mai mult în limba germană	64,4
	b. să repetăm frecvent entități/ structuri lingvistice în limba germană	11,9
	c. participarea elevilor la alegerea temelor și conținuturilor	15,3
	d. crearea unui anturaj pozitiv pentru corectarea greșelilor	3,4
6.	Care strategii didactice/ metode ar asigura dezvoltarea competenței de comunicare?	
	a. jocul de rol	23,7
	b. argumentarea pro și contra	25,4
	c. dialogul didactic	42,4
	d. asaltul de idei	5,1
	e. ...	3,4
7.	Ce este după părerea ta dialogul didactic?	
	a. profesorul întreabă - elevul răspunde	30,5
	b. elevul întreabă, profesorul răspunde	23,7
	c. elevul întreabă, elevul/colegul răspunde	11,9
	d. cel ce nu știe – întreabă, cel ce știe – răspunde	32,2
	e. alte	1,7
8.	Care ar fi, după părerea ta, rolul dialogului didactic în cadrul lecției de LG?	
	a. respectarea partenerilor, toleranță și bunăvoință	34
	b. recunoașterea părerilor și intereselor proprii, dar și străine	23
	c. ascultarea cât mai atentă a interlocutorului	21
	d. implicarea activă	18
9.	Ce neajunsuri există în dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană?	
	a. necunoașterea cerințelor față de elevi	15,3
	b. lipsa activităților cu caracter comunicativ – vorbirea	50,8
	c. neclaritatea evaluării	30,5
	d. rivalitatea	0
	e. alte	3,4

10.	Cum poate fi stimulat procesul de predare-învățare-evaluare al limbilor străine în RM?	
	a. mai multe ore de limbi străine	27,1
	b. mai multe oferte de burse pentru programele de schimb de elevi/studii în străinătate	40,7
	c. mai multe oferte pentru participarea la conferințe, forumuri, congrese internaționale	8,5
	d. organizarea și susținerea proiectelor internaționale de parteneriat, participarea la programele internaționale	22
	e. alte	1,7

Anexa 5.

CHESTIONAR PENTRU PROFESORII DE LIMBA GERMANĂ

Răspundeți vă rog la următoarele întrebări, folosind una din variantele de răspuns!

Răspunsurile Dumneavoastră vor fi utilizate la perfecționarea procesului educațional. Mulțumim!

1. Cum definiți competența de comunicare a elevului în LG?

- a. capacitatea de a face schimb de informații;
- b. capacitatea de a înțelege și a emite un mesaj;
- c. capacitatea de a comunica într-o situație reală de comunicare;
- d. capacitatea de a ține un discurs cu cineva sau în fața cuiva.

2. Care credeți că sunt condițiile unei comunicări eficiente profesor-elev?

- a. posedarea de către emițător și receptor a aceluiasi cod lingvistic: același vocabular și structuri gramaticale;
- b. asigurarea feedbackului pozitiv;
- c. crearea situațiilor de comunicare;
- d. grupuri de participanți nu prea mari, fiindcă limitează frecvența comunicării.

3. Cum pot fi clasificate etapele unei comunicări didactice autentice?

- a. fiecare situație comunicativă o repetă pe cea precedentă, anexînd un element nou;
- b. grupurile de comunicare trebuie să fie alcătuite de către profesor în funcție de tipul psihologic al fiecărui elev;
- c. în fiecare grup trebuie să fie cel puțin un lider;
- d. intervenirea profesorului în cazul situației de conflict.

4. Câte limbi străine ar trebui să posede un liceean din RM?

- a. cel puțin două, așa cum prevede legea cu privire la limbi străine (Lissabona art. 133, 31)
- b. una: limba engleză, pentru că ea este limba cu cea mai mare pondere de uz;
- c. nici una, pentru că se poate învăța foarte rapid, atunci când apare necesitatea;
- d. cu cât mai multe, cu atât mai bine pentru tezaurul propriu spiritual

5. Care ar fi condițiile necesare pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană?

- a. să vorbim mai mult în limba germană;
- b. Elaborarea unui curriculum opțional la limba germană
- c. participarea elevilor la alegerea temelor și conținuturilor;
- d. crearea unui anturaj pozitiv pentru corectarea greșelilor;

6. Care strategii didactice ar avantaja dezvoltarea competenței de comunicare?

- a. jocul de rol;
- b. argumentarea pro și contra;
- c. dialogul didactic;
- d. asaltul de idei;

7. Ce este în opinia Dumneavoastră dialogul didactic?

- a. profesorul întreabă - elevul răspunde;
- b. elevul întreabă, profesorul răspunde;
- c. elevul întreabă, elevul/colegul răspunde;
- d. cel ce nu știe – întreabă, cel ce știe – răspunde;

8. Care ar fi, regulile dialogului didactic?

- a. respectarea partenerilor, toleranță și bunăvoință;
- b. recunoașterea părerilor și intereselor proprii, dar și străine;
- c. ascultarea cât mai atentă a interlocutorului;
- d. implicarea activă;

9. Ce dificultăți credeți că există în dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor în limba germană?

- a. Lipsa unor auxiliare didactice;
- b. lipsa activităților cu caracter comunicativ – vorbirea;
- c. neclaritatea cerințelor față de elevi în ceea ce privește CCLG;
- d. Rivalitatea;

10. Cum ar trebui să fie stimulat procesul de predare-învățare-evaluare al limbii germane în RM?

- a. mai multe ore de limbi străine;
- b. mai multe oferte de burse pentru programele de schimb de elevi/studii în străinătate;
- c. cursuri de formare continuă în țările germanofone;
- d. organizarea și susținerea proiectelor internaționale de parteneriat, participarea la programele internaționale;

Anexa 6.

