

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
ȘCOALA DOCTORALĂ ȘTIINȚE UMANISTE ȘI ALE EDUCAȚIEI

Cu titlul de manuscris
CZU: 373.3.015:811.111(043.3)

MOTFOLEA Dana-Maria

CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE DE MOTIVARE A ELEVILOR
CLASELOR PRIMARE PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE

531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctorat în științele educației

Conducător științific: GORAȘ-POSTICĂ VIORICA



dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Autor: MOTFOLEA Dana-Maria



CHIȘINĂU, 2026

© Motfolea Dana-Maria, 2026

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	8
LISTA ABREVIERILOR	9
INTRODUCERE	10
1. CADRU TEORETIC PRIVIND MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE DE CĂTRE ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	20
1.1. Abordări conceptuale și metodologice privind învățarea limbilor străine în școală.....	20
1.2. Demersuri motivaționale de învățare a limbilor străine de către elevii claselor primare ...	37
1.3. Psihologia școlarului mic: deschideri teoretice de ordin comunicativ, lingvistic și motivațional	46
1.4. Concluzii la capitolul 1	51
2. REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE MOTIVARE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE	53
2.1. Context și diagnostic pre-experimental asupra necesității de învățare a limbii engleze de către elevul de vârstă școlară mică.....	53
2.2. Condiții psihopedagogice privind motivarea învățării limbii engleze a elevilor din clasele primare: abordare conceptual sistemică	75
2.3. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare	100
2.4. Concluzii la capitolul 2	111
3. DEMERS EXPERIMENTAL PRIVIND MOTIVAREA ÎNVĂȚĂRII LIMBII ENGLEZE DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE	112
3.1 Designul experimentului pedagogic	112
3.2. Programa pedagogică de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze	132
3.3. Validarea experimentală a rezultatelor și tendințelor obținute.....	148
3.4. Concluzii la capitolul 3	150
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	151
BIBLIOGRAFIE	160
ANEXE	173
Anexa 1. Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină. Barem de evaluare. Clasele: a IV-a A și B, a IV-a C și D.....	173
Anexa 2. Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină. Barem de evaluare. Clasele: a IV-a A și B, a IV-a C și D.....	175
Anexa 3. 4th GRADE. Predictive Test. Limba engleză, Clasa a IV-a, L1	179
Anexa 4. Chestionar de evaluare a opiniei părinților despre învățarea limbii engleze: CP – a IV-a.....	183
Anexa 5. Chestionar de evaluare a percepției elevilor despre învățarea limbii engleze: CP – a IV-a.....	184

Anexa 6. Rezultatele obținute în urma aplicării testului Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină – preTest (Proba 1)	185
Anexa 7. Rezultatele obținute în urma aplicării testului Predictive Test preTest (Proba 2) pentru evaluarea nivelului competenței de comunicare în limba engleză determinat pentru fiecare competență specifică măsurată	186
Anexa 8. Rezultatele obținute în urma aplicării testului Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină – postTest (Proba 1).....	187
Anexa 9. Rezultatele obținute în urma aplicării testului Predictive Test postTest (Proba 2) pentru evaluarea nivelului competenței de comunicare în limba engleză determinat pentru fiecare competență specifică măsurată	188
Anexa 10. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–gramaticale în limba engleză din cadrul Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarealimbiiengleze.....	189
Anexa 11. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–lexicale prin comprehensiunea unui text oral în limba engleză din cadrul Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze.....	195
Anexa 12. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–fonologice în limba engleză din cadrul Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze.....	203
Anexa 13. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–lexicale prin comprehensiunea unui text scris în limba engleză din cadrul Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze.....	211
Anexa 14. Platforma educațională Kahoot!.....	216
Anexa 15. Platforma educațională Wordwall	220
Anexa 16. Comic Books.....	223
Anexa 17. Platforma educațională Mentimeter	231
Anexa 18. Mrs. Zebra says Hello!	233
Anexa 19. Platforma educațională Liveworksheets.....	234
Anexa 20. 3D Planet Project.....	236
Anexa 21. Platforma educațională Wordwall	238
Anexa 22. Platforma educațională Wordwall	240
Anexa 23. Make or Change a story/tale by the use of Chat GPT.....	247
Anexa 24. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice-lexicale prin activității outdoor din cadrul Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze.....	253
Anexa 25. Activități outdoor	251
Anexa 26. Conținut cu pondere lingvistică. American English vs. British English.....	263
Anexa 27. Conținut cu pondere lingvistică. Spell it right! Word list.	264
Anexa 28. Conținut cu pondere lingvistică. Jack and the Beanstalk	265
Anexa 29. Conținut cu pondere fonologică. Acrostic poem – Jack and the Beanstalk	266
Anexa 30. Conținut cu pondere fonologică. Giving directions.	267

Anexa 31. Conținut cu pondere fonologică. The green cross code.	268
Anexa 32. Conținut cu pondere gramaticală. The country code. At home – Must/Mustn't....	269
Anexa 33. Conținut cu pondere gramaticală. Knights and castles. Past Simple.	270
Anexa 34. Conținut cu pondere pragmatică. Make a sightseeing poster from Romania!	271
Anexa 35. Conținut cu pondere sociolingvistică. Go Green! Let's Recycle!.....	272
Anexa 36. Conținut cu pondere pluri-/inter- culturală. 26 th of September! European Day of Languages!.....	273
Anexa 37. Conținut cu pondere pluri-/inter- culturală. The British Royal Family. / Traditional British Hats. / Five Little Pumkins.	274
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	275
CURRICULUM VITAE	277

ADNOTARE

MOTFOLEA DANA-MARIA, Condiții psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze, Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2026

Structura tezei: Teza este constituită din introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 146 de surse, 37 anexe, 160 pagini de text de bază, 23 figuri, 27 tabele. Rezultatele obținute în această cercetare sunt publicate în 7 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: condiții psihopedagogice, motivarea pentru învățare, motivație, învățarea limbii engleze, competența de comunicare, elevii din ciclul primar, programă pedagogică, model psihopedagogic, cadru didactic.

Domeniul de studiu: Cercetarea se încadrează în teoria generală a educației și abordează problema învățării limbilor străine în educația din treapta primară.

Scopul cercetării constă în determinarea și validarea experimentală a condițiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățarea limbii engleze de către elevii din clasele primare, structurate într-un model psihopedagogic funcțional.

Obiectivele cercetării implică analiza abordărilor teoretice cu privire la motivația pentru învățarea limbilor străine în școală și perspectivele psihologice de ordin comunicativ-lingvistic; determinarea sistemului de condiții psihopedagogice cu privire la formarea motivației pentru învățare a limbii engleze la școlarii din învățământul primar; elaborarea unui Model psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare; validarea experimentală a *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării sunt obiectivate de contextul inedit de identificare și argumentare ale condițiilor de formare a motivației pentru învățare a limbii engleze la elevii mici din învățământul primar, determinate psihologic, pedagogic și metodologic; trasarea unei concepții a motivației pentru învățare a limbii engleze la elevii din învățământul primar din perspectivele psihologică, pedagogică și metodologică; construirea unui *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare*, axat pe demersurile conceptual și procedural, determinate de un ansamblu de teorii, principii și condiții psihopedagogice.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare se referă la determinarea și valorificarea condițiilor psihopedagogice de motivare pentru învățarea limbii engleze de către elevii din învățământul primar, reieșind din recomandările UE, din practicile naționale și internaționale, dar și din cerințele individuale și sociale actuale.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de analiza și determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale formării motivației pentru învățare la școlarii mici prin fundamentarea modelului psihopedagogic; consemnarea teoretică a conceptelor de *motivare pentru învățare, motivație, învățare în limba engleză*; stabilirea principiilor, condițiilor și factorilor pedagogici ai formării competenței de comunicare în limba engleză.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea și valorificarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare și validarea ansamblului de instrumente pedagogice potrivite profilului copilului vorbitor de limba engleză din TP la nivelul dimensiunilor *psihopedagogice*, în demonstrarea utilității *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*, prin esența și importanța lor *teoretică și praxiologică*, reprezintă fundamentele pedagogice determinante și validate.

Implementarea rezultatelor cercetării s-a desfășurat în Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului, Județul Neamț, România, anul de studiu 2023–2024, constituit din 93 de subiecți (4 clase: a IV-a A și B, a IV-a C și D) din învățământul primar și 147 de părinți.

ANNOTATION

MOTFOLEA DANA-MARIA, Psycho-pedagogical conditions for motivating primary school students to learn English, Doctoral Thesis in Educational Sciences, Chisinau, 2026

Thesis structure: introduction, 3 chapters, conclusions and recommendations, bibliography of 146 titles, 37 annexes, 160 pages of basic text, 23 figures, 27 tables. The results were published in 7 scientific papers.

Keywords: psycho-pedagogical conditions, motivation, learning English, communication skills, primary school students, pedagogical program, psycho-pedagogical model, teacher.

The field of study: It refers to the general theory of education and addresses the problem of learning foreign languages in primary education.

The research goal: consists of determining and experimentally validating the psycho-pedagogical conditions for forming motivation for learning English by primary school students, structured in a functional psycho-pedagogical model.

Research objectives: involves the analysis of theoretical approaches to the motivation for learning foreign languages at school and psychological perspectives of a communicative-linguistic nature; determination of the system of psycho-pedagogical conditions regarding the formation of motivation for learning English in primary schoolchildren; developing a Psycho-pedagogical Model for developing motivation for learning English in primary school students; experimental validation of the Pedagogical Program for forming motivation for learning English in primary school students.

The scientific novelty and originality: the research results are objectified by the unique context of identifying and arguing the conditions for the formation of motivation for learning English in young primary school students, determined psychologically, pedagogically and methodologically; drawing a concept of motivation for learning English in primary school students from psychological, pedagogical and methodological perspectives; building a Psycho-pedagogical Model for the development of motivation for learning English in primary school students, focused on conceptual and procedural approaches, determined by a set of theories, principles and psycho-pedagogical conditions.

Solved significant scientific problem: refers to the determination and valorization of the psycho-pedagogical conditions of motivation for learning English by primary school students, based on EU recommendations, national and international practices, but also on current individual and social requirements.

Theoretical significance of the research is supported by the analysis and determination of the theoretical and praxiological foundations of the formation of motivation for learning in young schoolchildren by substantiating the psycho-pedagogical model; theoretical recording of the concepts of motivation for learning, motivation, learning in English; establishing the principles, conditions and pedagogical factors of the formation of communication competence in English.

Research applied value consists in developing and capitalizing on the Psycho-pedagogical Model for developing motivation for learning English in primary school students and validating the set of pedagogical tools suitable for the profile of the English-speaking child in TP at the level of psycho-pedagogical dimensions, in demonstrating the usefulness of the Pedagogical Program for developing motivation for learning English in primary school students, through their theoretical and praxiological essence and importance, they represent the determining and validated pedagogical foundations.

Research results implementation: the applied research was conducted in the Middle School, Piatra Șoimului Commune, Neamț County, Romania, academic year 2023–2024, consisting of 93 subjects (4 grades: 4th A&B, 4th C&D) from primary education and 147 parents.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Prezentarea comparativă a conceptelor de limbă – limbaj – comunicare.....	21
Tabelul 1.2. Analiza teoriilor specifice ÎLS de către elevul de vârstă școlară mică.....	30
Tabelul 1.3. Teorii de învățare a limbilor străine clasice și moderne.....	34
Tabelul 1.4. Nivelurile lingvistice din Portofoliul european al limbilor.....	39
Tabelul 1.5. Profilul de formare a elevului de vârstă școlară mică din România.....	39
Tabelul 1.6. Profilul de formare a elevului de vârstă școlară mică din Republica Moldova.....	40
Tabelul 1.7. Analiza principalelor teorii ale motivației ÎLS de către elevul de vârstă școlară mică.....	41
Tabelul 1.8. Trăsături esențiale ale dezvoltării intelectuale la vârsta școlară mică.....	46
Tabelul 2.1. Rezultatele chestionarului pentru elevii de la clasa pregătitoare și de la clasa a IV-a referitoare la motivarea învățării limbii engleze la etapa pre-experimentului.....	71
Tabelul 2.2. Rezultatele chestionarului pentru părinții elevilor de la clasa pregătitoare și de la clasa a IV-a referitoare la motivarea învățării limbii engleze la etapa pre-experimentului.....	73
Tabelul 2.3. Taxonomia elementară a principiilor didactice clasice și moderne.....	81
Tabelul 2.4. Metode și tehnici de predare–învățare clasice și moderne, relevante în învățarea limbii engleze de către școlarii mici.....	83
Tabelul 2.5. Metode și instrumente de evaluare tradiționale și moderne.	85
Tabelul 2.6. Principii CLIL –“The 4 C”	86
Tabelul 2.7. Conceptualizarea teoriilor motivației ÎLSTP conform condițiilor psihopedagogice.....	90
Tabelul 3.1. Structura eșantionului de cercetare.....	117
Tabelul 3.2. Nivelurile de cunoaștere a limbii străine conform CECRL.....	120
Tabelul 3.3. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către subiecți, evaluat prin preTest – <i>Proba 1</i>	121
Tabelul 3.4. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către subiecți, evaluat prin postTest – <i>Proba 1</i>	123
Tabelul 3.5. Dimensiunile competenței de comunicare și descriptorii pe nivelurile de cunoaștere (adaptare după CECRL)	124
Tabelul 3.6. Test de evaluare – <i>Proba 1</i> (experimentul de constatare)	125
Tabelul 3.7. Test de evaluare – <i>Proba 2</i> (experimentul de constatare)	126
Tabelul 3.8. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către subiecți, evaluat prin preTest – <i>Proba 2</i>	127
Tabelul 3.9. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către subiecți, evaluat prin postTest – <i>Proba 2</i>	130
Tabelul 3.10. Activități didactice în formarea motivației învățării competenței de comunicare în limba engleză (parte a <i>Programei formative</i>)	138
Tabelul 3.11. Conținuturi și finalități privind formarea CCLS la elevii din clasele primare valorificate în Programa formativă experimentală	142
Tabelul 3.12. Datele statistice ale răspunsurilor elevilor (<i>dimensiunea personală</i>).....	148

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Bariere ale comunicării	22
Figura 1.2. Componentele competenței de comunicare în modelul Canale și Swain	23
Figura 1.3. Modelul D.K. Berlo.....	25
Figura 1.4. Conceptul de competență	39
Figura 1.5. Modelul de dezvoltare a sensibilității interculturale, elaborat de M.J. Bennet.....	48
Figura 1.6. Componentele motivației.....	50
Figura 2.1. Rezultatele chestionării privind debutul studierii limbii engleze.....	66
Figura 2.2. Nivelul de interes pentru învățarea limbii străine	66
Figura 2.3. Nivelul de apreciere a contribuției școlii în învățarea limbii străine	67
Figura 2.4. Nivelul de percepție a rolului limbii engleze în formarea elevilor	70
Figura 2.5. Aprecierea gradului de utilitate a limbii engleze	71
Figura 2.6. Modele de învățare.....	93
Figura 2.7. Limbi străine obligatorii predate pe parcursul învățământului obligatoriu	94
Figura 2.8. Experiențe privind vârstele de pornire în învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine.....	95
Figura 2.9. Limbile străine studiate de majoritatea elevilor, în învățământul primar și secundar.....	96
Figura 2.10. Prioritatea acordată celor patru competențe de comunicare în predarea primei limbi străine, în învățământul general obligatoriu cu durată integrală	98
Figura 2.11. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare.....	100
Figura 3.1. Rezultate constatative: preTest <i>Proba 1</i> , nivelurile de cunoaștere după CECRL....	122
Figura 3.2. Rezultate constatative: postTest <i>Proba 1</i> , nivelurile de cunoaștere după CECRL....	123
Figura 3.3. Rezultate constatative: preTest <i>Proba 2</i> , nivelurile de cunoaștere după CECRL....	128
Figura 3.4. Gradele de competență.....	129
Figura 3.5. Rezultate constatative: postTest <i>Proba 2</i> , nivelurile de cunoaștere după CECRL....	130
Figura 3.6. Valorile medii de la preTest – <i>Proba 1</i> și de la preTest – <i>Proba 2</i> comparativ cu postTest – <i>Proba 1</i> și postTest – <i>Proba 2</i> (GE, GC) la etapa de diagnosticare și cea de constatare.....	131

LISTA ABREVIERILOR

UNESCO	– Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
CCLS	– Competența de comunicare într-o limbă străină;
CECRL	– Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi;
CLIL	– <i>Content and Language Integrated Learning</i> (Învățarea integrată a conținutului și a limbii engleze);
CLT	– <i>Communicative Language Teaching</i> (Predarea/Învățarea unei limbi străine prin comunicarea în limba respectivă);
CN	– Curriculum Național;
CNLM1	– Curriculum Național Limbă Modernă 1;
EFL	– <i>English as a Foreign Language</i> (Limba engleză ca limbă străină);
ESU	– <i>English –Speaking Union</i> (Uniunea Vorbitorilor de Limba Engleză);
GC	– Grup de control;
GE	– Grup experimental;
ISCED	– <i>International Standard Classification of Education</i> (Clasificarea Internațională Standard a Educației);
ÎLS	– învățarea unei limbi străine;
L1	– Limbă modernă 1;
LS	– Limbă străină;
TBT/TBL	– <i>Task-based Teaching / Task-based Learning</i> (Predarea/Învățarea bazată pe sarcină);
TIC	– Tehnologia informației și a comunicațiilor;
UE	– Uniunea Europeană;
ZDP	– zonă de dezvoltare proximală;
ZEL	– Ziua Europeană a Limbilor;
FB	– calificativul „foarte bine”;
B	– calificativul „bine”;
S	– calificativul „suficient”;
I	– calificativul „insuficient”.

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Potrivit datelor atribuite anului 2020, un număr aproximativ de 1.5 miliarde de oameni din lume învață limba engleză. Faptul dat poziționează această limbă ca fiind vorbită în 110 țări și îi conferă titlul de cea mai răspândită limbă din lume. Vorbitorii de limbă engleză reprezintă 25% din utilizatorii de internet și aproximativ 50% din conținutul informației postate pe internet este în limba engleză, conform statisticilor Internet World [104].

Limba engleză este folosită cu prioritate ca limbă de comunicare de către oameni care au limbi materne diferite, ceea ce o face să fie *Lingua Franca* a întregii lumi [83, p. 91]. Limba engleză modernă este denumită adeseori *lingua franca* globală odată cu procesul de globalizare având o evoluție rapidă și dezvoltând o ascensiune fulminantă în plan internațional, aceasta fiind limba dominantă pe plan mondial în domeniile comunicației, științei, afacerilor, aviației, divertismentului, radioului și diplomației.

Competența lingvistică a cetățenilor care include acte de a vorbi, a comunica și înțelegere între ei este considerată astăzi 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, promovează schimburile între state diferite și mărește posibilitatea de circulație liberă între statele membre ale Uniunii Europene (UE) și nu numai [31, p. 98].

În contextul educațional actual, învățământul național tinde să se încadreze în spațiul educațional european, procesul de predare-învățare-evaluare a unei LS se axează pe repere esențiale înaintate de politicile lingvistice din cadrul documentelor: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* [6]; *Project Europe 2030: Challenges and opportunities* [82]; *Codul Educației din România* [91]; *Curriculumului Național în România, Repere pentru proiectare, actualizare și evaluare* [95]; *Programa școlară pentru disciplina, COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1, Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a, și clasa a IV-a din România* [121], *Cadrul de referință al curriculumului național din Republica Moldova, 2025* [146].

În plan global, comunicarea profesională presupune prioritar dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză. Comunicarea reprezintă o competență-cheie menționată în *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)*, iar studierea unei LS la ciclul primar oferă elevilor oportunități pentru cunoașterea unor alte peisaje culturale și civilizaționale, contribuind,

simultan, la formarea profesională viitoare a acestora și totodată că scopul studierii unei limbi este de a transforma elevul în utilizator competent și experimentat [6, p. 5].

Formarea specialiștilor în domeniul limbilor străine presupune formarea și dezvoltarea deprinderilor și abilităților de utilizare a anumitor tehnici de comunicare corespunzătoare. Acest obiectiv se realizează în cazul în care sunt formate competențele de selectare, de analiză, de adaptare și adecvare a resurselor lingvistice și literare [95, p. 20].

Învățarea limbii engleze trebuie focalizată, într-un mod special, pe dezvoltarea motivării pentru învățare și implicit a competenței comunicativ-funcționale, adică pe aspectul pragmatic al comunicării în limba străină. În această ordine de idei, accentul cade pe comunicarea socială, care se fundamentează pe competența discursivă, operantă. CECRL susține această abordare axată pe acțiune: învățare, predare, evaluare. Potrivit abordării respective, utilizatorii limbii, dar și cei care învață, sunt așa-numiți actori sociali cărora li se impun sarcini specifice, în circumstanțe specifice, într-un anumit domeniu și într-un anumit mediu de activitate [6, p. 15].

Tratarea limbii drept instrument de comunicare este remarcată în actualele documente curriculare autohtone și europene. Acestea sunt centrate pe folosirea unui „model comunicativ-funcțional”, care pune accent pe competența de comunicare sesizată drept condiție ce ar favoriza considerabil integrarea în mediul socio-cultural al vorbitorului. Atare abordare pragmatică susține ideea conform căreia enunțul exprimă, pe lângă starea lucrurilor, de asemenea, sentimentele și gândurile enunțate ale receptorului, precum și cele ale emițătorului. Această dimensiune este caracteristică nu doar studiului limbii engleze, în mod particular, dar și studierii limbii în general [52, pp. 124-137].

Pentru o formare și dezvoltare reușită a competenței de comunicare pragmatică, cadrul didactic trebuie să planifice un demers didactic direcționat spre realizarea acestui obiectiv. Un pas valoros în acest sens este sensibilizarea și conștientizarea elevilor cu referire la importanța acestei competențe în procesul de studiere a limbii străine. Conform viziunii lui J.L. Mey, comportamentul lingvistic este un comportament social. Pentru a socializa la nivel global, oamenii discută între ei [80, p. 183].

Competența de comunicare într-o LS contribuie atât la mobilitate, cât și la capacitatea de inserție profesională și la dezvoltarea personală a cetățenilor europeni, în special a tinerilor, în conformitate cu obiectivele din strategia globală a UE – *Europa 2020* – promovare inteligentă, durabilă și favorabilă [6, p. 23]. Mai mult decât atât, – *Europe 2030 Strategy* – a adus în învățământul european o plusvaloare standardelor în programele școlare din învățământul de masă și privat, prin abordarea interactivă, metode nonformale și formarea de abilități practice în aceste domenii [82].

Acest document a deschis o nouă perioadă în istoria predării și învățării limbilor străine, prezentând un complex de niveluri de competențe de comunicare care urmează a fi dezvoltate la copii, elevi și adulți în procesul studierii limbilor străine în Europa. În același timp, CECRL a oferit o bază comună pentru elaborarea programelor de învățare a unei limbi străine pe niveluri, a conținuturilor și a recomandat criteriile de măsurare și apreciere a competențelor de comunicare în Europa [Apud 6, p. 11].

Politica europeană privind educația lingvistică și învățarea limbilor străine a fost ghidată de stabilirea și realizarea obiectivului Consiliului de la Barcelona din martie 2002, care solicită îmbunătățirea competențelor de bază, în special, prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă mică [122], acesta fiind promovat și declarat prin Rezoluția Consiliului privind o Strategie Europeană pentru Multilingvism [123] și prin Comunicarea Comisiei de Multilingvism drept „un avantaj pentru Europa și un comun angajament” [92]. Datorită acestor documente strategice s-au putut crea direcțiile de dezvoltare a politicilor lingvistice și s-a recomandat educația plurilingvă ca o temă transversală, menită să contribuie la dezvoltarea celorlalte politici ale UE: educaționale, sociale și culturale.

Totodată, aducem în discuție poziția lui W. Riwiers care reprezintă discursiv importanța limbilor străine în educația școlarului mic enunțând câteva argumente convingătoare în acest sens și anume: cunoașterea unei limbi oferă copilului posibilitatea unui acces direct la o altă cultură; îi introduce pe copil într-o activitate ce poate fi plăcută și profitabilă pentru el în timpul liber (un factor a cărui importanță sporește pe măsură ce timpul de lucru descrește la multe alte ocupații); intensifică interesul și plăcerea de a cunoaște, a călători; îi oferă individului posibilitatea de a corespunde cu persoane din alte țări; deschide accesul la noi surse de informare; predată în mod adecvat, îi oferă o experiență în învățarea limbilor străine, ceea ce îi va da posibilitatea, la nevoie, să învețe mai târziu o altă limbă într-un mod mai eficient [51, pp. 32-33].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei

În plan internațional, de psihopedagogia învățării, în general, s-au ocupat J. Piaget [49, 50], R. Gagne [22], E.R. Hilgard, G.H. Bower [32], J.S. Bruner [72], N. Chomsky [75], L.S. Vigotski [64], H. Gardner [98, 99], J.S. Johnson [106]. Problematika motivației pentru învățarea limbilor străine în educația școlarului mic a fost cercetată și de S. Graham, B. Weiner [103], F. Genesse [76], E. Lenneberg [78], D. Birdsong [70, 71], H.H. Stern [84], J. Harmer [77], W. Riwiers [51], R. Barac [68] iar în România acest domeniu a fost analizat de către O. Pânișoară [47], T. Slama-Cazacu [10], C. Cucuș [18], M. Grigoroviță [28], E.M. Bocoș [2], I. Bontaș [3, 4], E. Joița, E. Frăsineanu [34], S. Ivan [105], A. Vizental [66], I. Neacșu [44], D. Sălăvăstru [53]; în Republica Moldova, problematica educației lingvistice a fost abordată în lucrările cercetătorilor S. Cemortan

[12], T. Callo [7, 8], V. Goraș-Postică [9, 24, 25, 26, 27], Vl. Guțu [29, 30], M. Ianioglo [33], L. Sadovei [124, 125], M. Hadîrcă [31], C. Straistari-Lungu [59, 60, 61, 62], E. Staricov [56] ș.a.

Desigur, apreciem studiile realizate de către aceștia, noi însă ne vom concentra pe condițiile psihopedagogice de motivare pentru învățarea limbii engleze de către elevii din învățământul primar, deoarece învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât ca simplă parte a procesului educațional. Aceasta reprezintă o bază pentru îmbunătățirea perspectivei de învățare la nivel profesional, dar și cultural. O țară care își dorește să fie competitivă și performantă la nivel european și mondial trebuie să gestioneze procesul învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ. Tot aici putem sublinia faptul că, studiul limbilor străine este unul dintre principalii factori necesari pentru asigurarea calității educației lingvistice ca mijloc multicultural multifuncțional, orientat spre a crea noi atitudini și comportamente în condițiile moderne ale vieții umane [Apud 61].

În urma acestui proces de transformare vizionară în debutul studiului lingvistic, s-a constatat că începerea învățării limbilor străine în educația din învățământul primar poate accelera procesul de asimilare a cunoștințelor, poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii [59, 60, 61, 62].