REZULTATELE CHESTIONĂRII PROFESORILOR DE LIMBA GERMANĂ

1.	Cum definiți competența de comunicare ale elevilor în LG?	%
	a. capacitatea de a face schimb de informații;	4
	b. capacitatea de a înțelege și a emite un mesaj;	58
	c. capacitatea de a comunica într-o situație reală de comunicare;	29,7
	d. capacitatea de a ține un discurs cu cineva sau în fața cuiva.	8,3
2.	Care credeți că sunt condițiile unei comunicări eficiente profesor-elev?	
	a. posedarea de către emițător și receptor a aceluiași cod lingvistic: același vocabular și structuri gramaticale;	45,8
	b. asigurarea feedbackului pozitiv;	8,4
	c. crearea situațiilor de comunicare;	45,8
	d. grupuri de participanți nu prea mari, fiindcă limitează frecvența comunicării.	0
3.	Cum pot fi clasificate etapele unei comunicări didactice autentice ?	
	a. fiecare situație comunicativă o repetă pe cea precedentă, anexând un element nou;	29,2
	b. grupurile de comunicare trebuie să fie alcătuite de către profesor în funcție de tipul psihologic al fiecărui elev;	41,7
	c. în fiecare grup trebuie să fie cel puțin un lider;	20,8
	d. intervenirea profesorului în cazul situației de conflict.	4,2
4.	Câte limbi străine ar trebui să posede un liceean din RM?	
	a. cel puțin două, așa cum prevede legea cu privire la limbi străine (Lissabona art. 133, 31)	75
	b. una: limba engleză, pentru că ea este limba cu cea mai mare pondere de uz;	0
	c. nici una, pentru că se poate învăța foarte rapid, atunci când apare necesitatea	0
	d. cu cât mai multe, cu atât mai bine pentru tezaurul propriu spiritual	25
5.	5. Care ar fi condițiile necesare pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană?	
	a. să vorbim mai mult în limba germană	79,2
	b. Elaborarea unui curriculum opțional la limba germană	4,2
	c. participarea elevilor la alegerea temelor și conținuturilor	8,3
	d. crearea unui anturaj pozitiv pentru corectarea greșelilor	8,3
6.	Care strategii didactice/ metode ar asigura dezvoltarea competenței de comunicare?	
	a. jocul de rol	33,3
	b. argumentarea pro și contra	12,5
	c. dialogul didactic	37,5
	d. asaltul de idei	8,3
	e. alte	8,3
7.	Ce este în opinia Dumneavoastră dialogul didactic?	
	a. profesorul întreabă - elevul răspunde	33,3
	b. elevul întreabă, profesorul răspunde	4,2
	c. elevul întreabă, elevul/colegul răspunde	20,8
	d. cel ce nu știe – întreabă, cel ce știe – răspunde	33,3
	e. ...	8,3
8.	Care ar fi, în opinia Dumneavoastră, regulile dialogului didactic?	
	a. respectarea partenerilor, toleranță și bunăvoință	45,8
	b. recunoașterea părerilor și intereselor proprii, dar și străine	16,7
	c. ascultarea cât mai atentă a interlocutorului	4,2
	d. implicarea activă	33,3
9.	Ce dificultăți credeți că există în dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor în limba germană?	
	a. Lipsa unor auxiliare didactice	0

	b. lipsa activităților cu caracter comunicativ – vorbirea	75
	c. neclaritatea cerințelor față de elevi în ceea ce privește CCLG	25
	d. rivalitatea	0
10.	Cum ar trebui să fie stimulat procesul de predare-învățare-evaluare al limbii germane în RM?	
	a. mai multe ore de limbi străine	54,2
	b. mai multe oferte de burse pentru programele de schimb de elevi/studii în străinătate	4,2
	c. mai multe oferte pentru participarea la conferințe, forumuri, congrese internaționale	4,2
	d. cursuri de formare continuă în țările germanofone	4,2
	<i>implicarea activă a tuturor, participarea elevilor la alegerea temelor și conținuturilor; număr mai mare de ore de LS în școli pentru lecturare, privirea filmelor și didactizarea acestora; comunicarea cu vorbitori nativi; lecturarea de ziare, articole autentice; vizionarea de materiale video; materiale didactice interactive și actuale, multimedia și desigur încurajarea elevilor de a participa activ la diverse activități; lecții interactive; conținuturi axate pe interesele, nivelul de comunicare în LS și vârstă elevilor; utilizarea tuturor mijloacelor de comunicare; vacanța în tabere cu vorbitori nativi, în altă țară; discuții cu elevii despre importanța studierii LS; proiecte educaționale, excursii în țara străină; remunerarea muncii pedagogului conform muncii depuse.</i>	33,2

Anexa 7.

PRÜFUNG: MÜNDLICHE KOMMUNIKATION (MK) [8; 127; 143]

Klasse _____ Schule _____

1. Teil. Das einleitende Gespräch / Kontaktaufnahme

1. *Name, Vorname*
2. *Alter*
3. *Klasse*
4. *Schule*
5. *Adresse*
6. *Eltern/ Familie*
7. *Hobby*
8. *Grund für Deutsch / warum lernst du Deutsch?*

2. Teil. Gemeinsames Gespräch/ gemeinsam etwas planen oder lösen (mit einem/einer SchülerIn oder mit dem/der LehrerIn)

z.B. a. Internet für Kinder

1. *Brauchen die Kinder Internet?*
2. *Wozu?*
3. *Wie oft?*
4. *Wie lange?*
5. *Persönliche Erfahrungen.*
6. *Vorteile und Nachteile des Internets.*
7. *Abschluss*

z.B. b. **Freizeit**

- *Was?*
- *Wo?*
- *Wann?*
- *Wer?*

3. Teil. Ein Thema präsentieren. (Präsentation)

Familie, Hobbys und Interessen, Reisen und aktuelle Ereignisse, Erfahrungen und Ereignisse oder Träume, Hoffnungen und Ziele, Meinungen und Pläne, eine Geschichte die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und Reaktionen beschreiben.

Aufgaben zum **Modul SPRECHEN**: Teil 1–3, für Teil 3 Themen zur Wahl.

Das Modul SPRECHEN wird in der Regel als Paarprüfung durchgeführt, aber eine Person darf (in Ausnahmefällen) geprüft werden. Die Schüler dürfen sich auf die mündliche Prüfung sowohl

für die Paar- als auch für die Einzelprüfung 15 Minuten vorbereiten. Das Einführungsgespräch dauert circa eine Minute, Teil 2 dauert ca. 2–3 Minuten, Teil 3 ca. 3–4 Minuten pro S. Die gesamte Prüfung dauert also circa 15 Minuten (Paarprüfung) bzw. 10 Minuten (Einzelprüfung). Für die Prüfung steht ein geeigneter Raum zur Verfügung mit einer freundlichen Prüfungsatmosphäre. Die S. dürfen Notizen machen. Für Notizen bekommen die S. vom L. Papier und Sie dürfen ihre Notizen beim Sprechen verwenden.

Ablauf. Das Modul Sprechen wird von zwei Lehrern durchgeführt und das Prüfungsgespräch moderiert. Bei Aufgabe 3 gibt der/die andere Prüfende Feedback und stellt eine Frage. Beide Prüfenden machen Notizen und bewerten die Schülerleistungen unabhängig voneinander.

Zu Beginn begrüßen die L. die S. und stellen sich kurz vor. Der/Die L/-in führt ein kurzes Gespräch mit den S. Sie machen sich bekannt und L. erklärt vor jedem Prüfungsteil kurz die Aufgaben.

In Teil 1 findet die **Kontaktaufnahme** statt. Die Schüler stellen sich vor und erzählen von sich. [107, 127] Man kann doch über andere Themen gesprochen werden. Die Lehrkräfte können außerdem noch andere Fragen stellen.

In Teil 2 führt man **ein gemeinsames, freies, spontanes Gespräch zu den bestimmten Themen** aus den Curricula oder anderen relevanten Dokumenten. (mit dem Sprechpartner oder mit dem L.)

In Teil 3 Gespräch über ein Thema/ Präsentation: Die S. präsentieren nacheinander ein Thema und führen in das Thema ein, erzählen über die Situation in ihrem Heimatland, nennen Vor- und Nachteile und ihre eigene Meinung und schließen die Präsentation ab und dann werden von einem L. Fragen gestellt. Nach der eigenen Präsentation beantwortet der/die S. die Fragen.

Bewertung: Die Teile 1 bis 3 zur mündlichen Produktion werden von zwei L. getrennt bewertet. Die Bewertung erfolgt nach festgelegten Bewertungskriterien (s. Prüferblätter). Es werden nur die vorgesehenen Punktwerte für jedes der Kriterien vergeben; Zwischenwerte sind nicht zulässig. In diesem Modul sind maximal 45 Punkte. Die Ergebnisse werden auf dem Bogen Sprechen – geschrieben und gerechnet. Ein Modul ist bestanden, wenn mindestens 27 Punkte bzw. 60 % erreicht sind.

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala B1 [8; 164]

A. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.

B. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.

C. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.

D. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten,

Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs. Bewertungskriterien für MK [8]

<u>Spektrum/ Wortschatz</u>	<u>Korrektheit</u>	<u>Flüssigkeit</u>	<u>Interaktion</u>	<u>Kohärenz</u>
0-3 Punkte	0-3 Punkte	0-3 Punkte	0-3 Punkte	0-3 Punkte
Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können.	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbar en Situationen zusammenhängen.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.	Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Äußerung verknüpfen.
Achtung!	B1 3 Punkte	B1/A2 2 Punkte	A2 1 Punkt	unter A2 0 Punkte

Prüferblatt: Bewertungskriterien für die Mündliche Kommunikation

B1 - 3 Punkte	B1/A2 - 2 Punkte	A2 - 1 Punkt	unter A2 - 0 Punkte
----------------------	-------------------------	---------------------	----------------------------

ERGEBNISBOGEN

SchülerIn	<u>Wortschatz</u>	<u>Korrektheit</u>	<u>Flüssigkeit</u>	<u>Interaktion</u>	<u>Kohärenz</u>
Name, Vorname	0-3 Punkte	0-3 Punkte	0-3 Punkte	0-3 Punkte	0-3 Punkte
1. Teil					
2. Teil					
3. Teil					
Insgesamt					

Anexa 8.

TEST DE EVALUARE A ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ORALĂ ÎN LIMBA GERMANĂ [8; 127; 143]

Clasa _____ Instituția _____

Partea I. Discursul de introducere /autoprezentarea

1. Nume, prenume
2. Vârsta
3. Clasa
4. Școala
5. Adresa
6. Părinții / familia
7. Hobby
8. Motivul pentru care studiezi limba germană

Partea a II-a. Discuție comună / planificare sau soluționare comună (cu profesorii sau cu un partener de discuții)

Exemplul 1. Internet pentru copii

1. *au nevoie copiii de Internet?*
2. *cu ce scop?*
3. *cât de frecvent?*
4. *cât timp?*
5. *experiențe personale.*
6. *avantajele și dezavantajele internetului.*
7. *concluzii*

Exemplul 2. Timpul liber

- *când?*
- *unde?*
- *cine? etc.*

Partea a III-a. Prezentarea temei

Familie, Hobby-uri și interese, călătorii și evenimente actuale, experiențe, întâmplări sau vise, speranțe, scopuri, păreri, planuri de viitor, citirea și expunerea unei cărți, povestirea unui film etc.

Tabel 4.1. Fișa examinatorului. Criterii de evaluare a producerii și interacțiunii orale

Elev/a	VOCABULAR	CORECTITUDINE	FLUENȚĂ	INTERACȚIUNE	COERENȚĂ
Nume, prenume	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte
Partea a I-a					

Partea a II-a					
Partea a III-a					
Total					

Tabelul 4.2. – Nivelurile comune de competențe – corectitudinea vorbirii (producerea și interacțiunea orală) [8]

VOLUM	CORECTITUDINE	FLUENȚĂ	INTERACȚIUNE	COERENȚĂ
0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte
Mănuiește destule mijloace lingvistice și un vocabular suficient pentru a se descurca, ezitând și parafrazând pe alocuri în cazul subiectelor ca familia, odihna, centrele de interes, călătoriile, munca și actualitatea.	Întrebuințează cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile	Poate să-și construiască discursul așa încât să fie înțeles, chiar dacă pauzele de căutare a cuvintelor și frazelor de corectare sunt foarte evidente, mai ales în secvențele mai lungi de creație proprie	Poate să înceapă, să susțină și să încheie o conversație simplă „față în față” cu interlocutorul său despre subiecte familiare sau de interes personal. Poate să repete o parte din ceea ce a fost spus, pentru o înțelegere reciprocă.	Poate să unească un șir de elemente scurte, simple și variate într-o serie lineară de cuvinte și fraze care se înlanțuie.
Achtung!	B1 3 Punkte	B1/A2 2 Punkte	A2 1 Punkt	unter A2 0 Punkte

Fișa examinatorului. Criterii de evaluare a producerii și interacțiunii orale

Elev/a	VOLUM	CORECTITUDINE	FLUENȚĂ	INTERACȚIUNE	COERENȚĂ
Nume, prenume	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte	0-3 Puncte
Partea a I-a					
Partea a II-a					
Partea a III-a					
Total					

Suport didactic pentru profesori

Modulul Comunicarea orală este alcătuit din părțile 1-3, partea a III-a este la alegere. Modulul CO se desfășoară de obicei în perechi, în cazuri excepționale este posibilă și o examinare individuală. Testarea în pereche și testarea individuală durează respectiv 15 și 10 minute. Pentru a se pregăti pentru examenul oral, participanților li se acordă 15 minute atât pentru examenul în pereche, cât și pentru cel individual.