Prin urmare, prezenta cercetare își propune să răspundă acestor nevoi de ordin teoretic și metodologic, prin analiza situației în domeniu, evidențierea tendințelor naționale și internaționale, cât și prin studierea impactului pe care îl are învățarea unei limbi străine în educația din învățământul primar, totodată, să ofere unele fundamente teoretice și praxiologice privind motivația în învățarea unei limbi străine de circulație internațională. Așadar, necesitatea de a cerceta problematica creării condițiilor psihopedagogice de motivare a învățării limbii engleze de către elevul de vârstă școlară mică în România a fost determinată de următoarele incoerențe de ordin teoretic și metodologic / **contradicții**:

- 1) caracterul precar al condițiilor psihopedagogice de motivare pentru învățare a unei limbi engleze în educația elevului de vârstă școlară mică și așteptările tot mai mari ale părinților și copiilor privind rezultatele înalte de comunicare în limba engleză;
- 2) diferența majoră dintre dorința foarte mare a elevilor de a învăța limba engleză în primul an de studiu, în clasa pregătitoare, atunci când utilizează în procesul de achiziție a competenței de comunicare: jocul, desenul, muzica, dansul, mimica, activități de tipul decupează și lipește, în concluzie gândirea concretă, iar, pe de altă parte, diminuarea elanului în anul al doilea de studiu, în clasa I, atunci când trebuie să folosească

deprinderile de muncă intelectuală, mai exact gândirea abstractă, această ambiție, hotărâre, voință risipindu-se treptat până în clasa a IV-a;

- 3) necesitatea părinților de a le oferi copiilor șansa de a aborda de la o vârstă fragedă limba engleză prin a avea acces în mediul online nelimitat la: jocuri video, aplicații, filme animate, muzică, pe de o parte și, pe de altă parte, conștientizarea/înțelegerea/motivația minimă din partea majorității copiilor și a părinților a necesității învățării limbilor străine, în general și a limbii engleze, în particular, în mediu instituționalizat urmând reguli fonetice, gramaticale și de vocabular prin dezvoltarea aptitudinilor concrete de: citire, scriere, ascultare, înțelegere și conversație.

Din contextul descris mai sus se desprinde **problema cercetării**: Care sunt condițiile psihopedagogice de motivare a elevilor de vârstă școlară mică pentru învățarea limbii engleze, reieșind din recomandările UE, din practicile naționale și internaționale, dar și din cerințele individuale și sociale actuale?

Un proces socio-educativ de învățare a limbii a doua sugerează că învățarea unei a doua limbi implică atât capacitatea cât și o componentă motivațională și că baza majoră a acesteia, motivația, este privită cel mai bine dintr-o perspectivă psihologică socială. Componenta motivațională este influențată într-o oarecare măsură de factori care afectează disponibilitatea unui individ de a accepta comportamentul „străin”. Limba este o parte importantă a propriei identități și măsura în care se poate încorpora cu succes o altă limbă este legată de o varietate de variabile de atitudine care implică etnia, relațiile, precum și capacitatea și factorii lingvistici [103].

Scopul cercetării științifice constă în determinarea și validarea experimentală a condițiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățarea limbii engleze de către elevii din clasele primare, structurate într-un model psihopedagogic funcțional.

Scopul a implicat realizarea următoarelor **obiective ale cercetării științifice**:

1. Analiza abordărilor teoretice cu privire la motivația pentru învățarea limbilor străine în școală și perspectivele psihologice de ordin comunicativ-lingvistic;
2. Determinarea sistemului de condiții psihopedagogice cu privire la formarea motivației pentru învățare a limbii engleze la școlarii din învățământul primar;
3. Elaborarea unui Model psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare;
4. Validarea experimentală a *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*.

Ipoteza cercetării: formarea motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii din învățământul primar se va realiza cu succes, dacă vor fi determinate și valorificate în procesul de predare-învățare-evaluare un ansamblu coerent de condiții psihopedagogice.

Metodologia cercetării a inclus utilizarea în demersul investigational a următoarelor metode:

- *teoretice:* documentarea științifică, studiul comparativ, analiza și interpretarea; inducția și deducția;
- *praxiologice:* experimentul pedagogic (de constatare, de formare și de validare), observarea, chestionarea, convorbirea;
- *prelucrarea datelor experimentale:* prin calculul matematic a datelor experimentului pedagogic.

Noutatea și originalitatea științifică constă în identificarea și argumentarea conceptului și sistemului de condiții psihopedagogice, care favorizează motivarea pentru învățare a limbii engleze de către elevii din clasele primare; conceperea unui sistem de formare a motivației pentru învățare a limbii engleze la elevii din învățământul primar din perspectivele psihologică, pedagogică și metodologică prin construirea unui Model psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare, axat pe demersurile conceptual și procedural, determinate de un ansamblu de teorii, principii și condiții psihopedagogice; elaborarea și implementarea *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare* prin utilizarea strategiilor psihopedagogice de dezvoltare motivațională pentru și prin învățare a limbii engleze de către elevii din învățământul primar.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare se referă la determinarea și valorificarea condițiilor psihopedagogice de motivare pentru învățarea limbii engleze de către elevii din învățământul primar, reieșind din recomandările UE, din practicile naționale și internaționale, dar și din cerințele individuale și sociale actuale.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice rezidă în fundamentarea teoretico-metodologică a unui Model psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare, fapt care a reperat valorificarea *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*, în vederea asigurării rezultativității activității didactice de la clasă.

Semnificația teoretică și valoarea aplicativă a cercetării este susținută de analiza și determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale formării motivației pentru învățare la școlarii mici prin fundamentarea modelului psihopedagogic; consemnarea teoretică a conceptelor

de motivare pentru învățare, motivație, învățare în limba engleză; stabilirea principiilor, condițiilor și factorilor pedagogici ai formării competenței de comunicare în limba engleză.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea și valorificarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare și validarea ansamblului de instrumente pedagogice potrivite profilului elevului de vârstă școlară mică vorbitor de limba engleză la nivelul dimensiunilor *psihopedagogice*, în demonstrarea utilității *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*, prin esența și importanța lor *teoretică* și *praxiologică*, reprezintă fundamentele pedagogice determinate și validate.

Implementarea rezultatelor științifice. Cercetarea aplicativă s-a desfășurat în Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului, Județul Neamț, România, anul de studiu 2023–2024, constituit din 93 de subiecți (4 clase: a IV-a A și B, a IV-a C și D) din învățământul primar și 147 de părinți.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Ideile de bază și rezultatele investigației au fost promovate și discutate prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale: Simpozionul *Strategii de Optimizare a Învățării*, România, Noiembrie, 2022; Conferința internațională *Socializarea și valorizarea elevilor prin parteneriate educaționale*, România, Martie, 2023; Conferința științifică internațională, *International Scientific Conference, 9th edition Consacrată Zilei internaționale a femeilor și fetelor cu activități în domeniul științei*, Chișinău, 2024; Conferința științifică internațională, *Managementul educațional: Realizări și perspective de dezvoltare / Educational Management: Achievements and the Development Perspectives*, Bălți, Republica Moldova, 2024; Conferința națională *Dialoguri despre Educație*, Academia Română Filiala Iași, Comisia Științe ale Educației, România, 2024; Conferința internațională *10th International European Conference of Interdisciplinary Scientific Research*, Zurich, Switzerland, 2024; Conferința Științifică Națională cu participare internațională *Integrare prin Cercetare și Inovare dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare*, Chișinău, 2024. Precum și în articole din reviste științifice naționale și internaționale: *DIDACTICA PRO...*, Revistă de teorie și practică educațională, Chișinău, Nr. 2-3, IUNIE, 2023; *STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE*, Seria *Științe ale Educației*, Chișinău, Nr. 5, 2024; *UNIVERS PEDAGOGIC*, Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, Chișinău, Nr. 2, 2024, *ACTA ET COMMENTATIONES*, Revistă Științifică, seria *Științe ale Educației*, Chișinău, Nr. 2 (44)2026.

Volumul și structura tezei: cercetarea este expusă în 160 de pagini text de bază și conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, referințe bibliografice (146 de titluri),

adnotare (în limbile română și engleză) și 37 anexe. În textul tezei sunt inserate 27 tabele și 23 figuri.

Cuvinte-cheie: condiții psihopedagogice, motivarea pentru învățare, motivație, formarea motivației învățării, competența de comunicare, elevii din ciclul primar, programă pedagogică, limba engleză, model psihopedagogic, cadru didactic.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, este precizată problema și trasate direcțiile de soluționare a ei, sunt formulate scopul, obiectivele și ipoteza, este explicat și fundamentat suportul teoretic conceptual și metodologic al cercetării.

În Capitolul 1. Cadru teoretic privind motivația pentru învățarea limbilor străine de către elevii din învățământul primar privit din perspectiva educației europene pentru limbi, se înscrie contextul cunoașterii limbii engleze ca limbă de circulație internațională ce constituie o competență lingvistică esențială al cetățeanului societății contemporane, ceea ce justifică faptul că elevii studiază această limbă încă din clasa pregătitoare, recent introdusă în cadrul învățământului primar, ca disciplină obligatorie. 1.1 *Abordări conceptuale și metodologice privind învățarea limbilor străine în școală*, de aici, apare necesitatea analizei *aspectelor conceptuale*, inclusiv a studiului actual al abordărilor teoretice privind învățarea limbilor străine de către copiii din învățământul primar. De asemenea, se subliniază anumite considerații psihopedagogice privind *limbă–limbaj–competența de comunicare* și se prezintă exemple relevante din teoriile învățării în acest sens. Ulterior, la sub-tema 1.2 *Demersuri motivaționale de învățare a limbilor străine de către elevii claselor primare* se descriu politicile și practicile educaționale naționale și internaționale privind învățarea limbilor străine la elevul de vârstă școlară mică, se evidențiază cele mai relevante documente de politici educaționale pentru învățarea unei limbii străine de către școlarii mici – *Europe 2030 Strategy – Challenges and opportunities*; Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi; Portofoliului European al Limbilor ș.a., precum și analiza principalelor teorii ale motivației școlare. 1.3 *Psihologia școlarului mic: deschideri teoretice de ordin comunicativ, lingvistic și motivațional*, abordează competența interculturală în procesul de învățare a unei limbi străine și cele mai edificatoare trăsături ale dezvoltării intelectuale la vârsta școlară mică.

Capitolul 2. Repere conceptuale și metodologice de motivare a elevilor din clasele primare pentru învățarea limbii engleze descrie în *Context și diagnostic pre-experimental asupra necesității de învățare a limbii engleze la elevul de vârstă școlară mică* specificul necesității învățării limbii engleze de școlarii mici. 2.2 *Condiții psihopedagogice privind*

motivarea învățării limbii engleze a elevilor din clasele primare: abordare conceptual sistemică în care motivarea pentru învățare a limbii engleze de către elevii din clasele primare este favorizată de condițiile psihopedagogice centrată este văzută ca o activitate complexă ce implică: mediul de învățare, rolul de facilitator și partener de învățare al profesorului, principiile didactice, metodologia interactivă de predare-învățare-evaluare, utilizarea TIC și alte resurse didactice, abordarea diferențiată și individualizată, parteneriatul școală-familie, care valorifică disponibilitățile elevilor în creșterea calității cunoașterii limbii străine; limba engleză ca opțiune de satisfacere a nevoilor, intereselor, aspirațiilor – opțiune strategică de reușită în viitor, văzută de către părinții elevilor pentru potențialul elevului / subiectului învățării în procesul educațional etc. Se constată că în ceea ce privește studierea disciplinei limba engleză în TP are drept principal scop formarea competenței de comunicare orală și scrisă a elevilor în ceea ce privește limba modernă 1, astfel încât să poată fi realizată o adecvare cu nivelul A1 la finalul învățământului primar centrarea pe subiect este o abordare a educației la baza căreia stă recunoașterea individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui elev, dezvoltarea lui ca individualitate. Consemnarea acestei perspective conceptuale se referă conform Cadrului European Comun de referință pentru limbi (CECRL) la învățarea, predarea, evaluarea, competența de comunicare care include competența lingvistică, sociolingvistică și pragmatică și corelarea acestora dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului și a identității acestuia. Fiecare din aceste componente este constituită în special din cunoștințe, capacități și atitudini. În ceea ce privește studierea limbii engleze în învățământul primar în UE se realizează o prezentare a modelelor/paradigmelor/tiparelor de învățare. Tot aici este descris 2.3 Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare constituit din următoarele componente: Recomandările UE privind necesitatea ÎLS în societatea contemporană; Condiții psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze; Fundamentarea teoretică prin teoriile specifice ale învățării și principalele teorii ale motivației ÎLSTP; Fundamentarea praxiologică a ÎLSTP; Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a; Finalitatea ÎLSTP: achiziționarea de către copiii de 10 ani, a competențelor lingvistice adecvate cu nivelul A1 conform CECRL la finalul învățământului primar; Factori pedagogici; Concepția motivației ÎLSTP; Principii didactice; Programa pentru disciplina Limba modernă 1 pentru clasa pregătitoare – a IV-a, conformă planului cadru de învățământ; Educația multilingvă și interculturală de-a lungul vieții este validat experimental în capitolul ce urmează, constituie produsul de bază / rezultatul cercetării noastre, care demonstrează eficiența și durabilitatea, în abordarea sa holistică și contextualizată.

Capitolul 3. Demers experimental privind motivarea învățării limbii engleze de către elevii claselor primare cuprinde descrierea experimentului pedagogic. 3.1 *Designul experimentului pedagogic* descrie etapa de constatare în care s-a creionat diagnosticarea: nivelului general de cunoaștere a limbii străine, măsurat prin aplicarea *proba 1: Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină*; nivelului competenței de comunicare în limba engleză a elevului de vârstă școlară mică, determinat pentru fiecare competență specifică măsurată prin aplicarea *proba 2: Predictive Test*. La această etapă, au fost elaborate criteriile și indicatorii de evaluare a nivelului competenței de comunicare în limba străină format prin integrarea condițiilor psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze. Etapa de formare a cercetării a constituit etapa investigațională de bază și a inclus validarea 3.2 *Programei pedagogice de formare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii din clasele primare*. Disciplina de studiu a servit drept resursă în realizarea formării motivației pentru învățarea unei LSTP, în contextul inserției/încorporării condițiilor psihopedagogice. Etapa de control a cercetării a avut ca obiective: determinarea progreselor înregistrate în formarea ÎLSTP. *Organizarea experimentului pedagogic privind motivația elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*. *Experimentul formativ privind dezvoltarea motivației pentru învățarea limbii engleze de către elevii claselor primare* cuprins prin verificarea datelor experimentale rezultate din implementarea *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*; procesarea, sintetizarea, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de grupul experimental (GE) și de grupul de control (GC); elaborarea și redactarea științifică a textului lucrării. În final, schițăm 3.3 *Validarea experimentală a rezultatelor și tendințelor obținute*. Realizarea experimentului pedagogic a demonstrat funcționalitatea Model psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare, format teoretic și valorificat aplicativ prin componenta activităților formative din cadrul *Programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt sintetizate cercetările și orientările valorice ale lucrării.

1. CADRU TEORETIC PRIVIND MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE DE CĂTRE ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

1.1. Abordări conceptuale și metodologice privind învățarea limbilor străine în școală

Premergător prezentării modului cum ar trebui predată o limbă străină, pentru a fi deprinsă la vârsta școlarului mic, implicit la treapta primară, este necesar mai întâi să cercetăm ce este limba – limbajul – comunicarea în general și cum se formează acestea. Cum putem începe predarea unei limbi străine, fără a ști în definitiv în ce mod se învață limba maternă, sau în ce mod a reușit să și-o însușească fiecare copil, în ce grad o stăpânește, ce bagaj de cunoștințe lingvistice posedă în ceea ce se numește „metalimbaj” [Apud 62, p. 28].

Or, susținem afirmația lui A. Cosmovici – *limba* reține ceea ce este necesar în masa de fenomene de vorbire, dominate de întâmplare; *limba* este o idealizare a vorbirii, ea este discretă, în timp ce vorbirea este continuă. Cu toate deosebirile dintre ele, *limba* și vorbirea sunt două laturi ale aceluiași proces, nici una din ele neputând exista fără cealaltă [58, p. 112]. *Limba* este alcătuită dintr-un sistem de cuvinte gata constituit, un vocabular, și anumite reguli de îmbinare a lor și de acțiunea asupra oamenilor [13, p. 170].

Lingvistul elvețian Ferdinand de Saussure definea clar natura semnificației contextuale, în cadrele sistemului oricărei limbi: „Limba este un sistem ai cărui termeni sunt solidari și în care valoarea unuia din termeni rezultă din prezența simultană a celorlalți”, limba fiind considerată ca un întreg fenomen social și ca un sistem complex de semne [20, p. 108].

Astfel, cele mai comode și eficiente semne însă sunt cuvintele. Ele alcătuiesc *limba*. Dar *limba* este compusă nu numai din cuvinte. *Limba* este sistem de semne verbale (cuvinte) și de reguli care prescriu proceduri de utilizare a semnelor, cu ajutorul cărora pot fi elaborate un număr infinit de enunțuri [112, p. 4].

În aceeași ordine de idei, *limba* nu este doar un instrument de comunicare, ci și un mod de a fi al vorbitorului. O *limbă* nu se reduce la suma cuvintelor și a relațiilor gramaticale care o compun, ea reprezintă mai mult – tot universul pe care îl exprimă. O dată cu o *limbă* în declin sunt amenințate și universul și cultura exprimate în limba respectivă, posibilitățile specifice de a spune realitatea, felul deosebit de a înțelege lumea [54, p. 199].

Limba este aspectul social al *limbajului*, elementul esențial al acestuia. Ea este formată dintr-un sistem lexical și unul gramatical, iar *limbajul* reprezintă aspectul individual al limbii,

facultatea vorbirii, care depinde de voința individului și se caracterizează prin libertatea îmbinărilor [64, p. 91].

Limbajul este un fenomen social, definit în baza originii, dependenței de societate și funcțiunilor. *Limbajul* a fost creat pentru a servi drept mijloc de comunicare. Prin urmare, el are origine socială. *Limbajul* drept actualizare a unui sistem de semne și relații este, în același timp, atât o interpretare a realității, cât și o formă de cunoaștere a ei [14, p. 8].

Pentru a nu greși la identificarea noțiunilor de *limbă – limbaj – comunicare* ne propunem să examinăm Tabelul 1.1, unde aceste noțiuni stau față în față, oferindu-ne oportunitatea de a le compara una cu alta și a stabili specificul fiecărui concept în parte și totodată pentru a face o distincție cât mai clară încă de la bun început în cadrul acestei cercetări a părților componente învățării unei limbi străine, în cazul de față a limbii engleze.

Tabelul 1.1. Prezentarea comparativă a conceptelor de limbă – limbaj – comunicare
(după Ion Negură) [112, p. 5]

Limbă	Limbaj	Comunicare
Este sistem de semne și reguli	Este proces psihic	Este sistem de semne și reguli
Este elaborat de o comunitate	Este elaborat de o persoană anume	Este elaborat de oameni
Are caracter abstract	Are caracter concret	Are caracter concret
Este studiată de lingvistică	Este studiat de psihologie	Este o interacțiune psihologică

În viziunea cercetătorului U. Șchiopu, limbajul reprezintă o instituție universală și specifică a umanității, care comportă caracteristici proprii și are ca principal scop comunicarea [126, p. 229]. A afirma că *limbajul* este particular omului înseamnă a spune că dintre toate metodele de comunicare, cel al ființelor umane deține un anumit număr de caractere individuale inseparabile de alte caracteristici umane.

Limbajul, codul cuprinde simbolurile și regulile de utilizare a lor. Exemplul cel mai notabil este limbajul natural, care utilizează ca simboluri cuvintele, cu ajutorul cărora se fac referiri la lucrurile din realitatea înconjurătoare. În afara limbajului natural, se poate comunica cu ajutorul limbajului non-verbal [97, p. 1].

Astfel „limbajul devine proprietate a comunității, cum sunt și tradițiile are drept corespondent, în interiorul individului, un organ special cu care este înzestrat de natură. Prin aceasta, el este unic” [21, p. 177].

Pentru W. von Humboldt însă, *limbajul* nu este doar produsul gândirii, ci însăși gândirea, deoarece este un instrument al gândirii, adică organul ce creează ideea. Cercetătorul menționează că gândirea este un fenomen ideal, iar *limbajul* un fenomen material: gândirea spirituală, imperceptibilă se materializează prin limbaj, devenind, astfel, perceptibilă [14, p. 13].

Semnificația comunicării ar fi reprezentată de „*Comunicarea* participă la elaborarea unui univers comun de referință – care nu mai este deci predefinit – acesta servind drept bază pentru inter-comprehensiune, care devine adevărata miză de profunzime a comunicării. În acest sens, comunicarea permite generalizarea și atingerea unei „raționalități publice”... Principala funcție a comunicării este construirea unei lumi inter subiective ce servește drept fundament inter comprehensiunii și deci vieții colective” [43, pp. 70-71].

Schimb, relație, acțiune, interese, influențare, semioză, interacțiune, informație: nici unul dintre acești termeni nu poate acoperi o arie delimitată de o entitate fluidă, *comunicarea*, găsim mereu noi forme solide, inclusiv structuri mentale, pe care să le copieze. Doar cuvântul „împărtășire” poate să se apropie de înțelesul complex al conceptului de comunicare, notează teoreticianul comunicării, L. Sfez [35, p. 11].

Astfel, în acest sens, comunicarea se conturează drept cale de punere în comun, de coparticipare, „de modelare mutuală a unei lumi comune prin intermediul unei acțiuni conjugate” de înțelegere, de trecere dincolo de *barierele comunicationale* care pot apare în conversație [Ibidem, p. 13]. Așadar, însușirea/formarea/deprinderea comunicării nu este posibilă fără a identifica principalele tipuri de bariere de comunicare în baza proiecției realizate de L. Saules de la Grand School of Business, Columbia University. În baza acestei clasificări putem distinge între barierele care apar în raport cu actorii comunicării, de concepție, cele care afectează mesajul pe canal, de mediu, și cele care vizează codul, de limbaj, fiecare subclasele aferente:

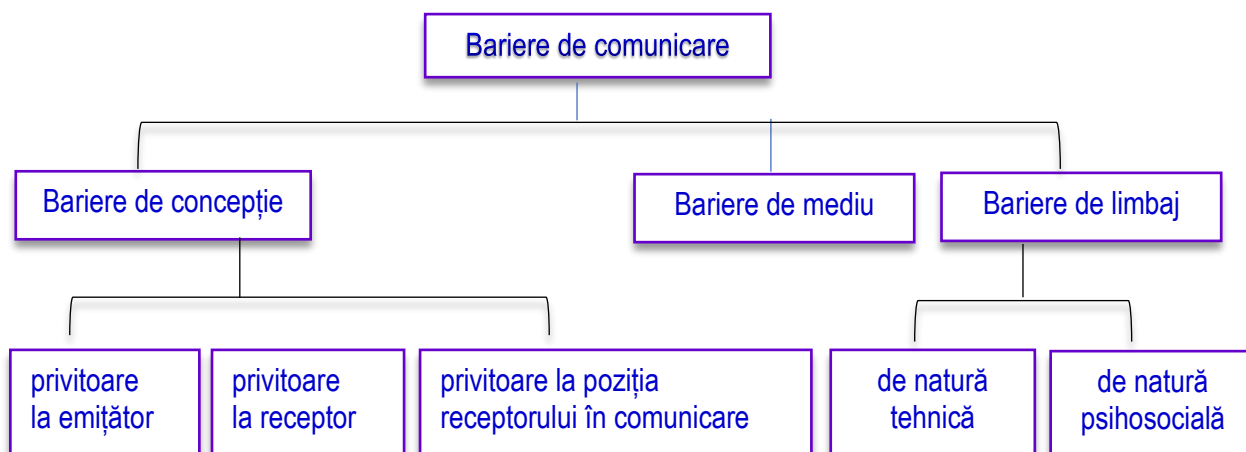


Fig. 1.1. Bariere ale comunicării [63, p. 124]

Trebuie să se țină seama, așadar, că barierele de comunicare sunt studiate în mod special atunci când se pune problema eficienței comunicării în cadrul dialogului multi-/intercultural. În acest ultim caz, dialogul presupune luarea în considerație a unui set mult mai amplu de factori

perturbatori, clasificați diferit în baza a numeroase teorii ale comunicării interculturale și prezentați în interacțiunea culturală în oglindă [35, p. 25].

În concepția filozofului britanic L.J. Austin, utilizarea limbii se poate transpune în situații concrete de comunicare, și anume, *acte de limbaj*. Un act de limbaj este alcătuit din trei componente: *locuționară*, prin intermediul căreia se realizează transmiterea de semnificații prin emiterea unui mesaj; *ilocuționară*, constând în exprimarea unei anumite intenții comunicative și proiectarea unui obiectiv conștient în raport cu receptorul, respectiv, *perlocuționară* vizând realizarea unui efect asupra receptorului, prin ducerea la îndeplinire de către receptor a obiectivului vizat de emițător. Deși inițial Austin distingea doar între componenta verbalizată, *locuționară* a actelor de limbaj „*sayings*” și cea acțională, *ilocuționară* „*doings*”, ultima categorie este îmbogățită cu dimensiunea perlocuționară, vizând ducerea la îndeplinire a intenției „*understanding*” [67, p. 109].

Plecând de la teoria lingviștilor americani lui D. Hymes, M. Canale și M. Swain, formează un model cu același nume, al *competenței comunicative* în care au inclus *competența lingvistică* în conceptul lărgit de *competență de comunicare*, cu argumentul că există reguli ale utilizării limbii, inutile fără regulile gramaticale.

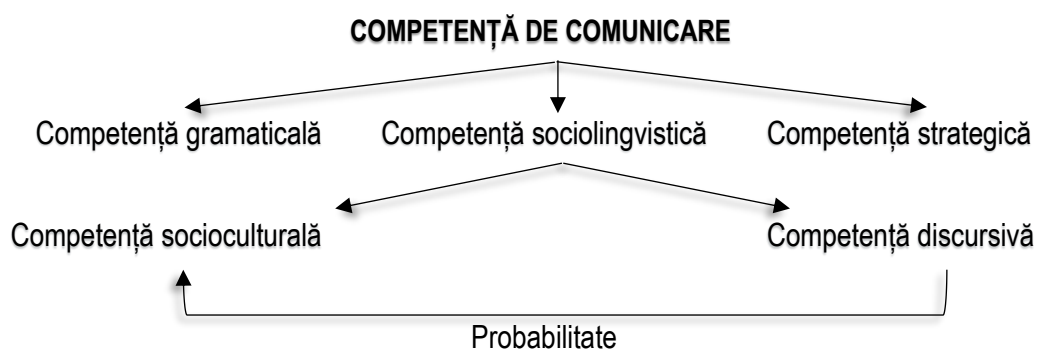


Fig. 1.2. Componentele competenței de comunicare în modelul Canale și Swain [64, p. 66]

Demersul de cercetare al lui Canale și Swain a fost continuat de studiile lingvistului britanic H.G. Widdowson, care a făcut distincție între conceptele de cunoaștere „*knowledge*” și capacitate „*ability*”, primul referindu-se la cunoașterea convențiilor lingvistice și sociolingvistice, celălalt la capacitatea utilizării cunoașterii pentru crearea înțelesurilor în limbă. Aceasta înseamnă, în studiile ulterioare ale lui H.G. Widdowson, că a cunoaște o limbă înseamnă mai mult decât a cunoaște formele lingvistice ale acesteia, „*implică a cunoaște cum acestea interacționează din perspectivă sintactică în calitate de purtătoare de înțeles*” [35, p. 75].

Putem reflecta, așadar, asupra unei realități evidente, care este ignorată uneori: din multiple puncte de vedere, învățarea celei de-a doua limbi nu seamănă cu procesul însușirii primei limbi de

către copilul mic. Trebuie să se țină seama, în primul rând, că învățarea limbii străine se face pe fondul unor deprinderi lingvistice existente la persoana respectivă, pe fondul unui cod anterior însușit, care funcționează de mai mult sau de mai puțin timp. Pe de altă parte, metodiștii care încearcă să identifice procesul învățării limbilor străine cu acela prin care învață limba maternă copilul mic pierd complet din vedere rolul pe care-l au, în învățarea codului și în funcționarea lui în comunicare, particularitățile de vârstă ale persoanei, cu tot ce implică acestea ca însușiri intelectuale, posibilități perceptive, cunoștințe generale cu privire la univers, etc. în mare măsură, unele metode subapreciază oarecum, atunci când acesta este un adult și chiar un școlar din clasele primare [62, p. 345].