Discursul introductiv al modulului, inclusiv prezentarea evaluatorilor și a participanților, durează aproximativ o minută. Partea I-a durează aproximativ 2-3 minute. Partea a II-a durează aproximativ 3-4 minute per participant, iar partea a III-a aproximativ 1-2 minute per participant.

Întregul modul durează, de asemenea, aproximativ 15 minute (examen în pereche) sau 10 minute (examen individual).

Pentru chestionarul oral este disponibilă o cameră adecvată. Aranjarea mesei și a scaunelor sunt alese astfel încât să fie o atmosferă prietenoasă. Participanții pot folosi notițe făcute în timpul pregătirii la modulul CO. Modulul CO este condus de doi examinatori. Unul dintre examinatori moderează discuția. În sarcina a III-a, un examinator oferă feedback și pune întrebări. Ambii evaluatori fac notițe și evaluează performanța examenului în mod independent.

La modulul CO se aplică următoarea procedură: la început, examinatorii salută participanții și se prezintă pe scurt. Moderatorul inițiază o scurtă conversație cu participanții la test pentru a se cunoaște. După aceasta examinatorii explică pe scurt sarcina înainte de fiecare parte a examenului.

În partea I elevii se prezintă, relatează despre sine, clasă, școală, familie, interese etc.

În partea II-a participanții (sau, în cazul examinărilor individuale, participantul și un examinator) planifică ceva împreună. Ambii ar trebui să facă sugestii și să-și exprime opiniile.

În partea III-a participanții prezintă un subiect unul după altul. Ei relatează despre subiect, povestesc despre situația din țara lor de origine, numesc avantajele și dezavantajele; propria părere și fac concluzii la alegerea prezentării. În cadrul acestei părți celălalt participant și/ sau al doilea examinator, oferă feedback cu privire la cele relatate și pune întrebări.

După propria prezentare, participantul răspunde la întrebările publicului. Evaluarea modulului CO Părțile 1 până la 3 ale producției orale sunt evaluate separat de doi examinatori.

Evaluarea se realizează conform unor criterii de evaluare definite (vezi fișele examinatorului). Se acordă doar punctele desemnate pentru fiecare dintre criterii. Valorile intermediare nu sunt permise.

La modulul CO pot fi obținute maximum 45 de puncte. Un modul este promovat atunci când au fost obținute cel puțin 27 de puncte sau 60%.

Niveluri de referință comune: scala globală. B1

- A. Poate înțelege principalele puncte ale unui limbaj clar, standard, despre ***chestiuni familiare, legate de școală, timpul liber*** etc.
- B. Poate face față majorității situațiilor care pot apărea atunci când ***călătoresc*** într-o zonă în care se vorbește limba țintă.
- C. Poate produce text simplu conectat la un ***subiect familiar și de interes personal***.
- D. Poate raporta ***experiențe și evenimente, vise, speranțe și obiective***.
- E. poate oferi ***motive sau explicații scurte pentru planuri și opinii***.

Anexa 9.

TABEL DE REPREZENTARE ALE REZULTATELOR COMPARATE ALE ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE ORALĂ ÎN LIMBA GERMANĂ, DIN GRUPUL EXPERIMENTAL ȘI GRUPUL DE CONTROL

(conform CECRL, *Aspectele de utilizare a limbii vorbite*) [8, p. 33]

Vocabular/ Spektrum	Nivel	Etapa de constatare		Etapa de control (nach Lesen/H)	
		Grup control	GE	Grup control	GE
Posedă destule mijloace lingvistice și un vocabular suficient pentru a se descurca, ezitând și parafrazând pe alocuri în cazul subiectelor familiare.					
	B1	10%	8%	18%	22%
	A2-B1	32%	33%	41%	63%
	A2	58%	59%	41%	15%
Corectitudine					
Folosește cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile.					
	B1	20%	18%	24%	36%
	A2-B1	32%	32%	44%	42%
	A2	48%	50%	32%	22 %
Fluență					
Folosește cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile.					
	B1	7%	7%	17%	30%
	A2-B1	25%	23%	43%	53%
	A2	68%	70%	40%	17%
Interacțiune					
Poate să înceapă, să susțină și să încheie o conversație simplă „față în față” cu interlocutorul său despre subiecte familiare sau de interes personal.					
	B1	15%	16%	17%	32%
	A2-B1	40%	39%	42%	59%
	A2	45%	45%	41%	9%
Coerența					
Poate să unească un șir de elemente scurte, simple și variate într-o serie lineară de cuvinte și fraze care se înlanțuie.					
	B1	10%	8%	13%	22%
	A2-B1	30%	29%	43%	48%
	A2	60%	63%	44%	30%

Anexa 10.

PROIECT DIDACTIC - *SCHÜLERAUSTAUSCH* - *SCHIMB DE ELEVI* DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE A ELEVILOR LICEENI PRIN IMERSIUNEA LINGVISTICĂ

Recomandat pentru cadre didactice și elevi

ARGUMENT: Învățarea unei limbi străine vizează nu doar aspectul lingvistic, dar și familiarizarea cu cultura și civilizația acestei țări. Schimbul de elevi în țara alofonă oferă pe lângă aplicarea practică a competențelor lingvistice învățate în clasă, întâlniri cu oamenii dintr-o altă țară și o înțelegere mai bună a vieții și culturii lor de zi cu zi și examinarea critică a propriei perspective. Participanții schimbului de elevi beneficiază de multe experiențe noi utile pe parcursul vieții, căci ei învață să trăiască și să acționeze într-un mediu nou, să depășească împreună barierele interculturale. Proiectul propus urmărește motivarea elevilor pentru studierea limbii germane.

Profesoara de limba germană Ludmila Cutcovschi din Chișinău împreună cu profesoara Gerlind Köstner din Wolnzach, Germania au inițiat un parteneriat școlar moldo-german în 2022. Acesta a devenit punctul de plecare al unui parteneriat pentru mai mulți elevi din RM. Hallertau-Gymnasium Wolnzach, Germania a găzduit elevi din RM în diferite perioade ale anului 2022.

SCOPUL PROIECTULUI: Dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor de liceu prin imersiunea lingvistică - Schüleraustausch

OBIECTIVELE PROIECTULUI: 1. Desfășurarea unor activități în parteneriat dintre LT „N. Iorga” din Chișinău și Hallertau-Gymnasium Wolnzach, Germania

2. Cunoașterea unor exemple de bune practici folosite de cadrele didactice și elevilor

3. Dezvoltarea competenței lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și (pluri/inter)culturale

4. Socializarea elevilor, dezvoltarea relațiilor interpersonale și a toleranței

- **Resurse temporale:** 14 zile (planificare și organizare); 7 zile (șederea elevilor în Germania)
- **Resurse umane:** Cadrul didactic, elevi, părinți implicați în proiect
- **Mijloace materiale:** costuri pentru tichet de călătorie
- **Locul desfășurării:** Hallertau-Gymnasium Wolnzach, Germania
- **Metodologie/ Metode:** explicația, conversația, argumentarea, imersiunea lingvistică

Competențe vizate (conform CLS, 2019) [30]

CS 1. Competența lingvistică: utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate și autocontrol

CS 2. Competența sociolingvistică: actualizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare,

valorificând dimensiunea socială a limbii	
CS 3. Competența pragmatică: integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile, demonstrând precizie și fluență discursive	
CS 4. Competența (pluri/inter)culturală: integrarea trăsăturilor specifice culturii țării alofone în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/ toleranță și acceptare a diversității culturale	
Unități de competență	Acte comunicative
COMPETENȚA LINGVISTICĂ	
Receptarea mesajelor orale/audiovizuale	- A localiza (informații din diferite surse autentice audio/ video cu referire la locuri, evenimente, personalități ale țărilor alofone) - A executa ordine/ indicații - A confirma/ infirma - A constata
Producerea mesajelor orale/ medierea	- A exprima acordul/ dezacordul/ sentimente/ emoții - A afirma/ a nega - A explica
Receptarea mesajelor scrise/audiovizuale	- A cere/ oferi informații - A deduce sensul unui cuvânt/ expresii
Producerea mesajelor scrise/online/medierea	- A remarca structuri/ fenomene gramaticale - A prezenta / exprima - A descrie / caracteriza persoane/ aspecte cotidiene
COMPETENȚA SOCIOLINGVISTICĂ	
Receptarea mesajelor orale/scrise/audiovizuale	- A formula sensul global al unui mesaj - A traduce sensul mesajelor scrise, orale, vizuale - A defini/ perifraza sensul cuvintelor sau al expresiilor
Producerea mesajelor orale/ scrise/ online Medierea	- A formula întrebări și răspunsuri - A solicita/a oferi recomandări, sugestii, explicații - A relata evenimente, experiențe personale/ amintiri - A argumenta un răspuns, o aserțiune - A compara persoane, obiecte, evenimente și activități/ fenomene culturale - A comenta fapte, evenimente, experiențe
Interacțiunea orală/scrisă/online Medierea	- A exprima opinii/ preferințe/ sentimente/ stări /atitudini /emoții - A dialoga despre stări, emoții și atitudini, pe teme de interes social - A cere o explicație - A stabili/ a refuza o întâlnire/ o propunere
COMPETENȚA PRAGMATICĂ	
Receptarea mesajelor orale/scrise/online	- A prezenta - A propune/ a sugera - A ordona ideile într-o succesiune logică
Producerea mesajelor orale/scrise/online	- A numi obiectele din trusa personală - A justifica - A consilia
Interacțiunea orală/ scrisă/ online	- A-și cere scuze/ a mulțumi - A oferi/ a răspunde la sugestii - A solicita și a da indicații/ un sfat - A solicita o repetare a unui cuvânt sau a unei fraze
Medierea orală/ scrisă / online	- A aborda o persoană (a saluta, a și lua rămas bun, a solicita/oferi informații succinte despre sine) - A cere să vorbească mai rar/ repede, tare/ încet - A convinge
COMPETENȚA (PLURI/INTER)CULTURALĂ	
Receptarea mesajelor orale/scrise/online	- A interveni într-o discuție - A exprima probabilitate, posibilitate
Producerea mesajelor	- A evalua/ a aprecia

orale/scrise/online	- A aprecia/ a evalua comportamente/ atitudini/ valori/ comportamente alimentare/ vestimentare
Interacțiunea orală/scrisă/online	-A vorbi despre relații amicale - A exprima interdicția, permisiunea, obligația - A exprima preferințe (studii, pasiuni, timp liber), admirația, certitudinea/ incertitudinea /angagement/ încrederea/ neîncrederea
Medierea orală/scrisă/online	-A exprima capacitatea/ dorința/ intenția de a realiza acțiuni, proiecte -A exprima norme morale sau sociale - A gestiona discutia

Activități de învățare (propușe de CLS): - Recunoașterea elementelor fonetice || Definirea sensului cuvintelor și expresiilor în baza suportului audiovizual || Selectarea vocabularului cheie || Reproducerea corectă a cuvintelor, expresiilor și modelelor de intonație noi || Traducerea spontană a cuvintelor/ expresiilor/ enunțurilor || Reformularea enunțurilor || Formularea întrebărilor după răspunsuri || Continuarea liberă a frazelor || Analiza suporturilor iconografice || Lecturarea unui text || Recunoașterea/ Substituirea sinonimelor/ antonimelor omonimelor/ paronimelor din context || Integrarea structurilor lexico-gramaticale corespunzătoare în enunțuri/ descrieri/ mesaje, tabele, chestionare, etc. || (auto)Corectarea greșelilor într-un text/dialog || vizionarea unor secvențe televizate/ cinematografice || Lectura postărilor online (pe bloguri, pe forumuri, etc.) || Stabilirea relațiilor de sinonimie contextuală || Completarea unui formular sau a unei anchete || Audierea emisiunilor radio/ podcast-urilor online || Exerciții de modificare și transformare a textelor funcționale || Soluționarea conflictelor || Dialoguri spontane || Argumentarea simplă a unei idei, cu referire la informații de ordin personal și obiecte familiare || Elaborarea unui plan de idei referitor la informații de ordin cotidian || Elaborarea unui program de vizită || Elaborarea și/sau susținerea unui interviu și/sau unei conversații || Participarea în cadrul unor conversații individuale și de grup pentru a pregăti un eveniment/ o activitate || Formularea unor justificări simple în cadrul unei discuții/ pentru a aprecia un proiect/ un discurs || Formularea unor răspunsuri/ replici la mesaje scrise/ electronice despre impresii, experiențe personale || Exprimarea opiniei și justificarea simplă a acesteea || Publicarea unor comentarii online/ impresii pe un site cu referință la un eveniment de interes personal/ în rețele sociale.