Psiholingvista T. Slama-Cazacu afirmă că nici chiar modul empiric și nesistematic – fără „reguli gramaticale”, ci numai prin simpla conversație, dar bazându-se pe cunoștințele lingvistice oferite de limba sa maternă, pe gândirea sa evoluată, – în care învață limba respectivă adultul care se află într-o țară străină, nu este identic cu cel în care deprinde copilul limba maternă. Totuși, în cazul predării limbilor străine școlărilor mici, care au însușit deja limba maternă, procesul nu decurge întocmai cu cel al însușirii limbii materne, deoarece există, de asemenea, cele trei aspecte menționate mai înainte: adică prezența unui cod de bază – limba maternă – particularitățile unei vârste mai mari și posibilitatea, chiar dacă e abia în curs de formare, a metalimbajului [Apud 55, p. 33]

În psihologia pedagogică sunt abordate cel mai frecvent aspectele psihologice ale învățării unei limbi moderne sau a limbii secundare la vârsta școlară mică, așadar, W. Apelt constată deosebiriile dintre învățarea limbii materne și a limbilor străine.

1) Învățarea limbii materne începe în condițiile unei adevărate „tabula rasa”, existând însă predispoziții înnăscute pentru însușirea unei limbi. Studiul unei limbi străine începe, în aproape toate cazurile atunci când există deja o rețea bine conturată de structuri ale limbii materne, cel care învață dispunând și de sisteme parțiale elementare în domeniul fonologiei limbii materne, al lexicului și al gramaticii, ca și deprinderi corespunzătoare lingvistice de auz și vorbire și posedând funcțiile de bază ale comunicării, chiar dacă se referă numai la un cerc de viață adesea restrâns. Acest fenomen al prezenței limbii materne este totdeauna evident și poate fi doar teoretic „uitat” și „eliminat”.

2) Pentru învățarea limbii materne există o motivare durabilă, intensă, irepetabilă în viață. Copilul vorbește în mediul în care trăiește. La o limbă străină însă copilul se află conștient în contrast cu limba maternă, ceea ce constituie o situație grea pentru unii elevi.

3) Odată cu învățarea limbii materne se dezvoltă și gândirea, ambele formând o unitate inseparabilă pe baza sistemului lingvistic al limbii materne. Limba maternă întâlnește deci o altă lume de idei și concepții, ceea ce dă naștere uneori la interferențe.

Înșușirea limbii materne are zilnic la dispoziție un timp aproape nelimitat, dorinței de exprimare a copilului aproape că nu-i sunt puse limite, pe când la limba străină, chiar în condițiile cele mai favorabile, posibilitățile sunt limitate și oferă o situație artificială pentru orice posibilitate largă de a învăța o limbă străină [Apud 61, pp. 76-77].

Una dintre aceste dezvoltări în intenția transmiterii lineare a mesajului este cea propusă de teoreticianul american, D.K. Berlo în modelul S-M-C-R: sursă, mesaj, canal, receptor, care mută accentul pe mesaj și pe nivelul semantic al comunicării.

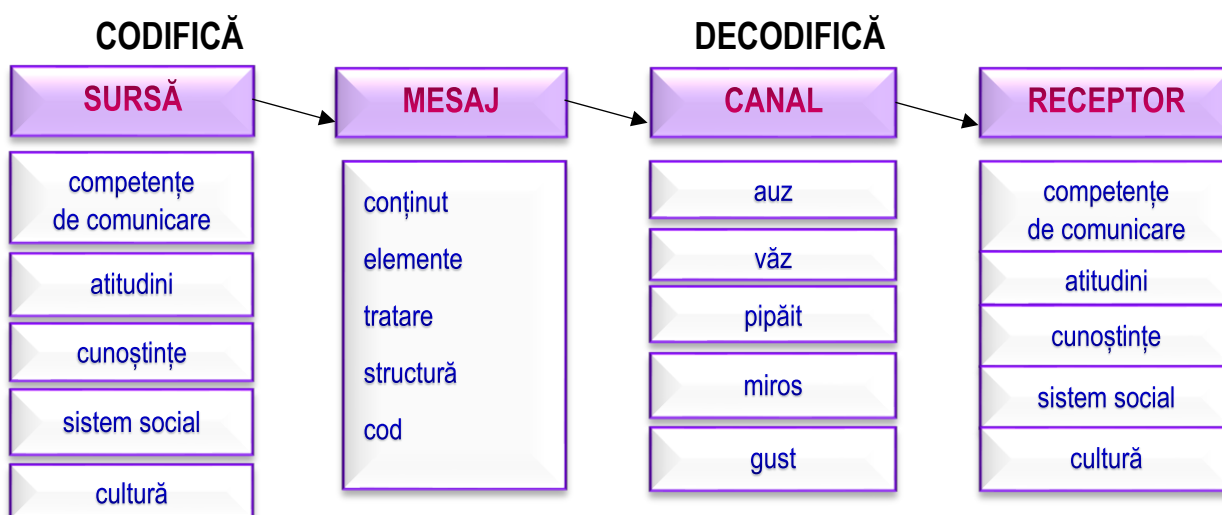


Fig. 1.3. Modelul D.K. Berlo [Apud 35, p. 101]

Transferul pe palierul semantic nu este complet, deoarece comprehensiunea, în accepția lui Berlo, depinde de acuratețea cu care sunt transmise semnalele, prin alegerea simbolurilor corecte și nu prin alegerea sensului adecvat.

Principale cercetări în domeniul psiholingvisticii (B.F. Skinner, B.S. Bloom, J.B. Carroll, J.S. Bruner, E. Lenenberg, L.S. Vîgotsky, H. Gardner, N. Chomsky, R. Gagne, R. Titone, J. Piaget, P.I. Galperin, R. Brown) oferă teorii pertinente referitoare la procesele de dezvoltare a vorbirii copiilor atât în limba maternă, cât și nonmaternă, de însușire a limbajului, de influență a mediului social asupra dezvoltării lor verbale, cunoscute drept: „teoria învățării, teoria condiționării operante, teoria structuralismului genetic, teoria acțiunilor mintale, teoria educației intelectuale, teoria condițiilor învățării, teoria holodinamică a învățării, teoria învățării depline, teoriile învățării socio-culturale, teoria învățării nativiste, teoria inteligențelor multiple” ș.a. [Apud 18, pp. 21-22]

Este demn de precizat că învățarea limbilor străine în educația elevului de vârstă școlară mică constituie un domeniu cuprinzător, polivalent, situat la intersecția diverselor domenii ale cunoașterii umane, astfel că o singură teorie nu poate răspunde tuturor solicitărilor, în elaborarea fundamentelor teoretice ale ÎLS, vom încerca să prezentăm o abordare integratoare a teoriilor pedagogice, psihologice și psiholingvistice, raportate la vârsta școlarului.

Ne putem întreba, desigur, dacă „a doua limbă” e necesar să fie sau nu învățată după modelul învățării limbii materne de către copil. Desigur, asta depinde de vârsta la care se predă limba străină, dacă vorbim de adolescenți sau de adulți, se consideră a fi inutil să se încerce imitarea condițiilor în care învață limba maternă copilul mic [62, p. 24]. Totuși, chiar și în contextul când a doua limbă este predată unor copii din învățământul primar, contextul este cu totul altul față de ipostaza când copilul învață prima limbă, limba sa maternă.

De asemenea, comparând și analizând numeroasele teorii privind modul în care se învață o limbă străină, trebuie să amintim de baza întregului proces și anume, de comunicare, ca proces de emiterie și receptare, fiind organizată în „ansambluri de procese legate de persoana umană într-o activitate organizată și dinamică în cadrul unor contexte” [55, p. 125]. În cadrul acestui act educațional, rolul primordial în deprinderea limbii îl are *învățarea*, caracterizată, în primul rând, prin exersarea spiritului de observație și apoi prin imitarea modelelor oferite de adulți.

După o atentă abordare a termenului, putem afirma că *învățarea* nu este altceva decât acumularea de noi cunoștințe, înmagazinarea unor mape în calculatorul propriu, care vor fi activate atunci când se va avea nevoie de ele în rezolvarea de probleme atât teoretice, cât și practice. Ambele tendințe/direcții numite mai sus vizează, în ultima instanță, stimularea activității de învățare pe o linie de complementaritate pedagogică. Astfel, „preferința pentru ameliorările din trecut nu înseamnă ignorarea totală a structurilor prezente ale problemei, după cum nici preferința pentru prezent nu înseamnă ignorarea acumulărilor din trecut” [32, pp. 14-17].

Punerea în valoare a celor două tendințe este realizată la nivelul celor mai importante teorii ale învățării, dezvoltate ca „sisteme de enunțuri științifice”, care stimulează o anumită manieră de selecționare, proiectare și realizare a conținutului programelor școlare, definind esența și condițiile de bază ale unor posibile „conversii în modele de instruire” [44, pp. 82-105].

Există varia clasificări ale factorilor care influențează învățarea limbilor străine (ÎLS). Una dintre ele face distincția între factorii interni: inteligența, aptitudinile, personalitatea elevului etc. și factorii externi: profesorul, mediul ambiant, cultura societății din care face parte elevul etc. O altă clasificare include factori lingvistici, familia din care face parte limba maternă a elevului și limba pe care urmează să o învețe, particularitățile fonetice ale limbii străine, factori sociali, prestigiul limbii străine, succesul economic al persoanelor care vorbesc o anumită limbă, atitudinea

societății față de o anumită cultură și factori psihologici, inteligența, memoria, motivația [13, pp. 117-120].

Interpretarea teoriilor învățării ne permite evidențierea a două tendințe/direcții complementare: tendința conexionistă și tendința funcțională. Teoriile învățării integrate/integrabile în categoria tendințelor conexioniste, „pleacă de la ideea că persoana care învață face din acumularea experienței singura sursă de rezolvare a problemei”. Teoriile învățării, integrate/integrabile în categoria tendințelor funcționale urmăresc „structurarea actuală a problemei” [129].

Putem concluziona că inteligența nu este dobândită deodată de către copil, ea crește treptat, puțin câte puțin o dată cu acesta iar aceste caracteristici definitorii sunt identice pentru fiecare individ în parte, după Piaget. În fiecare etapă a vieții, copilul învață noi forme de comportament și își dezvoltă capacitatea de gândire logică. Fiecare etapă este reprezentată de abilități cognitive diferite, cu toate că unii copii trec de la un stadiu la altul mult mai rapid decât alți copii, fiind mai bine înzestrați genetic, Piaget susține că toți copiii trebuie să treacă prin etape de dezvoltare în aceeași succesiune. La fiecare etapă, ceva se adaugă la capacitățile dobândite. În învățarea limbilor străine, în educația copilului mic, se va ține cont de momentul dezvoltării la care se află copilul conform vârstei, preoperațional, când este preocupat anume cu calificarea verbală [39, pp. 103-115].

La nivelul constructivismului, curentul postmodernist aduce o modificare a ideii că locul cunoștințelor se afla în interiorul persoanei. Învățarea și procesul de construire a sensului sunt procese sociale prin excelență, la aceasta contribuind activitățile și instrumentele culturale, de la sistemele de simboluri la limbă și arte [113].

Teoria constructivistă este o teorie a cunoașterii științifice, aplicată la problemele învățării, ca aprofundare a cognitivismului. Nu este o teorie a instruirii, ci un suport științific, cu valoare conceptuală, metodologică pentru aceasta. Baza teoriei constructiviste se află în teoria lui J. Piaget privind dezvoltarea cognitivă, stadială a abilităților cognitive, cu rol de constructe, în care sunt implicate două procese esențiale: asimilarea și acomodarea, ca interiorizări ale cunoașterii construite în timp. Piaget evidențiază rolul formării structurilor mentale, ca moduri de organizare a informațiilor, ce se pot combina, transforma și asimila variat [64].

Constructivismul cognitiv se mai revendică și din teoria lui J. Bruner, după care învățarea este un proces activ, în care elevii construiesc noile idei sau concepte pornind de la cunoașterea curentă și cea trecută. Construcția mentală a structurilor cognitive se face în mod propriu, personalizat, în funcție de modul în care cel care învață își selectează și transformă informațiile, construiește ipoteze, ia decizii, își organizează experiențele și informațiile [Ibidem].

Teoria inteligențelor multiple. Teoria psihologului H. Gardner implică talentul sau chemarea unor persoane către un domeniu, către o meserie. El pleacă de la ideea că aceste disponibilități ale elevilor, diferitele moduri în care se manifestă, trebuie manipulate încă din clasele primare, pentru dezvoltarea optimă a acestora. Astfel, este specificat că dascălii au un rol deosebit de important în identificarea tipurilor de inteligență a elevilor și în valorificarea acestora [63].

Motivația fiecăruia dintre elevi este foarte importantă pentru procesul de învățare. Cunoașterea capacităților acestora și recurgerea la metode particularizate pentru dezvoltarea lor, contribuie la creșterea motivației. Particularizarea metodelor de lucru, procedeele alese, în funcție de gândirea și modul de lucru al elevilor este benefică pentru trasarea concretă a liniilor individualității persoanelor. Ieșirea din tiparele universale ale succesului și alegerea unor căi noi pentru reușită poate duce la creșterea stimei de sine, implicit la succes [63].

El consideră că o mare parte din potențialul copilului se pierde, dacă nu îi oferim la timpul potrivit ocazia să-și dezvolte un spectru larg de abilități mintale, cum ar fi, de exemplu șansa de a învăța o limbă străină începând cu vârsta de 6-7 ani [100, p. 130], un motiv în plus pentru a avansa aceste idei în conceptualizarea ÎLS de către elevul de vârstă școlară mică.

Teoria socială, în care R. Brown susținea că teoriile asupra însușirii limbajului care se concentraseră asupra felului în care copiii își dezvoltă limbajul, au omis deseori scopurile și semnificațiile care stau la baza utilizării limbajului de către copil. R. Brown a elaborat o teorie tot mai larg acceptată și în care a evidențiat aspectele sociale ale dezvoltării limbajului. Această teorie pornește de la ideea că limbajul provine, mai presus de orice, din *nevoia copilului de a comunica* [110, p. 25]. Astfel constituită e binecunoscută sub denumirea de gramatică a relațiilor semantice. Conform acesteia, pentru copil este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune.

Teoria învățării socioculturale, al cărui reprezentant este L.S. Vîgotsky, își propune să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, geneza socială a psihicului uman, precum și mijloacele prin care funcțiile superioare ale intelectului – raționamentul, înțelegerea, planificarea, reamintirea – se dezvoltă din experiențele sociale ale copilului. Activitatea umană nu s-ar reduce doar la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci ar implica și o componentă de interacțiune cu mediul, componentă în cursul căreia se transformă și subiectul.

Este logic să se pornească de la concepția că studierea unei sau a mai multe limbi străine contribuie prin componentele lor de cultură generală la dezvoltarea personalității. Prin îmbogățirea orizontului spiritual, prin ridicarea nivelului cultural, limbile străine își aduc contribuția la educația umanistă și înlesnesc înțelegerea și colaborarea internațională [28, p. 100].

Multitudinea diferiților factori sociali devin influența predominantă pentru dezvoltare și ne oferă explicații pentru modificările apărute. Chiar și așa, dezvoltarea continuă să acționeze într-un cadru biologic dat, de care trebuie să ținem cont. Astfel, L. S. Vîgotsky susține existența unei zone de dezvoltare proximală (ZDP), zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celuilalt pentru a atinge un nivel superior de eficiență: „învățarea poate păși nu numai pe urmele dezvoltării, nu numai în pas cu ea, ci poate merge înaintea dezvoltării, împingând-o mai departe, stimulând-o pentru formații noi”. ZPD este conceptul-cheie al teoriei lui L. S. Vîgotsky și se referă la acea zonă de dezvoltare în care persoana poate să învețe ceea ce nu știe încă. ZPD este: „distanța dintre nivelul de dezvoltare actual, pe care îl putem determina după modul în care copilul poate să rezolve problemele date independent și nivelul de dezvoltare potențială [5, p. 63].

Teorii generativ-transformaționale vs. Teorii nativiste unde psiholingvistul N. Chomsky a criticat abordarea lui Skinner. Una dintre diferențele fundamentale rezidă în faptul că Skinner a analizat limbajul copilului din perspectiva performanței (a comportamentului concret al copilului), în timp ce Chomsky l-a abordat din perspectiva competenței (a capacităților pe care copilul le acumulează), care poate fi aplicată la situații noi. Astfel, acesta susținea că elementul principal pe care îl dobândește copilul nu este comportamentul, ci „competența lingvistică ca sistem guvernat de reguli, și de aceea este capabil să genereze propoziții și expresii noi, pe care nu le-a auzit înainte, pe lângă cele pe care le-a auzit” [110, p. 24].

N. Chomsky sublinia ideea moștenirii a ceea ce el a numit mecanismul de achiziționare a limbajului, care operează prin extragerea regulilor de bază, din masa de cuvinte auzite de copil. Copilul nu trebuie să fie învățat să vorbească, deoarece poate identifica regulile limbajului doar auzindu-i pe alții vorbind. Pentru funcționarea mecanismului de achiziționare a limbajului, copilul trebuie doar să asculte limba vorbită și atât. Sistemul este înăscut și funcționează automat [Ibidem].

Și alți teoreticieni au preluat ideea lui N. Chomsky că însușirea limbajului ar fi de natură ereditară. Neurolingvistul E. Lenneberg, susținea că limbajul este o capacitate biologică moștenită a ființei umane, lucru demonstrat prin faptul că limbajul este deprins de copii fără a fi nevoie să fie învățați. În plus, spunea Lenneberg, limbajul trebuie să fie însușit într-o perioadă critică din viața copilului, iar dacă acest lucru nu are loc la momentul oportun, atunci nu va mai avea loc niciodată. Această perioadă critică se situează înainte de pubertate, deoarece Lenneberg credea că, mai târziu, zonele creierului implicate în funcționarea limbajului devin prea rigide și inflexibile pentru învățarea unei noi limbi. Adulții care învață o limbă străină, susținea el, nu o învață niciodată așa cum au învățat-o pe prima [110].

Teoria genetic-cognitivă și structurală, de esență cognitivă, este formulată de J.S. Bruner. Acesta „subliniază influența ambianței culturale, care oferă mijloace de acțiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare și de comunicare, asupra dezvoltării intelectuale” [45, p. 132]. El a preluat idei din teoria lui J. Piaget.

Elevul descoperă lumea externă prin trei modalități: *activă*, realizată prin acțiunea sa, prin manipulare liberă, prin exersare; *iconică*, bazată pe imagini, mai ales vizuale, fără manipulare efectivă; *simbolică* simbolurile înlocuiesc imaginile, intervin cuvinte sau alte semne convenționale” [72, p. 121]. Potrivit lui J.S. Bruner, orice subiect, poate fi prezentat într-o formă sau alta oricărui copil, la orice vârstă.

Tabelul 1.2. Analiza teoriilor specifice ÎLS de către elevul de vârstă școlară mică [36]

Teoria	Idei esențiale
<p>Teoria structuralismului genetic</p>	<p style="text-align: center;">J. Piaget</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborează schema psihogenezei operațiilor intelectuale, într-un echilibru realizabil progresiv între „asimilare” și „acomodare”. • Învățarea implică atingerea unei structuri cu trei însușiri funcționale (globalitate, transformare, autoreglare), raportabile la noțiunea de geneză care vizează perioadele sau stadiile de dezvoltare ale unui sistem. • Geneza operațiilor și a cunoștințelor marchează „trecerea unei structuri în alta dar o trecere formativă care conduce de la mai slab la mai tare” diferențiindu-se în mai multe tipuri de inteligență: <ul style="list-style-type: none"> - 6 luni – 2 ani: <i>inteligența senzorio-motorie</i> (percepții, mișcări simple); - 2 – 6/7 ani: <i>inteligența preoperatorie/intuitivă</i> (reprezentare, limbaj situativ, joc simbolic, gândire preoperatorie); - 7/8 – 10/11 ani: <i>inteligența operatorie concretă</i> (operații concrete; gândire reversibilă, cu inversări și reciprocități; clasificări; dezvoltări ale limbajului contextual); - 10/11 – 14/15 ani: <i>inteligența operatorie formală/propozițională</i> (operații formale/propoziționale; gândire ipotetică; vizează idei, relații verbale, dezvoltarea inteligenței verbale).
<p>Teoria inteligențelor multiple</p>	<p style="text-align: center;">H. Gardner</p> <ul style="list-style-type: none"> • A identificat câteva moduri de învățare, numite și inteligențe multiple: socială (interpersonală), personală, spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinesteziă, naturalistă și existențială. • Fiecare tip de inteligență are la bază o structură neurologică care își are propriul curs de dezvoltare. • O mare parte din potențialul copilului se pierde, dacă nu îi oferim ocazia să-și dezvolte un spectru larg de abilități mintale, precum de a-i oferi șansa de a învăța o limbă străină începând cu vârsta de 6-7 ani. • Procesul educațional planificat și realizat din perspectiva multiplelor inteligențe: <ul style="list-style-type: none"> - condiționează centrarea pe copil și individualizarea; - facilitează interacțiunea cu lumea; - asigură și susține succesul în auto-exprimare; - întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

<p>Teoria socială</p>	<p style="text-align: center;">R. Brown</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limbajul provine din nevoia copilului de a comunica. • Pentru copil, este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune. • Omiterea cuvintelor de genul articolelor, prepozițiilor și conjuncțiilor duc la o versiune prescurtată a limbajului, fără a se pierde conținutul semantic. • Însușirea limbajului se desfășoară într-o succesiune care parcurge aproximativ cinci etape: <ul style="list-style-type: none"> - În prima etapă, copilul articulează doar propoziții simple de două cuvinte. - În etapa a doua, copilul începe să folosească forme flexionare și articole. - În etapa a treia, copilul începe să pună întrebări. - Etapa a patra este caracterizată de folosirea frazelor simple, alcătuite de obicei din două propoziții. - În timpul etapei a cincea, copilul este capabil să lege propozițiile prin elemente de relație și să utilizeze propoziții subordonate, adică să construiască fraze dintr-o propoziție regentă și una subordonată.
<p>Teoria învățării socioculturale</p>	<p style="text-align: center;">L.S. Vîgotsky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea intelectuală a individului ar fi rezultatul unei treceri de la funcționarea inter-individuală la o funcționare intra-individuală. • Factorii biologici pot fi forța principală a schimbării, însă, pe măsură ce copilul se dezvoltă și se transformă, există noi influențe ce afectează schimbarea. • Existența unei zone de dezvoltare proximă, zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celuilalt pentru a atinge un nivel superior de eficiență. • Susține principiul conform căruia este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea, pe de o parte, și, pe de alta, militează pentru principiul unității dintre intelect și afectivitate intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională. • Dezvoltarea intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională.
<p>Teorii generativ-transformaționale</p> <p style="text-align: center;">vs.</p> <p>Teorii nativiste</p>	<p style="text-align: center;">N. Chomsky vs. Skinner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una dintre diferențele fundamentale între Skinner și Chomsky este aceea că Skinner a analizat limbajul copilului din perspectiva performanței (a comportamentului concret al copilului), în timp ce Chomsky l-a abordat din perspectiva competenței (a capacităților pe care copilul le acumulează), care poate fi aplicată la situații noi. • Chomsky susținea că elementul principal pe care îl dobândește copilul nu este comportamentul, ci competența lingvistică ca sistem guvernat de reguli, și de aceea este capabil să genereze propoziții și expresii noi, pe care nu le-a auzit înainte, pe lângă cele pe care le-a auzit. • Chomsky a emis teoria conform căreia toți copiii se nasc cu un fel de procesor de limbaj – o „cutie neagră” sau un „dispozitiv de achiziție a limbajului” – care le-a permis să formuleze reguli de limbaj pe baza inputului primit. Cu alte cuvinte, mintea conține „planuri pentru regulile gramaticale”. Odată ce aceste reguli au fost activate apare potențialul pentru creativitate.

	<ul style="list-style-type: none"> • Skinner afirmă că copilul învață a vorbi datorită comportamentului său operant condiționat apoi de interacțiunea copilului cu mediul său, în primul rând, cu părinții. • Skinner vorbește despre condiționarea operantă care se folosește cu succes în cazul învățării bazate pe stimul-răspuns-recompensă. Recompensa înseamnă întărirea unui răspuns. Skinner are dreptate când afirmă că este bine să utilizăm (chiar și în școală) principiul întăririi imediate (dacă elevul a făcut ceva bine, el trebuie imediat recompensat chiar și printr-un gest simplu de apreciere: buline, puncte, steluțe, mângâiere, rostirea cuvintelor de laudă: "Good job!", "Well done!" etc.). <p style="text-align: center;">E. Lenenberg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limbajul este o capacitate biologică moștenită a ființei umane. • Limbajul trebuie să ie însușit într-o perioadă critică din viața copilului, iar dacă acest lucru nu are loc la momentul oportun, atunci nu va mai avea loc niciodată. • Perioada critică se situează înainte de pubertate, deoarece mai târziu zonele creierului implicate în funcția limbajului devin prea rigide și inflexibile pentru învățarea unui nou limbaj. • Adulții care învață o limbă străină, nu o învață niciodată așa cum au învățat limba maternă. Consideră dezvoltarea un proces structurat, sistemic.
<p>Teoria educației intelectuale</p>	<p style="text-align: center;">J.S. Bruner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corelează ideea accelerării „psihogenezei cu organizarea superioară a instruirii care îl face pe cel ce învață să depășească simpla învățare”. • Dezvoltarea intelectuală poate atinge stadii superioare, cu performanțe apreciabile la orice vârstă, în măsura în care sunt stăpânite cele trei modele de raportare a copilului/elevului la mediu: <ul style="list-style-type: none"> - <i>modelul activ</i>, bazat pe acțiune, pe experiență reală; - <i>modelul iconic</i>, bazat pe imagini schematice, pe tehnici speciale de inserare, completare, extrapolare; - <i>modelul simbolic</i>, bazat pe limbajul conceptual, care depășește calitativ resursele acțiunii și ale imaginii; - <i>modelul simbolic</i>, bazat pe limbajul conceptual, care depășește calitativ resursele acțiunii și ale imaginii. • Procesul educațional planificat și realizat din perspectiva multiplelor inteligențe: <ul style="list-style-type: none"> - condiționează centrarea pe copil și individualizarea; - facilitează interacțiunea cu lumea; - asigură și susține succesul în autoexprimare; - întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

Teoriile învățării explică procesul învățării folosind sistemul specific de concepte și legi prin prisma cărora este studiată învățarea. Ele sunt acele modele conceptuale care îmbină nivelul ipotezelor cu cel al principiilor în vederea cunoașterii sistematice a activității de învățare printr-un ansamblu de afirmații științifice cu valoare funcțională informativă, explicativă, predictivă, rezumativă, normativă, realizată/realizabilă în diferite variante. Epistemologic vorbind, o teorie este mai convingătoare și se confirmă în practică în măsura în care îndeplinește câteva

funcții/roluri importante. Plecând de la funcțiile unei teorii în general, I. Neacșu formulează pentru teoriile învățării următoarele funcții [Apud 56, p. 30]:

- *funcția informațională*, numită și referențială, care oferă o imagine a unui domeniu al realității, adică o reprezentare sau un model al acesteia. Ea are un puternic efect subliminal și persuasiv astfel încât, bine stăpânită, contribuie la dezvoltarea capacității și a abilităților de a învăța mai bine, de a avea la dispoziție conținuturi științifice și a elabora structuri cognitive, a acelor „*hărți mintale*”, *scheme* sau *rețele de concept*, care promovează valori și impune modele comportamentale. Este o construire și dezvoltare la care individul face apel, pentru a înțelege și reacționa față de experiențele sale.
- *funcția explicativă*, care vizează să precizeze de ce s-a produs sau nu un fenomen de învățare; în acest fel se ajunge la o înțelegere de bază a esenței proceselor ca unul dintre scopurile nu numai ale științei, ci și ale tuturor formelor de a cunoaște; ca tipuri de explicații utilizate în diferitele teorii ale învățării, se pot întâlni: a) *explicația bazată pe raționamentul deductiv*, bazată pe legități (de tip monologic-deductivă); b) *explicația bazată pe raționamente nedeductive*, utilizând frecvent diferite procedee și variante explicative de genul: explicație genetică; explicație de tip causal; explicație teleologic-funcțională prin raportare la scop.
- *funcția predictivă sau de anticipare* – în baza căreia are loc derivarea unor noi elemente, componente și evoluții ale subiecților care învață, ce nu pot fi explicate de la sine; această funcție corelează strâns cu cea explicativă;
- *funcția rezumativă și sistematizatoare* care, în principal, satisface cerința de a sintetiza, condensa și unifica marea cantitate de cunoștințe referitoare la legile învățării și, mai ales, relațiile fundamentale dintre diverși factori, astfel încât aceștia să poată fi generalizați în plan teoretic;
- *funcția praxiologică, normativă și prescriptivă* în baza căreia cunoașterea unei teorii a învățării aplicate unui domeniu face să mărească viteza de surprindere a esențelor și să asigure practicienilor o priză mai bună a variabilelor instruirii; din acest punct de vedere, o teorie a învățării trebuie să conțină și unele indicații metodologice prin care se poate asimila și controla o informație, o deprindere, o atitudine.