CONCLUZIE: Abordarea studierii limbii germane prin imersiune, direct în mediu, de către elevi a contribuit la dezvoltarea CC în LG și la calitatea însușirii și utilizării limbii germane, concept validat de practica imersiunii lingvistice, dar și satisfacția comunicării libere în țara alofonă și pe de altă parte, contribuie la satisfacția elevilor, a cadrelor didactice și a părinților. Această oportunitate ar trebui să fie deschisă unui număr cât mai mare de elevi, deoarece ajută și la dezvoltarea personalității acestora. Toleranța și cooperarea experimentate de profesori, elevi și părinți reprezintă un mare beneficiu pentru ambele părți.

Reflecțiile elevilor după realizarea excursiei:

I.V.: „Informațiile despre țările germanofone, din manualul de LG, m-a determinat să merg în acest spațiu, ca să cunosc mai mult și să-mi îmbunătățesc nivelul limbii germane discutând cu nativi. Nu mi-a fost suficient să învăț despre cultura și civilizația Germaniei din cărți în două lecții pe săptămână, sau să merg cu părinții într-o călătorie, dar mi-am dorit să fiu elev într-o clasă dintr-o școală germană.” Așa descrie I.V. începutul unei călătorii care acum depășește cu mult un parteneriat școlar. Mai târziu I.V. a absolvit universitatea la Viena.

N.S. susține că: *Am avut o experiență peste așteptări și școala, orașul, familia-gazdă au fost mai sus de așteptări. Deși, nu este atât de ușor cum pare să fie, emoțiile pozitive depășesc greutățile de adaptare și înțelegere. Voi numi câteva din avantajele unui schimb de elevi: 1. mi-am dezvoltat abilitățile lingvistice; 2. am cunoscut o cultură nouă; 3. am fost prima dată atât de departe de părinții mei, ceea ce m-a făcut să fiu mai matură; 4. mi-a modelat viitorul, după șederea mea în Germania am decis că îmi voi face studiile în Germania; 5. mi-am făcut prieteni noi. 6. am învățat despre stilul de viață al germanilor, locuind la ei. 7. am înțeles unde voi face studiile. 8. am realizat că un vis poate deveni realitate. Deși există și dezavantaje, pe care le voi enumera aici, pentru ca semenii mei să învețe din acestea pentru o planificare corectă a schimbului de elevi: 1. perioadă dificilă pentru adaptare; 2. Cheltuieli financiare pentru transport; 3. Flexibilitate limitată, familia gazdă devine responsabilă pe perioada șederii.*

Cu toate acestea, recomand tuturor elevilor să încerce o astfel de posibilitate.

V.N. povestește că: *Am avut numai de câștigat din acest proiect, deși am avut chiar la sosirea în Germania o situație neplăcută: familia gazdă nu era la aeroportul din Munchen, ca să mă întâlnească. După mai multe interveții din partea profesoarei, care era în Chișinău, ne-am întâlnit totuși. Domnul P. și Doamna J. mă așteptau într-o altă sală. A fost o situație stresantă pentru toți, pentru că eram singură, într-o țară străină, dar totuși am avut o perioadă frumoasă și utilă, iar trăirile pe care le-am avut în Germania sunt atât de frumoase și de neuitat. Mi-a plăcut tot ce am văzut: un sistem de învățământ diferit de sistemul din Moldova, o abordare mult mai facilă a conținuturilor și cel mai important, lipsa temelor pentru acasă, iar distracțiile corespunzătoare vârstei fac parte din cotidianul adolescenților. Doamna G., chiar, a organizat o ieșire cu o colegă de clasă, în oraș, la discotecă, pentru că după părerea ei trebuia să văd mai mult decât viața de școală sau casă. Acest detaliu, la fel, m-a impresionat mult. Desigur că totul este în realitate altfel, decât în manuale: limba germană, care este mult mai grea în Germania, din cauza vitezei, a dialectelor etc.; cultura, care poate fi simțită și înțeleasă doar aflându-te în mediu; oamenii, care se deosebesc; mentalitatea, despre care e prea puțin să înveți din cărți ș.a.m.d. Pentru cei interesați de astfel de proiect, recomand cu toată încrederea.*

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Cutcovschi Ludmila, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctor în științe ale educației, se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Cutcovschi Ludmila

Semnătura

Data

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE **Cutcovschi Ludmila**

Republica Moldova, or. Chișinău, str. Independenței

Tel. 079609964

E-mail: cutcovschi.ludmila@gmail.com

Data nașterii: 30.06.1977

Naționalitatea: Moldoveancă

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

2021 - prezent	Asistent universitar, USM Moldova, Facultatea de Litere Departamentul Limbi Romano-Germanice Profesoară de limba germană
2017-2021	LTIP <i>M. Kogalniceanu</i> , or. Chișinău Profesoară de l. germană
2006-2017	LTIP <i>N. Iorga</i> , or. Chișinău Profesoară de l. germană
2005-2006	Asistent universitar, USM Moldova, Facultatea de Litere Profesoară de limba germană
2002-2003	S. A. Beton-armat – secretar-referent
2001-2002	ULM și BI. or. Chișinău – lector
2012 -prezent	Expert în evaluarea națională la limba germană
2014-2018	Președintele Asociației Profesorilor de Limbă Germană din RM