Tabelul 1.3. Teorii de învățare a limbilor străine clasice și moderne [Apud 77, pp. 68-77]

Teoria observației	R. Schmidt sugerează că, pentru ca achiziția inițială într-o limbă străină să aibă loc, elevii trebuie să observe în mod conștient formele lingvistice din materialul introductiv (input), pe care apoi și le însușesc și sunt ulterior procesate și reproduse. Input-ul se referă la expunerea lingvistică pe care o primesc elevii, care poate fi explicită sau implicită. Schmidt subliniază faptul că trăsăturile lingvistice trebuie să fie proeminente sau frecvente în input pentru ca elevii să le observe. Elevii trebuie să fie clar conștienți de lacunele din interlimbă (interacțiunea dintre limba lor maternă și limba-țintă) pentru a observa și integra formele lingvistice corecte. Outputul se referă la capacitatea de a reda trăsăturile lingvistice învățate.
Teoria behavioristă	S. Pinker menționează că ființele umane au potențialul pentru a-și dezvolta limbajul, care este parte integrată din moștenirea speciei noastre. Cu alte cuvinte mintea conține „amprente ale unor reguli gramaticale”. Odată ce aceste reguli au fost activate, potențialul de creativitate apare.
Teoria illichismului	I. Illich afirmă că „învățarea este activitatea umană care are nevoie cel mai puțin de manipulare din partea celorlalți. Cea mai mare parte a învățării nu este rezultatul instruirii. Este mai degrabă rezultatul participării nestingherite într-un cadru semnificativ”. Illichismul este o atitudine care ține de sociologia educației, și nu de pedagogie ca știință a conținutului, metodelor și relațiilor educative.
Teoria interacțiunii	R. Allwright susține „...dacă activitățile de management ale profesorului de limbi străine sunt îndreptate exclusiv spre implicarea cursanților în rezolvarea problemelor de comunicare în limba-țintă, atunci învățarea limbii se va rezolva de la sine...”.
Teoria variabilei afective	A. Underhill și J. Arnold , teoreticienii preocupați de umanism, spun „că sentimentele elevului sunt la fel de importante ca și abilitățile sale mentale sau cognitive. Dacă elevii se simt ostili față de subiectul de studiu, materiale sau metode de predare, este puțin probabil să obțină prea mult succes”. Această idee, conform căreia starea de spirit a elevului, răspunsul său personal la activitatea de învățare, este esențială pentru succesul sau eșecul în învățarea limbilor străine.
Teoria învățării prin descoperire a limbajului	D.K. Lewis subliniază ideea conform căreia dezvoltarea înțelegerii noastre conceptuale și a abilităților cognitive este un obiectiv principal al întregii educații. O astfel de înțelegere conceptuală nu se obține prin „învățare oarbă”, ci printr-un proces de explorare care conduce la o înțelegere autentică. Lucrurile pe care le descoperim noi înșine sunt absorbite mai eficient decât lucrurile pe care le predăm.
Teoria achiziției și a învățării	S. Krashen argumentează raționamentul potrivit căruia „limbajul pe care îl dobândim subconștient”, este un limbaj pe care îl putem folosi cu ușurință în conversațiile spontane, deoarece este disponibil instantaneu atunci când avem nevoie de el. Limbajul învățat, pe de altă parte, predat și studiat ca gramatică și vocabular, nu este disponibil pentru utilizare spontană. Într-adevăr, se poate ca singura utilizare a limbajului învățat să fie aceea de a ne ajuta să monitorizăm (verificăm) comunicarea noastră spontană; iar aici putem adăuga „dar cu cât monitorizăm mai mult ceea ce spunem, cu atât devenim mai puțin spontani!”
Teoria practicii controlate (repetiției)	G. Cook susține că repetiția este o activitate de învățare a limbii plăcută, valoroasă și eficientă, care îi face pe cursanți să simtă că sunt implicați într-o utilizare autentică și comunicativă a limbii.

Datorită interdependenței dintre diferitele componente ale învățării, la nivel de grup și, mai ales, la nivel de individ, am avut oportunitatea conceptualizării ÎLS de către elevul de vârstă școlară mică, prin interconexiunea, integrarea ideilor esențiale ale teoriilor specifice învățării, conform principiilor „relevanței, motivației, identității culturale și dialogului intercultural, calității,

echităţii, şi incluziunii sociale” [110], vom utiliza aceste idei în elaborarea concepţiei de autor privind ÎLS de către elevul de vârstă şcolară mică.

Teoreticieni precum H. Gardner, L.S. Vîgotsky, J. Piaget, R. Brown, J.S. Bruner, prin teoriile lor despre dezvoltarea copilului, au contribuit la conturarea unei viziuni integrale asupra educaţiei acestuia, în care copilul este autorul propriei lui învăţări, parcurgând mai multe stadii de dezvoltare. Sursa învăţării lui o constituie diversitatea experienţelor (cognitive, sociale, emoţionale, fizice) pe care copilul le trăieşte.

La fel, menţionăm că învăţarea unei limbi străine este influenţată de factori afectivi: motivaţia, atitudinile, anxietatea comunicaţională, factori metacognitivi sau factori demografici. Astfel, unii cercetători cum ar fi R.C. Gardner şi R.L. Lalonde descriu învăţarea unei limbi străine ca pe un proces ce depăşeşte în complexitate memorarea, fiind semnificativ influenţată de personalitatea celui ce învaţă, de componenta socială, de atitudinea faţă de învăţare, jumătate din notele elevilor de la examene fiind explicate de factorii cognitivi, afectivi, metacognitivi, de efortul, timpul şi practicile utilizate.

În fond, centrul motivaţional al elevului este definit în funcţie de toate etapele învăţării şi de spectrul obiectivelor stabilite, profesorul concepând strategii motivaţionale în concordanţă cu acestea iar în cele din urmă motivaţia de care dispun elevii este cel mai mare factor determinant al succesului.

În general, condiţiile-cadru de învăţare a limbilor străine sunt influenţate în mare măsură de dorinţa părinţilor, iar deciziile privind educaţia şi politica limbilor se iau în lipsa unor condiţii psihopedagogice privind motivarea învăţării limbilor străine în clasele primare. Cum trebuie să se înceapă învăţarea eficace a primei limbi străine, limbă modernă 1 (L1) şi cum să se implementeze o asemenea ofertă educaţională, hotărâsc numeroasele instituţii particulare specifice şi asociaţii private, fără însă ca acestea să dispună de o concepţie clară şi o metodologie argumentată ştiinţific axată pe motivaţie şi a cărei necesitate este de mult resimţită şi pe care încercăm s-o realizăm în cadrul acestei cercetări.

Totodată, se resimte nevoia unui model psihopedagogic şi a unor condiţii adecvate privind proiectarea şi realizarea motivaţiei învăţării unei limbi străine, în cazul de faţă, a limbii engleze, în educaţia din învăţământul primar, dar şi lipsa acută în Curriculum-ul naţional la limba străină pentru elevii din învăţământul primar a prezentării mecanismului de declanşare a procesului de motivaţie necesar achiziţiei pedagogice de realizare şi susţinere a acestuia pe parcursul învăţării limbii moderne 1 (L1) în educaţia şcolară mică, clasă pregătitoare până la clasa a IV-a.

Deşi multiple şi valoroase, realizările ştiinţifice în domeniul educaţiei lingvistice, în general şi al lingvodidacticii, în particular, în ceea ce priveşte învăţarea unei limbi străine în

educația din învățământul primar se poate afirma că pe harta cercetării pedagogice naționale există lacune de ordin atât teoretic, cât și metodologic iar totodată la nivel de instituții școlare se confirmă existența unor practici educaționale în acest sens, care însă nu dispun de o bază teoretică și metodologică adecvată și argumentată științific.

De mult timp, Europa asistă la o scădere permanentă a vârstei copiilor de la care se începe învățarea limbilor străine în cadru instituționalizat. Această evoluție menționată s-a creionat între 1984 și 2007, când aproximativ 10 țări au scăzut cu cel puțin trei ani vârsta la care copiii/elevii încep învățarea unei limbi străine asistată de profesor.

Totuși, aceste transformări au prins contur în special în perioada 2003 și 2007 când pe lângă aceste evoluții în curriculum secundar au existat corecții la nivel primar. În unele țări din estul Europei, cum ar fi România, educația în învățământul primar a limbii engleze a fost opțională până în anul 2013, când s-a reintrodus în programa obligatorie de clasa pregătitoare și nu din clasa a III-a așa cum era până la momentul schimbării, fiind introdusă învățarea limbii străine din primul an de învățământ primar. Această revenire eliminând discrepanța educațională care exista între grădiniță și școală în ceea ce privește studiul limbilor străine.

În perspectivă postmodernă, cercetarea pedagogică reprezintă un domeniu de activitate socială, realizată, îndeosebi, în contextul sistemului și al procesului de învățământ și care ca funcție generală reglarea-autoreglarea permanentă a activităților organizate, planificate, realizate și dezvoltate în acest context [94, pp. 56-60].

Cunoașterea limbii engleze este necesară pentru angajarea în anumite domenii, profesii sau ocupații, iar, deopotrivă, finalitatea acestei necesități este că peste un miliard de oameni din întreaga lume vorbesc engleza măcar la un nivel de bază și – totodată – limba engleză este una din cele cinci limbi oficiale ale Națiunilor Unite pe lângă: limba chineză, limba arabă, limba franceză și limba spaniolă.

În cadrul acestora, se accentuează comunicarea sub aspect practic, fundamentată pe acțiune, centrată atât pe competențele elevului care studiază o limbă străină, cât și pe resursele comportamentale, afective, cognitive, volitive.

În societatea modernă, educația specifică sistemului comunicațional și formarea, în această manieră, a competenței de comunicare (în limba maternă / limba a doua / limbi străine) reprezintă o nevoie stringentă pentru fiecare individ, indiferent de vârstă, de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială.

În concluzie, întregul proces de învățare a unei limbi străine nu se rezumă doar la a memora informații, în cazul nostru cuvinte și structuri lingvistice, ci și de a le trece prin filtrul propriei

gândiri, a le subordona, nivelului de motivație și necesității de practicare/comunicare contextualizată.

Așadar, *competența de comunicare* în limba engleză presupune dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: *audierea, vorbirea, citirea și scrierea*, fiecare dintre acestea incluzând comportamente verbale constituite din *cunoștințe, abilități și atitudini*.

1.2. Demersuri motivaționale de învățare a limbilor străine de către elevii claselor primare

Cele mai relevante documente de politici educaționale și lingvistice pentru studiul prezent, cu referire la învățarea limbilor străine, în general, și a limbilor străine în educația din treapta primară, în particular, sunt: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* [6]; *Proiect Europe 2030: Challenges and opportunities* [82]; *Codul Educației în România (art. 33)* [91]; *Curriculumul Național în România. Repere pentru proiectare, actualizare și evaluare* [95]; *Programa școlară pentru disciplina, COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1, Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a, și clasa a IV-a din România* [121]; *Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002* [122]; *Portofoliul European al Limbilor* [119]; *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008* [123]; *Principii fundamentale și politici naționale ale educației– Eurydice – European Union* [120]; *Cadrul de referință al curriculumului național din Republica Moldova, 2025* [146] ș.a.

Conform Legii Educației Naționale (LEN nr. 1/2011), **învățământul primar / treapta primară** cuprinde: **clasa pregătitoare și clasele I-IV**. Învățământul primar face parte din învățământul obligatoriu, reprezintă un proces educațional realizat cu copiii cu vârsta cuprinsă între 6 și 10 ani, în scopul dezvoltării lor fizice, cognitive, emoționale și sociale și poate fi organizat în școli de stat și private. Măsura introducerii clasei pregătitoare în învățământul primar a intrat în vigoare începând cu anul școlar 2012/2013 [121].

Planurile-cadru de învățământ cuprind disciplinele obligatorii și opționale, precum și numărul minim și maxim de ore aferente acestora. Planurile-cadru de învățământ sunt elaborate și aprobate conform **Metodologiei privind elaborarea și aprobarea curriculumului școlar – planuri cadru de învățământ și programe școlare din 18.06.2016**. În acest proces sunt implicați reprezentanți ai Ministerului Educației Naționale (MEN) și ai Institutului de Științe ale Educației, reprezentanți ai altor instituții și organisme abilitate ale MEN și alți specialiști în domeniul educației/formării profesionale [121].

Analiza documentelor de politici educaționale internaționale arată că, în ultimii ani, Uniunea Europeană a acordat o atenție sporită învățământului preșcolar, în general. În Cadrul

Planul de acțiune pentru învățarea limbilor străine și diversitate lingvistică consolidarea competențelor lingvistice este văzută ca o modalitate de a ridica nivelul de competențe de bază, contribuind astfel la îmbunătățirea calității și a eficienței educației. Obiectivul „*Limba maternă plus alte două limbi străine*”: *începând de la o vârstă fragedă* [96, p. 12] este strâns asociat cu acest aspect, și un început timpuriu continuând studiile în diferite etape ale vieții astfel contribuind la transformarea competențelor de comunicare durabile într-o perspectivă a învățării de-a lungul vieții.

În linii mari, este vorba despre aceleași abilități menționate în cazul aliterăției, respectiv înțelegerea, exprimarea și interpretarea: conceptelor, ideilor, sentimentelor, informațiilor și opiniilor, atât oral, cât și în scris, într-un registru adecvat de contexte culturale și societate în funcție de nevoi și interese. În plus sunt integrate competențe interculturale și o dimensiune istorică [95, p. 20]. În capitolul 4 din Partea 1 al CN este definit termenul de *competență* se manifestă printr-un set de atitudini față de sarcina asociată și care, prin motivație și interese, angrenează ansamblul de abilități și cunoștințe, respectiv seturile de capacități cognitive, emoționale și fizice care pun în acțiune comportamente specifice, contextualizate de sarcină și rol.

Ordinea sau ierarhia celor trei dimensiuni nu este importantă, însă faptul că ele funcționează împreună este neîndoielnic, confirmat de psihologie și neuroștiințe.

Dimensiunile umane *tradiționale*: cognitivă (minte), fizică (corp) și emoțională (suflet) se conservă peste timp în acest model clasic al competenței și sunt un argument pentru o abordare holistică și integratoare a învățării în sala de clasă [95, p. 17]. În contextul societății actuale, învățarea limbii engleze poate să pară un plan prea ambițios pentru vârsta școlară mică, dar nu este, maleabilitatea structurilor operaționale mentale, încă nedefinitivate, poate constitui un avantaj pentru un învățător avizat. De fapt, o limba străină nu se învață într-un an, nici nu ne propunem asta, ca școlarii mici să învețe imediat limba engleză ci pe întreaga lor viață școlară.



Fig. 1.4. Conceptul de competență [Apud 114]

În capitolul 2.3 din Partea 1 al aceluiași document, sunt descrise finalitățile învățământului primar sunt de fapt finalitățile învățământului obligatoriu și post obligatoriu care derivă deopotrivă din idealul educațional, precum și din orientarea formulată în *LEN* referitoare la formarea, dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie recomandate la nivel european [95, p. 81].

Formarea competențelor-cheie comune în limba maternă și a competenței în limba engleză presupun, cu certitudine, și dezvoltarea motivației învățării unei limbii străine. În această situație, lipsa unor activități bine structurate de valorificare a competenței de comunicare, prezintă un obstacol substanțial în formarea competențelor nominalizate mai sus [82].

Tabelul 1.4. Nivelurile lingvistice din Portofoliul european al limbilor [Apud 121]

Până la sfârșitul clasei:	Nivel	Intensiv	Bilingv
a II-a	A1 parțial	-	-
a IV-a	A1	A1+	-
a VI-a	A2	A2+	-
a IX-a	B1	B1+	-
a XII-a	B2	B2+	C1

Tabelul 1.5. Profilul de formare a elevului de vârstă școlară mică din România [95, p. 64]

Comunicare în limba maternă	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea de fapte, opinii, emoții în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare; • Exprimarea unor gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare; • Participarea la interacțiuni verbale în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de școală sau de viață.
Comunicare în limbi străine	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea de informații în limba străină în mesaje orale sau scrise simple, în contexte familiare de comunicare; • Exprimarea unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje scurte, simple, scrise și orale, în contexte familiare; • Participarea la interacțiuni verbale simple în contexte familiare de comunicare.

Politica lingvistică europeană a început să se focalizeze cu insistență pe problematica învățării precoce a limbilor străine și pe importanța sa covârșitoare în dobândirea competenței de comunicare interculturală. Regăsim astfel următoarea idee în ***Planul de acțiune pentru învățarea limbilor străine și diversitate lingvistică: revizuirea întregului sistem educațional din perspectiva învățării continue a limbilor; introducerea învățării timpurii a limbilor în învățământul primar și, uneori, în cel preșcolar; introducerea unor CLIL (învățare bazată pe conținut a unei limbi străine) în programă; creșterea ofertei de limbi străine la nivelul învățământului secundar; creșterea***

investițiilor în formarea profesorilor de limbi străine; revizuirea programei, a examenelor și a certificatelor pentru a le alinia cu Cadrul european comun de referință pentru limbi; folosirea programelor europene și a instrumentelor dezvoltate de Comisie și de Consiliul Europei în vederea revizuirii sistemelor educaționale naționale, dezvoltarea de materiale și teste de limbă adecvate, promovarea formării profesionale a profesorilor de limbi în străinătate și cooperarea la nivel european în școli [96, p. 8].

Tabelul 1.6. Profilul de formare a elevului de vârstă școlară mică din Republica Moldova
[146, p. 54]

Competențe-cheie de învățare pe tot parcursul vieții	La finalul învățământului primar, elevii vor fi capabili de:
Competențe de comunicare în limba maternă și în multilingvism	2.1 Identificarea informațiilor în mesaje simple orale sau scrise în limba maternă și în mai multe limbi, în contexte familiare de comunicare. 2.2 Exprimarea unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje elementare orale sau scrise inclusiv interacțiuni simple în contexte familiare în limba maternă și în mai multe limbi. 2.3 Manifestarea curiozității pentru comunicare în limba maternă și în diferite limbi.
Competențe de sensibilizare și expresie culturală	8.1 Identificarea unor tradiții, obiceiuri și a altor forme de exprimare culturală la nivel local, național și universal. 8.2 Realizarea unor lucrări creative simple prin diverse modalități de exprimare artistică sau culturală. 8.3 Participarea la proiecte culturale (artistice, sportive, de popularizare) organizate în școală și în comunitatea locală.

Actualmente, învățarea precoce a limbilor a devenit, indiscutabil, unul dintre principalele câmpuri de acțiune din domeniul practicilor pedagogice și al sistemelor educative, după cum semnalează și *Rezoluția Consiliului privind o Strategie Europeană pentru Multilingvism* [123].

CECRL descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe persoanele care studiază o limbă, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; el enumeră cunoștințele și deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace. Descrierea înglobează, de asemenea, contextul cultural, care constituie suportul unei limbi. În fine, *Cadrul de referință...* definește nivelurile de competență, care permit de a măsura progresul copilului/elevului la fiecare etapă a procesului de învățare și în orice moment al vieții [6].

CECRL își dă concursul la îndeplinirea obiectivului general al *Consiliului Europei* definit în Recomandările R (82) 18 și R (98) 6 ale Comitetului Miniștrilor în felul următor: „a realiza o unitate mai strânsă între membrii săi” și a atinge acest obiectiv „prin adoptarea unor acțiuni comune în domeniul cultural” [6, p. 9].

Obiectivele motivației pedagogice derivă din obiectivul fundamental al procesului de învățare. Întâi de toate, trebuie să cunoaștem factorii principali ai motivației pentru învățarea unei

limbi străine. Primul factor este fără legătură directă cu situația școlară și l-am putea numi contextul socio-lingvistic al țării în care se derulează procesul învățării limbii străine și este, indiscutabil, un factor deloc de neglijat. Al doilea factor al motivației ar fi aptitudinea pentru învățarea limbilor și care nu poate fi prea mult și cu adevărat modificat [1, pp. 21-25].

În schimb, asupra celui de-al treilea factor, programa și metodele de predare, se poate acționa cu ușurință, deoarece se știe că anumite metode au o mai mare putere de motivație decât altele și că acest fapt depinde în esență de felul în care programele și metoda țin seama de interesele și posibilitățile intrinseci ale elevilor deoarece motivația este cu atât mai puternică cu cât este mai strânsă legătura între conținut și metodă, pe de o parte, și elev, considerat ca subiect al învățării, pe de altă parte. Cel de-al patrulea factor al motivației este și fără îndoială cel mai important: profesorul [1].

Tabelul 1.7. Analiza principalelor teorii ale motivației ÎLS de către elevul de vârstă școlară mică [110]

Teoria	Idei esențiale
<p>Teoria atribuirii cauzale</p>	<p style="text-align: center;">B. Weiner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indivizii se angajează în analiza implicită a motivelor care au condus la anumite rezultate; modul în care elevii interpretează succesul/eșecul le influențează motivația. • Elevii tind să atribuie succesul sau eșecul efortului sau lipsei acestuia, <i>abilității</i> sau lipsei acesteia; prezentă motivația cognitivă în care elevii învață să-și asume responsabilitatea pentru rezultatele obținute. • Aceste atribuiri variază de-a lungul a trei dimensiuni: „caracter intern/extern al cauzei; stabilitatea cauzei” (percepția cauzei se modifică în timp sau prin trecerea de la o sarcină la alta sau nu); „controlabilitatea” (stă sau nu în putința elevului să controleze rezultatul obținut).
<p>Teoria scopurilor de învățare</p>	<p style="text-align: center;">J. Nicholls – C. Dweck – M. Covington</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Scopurile/obiectivele” pe care le urmăresc indivizii „în limba engleză goals” în situații de realizare / de reușită; orientarea mai degrabă spre un obiectiv decât spre un altul constituie baza motivațională pentru atingerea unei anumite ținte (de exemplu, de a învăța pentru a obține note bune la examen sau pentru îmbunătățirea cunoștințelor). • Primul motivator al comportamentului de realizare / de reușită este dorința de a demonstra o înaltă „abilitate” sau de a evita evaluările negative ale „abilității”. • „Cheia înțelegerii motivației se află în concepția copiilor despre abilitate”; promovează mentalitate de creștere. • Elevii, dar și clasele, se orientează prioritar fie spre „implicarea în sarcină – învățarea fiind de tip intrinsec” –fie se orientează spre

	<p>„implicarea eului” – învățarea fiind un mijloc spre un scop „extrinsec”.</p>
<p>Teoria expectanță–valoare</p>	<p style="text-align: center;">J. Eccles, A. Wigfield</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expectanțele de succes și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare sunt determinate de credințele și comportamentele de reușită ale elevilor. • J. Eccles definește valorile atribuite sarcinii prin credințele despre deziderabilitatea anumitor rezultate sau obiective. Astfel sunt diferențiate patru componente ale valorilor: 1. „valoarea intrinsecă” (motivația); 2. „utilitatea” (care se referă la motivația intrinsecă); 3. „costul” (elemente negative anticipate referitoare la realizarea sarcinii, cum ar fi starea de anxietate, angajament cerut pentru beneficiile așteptate); 4. „importanța sau valoarea obținerii unui rezultat” (care se referă la dorința de a realiza schema ideală a sinelui, cum dorește să fie, ce trăsături să dețină, în ce situații să ajungă). • Eccles și Wigfield au constatat că percepțiile legate de abilitatea pentru engleză sunt predictorii ai viitoarelor note în mai mare măsură decât ar putea prezice notele anterioare. Iar expectanțele de succes s-au dovedit predictorii mai buni ai notelor decât valoarea subiectivă a sarcinii. • Motivația apare, astfel, ca produsul final al unor interacțiuni multiple. Este, în primul rând, un rezultat al propriilor percepții și așteptări ale elevului cu privire la dificultatea sarcinii și la capacitatea de a o aborda.
<p>Teoria expectanței</p>	<p style="text-align: center;">V. Vroom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivația crește când efortul e perceput ca eficient. Tipul de motivație: extrinsecă plus cognitivă, în care ajută elevii să înțeleagă rolul efortului. Elevul primește un feedback clar și constant care leagă efortul de rezultate. • A definit motivația ca „<i>un proces ce guvernează alegerile făcute de o persoană, dintre formele alternative de activitate voluntară</i>”.
<p>Teoria ierarhiei nevoilor</p>	<p style="text-align: center;">A. Maslow</p> <ul style="list-style-type: none"> • În cadrul acestei teorii nevoile umane sunt ierarhizate și vorbim de o motivație intrinsecă în care elevul trebuie să fie în siguranță și acceptat pentru a învăța. Profesorul asigură elevului său un climat afectiv pozitiv și o rutină zilnică sigură în sala de clasă. • Face distincția între trebuințele de deficit (<i>deficiency needs</i>) și cele de dezvoltare (<i>growth needs</i>): a) trebuințele de deficit (fiziologice, de siguranță, de a fi iubit, de a fi stimat) vizează bunăstarea fiziologică și fizică a individului; odată satisfăcute, motivația persoanei în legătură cu aceste trebuințe se diminuează; b) trebuințele de dezvoltare (cunoașterea, înțelegerea, aprecierea frumosului) nu pot fi complet satisfăcute; c) alături de aceste trebuințe, Maslow introduce și conceptul de nevoie de autorealizare (performanță), caracterizat printr-o multitudine de dimensiuni (acceptarea de sine și acceptarea altora, manifestarea curiozității în interacțiunea cu mediul, exprimarea deschiderii și a

	creativității, umor și independență) – concept care vizează sănătatea psihică a individului.
Teoria auto-eficacității	<p style="text-align: center;">A. Bandura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-eficacitatea este credința persoanei că are puterea de a produce rezultate dorite. • Se distinge de alte constructe motivaționale (precum stima de sine), prin specificitate: percepția eficacității se referă la o anumită sarcină într-o anumită situație. Spre deosebire de atribuire, efectuate „post factum”, auto-eficacitatea percepută se manifestă „înainte” de abordarea sarcinii de învățare.
Teoria motivației intrinseci – curiozitatea epistemică	<p style="text-align: center;">J.S. Bruner</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Curiozitatea epistemică” este nevoia universală de cunoaștere și învățare. • „Teoria curiozității epistemice” pune accent pe caracteristicile stimulilor care pot genera curiozitatea, mai degrabă decât pe atitudinile și obiectivele persoanei; caracteristicile se pot referi la noutate, varietate, complexitate sau contradicția cu vechile cunoștințe. • A preluat această abordare pentru domeniul educației sub forma „învățării prin descoperire”.
Teoria autodeterminării	<p style="text-align: center;">E. Deci – R. Ryan</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Autodeterminarea” este alegerea liberă de a conduce o acțiune, este o formă de exercitare a controlului propriu. Într-o situație de alegere liberă, persoana își alege sarcina și modul de tratare a acesteia. • În acest punct putem discuta despre „fazele motivației extrinseci: a. reglarea externă; b. introiecția; c. identificarea; d. integrarea”. • Tot aici putem aminti despre „efectele recompenselor asupra motivației intrinseci”, deoarece elevii au nevoia intrinsecă de a se simți competenți și de a avea controlul asupra experiențelor de învățare.
Teoria autoreglării învățării	<ul style="list-style-type: none"> • Autoreglarea învățării o include și pe cea a motivației (auto motivarea). • Ceea ce propune este ca elevii să dețină strategii motivaționale: strategii de autoreglare a învățării utilizate de către elevi pentru a-și menține sau crește motivația pe parcursul îndeplinirii unei activități de învățare. • Autoreglarea motivațională se compune din: „planificarea; automonitorizarea; control; evaluarea”. • Rolul autoreglării în învățare: <i>Îmbunătățește performanța</i>: Elevii care își pot autoregla învățarea tind să aibă rezultate mai bune; <i>Dezvoltă abilități metacognitive</i>: Autoreglarea implică conștientizarea propriului proces de gândire și învățare; <i>Promovează autonomia</i>: Elevii devin mai independenți și mai încrezători în capacitatea lor de a învăța; <i>Crește motivația</i>:

	<p>Atunci când elevii simt că au controlul asupra învățării lor, sunt mai probabil să fie motivați să învețe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Modele ale autoreglării învățării:</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Modelul lui Zimmerman:</i> Se concentrează pe trei faze: planificare, acțiune și auto-reflecție. – <i>Modelul lui Pintrich:</i> Include componente cognitive, motivaționale și comportamentale.
Teoria învățării conștiente semnificative	<p style="text-align: center;">D. Ausubel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorie a învățării în jurul principiului de „învățare conștientă/semnificativă” „meaningful learning” și a conceptelor de „structură cognitivă”, „organizatori cognitivi” și „stare de pregătire”. • Termenul „motivație” „este cel de-al doilea factor de bază” pentru randamentul școlar, influența sa asupra învățării rivalizând cu aceea exercitată de aptitudini. • Învățarea se realizează în diferite moduri: <i>învățarea prin receptare; învățarea prin descoperire; învățarea mecanică; învățarea conștientă</i>, și totodată combate puternic învățarea mecanică, spunând că învățarea poate căpăta semnificație, dacă se stabilesc relații între cunoștințele anterioare și noile informații, dacă se realizează transferuri între cunoștințe.
Teoria motivației realizării	<p style="text-align: center;">D. McClelland</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivația derivă din dorința de a reuși, și descrie trei motive fundamentale ale comportamentului uman: <i>nevoia de putere, nevoia de apartenență, nevoia de realizare;</i> • motivație mixtă care stimulează dorința de progres și apartenență; • stabilirea unor obiective personale de învățare și recunoașterea realizărilor.
Teorii motivaționale ale afectivității	<p style="text-align: center;">R.W. Leeper și C.G. Jung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afectivitatea nu este un simplu însoțitor al motivului, deși capătă proprietăți motivaționale. La fel și unele motive se exprimă în emoții. • Raportul dintre procesele afective și motivație este amplu analizat, ca un raport de incluziune și determinare reciprocă.

Teoriile asupra motivației învățării, anterior prezentate, departe de a se exclude reciproc, sunt complementare, căci fiecare este rezultatul aprofundării unei categorii sau a altele de factori care pot influența interesul elevilor de vârstă școlară mică pentru activitatea zilnică.

Fiecare teorie abordează un aspect diferit al unei realități cu un mare grad de complexitate și de diversitate, așa încât nu se poate afirma că una dintre ele ar putea fi socotită mai puțin credibilă decât celelalte, întrucât fenomenele pe care le aduc în atenție sunt obiective.

De cele mai multe ori, factorii puși în lumină de o teorie sau alta acționează simultan, astfel că sugestiile practice discutate anterior, chiar dacă se bazează pe modele teoretice diverse, pot fi

conjugate sau urmează a fi reținute pentru a fi incluse în „portofoliul” variantelor de intervenție educativă ale unui profesor, urmând a fi utilizate, în funcție de situațiile întâlnite [56, p. 41].

Profesorul trebuie să țină seama de factorii analizați, or, în lumea contemporană atât de dinamică, de schimbătoare, în aceste timpuri ale noilor generații de elevi, cu nevoi de care nu se poate face abstracție fără riscul de a eșua în demersul instructiv-educativ.

Portretul profesorului de limbă străină, are următoarele caracteristici: el este tânăr spiritual (oricare i-ar fi vârsta); este foarte cultivat și se străduiește să îmbogățească cultura elevilor săi; își ajută elevii să reușească în viață; îi determină pe aceștia să-i înțeleagă și să-i aprecieze pe străini, tratează cu elevii săi probleme de actualitate; știe să-și facă lecțiile interesante; are o bună pronunție în limba străină; explică cu claritate; tratează în mod egal toți elevii; dă dovadă de o mare răbdare; insistă asupra limbii vorbite; îi determină pe elevi să învețe, să muncească.

Prin urmare, motivația este cheia succesului în învățare. De la Weiner la McClelland, teoreticienii fundamentelor ce declanșează motivarea învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește progresul și succesul educațional. Implicit, putem afirma că lipsa motivației pentru învățare poate să conducă la performanțe școlare scăzute totodată la un nivel redus al randamentului școlar în ceea ce privește învățarea unei LS.

Motivația pentru învățare a elevilor trebuie formată, dezvoltată și susținută, iar cadrul didactic de LS joacă, alături de părinți, un rol de prim rang în acest proces educațional.

Astfel, este esențial ca profesorul de limba engleză să știe când, cum și mai ales cât să intervină pedagogic astfel lipsa motivației din cadrul lecției să nu fie resimțită niciodată de către școlarul mic indiferent de tipul activității didactice la care acesta participă.

Prin urmare, atribuția profesorului de limbă străină s-a transformat dintr-un simplu furnizor de informații într-un complex de funcții care facilitează procesul de învățare și comunicare.

În concluzie, un profesor de limba engleză competent combină stăpânirea limbii cu aptitudini pedagogice, bazate pe psihologia învățării și didactica, pentru a-i ajuta pe elevi să devină autonomi în comunicare.

1.3. Psihologia școlarului mic: deschideri teoretice de ordin comunicativ, lingvistic și motivațional

Vârsta reprezintă un rol important în procesul învățării unei LS, ceea ce ne conduce spre etapa următoare, utilă de ancorat în demersul cercetării noastre științifice: pentru a începe învățarea

unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani este necesar ca anumite particularități ale copilului de această vârstă, anumite calități și însușiri ale lui să fi atins un oarecare grad de maturizare [65, p. 303].

Tabelul 1.8. Trăsături esențiale ale dezvoltării intelectuale la vârsta școlară mică[43, p. 186]

Dezvoltarea intelectuală la vârsta școlară mică	Trăsături esențiale
Dezvoltarea percepției	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea percepției. În ce privește <i>auzul</i>, se dezvoltă o sensibilitate discriminativă formativă în identificarea fenomenelor încorporate în cuvinte, în fluxul vorbirii, dar și pe linia convertirii acestora în litere scrise. „Vederea și auzul” ating performanțe către 9-10 ani; programele școlare antrenează dezvoltarea percepției. „Procesul de alfabetizare” se realizează treptat, implicând atât percepțiile vizuale, cât și pe cele auditive și kinestezice. Aceste procese se realizează în 3 etape: <ul style="list-style-type: none"> Prima etapă: „identificarea sunetelor sau a literelor ca elemente componente ale cuvintelor”; A doua etapă: „diferențierea sunetelor și a corespondentelor grafice ale acestora”; A treia etapă: „cea mai lungă. Are loc consolidarea scrisului și a cititului.”. • Scrisul și cititul. Se diferențiază 4 categorii de copii: „copii care citesc cu mari dificultăți și cu greșeli și rețin puțin din ceea ce citesc; copii care citesc greoi, dar rețin bine sensul celor citite; copii care citesc ușor, dar nu rețin ceea ce au citit; copii care citesc ușor și rețin integral ceea ce au citit”. • Memoria, de asemenea foarte bună a copilului de 7-8 ani, îl ajută ca după 2-3 lecturi ale unui text să-l poată reproduce. „Predomină memoria mecanică, involuntară și cea de scurtă durată.”. Uitarea apare frecvent în jurul vârstei de 7 ani. La 9 ani școlarul face eforturi voluntare de a-și cultiva „memoria”. Pe planul instrumental al inteligenței se conturează ideea de conținut al conceptelor și în acest sens există 3 atribute ale conceptelor, care se modifică o dată cu vârsta: „validitatea, statutul și accesibilitatea”. • Gândirea se dezvoltă și ea cu o operativitate ce avansează în plan „figural, simbolic și acțional”. Operativitatea gândirii se conduce după anumite reguli, care reprezintă adevărați algoritmi ai activității intelectuale: „algoritmi de lucru sau de aplicare și de rezolvare; algoritmi de identificare sau de recunoaștere; algoritmi de control”. • Imaginația reproductivă permite micului școlar să înțeleagă timpul istoric, raportul dintre evenimente și fenomene, poate călători în trecut pentru a reconstitui fapte și evenimente petrecute. • Creativitatea se dezvoltă în etape, concomitent cu creșterea în vârstă a copilului. La 8-9 ani se formează capacitatea de a compune.
Particularitățile dezvoltării atenției și voinței la vârsta școlară mică	<ul style="list-style-type: none"> • Atenția crește capacitatea de mobilizare voluntară, dar sunt frecvente fluctuațiile de atenție: „neatenția fortuită, neatenția fortuită, neatenția pasivă”. • Voința până la intrarea în școală, activitatea copilului se reduce numai la a face ceea ce îi procură plăcere. Școala determină copilul să se sacrifice diverselor tentații, interese, care îi ocupa majoritatea timpului diurn. Toate procesele psihice (percepție, memorie, gândire, atenție, afectivitate) se impregnează volitiv.

<p>Capacitatea de învățare la vârsta școlară mică</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Memorarea cunoaște și ea o dezvoltare importantă, <i>repetiția</i> fiind suportul ei de bază. La 7 ani, copilul poate mai ușor să recunoască un material decât să îl reproducă iar la 8 ani, capacitățile mnzice cresc, copilul fiind capabil să reproducă. Procesul de învățare se bazează și pe elemente <i>motivaționale</i>, care pot fi <i>intrinseci sau extrinseci</i>. Treptat, în motivație, intervine <i>competiția</i> între copii. Către vârsta de 9 ani apar <i>interesele cognitive</i>, care au rol în special în impulsivitatea <i>învățării preferențiale</i>. <i>Succesele</i> obținute au, de asemenea, un rol important în învățare.
<p>Dezvoltarea afectivă la vârsta școlară mică</p>	<ul style="list-style-type: none"> • În jurul vârstei de 10 ani exprimarea stărilor afective are la bază în mod evident imitarea adultului fiind reținut, iar mimica câștigând în expresivitate. • Cele mai importante schimbări în sfera afectivă la copil în perioada 6-10 ani pot fi sumarizate astfel: creșterea capacității de înțelegere a emoțiilor complexe cum ar fi mândria și rușinea; crește capacitatea de a înțelege emoțiile experențiate în situații particulare; tendința de a judeca reacțiile emoționale ale altor persoane în funcție de evenimente; progresează capacitatea de a suprima sau de a tănuir propriile reacții emoționale negative; inițiază strategii pentru a redirecționa sentimentele.
<p>Socializarea afectivității la vârsta școlară mică</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepția de sine se formează odată cu intrarea copilului în școală; „Copiii care au o estimare de sine înaltă”, consideră de regulă eșecul ca fiind accidental; cei cu <i>estimare joasă</i> sunt lipsiți de încredere în sine. • Anxietatea care domină primele săptămâni sau luni de școală; În ce privește morală școlarului, ea este legată în general de viața socială. Piaget diferențiază 2 tipuri de morală: „morală de constrângere și morală a cooperării.” • Integrarea socială are loc în trei etape: integrarea copilului în colectivul colegilor de școală și participarea lui la activități școlare; adaptarea copilului la dimensiunile economice ale vieții; orientarea școlară și profesională.
<p>Semnificația vârstei școlare mici</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La 6 ani copilul este absolvit de problemele adaptării lui la viața socială; se dezvoltă foarte bine limbajul; se dezvoltă și se accentuează dominanta emisferică: de stângaci sau de dreptaci; rămâne puternic interesul pentru joc; învățarea scrisului și a cititului, a calculelor elementare. • Imediat după vârsta de 7 ani are loc o oarecare detașare psihologică atât de mediul familial, cât și de cel școlar; are loc o creștere ușoară a rapidității reacțiilor; copilul se supără repede, dar uită repede. • Pe la vârsta de 8 ani, adaptarea trece într-o fază de echilibru, copilul devine mai reflexiv, mai liniștit și preocupat de probleme serioase este „momentul identificării sociale și a constituirii sentimentelor de apartenență socială”; apar jocurile episodice, cu subiect prelungit, care continuă săptămâni întregi. • Mai târziu, la vârsta de 9-10 ani și mai mult, apare un element nou, organizarea jocului pe sexe, tendința de autoperfecționare; Scrisul se îmbunătățește, căpătând note personale / amprenta personală; Copiii devin mai sensibili la informațiile sociale; devin preocupați de colectiv, își exprimă prietenia și se simt vulnerabili față de prieteni, față de relațiile familiale.

Astfel, debutul lingvistic motivant, într-o altă limbă decât cea maternă, este localizat în clasele primare, ce începe de la clasa pregătitoare până la clasa a IV-a, cu precizarea că această învățare nu trebuie să depășească aproximativ debutul pubertății, și anume, vârsta de 10-12 ani.

Importanța cunoașterii vârstei copiilor/elevilor implicați în procesul educativ ne duce la identificarea lor ca făcând parte din generația Alpha (născuți după 2010) și caracterizați prin: procesul învățării a debutat foarte devreme, prin influențele părinților, educatorilor, tehnologiei și interacțiunilor sociale din medii diverse; au avut parte de un mediu digitalizat din primii ani de viață, generația Alfa este sinonimă cu „nativii digitali”; preferă să comunice vizual, prin intermediul imaginilor, sau auditiv, și mai puțin prin intermediul textului [139].

„Consecință a globalizării”, interculturalitatea răspunde nevoii de „a trăi și de a lucra împreună, de a ne cunoaște mai profund, de a ne înțelege și de a ne respecta reciproc”... – toate „...devenite imperative într-o lume globală, în care se micșorează distanța dintre eu și celălalt” [Apud 57].

Înscriindu-se în aria competențelor civice, alături de cele personale și interpersonale, *competența interculturală* include toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace la viața socială și profesională, fiind legată în mod direct de bunăstarea individuală și colectivă. Aceste competențe vizează cetățenia democratică, utilizarea cunoștințelor, a deprinderilor, valorilor și atitudinilor necesare pentru a promova incluziunea, justiția și dezvoltarea durabilă, respectând toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului [26, p. 8].

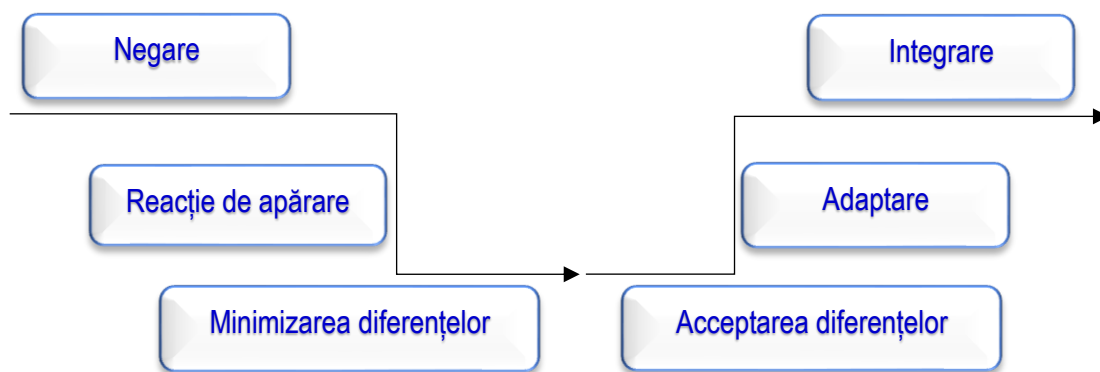


Fig. 1.5. Modelul de dezvoltare a sensibilității interculturale, elaborat de M.J. Bennet

[Apud 47]

Pentru creșterea eficienței procesului de predare-învățare, în acord cu D. Ausubel și F. Robinson, I. Radu, M. Ionescu, considerăm importante următoarele aspecte psihopedagogice, care contribuie la dezvoltarea motivației școlare: a) profesorul de limba engleză trebuie să accepte că motivația extrinsecă și motivația intrinsecă pot duce prin întrepătrunderea lor la creșterea randamentului școlar; b) cadrul didactic de limba străină trebuie să detecteze și să evalueze exact

structura și funcționalitatea sistemului motivațional, emoțiilor și sentimentelor cognitive ale elevului respectiv, îmbinându-le cu sarcinile didactice; c) dezvoltarea impulsului cognitiv, pe baza stimulării și orientării trebuinței de activism și a trebuinței de explorare, paralel cu stimularea și dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor cognitive cum ar fi: curiozitatea, mirarea, îndoiala, întrebarea; bucuria descoperirii adevărului [140, pp. 137-138].

În consecință, eficiența procesului de predare-învățare a unei LS în clasele primare de către cadrul didactic nu se măsoară doar prin note, ci prin modul în care informația este „transformată” în competențe reale la elevii săi și totodată în dorința de a continua studiul. Procesul educațional este unul cu adevărat eficient atunci când elevul pleacă acasă nu doar cu informații noi, ci cu curiozitatea de a pune întrebări a doua zi.

În acest context, putem aduce în discuție ideea *optimum-ului motivational* și necesitatea stabilirii unei intensități optime a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte, cât mai apropiate de cele așteptate, această opinie este exprimată de către *Legea Yerkes – Dodson* stabilită la începutul secolului XX [141].

În obținerea optimumului motivațional putem vorbi în două situații: a) când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) corect de către subiect, în acest caz, *optimum motivațional* înseamnă relația de corespondență, chiar de echivalență între mărimile celor două variabile.

Dacă dificultatea sarcinii este mare, înseamnă că este nevoie de o intensitate mare a motivației pentru îndeplinirea ei: dacă dificultatea sarcinii este medie, o motivație de intensitate medie este suficientă pentru soluționarea; b) când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) incorect de către subiect în acest caz, ne confruntăm cu două situații tipice: fie cu subaprecierea semnificației sau dificultății sarcinii, fie cu supra aprecierea ei [Idem 141].

Prin urmare, *optimumul motivațional* reprezintă zona de echilibru perfect între dificultatea sarcinii și capacitatea elevului, unde intensitatea motivației asigură performanța maximă fără a genera stres sau plictiseală. În învățarea limbii engleze la ciclul primar, acest echilibru este esențial deoarece copiii se află într-o etapă de „sete de cunoaștere” și entuziasm ridicat. Factorii cheie pentru atingerea optimumului motivațional sunt următorii: echilibrul intrinsec-extrinsec, metode interactive și ludice, utilitatea practică, mediul de învățare în grup, rolul profesorului și al părintelui.

Formula magică, rezultatul motivării este următorul: așteptarea succesului înmulțit cu valoarea/atracția obiectivului, a *sarcinii* prin care profesorul nu doar îi câștigă atenția școlarului mic, dar reușește și să-l țină atent pe elev de-al lungul unei lecții. În reprezentarea grafică de mai jos, rolul motivației constituie centru gravitațional al componentelor în jurul cărora aceasta se află orientată [142]:

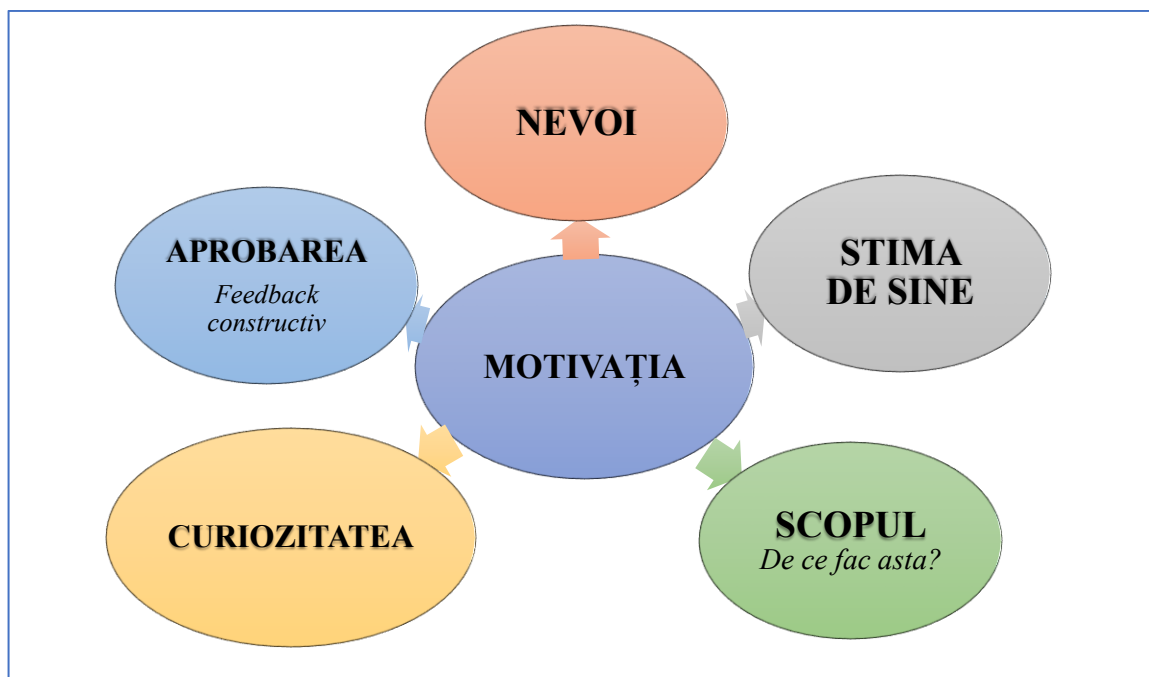


Fig. 1.6. Componentele motivației

Dintre numeroasele definiții date *sarcinii*, am ales-o pe cea dată de Bygate, Skehan și Swain în 2001: „o sarcină este o activitate care solicită elevului să folosească limba, accentuând sensul, spre a atinge un obiectiv. Realizarea obiectivului dă măsura reușitei activității realizate.” [19, p. 27].

În învățarea unei limbi străine, *sarcina* are următoarele caracteristici specifice [Ibidem, p. 28]:

1. este un plan de lucru pentru activitatea elevului (activitatea rezultată poate sau nu să se potrivească cu cea planificată);
2. se concentrează, în principal, pe sens, încercând să dezvolte prin comunicare competențele lingvistice;
3. implică procese de utilizare a limbii prezente în realitate (de ex.: completarea unui formular, confruntarea cu neînțelegeri etc.);
4. poate implica oricare dintre cele patru *competențe*: ascultarea sau citirea unui text și înțelegerea sa, producerea unui mesaj oral sau scris ori o combinație dintre competențele de receptare și cele de producere a mesajelor;
5. implică procese cognitive (selectare, clasificare, ordonare, argumentare, evaluare);

6. are un rezultat comunicațional bine definit: planul de lucru stipulează rezultatul nonlingvistic al *sarcinii*, care reprezintă, totodată, obiectivul activității elevilor; atingerea rezultatului așteptat dă măsura îndeplinirii *sarcinii*.

Ca argumente concludive la acest subcapitol subliniem faptul că, *motivarea pentru învățarea unei limbi străine* în la elevul de vârstă școlară mică, mai exact pornind de la clasa pregătitoare și terminând la clasa a IV-a, apare ca o necesitate, dar ca și o oportunitate de dezvoltare a procesului educațional, ca întreg, ce se suprapune pe *balanța* realizată de o bună identificare a condițiilor psihopedagogice, oferind posibilitatea dobândirii de noi achiziții și contribuind, în același timp, la dezvoltarea personalității copilului, în conformitate cu aptitudinile și interesele sale.

1.4. Concluzii la capitolul 1

În rezultatul analizei documentelor de politici și a practicilor educaționale internaționale și naționale, precum și a literaturii de specialitate referitoare la problematica identificării condițiilor psihopedagogice privind motivarea pentru învățarea limbii engleze a elevului de vârstă școlară mică, am dedus următoarele concluzii:

1. La nivel european, există politici și practici relevante de învățare eficientă a limbilor străine din clasele primare, care arată clar că în ultimii 23 de ani s-a produs o scădere a vârstei copiilor de la care se începe studiul unei limbi străine. Astfel, în cele mai multe state europene, vârsta de începere a învățării primei limbi străine ca disciplină obligatorie pornește de la 6 ani, România aderând la acest model educațional nu mai devreme de 2013.
2. La nivel național, actualmente există unele practici de învățare a limbilor străine desfășurate în cadrul educației din clasele primare, preponderent în instituțiile din învățământul de stat, însă fără ca acestea să dispună de o fundamentare științifică teoretică și metodologică statornică – dimpotrivă aflându-se într-o continuă reformă. Deci, există un dezacord sesizabil între practicile externe și cele cu caracter intern, care se prezintă ca o problemă necesară de soluționat, mai ales în condițiile când se atestă o motivare insuficientă din partea copiilor pentru învățarea limbii engleze de către elevul de vârstă școlară mică și, concomitent, o creștere a dorinței părinților (cât și a copiilor) de a învăța limba engleză de la debutul vieții școlare.
3. În ceea ce privește motivația pentru învățarea unei limbi străine, s-a constatat că prezintă un rol important în procesul educațional, de aceea, având în vedere tendința de continuă schimbare în plan legislativ, și totodată, bunele practici existente la nivel european, ținând

cont și de solicitările părinților școlărilor mici din România privind învățarea unei limbi străine, care nu contravin practicilor internaționale, avansăm ideea despre posibilitatea determinării condițiilor psihopedagogice privind motivarea pentru învățarea unei limbi străine chiar din clasele primare.

4. În plus, dezvoltarea competenței interculturale, asigură fiecărui elev care studiază o LS, cunoștințe, abilități și atitudini suficiente pentru o bună înțelegere a limbii și o participare activă în comunitatea din care face parte, asigurând formarea unui cetățean capabil să se integreze într-o societate modernă, în care diversitatea culturală este una din caracteristicile de bază.

Toate aceste documente de politici și abordările teoretice analizate reprezintă premise și dovezi pentru dezvoltarea cercetării noastre, ele constituie repere științifice pentru conceptualizarea unei viziuni privind motivarea pentru învățare și identificarea condițiilor psihopedagogice privind învățarea limbii engleze în clasele primare.

Concluziile formulate la finalul acestui capitol evidențiază încă o dată relevanța problemei științifice identificate și necesare de soluționat prin investigația dată, inclusiv a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățare a limbii engleze la elevii din învățământul primar, care urmează a fi validat în cadrul experimentul pedagogic.

2. REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE MOTIVARE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE

2.1. Context și diagnostic pre-experimental asupra necesității de învățare a limbii engleze de către elevul de vârstă școlară mică

În contextul societății moderne actuale, aflată într-o continuă transformare ce impune schimbări în toate domeniile vieții, incluzând domeniul educațional astfel învățământul primar ca o treaptă a sistemului educațional nu poate decât avansa spre cunoaștere. O bună cunoaștere a unei limbi străine de circulație internațională constituie o competență esențială în dezvoltarea socială și profesională ulterioară a școlărilor mici.