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2007-2012	Studii doctorale, IȘE, specialitatea pedagogie generală
2005-2006	Studii masterat, USM, Facultatea - Filologie, Limba și Literatura germană
1996-2001	Studii universitare, UPS <i>I. Creangă</i> , Facultatea: Limbi și Literaturi străine Specialitatea: Limba și Lit-ra germană

COMPETENȚE

PERSONALE

Competențe lingvistice	- Limba română - limba maternă - Limba germană - C1 - Limba rusă - C1 - Limba franceză - B1
Competențe digitale	- Utilizare buna a programelor de comunicare (mail, messenger, skype etc.) Microsoft Office (Excel, PowerPoint, Word) - nivel intermediar

STAGII DE FORMARE

naționale și internaționale

- Cursuri de perfecționare IȘE, Chișinău; 2006
- Seminar: *Österreichstage*, Chișinău, 03-05.03.2010;
- Seminar: *Kultur und Literatur in Wien 1900*. Austria, Klosterneuburg, 06-17.09.2010;
- Seminar: *Arbeiten mit neuen Lehrwerken*, Chișinău, 18-19.11.2010;
- Seminar: *Österreichstage*, Chișinău, 02-04.04.2011;
- DaF-Fortbildungsseminar: *Von der Donau an die Weichsel*. Wien&Krakau, 11-23.06.2011;
- *Sprachkurs*. Goethe-Institut, Hamburg, Germania, 02.08.- 27.08.2011;
- *Hospitationsprogramm* PAD, Wolnzach-Gymnasium, Germania, 06.11-26.11.2011;
- Internationales Seminar: *Märchen-Wissen in Theaterformen*, Lernwerkstatt durch die Gattung „Grimm“ mit Elementen des Transfers von Märchen-Wissen in Theaterformen. 18-19.05.2012;
- Seminar republican: *Desfășurarea procesului educațional la limba germană. Activități și dinamici pentru o lecție contemporană*. Chișinău, USM, 13.10.2012;
- Seminar internațional: *Dezvoltarea competențelor de comunicare orală în limba germană în contextul pregătirii elevilor către examenul DSD II*. Chișinău. 15-16.12.2012;
- Seminar: *Osterreich Tage*. Chișinău, USM; 04-06.03.2013;
- Seminar republican didactico-științific: *Metode și tehnici noi de dezvoltare a competențelor lingvistice în instituțiile preuniversitare*. Chișinău, USM, 25.01.2014;

- Seminar metodologic republican: *Arbeit mit Spielfilmen im Deutschunterricht – Anforderung bei der schriftlichen Kommunikation im Konzept des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Chişinău, 28.02-01.03.2014;
- Seminar internațional: *Zilele Austriei în RM. USM*, 03.03-08.03.2014;
- *Grammatikvermittlung nach den neuen Ansätzen im DaF-Unterricht*. 15.10.2014, Hueber Verlag, Deutschland;
- Österreichtage in der Republik Moldau. 16. -17. April 2015;
- *Methodik- und Didaktikschulung für DaF-Lehrkräfte in Moldau - Lernen orientiert an Kompetenzen /Grammatik und Wortschatz spielerisch vermittelt* Fortbildung in Kooperation mit dem MDLV und dem Bildungsministerium der RM, Leitung: D. Jaeschke, ZfA Bukarest, Ch. Ganterer, G-I Bukarest, 30-31. Mai 2015;
- *Deutsch für Lehrer, Germania* 14-27.06.2015;
- *DACHL erlesen*, Elveția, Liechtenstein, Austria, Germania 09-27.06.2015;
- „*Neue Wege, neue Perspektiven im DaF-Unterricht*“ Deutschlehrertagung in Chisinau 30./31.10.2015;
- Deutsche Geschichte und Europa-Diskurs: Umgang mit historischen Themen im aktuellen DaF-Unterricht, Chişinău 04-07.12.2015;
- Seminar "Sprachanimationen", Chişinău, 04-06.03.2016;
- Österreichtage 5-6.Mai 2016, Chişinău;
- Österreich QUERSchnitt: Reise von Ost nach West, Austria, 27-09.2016
- Theaterseminar „Unendliche Geschichte“ 09.09. – 10.09.2016, Chişinău;
- DaF - Unterrichtsqualität: neue Tendenzen der Didaktik & Lehrwerkvorstellung Deutschlehrertagung. Chişinău, 04-05.11.2016;
- Österreich-Tage in der Republik Moldau, 2017;
- Deutsch lehren lernen: Ein innovatives Fortbildungskonzept. 01.-02.06.2017 Goethe-Institut, ZfA, Chişinău;
- Internationale Tagung der Deutschlehrer, Elvetia, 31.07-04.08.2017
- DSD-Fortbildungsseminar, Germania, 01.02-20.06.2019
- Webinar Hueber „Gegen das Vergessen – Mnemotechniken im DaF-Unterricht“ 02.02.2020
- Webinar Hueber „Storytelling mit Momente“. 08.02.2020
- Deutschlehrertagung, Chişinău, 14-15.10.2022
- Seminar: 5mal Deutschland, Chişinău, 10.02.22

Articole în reviste internaționale recunoscute:

1.CUTCOVSCHI, L. Funcțiile dialogului didactic drept formă specială a comunicării. În: Journal of Romanian literary studies. Tîrgu Mureș, 2022, nr. 30, pp.396-401. ISSN: 2248-3004.

<http://asociatia-alpha.ro/jrls/30-2022-Jrls.pdf>

2.Hadîrcă, M., Cutcovschi, L. Repere teoretice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare (limba maternă/limba străină). În: Journal of Romanian literary studies. Tîrgu Mureș, 2024, nr. 37/2024, pp. 147-154 ISSN: 2248-3004 <https://asociatia-alpha.ro/jrls/37-2024-Jrls-a.pdf>

Articole din reviste naționale, recunoscute de ANACEC:

1.CUTCOVSCHI, L. Dialogul - unitate fundamentală a comunicării umane. În: Univers pedagogic, 2017, nr. 2 (54), pp. 44-48. ISSN 1811-5470. (categoria C)

http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic_view/597912;jsessionid=88BCDC6C8F4F2135D6987009E73B624F

2.CUTCOVSCHI, L. Durch Lesen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht. În: Univers pedagogic, 2022, nr. 3(75), pp.18-21. ISSN 1811-5470. (categoria B)

https://ibn.idsi.md/en/vizualizare_articol/165852

Articole în culegeri științifice:

- culegeri ale conferinței științifice internaționale:

1.CUTCOVSCHI, L. Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz durch Dialog. În: *Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul metodologiilor clasice și moderne: Actele conferinței științifice internaționale*. 22 mai 2012. Chișinău: S.n. Tip. Garamont-Studio, 2012, pp. 57-62. ISBN 978-9975-4379-6-7.