Conform acestor condiții, apare nevoia ca, încă din clasele primare, copiii să fie capabili să comunice într-o limbă de circulație internațională, limba engleză fiind cea mai utilizată. Dată fiind importanța deosebită a abilității de exprimare în limba engleză în contextul schimbărilor culturale permanente care caracterizează societatea actuală, studierea acesteia din primii ani de școală constituie o metodă prin care se urmărește dobândirea de către elevi a unor achiziții lingvistice care să le permită să comunice în această limbă în diverse situații.

În acest capitol, este descrisă analiza teoriilor învățării limbilor străine; situația politicilor și practicilor în plan național și internațional în care sunt evidențiate cele mai relevante documente cu privire la necesitatea formării/dezvoltării motivației pentru învățarea limbilor străine, în general, și în educația elevului de vârstă școlară mică, în particular, totodată și teoriile psihologice despre motivația pentru învățare la vârstă mică; precum și psihologia școlărilor mici împreună cu explorarea competenței interculturale.

Astfel se creează o punte de legătură între oameni și comunități, deoarece, studiul limbilor străine este unul dintre principalii factori necesari pentru asigurarea calității educației lingvistice ca mijloc multicultural, multifuncțional, îndreptat către a compune noi atitudini și comportamente în condițiile moderne ale vieții umane.

Deși procesul învățării nu se confundă cu maturizarea, oboseala, manifestările instinctuale, actele înnăscute, acesta nu poate fi totuși separat integrat de factorii determinanți ai învățării limbilor străine: factorii interni, aici amintim de factorii biologici, sexul, vârsta, starea generală de sănătate, și de factori psihologici, inteligența, memoria, atenția, trăsăturile de personalitate ale elevilor, stima de sine, stilurile de învățare, și, în ultimul rând, factorii externi, prima limbă a

elevilor, profesorul, curriculumul, condiția socială/culturală, metodele și strategiile de predare–învățare–evaluare.

La copilul mic, învățarea celei de-a doua limbi nu are legătură câtuși de puțin cu procesul deprinderii limbii materne, luând în considerare multiplele perspective de analiză a procesului de învățare și fără a ignora realitatea. Nu putem ignora faptul că învățarea unei limbi străine se face pe baza solidă a unor deprinderi lingvistice existente la subiectul în cauză și, în același timp, pe structura unui cod lingvistic anterior deja însușit și care decurge normal de mai multă sau mai puțină vreme.

Este cunoscut faptul că unele persoane dispun de o mai mare ușurință în învățarea limbilor străine decât altele, deoarece învățarea unei limbi străine este un proces foarte complex, care nu se limitează la transmiterea unor informații, ci antrenează întreaga ființă a celui care învață. Acest fapt i-a determinat pe profesori și cercetători să realizeze studii care să evidențieze factorii decisivi în învățarea limbilor străine.

Înainte de a analiza sistemul teoriilor învățării unei limbi străine de către elevul de vârstă școlară mică, trebuie să plecăm de la baza teoriei învățării, conform căreia rolul primordial în deprinderea limbii îl are învățarea, caracterizată în primul rând prin observare și apoi pe imitarea modelelor oferite de adulți.

Totodată, teoriile învățării reprezintă acele modele conceptuale care îmbină nivelul ipotezelor cu cel al principiilor în vederea cunoașterii sistematice a activității de învățare printr-un ansamblu de afirmații științifice cu valoare funcțională informativă, explicativă, predictivă, rezumativă, normativă, realizată/realizabilă în diferite variante specifice unor autori sau școli de gândire, după cum afirmă profesorul emerit I. Neacșu.

Pe de altă parte, studiul limbajului copilului este necesar pentru a se stabili condițiile psihopedagogice de eficientizare în învățarea limbilor străine; iar atunci când se știe momentul debutului în studiul unei limbi străine, cunoașterea particularităților de limbaj ale copiilor mici de școală primară devine indispensabilă în problematica predării limbilor.

Copiii sunt abordați ca subiecți ai învățării, ai învățării unei limbi străine în cercetarea noastră, care își utilizează capacitățile fizice și intelectuale în continuă dezvoltare, pentru a interacționa activ cu mediul și a acționa asupra acestuia. În acest proces ei își dezvoltă capacități cognitive și modele comportamentale tot mai complexe, mediul poate frâna sau stimula ritmul dezvoltării, dar etapele parcurse în dezvoltare sunt generale, universale.

Concluzionând de manieră rezumativă, teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner aduce opt inteligențe în locul uneia generale, niciuna dintre cele opt nefiind mai importantă decât celelalte. Fiecare persoană se naște cu anumite capacități și abilități care sunt dezvoltate dacă sunt

descoperite la timp și dacă se lucrează în școală conform acestora. Deținerea uneia dintre inteligențe nu exclude deținerea și alteia, unele fiind chiar înrudite. Ieșirea din tipare și obținerea succesului pe căi diferite este unul dintre conceptele moderne care se încearcă a se implementa în școli, implicarea activă a subiectului în procesul lui de învățare fiind modalitatea de obținere a optimului funcțional al individului [Ibidem].

Evident, nu se pune problema că am moșteni limbajul, nici că am putea să moștenim toate regulile gramaticale specifice oricărei limbi. Dar N. Chomsky afirma că regulile gramaticale de care suntem conștienți sau pe care le însușim atunci când învățăm o limbă nouă, reprezintă doar structura de suprafață a limbii respective. Structura de suprafață diferă de la o limbă la alta, dar sub aceasta se găsește structura de profunzime, care este identică pentru toate limbajele umane. Copilul se naște cu o conștientă nativă a structurii de profunzime a limbajelor, care îi dă posibilitatea, foarte rapid, de a recunoaște substantive sau verbe, când aude limba vorbită.

Toate aceste teorii analizate reprezintă surse teoretice de bază pentru cercetarea noastră, ele vor constitui baze științifice pentru conceptualizarea condițiilor psihopedagogice de motivare pentru învățarea unei limbi străine la școlarii mici precum și pentru elaborarea unei metodologii de formare/dezvoltare a motivației pentru învățarea limbilor străine la copiii din clasele primare.

În tabelul de sinteză de mai jos, vom prezenta ideile esențiale, extrase din abordarea integratoare a teoriilor specifice învățării unei limbi străine de către școlarul mic din învățământul primar, analizate în scopul unor concluzii și continuități ale cercetării noastre de viitor.

Mai mult ca atât, *teoriile învățării* explică procesul învățării folosind sistemul specific de concepte și legi prin prisma cărora este studiată învățarea. Ele sunt acele modele conceptuale care îmbină nivelul ipotezelor cu cel al principiilor în vederea cunoașterii sistematice a activității de învățare printr-un ansamblu de afirmații științifice cu valoare funcțională informativă, explicativă, predictivă, rezumativă, normativă, realizată/realizabilă în diferite variante/ipoteze ce îi sunt atribuite în întregime procesului educațional.

Învățarea este generatoare de cunoaștere obiectivă, de cunoaștere socială, de cunoaștere ce încorporează procesele și produsele gândirii umane, ale experienței și creației colective; ce se realizează prin transfer de operații intelectuale și prin diferite moduri de asimilare a informației durabile ce se sedimentează în timp pe tot parcursul vieții școlare. Prin urmare, școlarul mic are nevoie încă din clasele primare de toate oportunitățile educaționale, pentru a exersa și aplica abilitățile de gândire critică, eficientă, creativă, ce contribuie la trezirea și satisfacerea motivației pentru învățare.

Trunchiul comun se constituie din disciplinele de studiu obligatorii, iar curriculumul la decizia școlii se constituie din disciplinele de studiu opționale. *Programele școlare* stabilesc,

pentru fiecare disciplină de studiu din planul de învățământ, finalitățile urmărite și evidențiază conținuturile fundamentale de ordin teoretic, experimental și aplicativ, oferind orientări metodologice generale pentru realizarea și evaluarea acestora. Planurile-cadru și programele școlare pentru disciplinele de studiu obligatorii din învățământul preuniversitar sunt elaborate de către instituțiile și organismele abilitate ale Ministerul Educației Naționale și se aprobă prin ordin al ministrului educației [Ibidem].

Programa pentru Limba modernă 1, clasa pregătitoare – clasa a IV-a propune formarea unor achiziții de comunicare elementare, structurarea unor competențe care să reflecte o adecvare la nivelul A1, dezvoltat parțial, conform *Portofoliului european al limbilor*. Opțiunea unei racordări sistematice a programelor de limbi moderne la *Portofoliul european al limbilor*, respectiv Pașaportul lingvistic este motivată de raportarea achizițiilor de comunicare în limbi străine la aceste referințe agreeate la nivel continental în majoritatea contextelor de mobilitate. Din această perspectivă, s-a conturat următoarea armonizare a ofertei curriculare pentru *Limba Modernă 1*, expusă în continuare.

Finalitățile învățământului primar sunt reprezentate de competențe-cheie formate la un nivel elementar. Nivelul elementar se referă la achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului primar care-i permit să efectueze operări simple, în contexte cunoscute, cu preponderență concrete. Din punct de vedere al dezvoltării cognitive, acest nivel corespunde stadiului operațiilor concrete. Competențele-cheie încep să se formeze la nivel elementar, fără a fi însă structurate suficient pentru a fi operante în contexte noi, fără sprijin din partea unui adult [Ibidem].

Studierea disciplinei Limba Modernă 1 în România are la bază *Curriculumul Național, Document de politici educaționale*, din 2019 care vizează atât cadrele didactice care predau limba străină, cât și cadrele didactice din aria curriculară *Limba și comunicare*. *Curriculumul de Limba Modernă 1* stă la baza elaborării manualelor școlare, programelor școlare / de examen, testelor de evaluare, planificărilor calendaristice etc.

Prin implementarea Curriculumului Național la Limba Modernă 1 (CNLM1), s-a trecut treptat de la învățarea centrată pe conținut la învățarea centrată pe cel ce învață, adică pe elev. Alături de CNLM1, sus-numit a fost elaborat Curriculum Limba Modernă 2 adresat limbii franceze pentru clasele din ciclul gimnazial (V-VIII) din România.

Curriculumul la disciplină este structurat pe trepte de școlaritate: primar, gimnazial și liceal. Este îmbucurător faptul că echipa de autori a asigurat o continuitate și o succesiune logică a concepției didactice a disciplinei între treptele de școlaritate.

Astfel, studierea unei limbi străine pe parcursul fiecărei trepte de școlaritate permite definitivarea formării unei competențe curriculare. Totuși, este foarte important să se țină cont în formarea și dezvoltarea competențelor de particularitățile de vârstă, precum și de dezvoltarea intelectuală și psihologică a elevului.

Profilul de formare al elevului/elevei la finalul învățământului primar, din Republica Moldova este construit pe baza descriptivului nivelului elementar de dobândire a competențelor-cheie: cunoștințe (ceea ce știm și înțelegem), abilități (cum folosim ceea ce știm) și atitudini și valori (cum ne raportăm la propria persoană la ceilalți și la lume) la finalizarea unui ciclu de învățământ, descriind rezultatele învățării pe care acesta/aceasta ar trebui să le demonstreze și oferind o direcție clară pentru procesul educațional.

Cercetarea noastră abordează de asemenea și factorul motivației pedagogice asupra elevilor din învățământul primar, acest segment educațional fiind creat și implementat de și cu ajutorul nemijlocit al profesorului de limbi străine. Una dintre diferențele esențiale între învățarea naturală a limbii materne și învățarea instituționalizată a unei limbi străine rezidă în ponderea factorului motivațional. Motivația pentru însușirea limbii materne este evidentă la copilul-elev pentru că acest proces natural face parte din lupta sa instinctivă pentru viață, în măsura în care cel mai eficace mod de a-și satisface nevoile fundamentale este să-și însușească foarte de timpuriu un mijloc direct de a comunica cu lumea exterioară și, mai întâi, cu anturajul său imediat.

În acest context, vom descrie în general trăsăturile generației Alpha și cu ce se diferențiază de alte generații: accesul la informație, educație personalizată, inter conectivitate socială, abilități tehnologice avansate, flexibilitate și adaptabilitate, accent pe sustenabilitate, tendința către autoeducare, prioritizarea sănătății emoționale, deschidere către noi experiențe.

În funcție de aceste elemente specifice generației Alpha, căreia îi aparțin aceștia manifestă o anumită atitudine față de procesul instructiv-educativ, se raportează într-un anumit mod la relațiile lor cu persoanele adulte (părinți, profesori, bunici, adulți) și se implică în relații cu caracter specific vârstei cu membrii de vârste apropiate: colegi, frați, surori, prieteni.

După cum se știe, de asemenea, pregătirea psihologică pentru învățare reprezintă o cerință absolut necesară întrucât angajarea elevilor în instruire și autoinstruire este dificil de realizat în absența unei baze motivaționale adecvate; natura motivației, forța ei dinamizatoare determină calitatea învățării. Motivația reprezintă un impuls interior, o tensiune interioară orientată spre realizarea unui scop acceptat subiectiv; ea are funcții de activizare, orientare, dirijare și conducere a conduitei elevului spre scopul pentru care s-a optat și pe care elevul l-a acceptat. Tot aici, motivația asigură sensul și coerența internă a conduitei, mijlocind stabilirea, acceptarea și atingerea unor scopuri conștientizate.

Prin viața limbajului putem înțelege înainte de toate faptul că *limbajul* trăiește de-a lungul timpului, altfel spus este susceptibil de a se transmite. Acest fapt este, un element vital al limbajului, întrucât în limbaj nu există nimic care să nu fie transmis, însă el este mai curând străin de limbaj.

În ceea ce privește motivarea pentru învățarea unei limbi străine începând din clasele primare, vom ține cont de teoriile constructiviste, care acordă atenție egală eredității și educației în dezvoltarea copilului, punând accent pe dezvoltarea cognitivă. Constructivismul este o teorie, bazată pe observație și cercetări științifice despre modul în care oamenii învață. Curentul care a stat la baza acestei abordări a învățării este postmodernismul.

Tipurile de inteligență, cele 8 dimensiuni fundamentale ale conceptului de inteligența multiplă, potrivit teoriei lui H. Gardner, sunt: verbală/lingvistică, logico-matematică, spațială, kinestezică, muzicală, intrapersonală, interpersonală și naturalistă. H. Gardner afirmă că, în majoritatea sistemelor educaționale și culturale, se acordă importanță doar inteligenței verbale și celei logico-matematice, neglijându-se celelalte dimensiuni ale inteligenței multiple.

El recomandă acordarea unei importanțe echilibrate tuturor celor 8 dimensiuni ale inteligenței multiple, acordarea atenției necesare și copiilor/elevilor care manifestă înclinații spre domenii artistice, naturaliste etc., cât și copiilor care adesea sunt etichetați ca având probleme la învățatură, probleme de atenție/concentrare la lecții. Acești copii, având în vedere modul lor deosebit de gândire, trebuie ajutați să se dezvolte în domeniile spre care au înclinații, nu să fie demotivați datorită abilităților mai puțin dezvoltate pe care le au în domeniile lingvistic și logico-matematic.

El susține principiul conform căruia este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea, pe de o parte, și, pe de alta, militează pentru principiul unității dintre intelect și afectivitate, deoarece dezvoltarea intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională.

Prin urmare, acesta este cadrul general al teoriilor de învățare a limbilor străine relevante care stau la baza cercetării noastre și care plasează elevul în centrul actului educațional și totodată ne recomandă ca să pornim de la centrele de interes ale elevului pentru a reuși să-l aducem în poziția de a învăța. Aceste teorii educaționale pot fi completate de unele teorii de învățare a limbilor străine clasice și moderne care se concentrează pe potențialul lingvistic al elevului și căruia îi cere să-ți folosească aptitudinile native la maximum.

Așadar, profesorul de limba străină îl ajută pe elev să devină funcțional din punct de vedere al utilizării comunicative a limbii ceea ce înseamnă ai crea contexte relevante, reale, interesante și motivaționale în care să poată să-și pună în practică abilitățile sale, a-l ajuta să aleagă metodele potrivite de comunicare, să devină independent și performant în învățare.

Prezentarea punctuală a specificului fiecărei teorii ne relevă importanța acordată de cercetător factorilor biologici, psihologici, pedagogici și sociali de învățare a limbilor străine la vârstă fragedă. Acești factori converg spre necesitatea construirii contextualizate a unor modele funcționale, care să asigure succesul și durabilitatea învățării.

Învățământul *primar* este prima etapă din învățământul obligatoriu și are ca obiectiv principal crearea de oportunități egale tuturor copiilor pentru realizarea primei etape a educației de bază (educația elementară) și pentru continuarea studiilor în nivelurile educaționale subsecvente. Conform LEN (Legea 1/2011), *Curriculumul Național* (CN) reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ și al programelor școlare din învățământul preuniversitar.

În *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea CN în România* sunt specificate cele opt competențe-cheie europene (*Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2018/C 189/01), anexa 1, pp. 7-11*), în articolul 4.1.b) din Partea 1, dintre care amintim *Competență de comunicare în mai multe limbi* – definește abilitatea de a utiliza mai multe limbi în mod efectiv și adecvat pentru comunicare.

Documentul a fost conceput pentru a depăși dificultățile de comunicare, pe care le întâmpină profesioniștii din domeniul limbilor moderne, dificultăți datorate diferențelor existente între sistemele educative. *Cadrul* respectiv oferă administratorilor din domeniul educației, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, profesorilor, membrilor juriilor de examinare etc. instrumentele, care le vor permite să mediteze asupra activității lor ordinare în vederea reconsiderării și coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale elevilor de care sunt responsabili.

Când examinăm, însă, învățarea limbilor străine, remarcăm de îndată că problema motivației se pune în totul alți termeni. Și atunci ne putem pune, ca profesori de limbă străină, întrebări asupra scopului, metodelor și procedeelelor, asupra finalității demersului nostru didactic.

Un obiectiv apărut în ultimul deceniu al secolului trecut, care, între timp, a devenit indispensabil în întregul proces educațional, dar, mai ales, în cel de predare/învățare a limbilor străine, este *interculturalitatea*, care se concretizează prin *competența interculturală*. Prin învățarea/predarea limbilor străine se formează *competența de acțiune interculturală* „în sensul capacității de a îmbina experiențele sociale personale cu cele ale străinilor”.

„Ora de limbă străină reprezintă un moment privilegiat, care permite elevului să descopere alte percepții și clasificări ale realității, alte valori, moduri de viață și mentalități”, afirmă D. Myriam, în *Dialoguri culturale*; așadar, a învăța o limbă străină înseamnă a intra în contact cu o nouă cultură [Idem].

Implementarea și internalizarea principiilor educației interculturale la toate nivelurile va fi posibilă doar prin efort comun și asumarea unui rol activ de către fiecare actor educațional. Transformând școala într-un epicentru al diversității, oferind resurse și posibilități egale tuturor, simulând și încurajând comunicarea și colaborarea, menținând un climat psihologic favorabil, asigurăm realizarea dialogului intercultural, care, în fază de instituționalizare, creează o cultură a comunității educaționale, dar și a școlii, sporind calitatea procesului de învățământ și starea de bine a fiecărui elev.

Teoria structuralismului genetic. J. Piaget elaborează schema psihogenezei operațiilor intelectuale, într-un echilibru realizabil progresiv între „asimilare” și „acomodare”, învățarea implică atingerea unei structuri cu trei însușiri funcționale: globalitate – transformare – autoreglare, raportabile la noțiunea de geneză care vizează perioadele sau stadiile de dezvoltare ale unui sistem. Geneză operațiilor și a cunoștințelor marchează „trecerea unei structuri în alta dar o trecere formativă care conduce de la mai slab la mai tare”. Acesta a trasat diferite stadii și serii de operații ale dezvoltării inteligenței:

- *Inteligența senzorio-motorie*, dezvoltată de la naștere până la vârsta de 2 ani când copilul este atras în special de percepții, mișcări simple;
- *Inteligența preoperatorie/intuitivă*, cuprinsă între 2 și 7 ani, atunci când copilul se remarcă prin reprezentare, limbaj situativ, joc simbolic, gândire preoperatorie;
- *Inteligența operatorie concretă*, între 7 și 12 ani, când copilul începe să utilizeze operații concrete – gândire reversibilă, cu inversări și reciprocități – clasificări –dezvoltări ale limbajului contextual;
- *Inteligența operatorie formală/propozițională*, între 12 și 15 ani, etapa în care copilul începe să folosească operații formale/propoziționale; gândire ipotetică; vizează idei, relații verbale, dezvoltarea inteligenței verbale.

De menționat faptul că beneficiile educației interculturale sunt importante pentru toți elevii, deoarece: simulăm curiozitatea și interesul lor pentru diferențele sociale și culturale; contribuim la dezvoltarea imaginației în vederea acceptării și valorificării diferențelor culturale în variate contexte; dezvoltăm gândirea critică prin identificarea perspectivelor și a provocărilor propriei culturi, dar și ale altor culturi [47].

Implementarea acestor valori va contribui la stabilirea unei coerențe între conținutul educației și mediul sociocultural; cunoașterea/promovarea patrimoniului cultural al poporului; formarea și dezvoltarea unor comportamente adecvate de integrare și adaptare socială; formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive, autonome, care să armonizeze relația cu sine și cu ceilalți,

cu mediul înconjurător [Apud 26]. În aceeași ordine de idei, C. Cucuș afirmă că „școala trebuie să fie mai întâi culturală, apoi interculturală”, fiind binevenit temeiul cultural, pe care se produce *dialogul intercultural* [Ibidem, p. 9].

Conceptul de *intercultural* are o semnificație și un conținut mult mai larg decât cel de *multicultural*, care, de obicei, se referă la o societate în care persistă culturi distincte ce coexistă, dar interacționează foarte puțin. „Interculturalitatea se referă, în primul rând, la un proces dinamic de influență, de dialog, de colaborare și de reciprocitate între grupuri”. Existența și suprapunerea, pe alocuri, a diferitelor culturi constituie o resursă de mare valoare pentru omenire, atâta timp cât se conștientizează faptul că *interculturalitatea* este o oportunitate de îmbogățire mutuală, indiferent de cultura pe care o reprezintă [Idem, p. 21].

Competența interculturală, capacitatea de a comunica adecvat și de a acționa eficient în raport cu o persoană de altă etnie sau religie, presupune înțelegerea sistemului de valori al „străinului”, meprizarea cu el, cunoașterea nu numai a limbii acestuia, ci și semnificația gesturilor, a mimicii, a intonației, a simbolurilor esențiale ale culturii sale. „Competența interculturală cuprinde: competența cognitivă, competența afectivă și competența operațională. Există persoane care excelează pe una dintre aceste laturi, însă experiența interculturală este fundamentul oricărui tip de competență interculturală” [Apud 26].

C. Cucuș propune o nouă abordare a conceptului de *competență interculturală*, cu următoarele elemente constitutive: a) cunoștințe; b) capacități; c) atitudini. În definirea competenței interculturale, R. Wiseman pune accent pe trei dimensiuni: *competența cognitivă*, abilitatea de a se iniția în cultura și în limba persoanei cu care se interacționează, abilitatea de a înțelege istoria, instituțiile, concepțiile asupra lumii, credințele, moravurile, normele, regulile de relaționare, *competența afectivă*, abilitatea de adaptare interculturală prin implicarea competențelor emotive și a celor motivaționale, disponibilitatea de a empatiza și *competența operațională*, abilitatea persoanei de a se comporta într-o manieră anumită, de a experimenta conduite interculturale pozitive, de a combina conduitele verbale și nonverbale etc. [Apud 26, p. 9].

Astăzi, trăim într-o societate aflată în continuă schimbare, în care explozia informațională are loc simultan cu cea tehnologică, și cea științifică, astfel este deosebit de important să-i formăm pe elevi cum să-și dezvolte motivația pentru învățare, să gândească critic, constructiv și să găsească soluții la problemele relevante pentru ei: competența de comunicare într-o limbă străină (LS) și totodată capacitatea de a înțelege limba vorbită, de a iniția și termina o conversație.

În acest sens, caracterul pragmatic, utilitatea este unul dintre aspectele-cheie în educația modernă. Implicațiile caracterului pragmatic în practica educativă au în vedere sensibilizarea și

conștientizarea elevilor, de la cea mai fragedă vârstă, adică încă din clasele primare / treapta primară (TP) în direcția formării și aplicării conceptelor despre viață și realitatea înconjurătoare.

Învățarea în școală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoreticul cu practicul, concretul cu abstractul. Aceasta deoarece predarea și învățarea faptelor izolate, a priceperilor și deprinderilor fără a le valida practic, devin plictisitoare și lipsite de înțeles. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate în școală și cele pe care le dobândește pe căi nonformale și informale, înțelegând necesitatea lor, astfel „profesorii și elevii să lucreze împreună” în desfășurarea procesului instructiv-educativ al reciprocității învățării [47, p. 357].

În acest scop, prin prezenta cercetare, au fost aplicate două chestionare unul elevilor și unul părinților referitoare la opinia lor despre învățarea limbii engleze la treapta primară (ÎLETP), cu rolul de a afla, din primii ani de studiu, necesitatea, utilitatea și importanța achiziționării competenței lingvistice într-o limbă străină care urmează a fi valorificate ulterior prin experimental pedagogic.

Or, în perspectivă postmodernă, cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru reglarea-autoreglarea acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic [15, p. 38]. Iar rolul instituțiilor de învățământ rezidă atât în asigurarea condițiilor necesare pentru dezvoltarea potențialului cognitiv al fiecărui copil/elev/student, cât și în formarea/dezvoltarea unui sistem de competențe funcționale, inclusiv creative prin asimilarea limbilor străine. A studia limbi străine înseamnă a poseda valori educaționale cum ar fi: competențe de comunicare într-o limbă străină, conștientizare și sensibilizare pentru alte culturi, curiozitate pentru diversitatea culturală, toleranță, bunăvoință etc. [98, p. 96].

Învățământul primar reprezintă prima etapă în evoluția socială și educațională a școlarii, în care se pun bazele dezvoltării intelectuale și creative și se observă progrese remarcabile. Studiile dovedesc faptul că școlarii mici integrați într-un sistem de învățământ în care se predă și o limbă de circulație internațională vor dobândi o capacitate superioară de înțelegere și învățare a unei limbi străine mai târziu în viață. Aceasta este perioada învățării născute din curiozitatea de a ști tot ce văd și ce aud, când vocabularul se îmbogățește, pronunția cuvintelor se perfecționează, iar perioada de timp în care pot fi atenți depinde de interesul trezit de activitatea respectivă. În cadrul acestei cercetări, ne-am propus să realizăm o analiză a formării/dezvoltării motivației învățării limbii engleze la elevul de vârstă școlară mică și să prezentăm beneficiile și aspectele (ne)favorabile ale acestui sistem de învățământ din viziunea copiilor și a părinților acestora.

Grupul-țintă din studiul nostru doctoral include clasele primare și anume, începând cu clasa pregătitoare și terminând cu clasa a IV-a împreună cu părinții acestora, și am avut drept scop aflarea opiniei/percepției lor cu privire la învățarea limbii engleze, iar ca și obiective: utilitatea, momentul oportun de debut al studiului limbii, motivația, necesitatea, elemente ce țin de formarea inițială a competenței de comunicare într-o limbă străină.

Cercetarea de față s-a derulat în prima etapă a sa, creionându-se în faza de constatare înainte de experiment, fiind realizată atât la elevi, precum și la părinți, utilizându-se în ambele cazuri aceleași metode și instrumente investigaționale, inclusiv chestionarul. Eșantionul cercetării s-a constituit din 147 de elevi de la clasele primare din instituția școlară Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului, Județul Neamț, România cât și părinții acestora în număr de 147 de respondenți, în total 294 de subiecți [38].

În această primă etapă a pre-experimentului s-au stabilit bazele necesității învățării limbii engleze de către elevii de vârstă școlară mică, familiarizarea elevilor și a părinților cu Modelul pedagogic al învățării limbii engleze în clasele primare centrat pe formarea competențelor de comunicare la nivelul limbă modernă 1 (L1) într-o limbă străină în vederea sensibilizării pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la copiii din clasele primare.

Ca metode, tehnici și instrumente de cercetare utilizate pentru realizarea demersului investigativ s-au folosit următoarele metode:

- 1) *Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor care au fost incluși în cadrul și pe tot parcursul acestei cercetări* – metoda prin care am înregistrat date factuale identificate în comportamentul sau modul de acțiune al subiecților, cum ar fi: climatul educativ căruia îi aparțin; particularități ale proceselor intelectuale; aptitudini și interese / evoluția acestora; atitudinea față de disciplina limba engleză.
- 2) *Explicarea clară și concisă a conținutului lecțiilor* – procedeu prin care în formă concisă, adecvată și captivantă nivelului de studiu din clasele primare, am proiectat învățarea sub forma unor scheme, structuri cognitive care organizează și structurează informația în memoria pe termen lung.
- 3) *Chestionarea elevilor și a părinților privind introducerea învățării limbii engleze în viața lor* – cale prin intermediul căreia am identificat debutul/momentul considerat oportun de către aceștia în a studia disciplina, totodată și motivația, motorul care susține acest demers educațional.
- 4) *Convorbirea structurată, standardizată, dirijată în care am utilizat aceleași întrebări, în aceeași formulare/chestionare pentru toți copiii și părinții participanți la studiu* – forma în care

am stabilit încă de la început o relație de comunicare directă cu copilul și părintele său care mi-au oferit informațiile care mă interesau, oferindu-mi răspunsuri relevante cerințelor.

5) *Prelucrarea datelor experimentale și reprezentarea grafică* – mijlocul prin care am inclus calculul procentual pentru ordonarea și gruparea datelor obținute în cadrul studiului de față.

În timp ce obiectivele experimentale la etapa de constatare/diagnosticare au vizat:

- identificarea opiniei elevilor și a părinților privind introducerea învățării unei LS din clasele primare;
- constatarea percepției părinților vizavi de începerea învățării unei limbi străine;
- estimarea posibilităților de dezvoltare personală a copiilor privind învățarea unei LS în cazul de față, a limbii engleze, pornind din clasele primare.

Metoda chestionării, aplicată în rândul copiilor și a părinților a fost menită să culeagă opinii și percepții privind situația curentă, modul și contextul de funcționare a sistemului la elevii de vârstă școlară mică în ceea ce prevede învățarea limbilor străine. Chestionarele, realizate cu participanții la studiu au oferit posibilitatea de a scoate în evidență câteva aspecte definitorii ale procesului de învățare a limbii engleze în clasele primare.

Astfel, din numărul total de 147 elevi din TP cei mai mulți au vârsta de 7 ani (respondenți din clasa I, 36%), urmați de elevii cu vârsta între 10 ani (respondenți din clasa a IV-a, 22%), apoi de cei cu vârsta de 9 ani (respondenți din clasa a III-a, 21%), de cei cu vârsta de 8 ani (respondenți din clasa a II-a, 11%) și de cei cu vârsta de 6 ani (respondenți din clasa pregătitoare, 10%).

Observăm că din numărul total de elevi cei mai mulți au vârsta de 7 ani (36%), urmați la polul opus de cei mai puțini cu vârsta de 6 ani (10%). Cu referire la această diferență numerică între clase, constatăm că aceasta prezintă o fluctuație mai mult sau mai puțin constantă în funcție de evoluția demografică ce suferă modificări de la an la an. Influența pe care o are asupra conținutului și procesului experimentului – arată ponderea/procentul ce conturează viziunea din debutul TP în studiul limbii engleze și încotro se îndreaptă acesta.

În ceea ce privește genul lor, constatăm că mai mult de jumătate dintre respondenți aparțin genului feminin (53%), apoi și cei care aparțin genului masculin (47%). Astfel, în urma centralizării predomină clasele în care numărul de fete este mai mare față de numărul de băieți: clasa pregătitoare (M 60%; F 40%), clasa I (M 56,4%; F 43,6%), clasa a II-a (M 46,7%; F 52,4%), clasa a III-a (M 37,9%; F 62,1%), clasa a IV-a (M 35%; F 65%).

Din numărul total (147) de părinți ce au participat la studiu, 15% au vârsta cuprinsă între 20-25 de ani, 20% au vârsta cuprinsă între 25-30 de ani, 25% au vârsta cuprinsă între 31-35 de ani, 40% sunt cu vârsta cuprinsă între 41 de ani și mai mult. Vârsta medie a participanților fiind cuprinsă între 31-35 de ani, ne permite să constatăm că aceștia sunt în măsură să le ofere copiilor lor

oportunități în a învăța, dezvolta, explora diverse conținuturi educaționale, totodată se pot implica activ în învățarea unor noi abilități, precum limbi străine sau dezvoltarea abilităților deja existente.

Majoritatea, 90,3% dintre părinții chestionați, sunt de genul feminin, în timp ce doar 9,7% dintre aceștia – de gen masculin. Aceasta confirmă faptul că mamele continuă a fi cel mai mult implicate în procesul educațional și această „inegalitate de gen” urmează să o luăm în considerare la etapa formativă, prin implicarea mai mare a taților, deoarece și în educația lingvistică sau cea a comunicării în limbi străine, precum în toate celelalte tipuri de educație, copiii au nevoie și de modele masculine.

Datele chestionării au fost analizate prin prelucrarea datelor experimentale simple procentuale (%) și reprezentarea grafică din cadrul: Chestionar de evaluare a opiniei părinților despre învățarea limbii engleze: CP – a IV-a *Chestionar de evaluare a percepției elevilor despre învățarea limbii engleze: CP – a IV-a (Anexa 5)* și *Chestionar de evaluare a opiniei părinților despre învățarea limbii engleze: CP – a IV-a (Anexa 4)*, pe care le-am realizat și în care întrebările au fost alcătuite în funcție de câteva criterii didactice cum ar fi: itemi obiectivi (închiși); itemi semi obiectivi (deschiși); itemi subiectivi (largi) și care au acoperit în totalitate conținutul testat.

În continuare, prezentăm analiza comparativă a datelor înregistrate în etapa pre-experimentului – în opinia elevilor, cât și a părinților – privind învățarea limbii engleze. Metoda chestionării aplicată atât elevilor, cât și părinților are ca principal scop de a afla viziunea dar și punctul de vedere al respondenților privind: momentul oportun legat de introducerea învățării unei LS din clasele primare, când au început elevii învățarea limbii engleze și nu în ultimul rând estimarea posibilităților de dezvoltare personală a copiilor privind învățarea unei limbi străine în cazul de față, a limbii engleze, pornind din clasele primare.

Analizând răspunsurile elevilor de la clasa pregătitoare concomitent cu cele de la clasa a IV-a la întrebarea: *De la ce vârstă ai început să înveți limba engleză?*, răspunsurile obținute sunt similare, ceea ce ne conduce spre ideea că, în timp, nu s-a schimbat percepția cu privire la momentul oportun de începere a învățării limbii engleze, a celor două categorii de elevi de vârstă primară. Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în Figura 2.1.

Prin urmare, întrebarea *De la ce vârstă ai început să înveți limba engleză?* joacă un rol strategic în contextul educațional al elevului de vârstă școlară mică, oferind informații prețioase profesorului de limba engleză despre profilul școlarului mic și despre modul în care trebuie gestionat procesul de predare-învățare-evaluare. Totodată, aceasta îndeplinește mai multe funcții esențiale în contextul pedagogic și al cercetării educaționale, servind drept instrument de diagnosticare și planificare didactică.

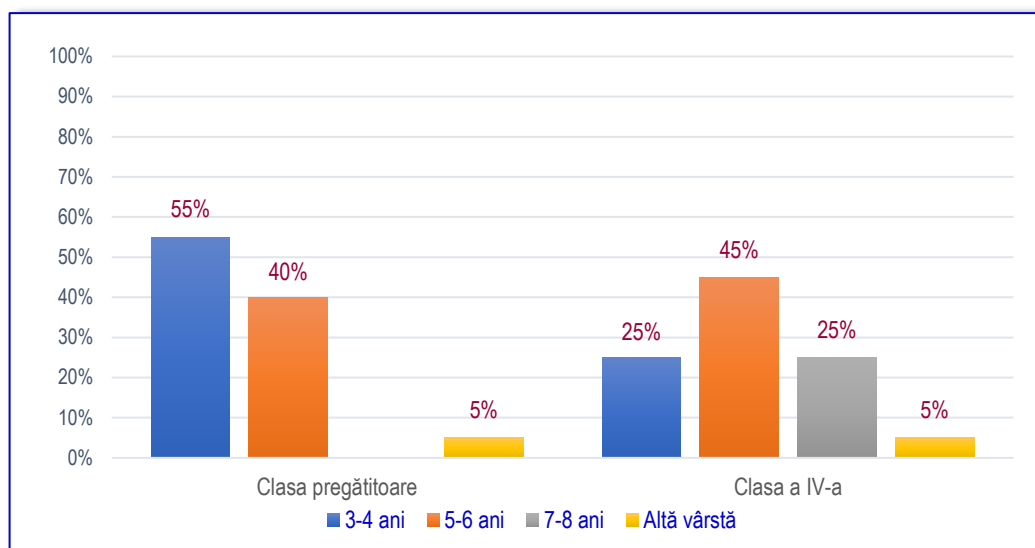


Fig. 2.1. Rezultatele chestionării privind debutul studierii limbii engleze

Completând parcursul chestionarului, continuăm cu întrebare: *În ce măsură ești interesat să înveți o limbă străină?*. Atât la clasa pregătitoare (CP), cât și la clasa a IV-a, se observă o asemănare în ceea ce privește numărul de opțiuni legate de interesul acordat învățării unei limbi străine – prezența constantă și totodată creșterea interesului acordat studiului limbii la sfârșitul TP.

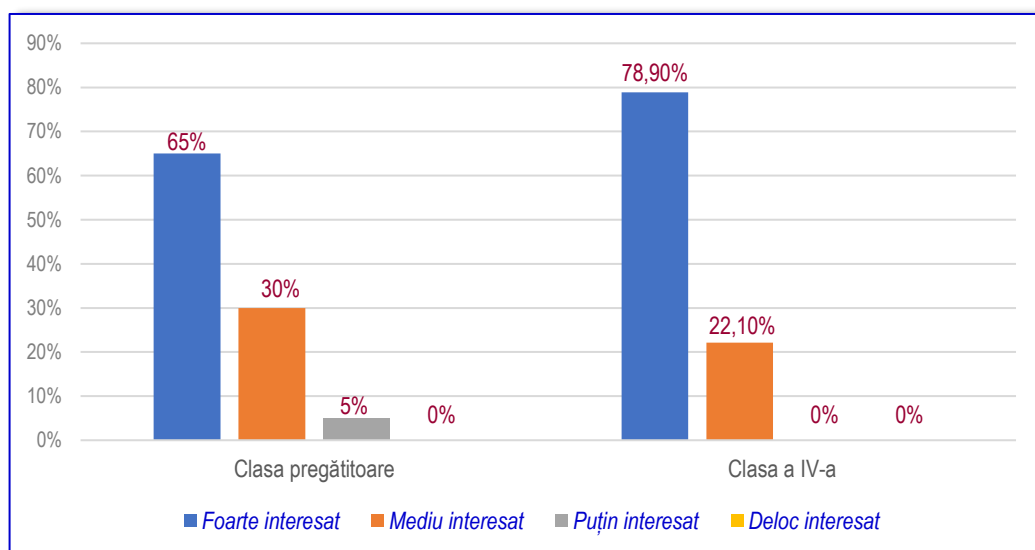


Fig. 2.2. Nivelul de interes pentru învățarea limbii străine

În baza acestor răspunsuri, putem constata că există similitudini între datele prezentate la CP și la Clasa a IV-a, atât din partea elevilor care încep în clasele primare, cât și cea a elevilor care se află la sfârșitul acesteia, procentul fiind în creștere în favoarea răspunsurilor pozitive considerând că avansând în timp, aflându-ne într-o societate în veșnică schimbare cu noi deschideri

cunoașterea unei limbi străine, nu mai reprezintă o dovadă a inteligenței, a poziției în societate, ci pur și simplu o adaptare la prezent, și, în anumite situații, o cerință obligatorie.

În cazul de față se observă din datele colectate în chestionarul de mai sus că interesul pentru învățarea limbii engleze în rândul elevilor din clasele primare este la un nivel foarte ridicat, fiind considerată principala limbă străină studiată. Peste 60% dintre copiii din acest ciclu de învățământ participă activ la orele de engleză, depășind media europeană în anumite segmente.

O caracteristică a timpurilor noastre poate fi dată și de preocupările contemporane la nivel internațional privind învățarea limbilor străine, așa cum am descris mai sus în capitolul anterior, și care ocupă un loc principal pe agenda diverselor instituții internaționale și, mai ales, europene, care nu numai că au recunoscut această necesitate dar au inițiat și au implementat acțiuni concrete care au avut menirea să dea răspunsuri metodice eficiente la cerințele de învățare și evaluare a nivelului de cunoaștere a limbilor străine. De aici apare și necesitatea următoarei întrebări: *Cum apreciezi ajutorul școlii acordat ție în învățarea unei limbi străine?* Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în Figura 2.3.

Ajutorul școlii este prețios pentru că nu livrează doar cuvinte, ci și context. Prin intermediul manualelor și al profesorilor, se transmite civilizația și istoria din spatele limbii, lucru esențial pentru a înțelege nuanțele de politețe sau idiomurile.

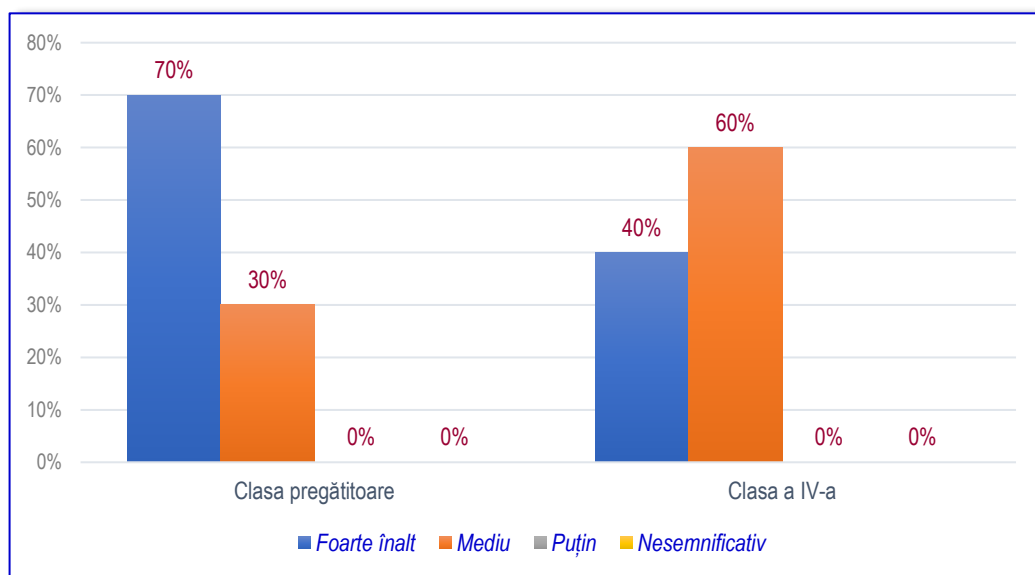


Fig. 2.3. Nivelul de apreciere a contribuției școlii în învățarea limbii străine

Reieșind tot din realitățile prezente ale timpului în ceea ce privește învățarea limbilor străine în clasele primare, și – implicit – pe parcursul întregii vieți școlare, în încercarea sugerării soluționării unei posibile neclarități în aspectul fundamental/esențial al disciplinei prezente în

programa școlară de la vârsta de 6 ani, am considerat oportun de a introduce în chestionar întrebarea: *Consideri că limba engleză este o disciplină importantă în formarea ta?*. Concepția răspunsurilor este trasată în Figura 2.4.

Așadar, limba engleză ocupă un loc privilegiat, transcenderea statutului de simplă materie de studiu pentru a deveni o competență fundamentală de viață. În formarea mea, consider că limba engleză reprezintă nu doar un set de reguli gramaticale, ci un instrument esențial de cunoaștere, comunicare și adaptare.

Primul argument în favoarea importanței acestei discipline rezidă în accesul nelimitat la informație. Trăim într-o eră în care peste 50% din conținutul internetului este scris în limba engleză. Studiile științifice, tutorialele tehnice, cursurile universitare de prestigiu și ultimele noutăți din tehnologie sunt disponibile, de cele mai multe ori, mai întâi în această limbă. Pentru formarea intelectuală, engleza funcționează ca o „cheie universală”: deoarece îmi permite să învăț orice, de oriunde, fără a aștepta traduceri care pot întârzia sau pot pierde din acuratețe.

Învățarea unei limbi străine nu înseamnă doar memorarea de cuvinte noi, ci și adoptarea unui nou mod de a gândi. Engleza îmi oferă posibilitatea de a intra în contact cu literatură, filme și filozofii diverse. Prin studiul acestei discipline, am învățat să înțeleg nuanțele culturale și să apreciez diversitatea. Această deschidere culturală este vitală în formarea mea ca cetățean european, facilitând toleranța și capacitatea de a colabora cu oameni din medii diferite.

Din perspectivă pragmatică, engleza este astăzi „latina modernă”. Indiferent de domeniul pe care îl voi alege în viitor — medicină, inginerie, artă sau afaceri — capacitatea de a comunica eficient în engleză este o condiție a succesului. Formarea mea profesională ar fi incompletă fără această abilitate, deoarece piața muncii nu mai este limitată de granițe geografice, ci este una globală și interconectată.

Prin urmare, consider că limba engleză este o coloană vertebrală a educației în general. Ea nu servește doar obținerii unei note în catalog, ci îmi construiește încrederea de a naviga într-o lume complexă. Prin engleză, nu doar că „vorbesc” o altă limbă, ci devin capabil să particip activ la dialogul global, transformându-mă dintr-un simplu spectator într-un actor informat și implicat în societatea viitorului.

La nivelul percepției elevilor, limba engleză este văzută drept principala cale de acces către universul informațional și de divertisment. Într-o lume dominată de platforme digitale sau industria jocurilor video, elevii percep engleza nu ca pe o povară academică, ci ca pe un cod de comunicare natural. Această percepție pragmatică transformă învățarea dintr-un proces pasiv, desfășurat în bancă, într-unul activ și subconștient. Elevul înțelege că, fără engleză, rămâne izolat de fluxul global de idei, tendințe și inovație.

Din perspectivă pedagogică, percepția rolului limbii engleze a evoluat către recunoașterea beneficiilor cognitive. Studiul acesteia este perceput ca un exercițiu de flexibilitate mentală. Elevii care stăpânesc engleza dezvoltă o capacitate sporită de abstractizare și de comutare între contexte culturale diferite. Astfel, disciplina este văzută ca un factor de modelare a gândirii critice: cel care învață o limbă străină învață, de fapt, să privească lumea prin mai multe lentile simultan.

La nivelul familiilor și al comunității educaționale, există o percepție acută a englezei ca garant al mobilității sociale și profesionale. Părinții și elevii deopotrivă conștientizează că perspectivele de viitor — de la burse Erasmus și studii în străinătate, până la cariere în companii multinaționale — sunt direct proporționale cu nivelul de competență lingvistică. Această viziune utilitaristă, deși dominantă, este completată de o percepție mai profundă: aceea că engleza oferă libertatea de a alege unde și cum să trăiești.

Cu toate acestea, există și o percepție critică ce merită atenție. Unii educatori avertizează asupra riscului de „eroziune culturală”, unde focalizarea excesivă pe engleză ar putea duce la neglijarea limbii materne sau a altor limbi străine. Totuși, majoritatea elevilor percep acest bilingvism nu ca pe o pierdere, ci ca pe o extensie a propriei personalități, o punte care le permite să fie simultan locali și globali.

Astfel, nivelul de percepție a rolului limbii engleze în formarea elevilor este unul de importanță strategică. Ea a încetat să mai fie o simplă materie de studiu pentru a deveni un element constitutiv al profilului de formare. Prin engleză, elevul nu doar că „achiziționează” cuvinte noi, ci își lărgeste orizontul de posibilități, percepând această limbă ca pe o componentă vitală a propriei autonomii în lumea modernă.

Într-o lume marcată de inter conectivitate, întrebarea dacă limba engleză este utilă în viața de zi cu zi a devenit aproape retorică. Dacă în trecut cunoașterea unei limbi străine era un lux rezervat călătoriilor peste hotare sau corespondenței de afaceri, astăzi, engleza a pătruns în cele mai intime și banale aspecte ale existenței noastre cotidiene. Pentru mine, ea nu este doar o disciplină de studiu, ci un instrument esențial de navigare prin realitatea modernă.

Cel mai evident beneficiu cotidian este depășirea barierelor de informare. De câte ori nu ne-am confruntat cu un dispozitiv care nu funcționează sau cu o eroare de software? În astfel de momente, căutarea unei soluții pe Google în limba engleză oferă rezultate de zeci de ori mai numeroase și mai precise decât în limba maternă. De la tutoriale de gătit, până la cursuri de reparații sau explicații medicale pe platforme educaționale, engleza îmi oferă autonomia de a rezolva problemele singur, fără a depinde de intermediari.

În plan personal, engleza îmbogățește calitatea timpului liber. Percepția unui film, a unei cărți sau a unei melodii se schimbă radical atunci când nu mai depinzi de traduceri, care adesea

pierd din savoarea jocurilor de cuvinte sau din încărcătura emoțională originală. Capacitatea de a urmări o conferință online sau de a citi ultimele postări ale unor personalități internaționale pe rețelele sociale îmi permite să fiu conectat direct la pulsul lumii, fără „filtru”. Această conexiune nemijlocită contribuie la o formare intelectuală mult mai autentică și mai diversă.

Viața de zi cu zi în mediul digital înseamnă interacțiune. Fie că este vorba despre comunități de *gaming*, forumuri de discuții pe teme de hobby sau aplicații de învățare, engleza este „moneda de schimb” care îmi permite să leg prietenii cu oameni de pe toate continentele. Această utilitate socială transformă un simplu instrument lingvistic într-un factor de coeziune umană, eliminând prejudecățile și deschizând calea către o înțelegere mai profundă a lumii în care trăim.

Prin urmare, utilitatea limbii engleze în viața de zi cu zi este incontestabilă și multidimensională. Ea funcționează ca un sistem de operare mental care ne permite să rulăm „aplicațiile” complexității moderne: informare, divertisment și comunicare globală. Fără această competență, orizontul nostru cotidian ar fi mult mai restrâns, iar accesul la oportunități mult mai limitat. Engleză nu mai este, așadar, o alegere, ci o componentă fundamentală a alfabetizării funcționale în secolul XXI și astfel percepția elevilor care ajunge la 70% nivel de importanță.

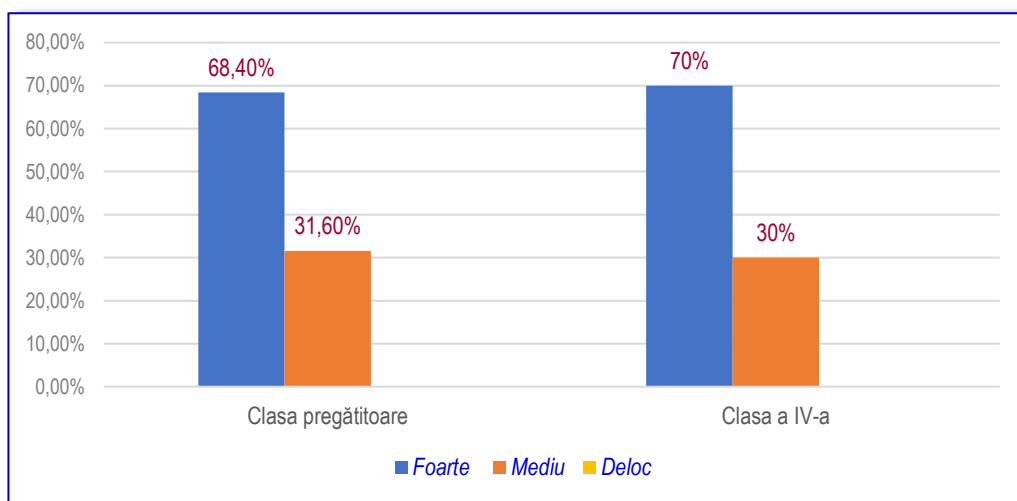


Fig. 2.4. Nivelul de percepție a rolului limbii engleze în formarea elevilor

Interesant este faptul că la această întrebare elevii ambelor clase participante la experiment au oferit aproximativ aceleași răspunsuri, cu mici diferențe nesemnificative în ceea ce reflectă ponderea și în același timp valoarea acordată prezenței studierii limbii engleze ca și disciplină notabilă în parcursul lor școlar, ceea ce garantează drumul spre succesul de mâine. Aceasta înseamnă că cele două clase își cunosc avantajele pentru un viitor strălucit, deoarece capacitatea de a comunica eficient în limba engleză a apărut ca o abilitate neprețuită, cu implicații de anvergură pentru educație și dezvoltare personală.

De asemenea opinia celor două grupuri de elevi legată de întrebarea următoare: *Crezi că îți este de utilă în viața de zi cu zi cunoașterea limbii engleze?*, oferă răspunsuri asemănătoare subliniind încă o dată necesitatea motivației pentru învățarea limbii engleze încă din clasele primare, pentru a reuși în viață, idee susținută de cei mai mulți dintre respondenți. Acest răspuns afirmativ categoric este reprezentat în Figura 2.5.

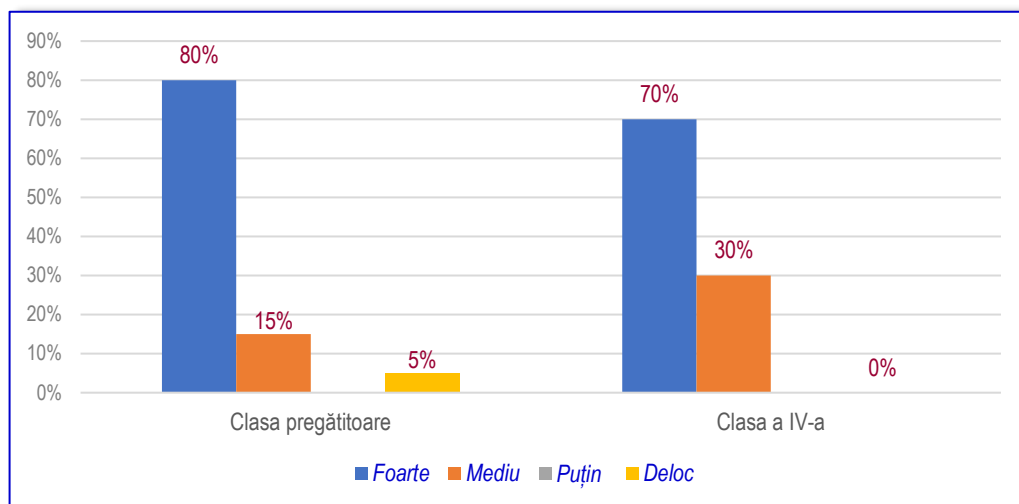


Fig. 2.5. Aprecierea gradului de utilitate a cunoașterii limbii engleze

Prin urmare, subiecții respondenți la această întrebare percep capacitatea de a comunica în limba engleză ca o abilitate neprețuită, cu implicații de anvergură pentru educație și dezvoltare personală ulterioară a acestora în existența lor cotidiană.

De la mediul familial la cel școlar, limba engleză este privită ca cea care leagă culturile, facilitează schimbul de cunoștințe și ridică bariere către nenumărate oportunități. Fie că este vorba de educație, extinderea orizonturilor sau dorința de a învăța lucruri noi, o bază solidă în limba engleză este esențială în ziua de astăzi, iar procesul de învățare ar trebui să înceapă chiar în clasele primare, după cum putem observa și în răspunsurile din chestionarele de mai jos.