2.CUTCOVSCHI, L. Probleme și dificultăți în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine. În: *Materialele conf. șt. intern., „Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii”/ International Scientific Conference "New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education,* 19 apr. 2024. USM. Chișinău, pp. 112-119. ISBN 978-9975-62-755-9 (PDF) Disponibil: https://conferinte.stiu.md/event_page/847

3.CUTCOVSCHI, L. Dimensiunea formativă a comunicării pedagogice. În: „Sustainable Economic and Social Development of Euroregions and Cross-Border Areas 20th Edition.” 25-26 October, 2024, Iași, Romanian Academy, Iasi Branch” Gheorghe Zane” Institute for Economic and Social Research. Municipality of Iasi (în curs de publicare, acceptat de recenzenți)

- culegeri naționale cu participare internațională:

1.CUTCOVSCHI, L. Schülerweiterentwicklung innerhalb und nach den Dialogen. In: Acta didactica: Materialele seminarului metodologic „Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine”, 23 ian. 2014. Chișinău: ULIM, 2014, pp. 106-111. ISBN 978-9975-124-51-5. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/66478

2.CUTCOVSCHI, L. Die Förderung der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht durch Dialog. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională. De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practici didactice in memoriam Gr. Cincilei*. USM, Chișinău, 1 dec.2022. pp.203-207. ISBN 978-9975-62-503-6. https://ibn.idsi.md/en/vizualizare_articol/192668

3.CUTCOVSCHI, L. Considerări psihopedagogice ale dezvoltării personalității elevilor liceeni - premisă pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, Educația de calitate în contextul provocărilor societale*, Chișinău, UPS „I. Creangă”, 21 oct. 2022. pp.145-152. ISBN 978-9975-46-638-7. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/179927

4.CUTCOVSCHI, L. Rolul familiei în educația copiilor. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, Integrare prin cercetare și inovare*, Chișinău, USM, 10-11 noiembr. 2022. pp.134-136. ISBN 978-9975-62-471-8. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/174621/datacite

5.CUTCOVSCHI, L. Die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrkräften im Unterricht durch sprachliche Mittel als Faktor der Qualität. În: *Probleme de lingvistică romano-germanică și comunicare interculturală*. ediția a III-a in honorem I. Dumbrăveanu. Culegere de articole ale: conf.șt.intern., 1 dec. 2023. USM. Chișinău, pp.243-248. ISBN 978-9975-62-678-1. – ISBN 978-9975-62-679-8 https://ibn.idsi.md/en/vizualizare_articol/199108

6.CUTCOVSCHI, L. Kommunikation ein wichtiger Bestandteil der Bildung. În: „Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor”, Conf. șt. naț. cu part. intern.26.11.2024, UPS „Ion Creangă”. (în curs de publicare, acceptat de recenzenti)

- culegeri naționale:

1.CUTCOVSCHI, L. Interaktive Strategien beim Erwerb fremder Sprachen. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Tehnici de motivare a studenților în procesul de învățare a limbilor străine în condiții de integrare europeană”*, 23 mart. 2013, Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 50-56. ISBN 978-9975-71-435-8.

2.CUTCOVSCHI, L. Lektüre im Deutschunterricht. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine”*, ediția VI. 26

mart. 2021, Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 44-47. ISBN 978-9975-158-62-6.

3. **CUTCOVSCHI, L.** Die Motivation - ein Schritt zur Verbesserung des Bildungsprozesses. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine” ediția VIII. 24 mart. 2023*, Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 20-31. ISBN 978-9975-62-596-8

4. **CUTCOVSCHI, L.** Interaktive Sprachstrategien im DaF-Unterricht. În: *Materialele colocviului științifico-practic „Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine” ediția VIII. 24 mart. 2023*, Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 59-70. ISBN 978-9975-62-596-8

LUCRĂRI METODICE:

Documente de politici educaționale:

1. GUȚU, I., VORONIUC, S., CALCHEI, M., JITARU, G., BUCIUCEANU, M., **CUTCOVSCHI, L.**, APREUTESEI, L., MÎRZENCO, Z., KONOPLINA, I. Curriculum la disciplina Limba străină II clasele a V-a – XII-a. MEC. Aprobă: la Consiliul Național pentru Curriculum (ordinul nr. 428 din 10 mai 2016)

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_la_limba_straina_ii_clasele_v-xii.pdf

2. GUȚU, I., MUNCA-AFTENEV, D., VORONIUC, S., OSIPOV, A., BOTNARI, V., SPÎNU, N., **CUTCOVSCHI, L.**, LUPU, O., GRAUR, A. Curriculum național. Limba străină. Învățământul primar. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare/ MECC al RM. Chiș.: Lyceum, 2019. 116p.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_limba_straina_primar_tipar.pdf?fbclid=IwAR2znxT0x-deshMWRk4pXS2pQ48X8B9tXpol48ahO9ZNV4okMCKqBiKH6tk

3. GUȚU, I., MUNCA-AFTENEV, D., AFANAS, A., BACALÂM, A. CROITOR, I., **CUTCOVSCHI, L.**, GRAMA, S., GRAUR, A., LUNGU, S., NEGARĂ, T., OSIPOV, A., TÎRSÎNĂ, D., VORONIUC, S., Curriculum național. Limba străină. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare / MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 155 p. ISBN 978-9975-3437-8-7

https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straine_gimnaziu.pdf

4. GUȚU, I., MUNCA-AFTENEV, D., AFANAS, A., BACALÂM, A. CROITOR, I., **CUTCOVSCHI, L.**, GRAMA, S., GRAUR, A., LUNGU, S., NEGARĂ, T., OSIPOV, A., TÎRSÎNĂ, D., VORONIUC, S., Curriculum național. Limba străină. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare / MECC al RM. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 128 p. ISBN 978-9975-3437-9-4

https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straina_curriculum_liceu.pdf

24 mai 2025

Cutcovschi Ludmila