Astfel, importanța cunoașterii limbii engleze în educația copiilor din clasele primare reprezintă pentru părinții acestora un atu lingvistic care îi echipează cu abilități esențiale pentru comunicare, dobândirea de cunoștințe, perspective de carieră și înțelegere culturală într-o lume din ce în ce mai globalizată.

Or, cunoașterea limbii engleze în educația copiilor încă din clasele primare este esențială deoarece acționează ca un motor pentru dezvoltarea cognitivă, oferind în același timp acces la resurse educaționale globale și oportunități de viitor într-o societate interconectată la nivel economic, tehnologic și cultural.

Tabelul 2.1. Rezultatele chestionarului de evaluare a percepției elevilor de la clasa pregătitoare și de la clasa a IV-a referitoare la învățarea limbii engleze la etapa pre-experimentului

Item	
2. De ce consideri că îți este de folos să înveți limba engleză?	
<p>Opțiuni răspunsuri elevi – CP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pentru a comunica; - Pentru viitor; - Ca să știu să vorbesc în limba engleză; - Este o limba internațională toata lumea o folosește; - Pentru ca este o limbă internațională și mă voi descurca cu ea în alte țări; - Pentru dezvoltarea convorbiri; - Pe viitor o să-mi fie de folos; - Folositoare; - Pentru ca să mă descurc când e nevoie; - O să îmi folosească negreșit; - Eu consider că îmi este de folos să învăț limba engleză pentru că este o limbă internațională; - Pentru a conversa cu alți oameni din alte țări; - Oferă acces la cunoaștere, te descurci în străinătate; - Să putem comunica cu oricine în orice colț al lumii; - Pentru a progresa; - Pentru a putea să comunic; - Pentru a mă descurca în viitor; - Pentru a avea succes; - Pentru a mă descurca pe internet; - O să îmi folosească când o să fiu mare. 	<p>Opțiuni răspunsuri elevi – Clasa a IV-a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pentru comunicare; - Pentru a comunica cu străinii; - Pe viitor, voi putea să mă descurc în viață; - Pentru a mă descurca în viitor; - Pentru eventuale situații , loc de muncă , vacanță în alte țări; - Mie îmi este de folos să învăț limba engleză; - Este o la limbă internațională și este vorbește în orice țară; - Eu consider, că limbă engleză e de folos; - Pentru a avea un job mai bun; - Pentru viitor îmi poate fi de folos; - Îmi place și mă ajută pe internet; - Deoarece este o limba care se vorbește in toata lumea; - Pentru a te înțelege cu oameni de alte naționalități; - E o limbă folositoare și internațională; - E o limbă internațională; - Dacă plecăm în țări străine precum Anglia nu știm limba; - Pentru studii, servicii, și cultură; - Pentru a mă descurca în viață; - Pentru carieră; - Pentru a mă dezvoltă intelectual.

Prin urmare, analizând răspunsurile elevilor putem observa că a învăța limba engleză este cu siguranță una din cele mai bune investiții pe care le poți face în tine, ca om în devenire deoarece îți deschide porți pe care nicio altă abilitate nu le poate deschide la fel de repede prin: acces la informație, oportunități de carieră, călătorii fără stres, divertisment în variantă originală, antrenament pentru creier și nu în ultimul rând socializare globală.

La întrebarea: *De ce consideri că îți este de folos să înveți limba engleză?*, răspunsurile elevilor de la CP și de la clasa a IV-a demonstrează nevoi asemănătoare referitoare la utilitatea și totodată necesitatea învățării limbii engleze din primii ani de școală primară. Prin urmare, copii conștientizează importanța rolului lor de elevi din ciclul primar implicați activ și responsabili în îndeplinirea aceluiași obiectiv primordial încă de la începutul vieții școlare.

Tabelul 2.2. Rezultatele chestionarului de evaluare a opiniei părinților elevilor de la clasa pregătitoare și de la clasa a IV-a referitoare la învățarea limbii engleze la etapa pre-experimentului

Item	
2. De ce le este necesar copiilor dumneavoastră învățarea limbii engleze?	
<p style="text-align: center;">Opțiuni răspunsuri – CP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pentru viitor; - Îi folosește mult; - O să le folosească negreșit în viață; - Îi ajută în viață; - Toate țările vorbesc limba engleză; - Pentru dezvoltarea personală; - Pentru a-și dezvolta cunoștințele în general; - Este o limba internațională ce îi va prinde bine; - Pentru că îl va ajuta în viitor; - Cunoașterea unei limbi străine, implicit engleza, poate fii benefică pe viitor; - Îi va ajuta în viitor; - Pentru a se putea dezvolta intelectual; - Pentru a evolua; - Pentru a putea comunica în viitor; - Pentru comunicare; - Pentru a putea socializa cu mai multe persoane; - Pentru a putea lucra în mai multe domenii; - Pentru a putea studia în străinătate; - Pentru a putea învăța și lucra în mai multe țări europene; - Pentru dezvoltare ca individ. 	<p style="text-align: center;">Opțiuni răspunsuri – clasa a IV-a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Îi ajută în viață; - Ca mai târziu o să-i fie de folos; - În dezvoltarea comunicării; - Pentru că îi poate fi de folos în orice domeniu; - Copilului meu îi este necesară limba engleză pentru o dialogare mai ușoară pentru viitor; - Pentru studii, serviciu, cunoștințe; - Pentru a se înțelege cu alte nații care nu cunosc limba noastră; - Este o limbă internațională; - Pentru că este o limbă internațională și este vorbită în orice țară din lume; - Pentru dezvoltare; - Este necesară pentru ca e o limba internațională; - Este un avantaj bun în viață; - Relaționarea la nivel internațional integrarea în societate și dezvoltarea gândirii; - Deoarece este cunoscută pe întreg mapamondul!!! Oricine știe măcar puțin să vorbească această limba; - Pentru a se descurca în viitor; - O să îi folosească negreșit în viață; - Pentru dezvoltarea personală; - Pentru mai multe priorități și ai ajuta în viața de zi cu zi.

La întrebarea de mai sus: *De ce le este necesar copiilor dumneavoastră învățarea limbii engleze?*, părinții elevilor de la CP și de la clasa a IV-a stipulează nevoi asemănătoare referitoare la utilitatea și totodată motivația pentru învățarea limbii engleze din clasele primare. Drept urmare, aceștia sunt și vor fi în permanență implicați constant în procesul educațional alături de magistru care încurajează, dirijează, orientează și în același timp susține ori de câte ori va fi nevoie eforturile acestora în drumul copiilor lor spre reușita școlară.

Așadar, pivotul lucrării este reflectarea celor două viziuni asupra învățării limbii engleze din perspectiva elevilor de vârstă școlară mică, cât și a părinților, iar după o scanare rapidă a răspunsurilor se poate observa că cele două perspective coincid și se axează pe aceleași opinii/gânduri, având același scop principal final și anume învățarea acestei limbi străine ca și o bună achiziție pentru viitorul lor. După J. Piaget, însă, aceasta înseamnă că învățarea desfășurată în perioada corespunzătoare are un mare efect asupra dezvoltării intelectuale [81, p. 74]. Învățarea foarte timpurie se poate reflecta nefavorabil asupra dezvoltării intelectuale ale copilului, la fel ca și învățarea prea târzie, adică absența îndelungată a învățării, poate constitui o frână importantă pentru perioada intelectuală [48, p. 342].

În contextul celor relatate mai sus, formulăm următoarele concluzii:

1. Identificarea particularităților comune și specifice, cât și cele diferite asupra opiniei CP și clasei a IV-a despre motivația pentru învățarea limbii engleze asupra dezvoltării lor sociale și profesionale. Astfel la CP, 55% dintre subiecți susțin că au început să învețe limba engleză de la 3-4 ani, în timp ce la clasa a IV-a doar 25% dintre subiecți susțin că au început să studieze limba engleză de la această vârstă, aproape majoritatea, adică 45% dintre elevi afirmă că au început la 5-6 ani să o învețe.

La capitolul utilitate/necesitate, ambele clase oferă răspunsuri asemănătoare ce au legătură cu reușita în viață, locul de muncă, comunicarea într-o altă țară, carieră, progres, succes în plan profesional cât și personal. În vederea măsurării gradului de motivare în a cunoaște limba engleză la CP, 80% dintre elevi o consideră foarte utilă iar la clasa a IV-a, 70% dintre elevi o percep asemenea.

Dacă aducem în discuție problema privind interesul față de învățarea unei limbii străine, părerile sunt de asemenea asemănătoare, la CP, 65% dintre subiecți sunt foarte interesați în timp ce la clasa a IV-a 78,9% dintre subiecți sunt foarte interesați în învățarea limbii pentru, comunicarea față în față, precum și în mediul online.

2. Atunci când se aduce în discuție ajutorul acordat de către instituția în care învață limba străină subiecții de la CP, afirmă că acesta este la un nivel foarte înalt în proporție de 70%, în timp ce la clasa a IV-a doar 40% din subiecți îl consideră a fi foarte înalt.

În contextul societății postmoderne actuale, cunoașterea unei limbi străine de circulație internațională constituie o competență lingvistică esențială. În aceste condiții, apare nevoia ca, încă de la cele mai fragede vârste, copiii să fie capabili să comunice într-o limbă de circulație internațională, limba engleză fiind cea mai utilizată.

Data fiind importanța deosebită a abilității de exprimare în limba engleză în contextul schimbărilor culturale permanente care caracterizează societatea actuală, studiarea acesteia de la vârste din ce în ce mai fragede constituie o metodă prin care se urmărește dobândirea de către elevi a unor achiziții lingvistice care să le permită să comunice în această limbă în diverse situații. Introducerea limbii engleze ca obiect de studiu încă din primii ani ai unui copil prezintă beneficii incontestabile în ceea ce privește achizițiile lingvistice dobândite de cei mici.

În final, învățarea în general, se poate contura ca fiind drept acel „proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea și valorificarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activă, explorativă proprie de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă” [23, p. 83]. Prin urmare, în învățarea limbii engleze profesorul urmărește în formarea lingvistică a elevului său, să dobândească și să-și însușească în mod desăvârșit toate aspectele unei limbii, asta presupune: înțelegere, citire, exprimare orală și în scris.

2.2. Condiții psihopedagogice privind motivarea învățării limbii engleze a elevilor din clasele primare: abordare conceptual sistemică

Termenul „condiție” este o categorie filozofică care reflectă relația unui obiect față de fenomenele lumii înconjurătoare, în afara cărora el nu poate exista, o componentă esențială a unui complex de obiective, din prezența căruia, în mod necesar, rezultă existența acestui fenomen. În psihologie, termenul „*condiție*”, de regulă, este prezentat în contextul dezvoltării psihice care s-a dezvoltat prin intermediul combinației de motive interne și externe ce determină dezvoltarea psihologică umană, influențând asupra procesului de dezvoltare, dinamicii și rezultatelor finale. În literatura științifică, în general, termenul „condiție” constituie: împrejurare de care ceva depinde; reguli stabilite în unele domenii ale vieții, diferitor activități; un mediu în care totdeauna ceva are loc [56, pp. 56-57].

Pedagogii, ca și psihologii, ocupă o poziție similară, privind „condiția” ca un set de influențe variabile naturale, sociale, interne și externe, ce contribuie la dezvoltarea fizică, morală și psihică a personalității, comportamentului, educației și instruirii, formării personalității. Deci termenul „*condiție*” este și o categorie psihopedagogică, în cadrul căruia sunt reprezentați factorii

psihologici și pedagogici care determină realizarea aplicativă a procesului de formare a motivelor pentru învățare [Idem].

În literatura de specialitate, prin conceptul de *condiție* se desemnează totalitatea elementelor mediului extern și intern care influențează dezvoltarea fenomenului psihic concret, în cazul nostru a motivației. Din această definiție delimităm condițiile externe sau de mediu și condițiile interne, determinate de persoana însăși. Un rol important în studierea limbilor străine îl are alegerea variantei optime, a paradigmei *condițiilor psihopedagogice* [143]. Pornind de la prevederile conceptuale cu privire la esența motivației, vom încerca să formulăm punctul nostru de vedere asupra condițiilor de optimizare a motivelor de învățare a limbilor străine.

În viziunea noastră, prin termenul *condiții psihopedagogice* de formare a motivației învățării, înțelegem sistemul de *condiții psihopedagogice* de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze ce includ condiții de ordin general (climat psihologic pozitiv, relații sociale favorabile) și condiții specifice de ordin pedagogic și educațional: *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze*, strategii didactice motivante și moderne totodată, profesori motivați cu statut social și profesional recunoscut, inclusiv – parcurgerea unei *Programe de formare a motivării învățării limbii engleze*.

Psihologii susțin că o condiție indispensabilă formării motivației pentru însușirea limbii străine o constituie prezența interesului față de această disciplină de studiu. Interesul, ca orientare internă a elevului, influențează procesele de percepție, gândire, memorie și se răsfrânge productiv asupra rezultatelor la învățatură. Individul studiază mai eficient, deoarece atenția și energia sunt concentrate asupra activității, fapt confirmat într-un șir de cercetări consacrate respectivei probleme. Esența motivației interne constă în satisfacerea nevoii de cunoaștere, în susținerea interesului față de studierea limbii străine. De aceea, interesul este și premisa învățării, și rezultatul ei [144].

Interesul pentru învățarea limbii engleze, ca una dintre limbile de circulație internațională, de către populația lumii întregi, de vârstă diferită, se află în continuă expansiune și respectiv, didactica acesteia se dezvoltă, adaptându-se la variile condiții sociale și psihopedagogice. Pe de o parte, utilizatorii, în cazul nostru copiii, dar, indirect și părinții acestora, pe de altă parte, cadrele didactice și manageriale, devin tot mai conștienți și mai responsabili de necesitatea diversificării ofertelor educaționale și a adaptării acestora la nevoile subiecților.

Predarea limbii engleze, ca limbă străină la școlarii mici, nu este o noutate, chiar dacă educația formală a legiferat relativ recent, în mai multe țări, standardele de învățare. În România, dar și în Republica Moldova, prin demersuri didactice nonformale, cu caracter ludic, copiii preșcolari și elevii din clasele primare au învățat limba engleză, didactica oralității în acest sens,

având o răspândire mai largă. În mod evident mediul educațional prietenos/incluziv, Curriculumul educațional cu toate componentele sale, inclusiv conținuturile și metodologia pedagogică, dar și parteneriatul eficient cu familia contribuie în mod decisiv la învățarea calitativă a comunicării, ca acțiune lingvistică crucială.

1. Mediul de învățare

Împreună cu profesorul, metodele de predare-învățare, instrumentele de evaluare, resursele didactice utilizate și un mediu de învățare atractiv, sigur și totodată de sprijin îi ajută pe școlarii mici să devină elevii care comunică liber fără teama de a greși, entuziasmați de progresul lor zi de zi în a ajunge vorbitori experimentați de limba engleză.

Modul în care elevii sunt poziționați în bănci este un alt element important în procesul de predare-învățare. Aranjamentul ideal este acela în care toate băncile sunt așezate pe un singur rând cu o anumită distanță corespunzătoare între ele iar cele goale sunt în spatele clasei astfel încât elevii mai înalți de statură nu vor ocupa locurile din față, ca toți să aibă vizibilitate și să fie văzuți de către profesor [73, pp. 14-17].

Este bine cunoscut faptul că unul dintre cele mai vechi și mai folosite mijloace didactice este tabla iar acum în era digitală există, și dacă nu, ar trebui, ca în fiecare sala de clasă să existe o tablă inteligentă sau un *smartboard* pentru a eficientiza învățarea intensivă a limbii engleze. Iată de ce apare necesitatea ca profesorul de limbi străine să fie un bun utilizator al acesteia, al resurselor educaționale online, păstrând o anumită logică și nu în ultimul rând creând un mediu atractiv-activ de predare-învățare.

Concomitent, trebuie subliniat faptul că elevii din clasele primare se simt încrezători, învățând și răspunzând solicitărilor în mod optim dacă își desfășoară activitatea într-un mediu plăcut, familiar în care se simt confortabil și în largul lor. Pentru ca acest lucru să fie posibil, profesorul de limba engleză trebuie să „împodobească” sala de clasă cu diferite materiale didactice, resurse educaționale, postere viu colorate, imagini relevante în studiul limbii, sau chiar cu lucrările elevilor – desene, decupaje, colaje, fotografii sau chiar lucrări scrise [117].

Orice demers focalizat în direcția procesului educațional ar putea crea o atmosferă propice predării-învățării, poate fi adus în clasă, cu condiția să nu împiedice desfășurarea activităților instructiv educative, fie ele plante, animale, jucării, instrumente digitale sau orice alt obiect care ar putea prezenta interes pentru micii învățăcei.

În cazul în care sala de clasă este folosită și de alte clase sau pentru predarea altor materii, profesorul ar trebui să încerce să creeze un colț, un spațiu dedicat în mod special studiului limbii engleze [74, p. 1], folosindu-se de toate materialele-resursele educaționale dispuse pe flipchart,

panou magnetic postere tematice – produse exclusiv de către elevi, sau aduse de către acesta pentru a creiona în mod activ procesul educațional.

Nu în ultimul rând, formatul ideal de învățare intensivă ar fi ca la clasele din învățământul primar unde se predă limba engleză să beneficiem de echipamente moderne necesare pentru buna desfășurare a lecțiilor, care trec de la formatul clasic la cel interactiv, cu recurs la componenta tehnologică-digitală. Astfel, profesorul de limba engleză utilizează pentru activitățile participative videoproiector, laptop, telefon, tabletă sau tablă interactivă, precum și sisteme audio pentru materialele de învățare în format multimedia.

2. Rolul de facilitator și partener de învățare al profesorului

Profesorul este un actor în fața elevilor, a cărui prestație are o influență covârșitoare asupra procesului de învățare. De multe ori elevii spun că îndrăgesc un anumit obiect de studiu, pentru că le place felul în care se comportă profesorul în timpul orelor. Specialiștii în didactica limbii engleze consideră că a învăța o limbă străină seamănă foarte mult cu a învăța să cânti la pian. Nu poți fi un bun pianist, chiar dacă știi multe despre istoria muzicii fără a exersa. În mod similar, nu poți fi un bun vorbitor de limba engleză, dacă nu vorbești efectiv limba [86].

La clasă, profesorul trebuie să impună o anumită rutină în acest sens, pe lângă a fi simpatic și empatic în încercarea de crea o atmosferă familiară, de siguranță, astfel trece de la a fi activ în a fi pasiv și ai lăsa pe ceilalți parteneri de conversație să vorbească.

Odată ce a renunțat la poziția de actor dominant în timpul orei de engleză, profesorul își asumă alte roluri determinate pentru succesul învățării și buna desfășurare a lecției. Rolul profesorului se schimbă. Vocea lui se aude din ce în ce mai puțin în clasă, pentru a lăsa loc elevilor să se exprime în limba străină pe care o studiază [Ibidem].

În timpul unei lecții, profesorul are roluri diferite. Jeremy Harmer, unul dintre specialiștii în didactica limbii engleze, menționează următoarele roluri ale profesorului: „organizator”, „controlor”, „participant”, „sufleur”, „resursă”, „tutore”, „evaluator” [77, pp. 108-115].

Așadar, în cele ce urmează vom descrie diferitele circumstanțe educaționale ale profesorului prin exemple concrete întâlnite la clasă. Primul rol al profesorului este acela de a organiza lecția. Organizarea unei lecții începe în afara clasei, atunci când profesorul se gândește, consultând programa bineînțeles, la ce anume trebuie să predea, își creează un plan fie în minte, fie îl așterne pe hârtie, își alege mijloacele pe care le va utiliza și activitățile în care vor fi implicați elevii, își imaginează vizual modul în care se va desfășura lecția.

Rolul de organizator va continua și în clasă când profesorul hotărăște modul de grupare al elevilor, dispunerea mobilierului, împărțirea materialelor utilizate.

În cazul activităților care implică organizarea elevilor în grupuri (realizarea unui proiect, a unui afiș, a unei scenete), profesorul poate participa de pe aceeași poziție ca și elevii, fără a-i domina sau a le impune propriile idei. De asemenea, profesorul poate adopta o poziție mai discretă, aceea de „*sufleur*” și îi poate ajuta pe elevi atunci când se blochează (nu găsesc cuvântul potrivit, nu sunt siguri de corectitudinea unei fraze etc.).

În acest caz profesorul este și o resursă de cunoștințe la care pot apela elevii (nu mai folosesc dicționarul pentru a căuta un cuvânt, ci întreabă direct profesorul). Sugerându-le anumite informații (atunci când elevii nu sunt siguri pe ei), profesorul le arată elevilor că este alături atunci când au nevoie de sprijin și îi motivează să meargă mai departe pe drumul lung și uneori dificil al învățării intensive a unei limbi străine – profesorul-tutore.

Abordările moderne ale predării limbii engleze promovează un profesor care nu mai stă nemișcat în fața clasei și de acolo își rostește discursul în calitate de autoritate atotștiutoare. Dimpotrivă el este mult mai flexibil, ia în calcul nevoile și dorințele elevilor săi și își adaptează metodele în funcție de acestea.

Există însă și situații în care profesorul trebuie să își controleze elevii într-o manieră asemănătoare profesorului tradițional (el întrerupe activitățile când timpul de lucru a expirat, reinstaurează ordinea atunci când elevii sunt preocupați de altceva decât activitatea pe care o desfășoară, soluționează eventualele conflicte etc.) [86].

Nu putem omite faptul, desigur, că profesorul nu trebuie să dea elevilor nume englezești, deoarece copilul rămâne aceeași persoană indiferent de limba în care se exprimă, iar identitatea națională este trasată cu un marker permanent în cartea de identitate a sufletului. În cadrul unei ore partitura profesorului capătă diferite fațete integrate în procesul educațional, strâns legate între ele, fără a exista o mărginire strictă [105].

În final, putem spune ca o concluzie la cele menționate mai sus că un profesor de engleză bun este un lider carismatic și un manager, capabil să administreze eficient toate resursele de care dispune și să îi motiveze pe elevi să se implice în procesul, uneori dificil al învățării unei limbi străine. În cazul cercetării noastre, rolul preponderent al profesorului exercitat de noi a fost întocmai acesta descris puțin mai sus, în care am organizat, dirijat și dispus de toate resursele educaționale moderne aflate la dispoziție în școală pentru a facilita demersul investigațional, precum și învățarea elevilor la clasă, deoarece interesul superior al elevului este acela de a avea parte de un nivel de pregătire superior.

În contextul actual educațional, rolul profesorului de limba engleză a evoluat radical: el nu mai este o simplă „sursă de informație” (rol pe care Google sau AI îl pot suplini), ci a devenit un facilitator de experiențe de învățare.

3. Respectarea principiilor didactice

Încă de la început, trebuie precizat faptul că principiile pedagogice se pot defini ca norme cu valoare strategică și operațională, ce necesită a fi respectate în scopul asigurării eficienței activităților didactice dezvoltate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Principiile didactice au un caracter orientativ, fiecare cadru didactic hotărând singur ce principii didactice să aplice și în care moment al lecției să o facă.

Aceste principii sunt rezultatul generalizării experienței parcurse de zeci de generații de profesori, ceea ce le dă un caracter continuu perfectibil, ce au fost elaborate pentru prima dată în secolul al XVII-lea de către J.A. Comenius care afirma că: „Nu este suficient numai să înțelegi, mai trebuie să înveți, să exprimi și să practici ceea ce ai înțeles!” [65, p. 1].

Principiile didactice pot fi descrise cel mai bine, ca și un set de reguli sau cerințe generale care ghidează și oferă un sens practic-funcțional procesului de învățământ, trasând totodată condițiile unei reușite eficiente a obiectivelor pedagogice proiectate.

Astfel constatăm că principiile educației îndeplinesc următoarele funcții generale: *orientează* traseul educației în realizarea obiectivelor, *normează* practica educației și *sugerează* cerințe de respectat, *prescriu* moduri de rezolvare a situațiilor, *reglează* activitatea cadrului didactic. În drumul spre practică, legile educației se exprimă în principii, iar apoi în norme, ca prescripții, care orientează aplicarea lor [126].

În același timp, putem considera fără a greși câtuși de puțin, că punerea în practică a acestor principii are în prim plan fapte concrete și anume certitudinea că elevul, subiectul nostru ce trebuie educat nu constituie o masă amorfă cu nivel educațional constant și ridicat, ci constituie o diversitate de caractere, dezvoltări psihice, temperamente diverse și nivel de educație diferit de la individ la individ. Elevii au dorințe de a învăța diferite. La început, cei mai mulți vin la școală, cu dorința de a se conforma, ulterior intervine motivația și interesul cunoașterii.

J.S. Bruner afirma că „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe” [Apud 72, p. 89].

Astfel, dintre cei doi actori implicați în procesul educațional, numai profesorul este cel menit să-și ofere pregătirea profesională clasei sale de învățăcei, pregătiți în mod diferit nu pentru a le prelua pur și simplu aceste informații, mai exact pentru a învăța să le dea un sens nou cunoștințelor primite în școală. De aceea, principiile educaționale aplicate trebuie să fie cât mai diverse pentru a putea compensa toate lipsurile din pregătirea elevilor din momentul primului pas făcut în labirintul cunoașterii și până la finalul pregătirii lor în sistemul instituționalizat.

VI. Guțu susține că principiile didactice clasice rămân actuale până azi. Totodată, grație evoluțiilor în știința pedagogică, a apariției unor noi concepte și fenomene în educație pe parcursul anilor, principiile didactice clasice fie s-au modificat, fie au fost completate cu altele noi [Apud 30, p. 99]. În continuare, le vom prezenta în ordinea priorităților pentru învățarea unei limbi străine la școlarii mici din clasele primare, astfel conturând eficientizarea însușirii limbii din perspectivă comunicativă presupunând o clasificare elementară a principiilor didactice în baza cărora profesorul își dezvoltă propriile abordări didactice în concordanță cu contextul în care are loc predarea-învățarea în învățământul primar, așa precum le-am valorificat și noi în demersul praxiologic.

Tabelul 2.3. Taxonomia elementară a principiilor didactice clasice și moderne

Principii didactice clasice	Principii didactice moderne
1. Principiul sistematizării și continuității; 2. Principiul asigurării legăturii dintre teorie și practică; 3. Principiul accesibilității; 4. Principiul însușirii constante; 5. Principiul însușirii temeinice; 6. Principiul intuiției; 7. Principiul educativ al instruirii.	1. Principiul centrării pe cel ce învață; 2. Principiul contextualității; 3. Principiul unității și integralității; 4. Principiul culturologic/axiologic; 5. Principiul autoreglării activității didactice.

Exclusiv, prin respectarea tuturor acestor principii și al fiecăruia în parte, aflate într-o continuă interdependență, doar astfel se poate ajunge la reușita procesului de învățământ. De menționat însă e faptul că oricât de mult s-ar extinde cuprinsul principiilor și normelor didactice, ele nu vor putea acoperi varietatea infinită a situațiilor de instruire și nu vor fi capabile să furnizeze soluții convenabile pentru toate genurile de schimbări care se produc în derularea însuflețită a proceselor instructiv-educative.

4. Metodologia interactivă de predare-învățare-evaluare

Dorința de a învăța o limbă străină și, totodată, nevoia de învăța în general este aproape atât de veche ca însăși istoria umană. Potrivit părintelui educației moderne, John Amos Comenius, „însușirea unei limbi se află totodată în relație cu senzațiile și experiența căpătată de-a lungul pregătirii educaționale”.

Metodele tradiționale de predare, definite printr-o lege de autoritate în care profesorul are rolul dominant și bazate pe principiul conform căruia profesorul aducea cunoștințele elevului care, se presupune, era pregătit să le primească, sunt considerate nepotrivite pentru educația de masă.

În prezent, stilul tradițional de predare nu mai reprezintă o cale eficientă de a transmite informații, cunoștințe, idei și astfel sunt extinse diverse și totodată diferite metode de predare–învățare având în minte nevoile elevului [79, p. 105].

Sub acest aspect, un proces de predare–învățare eficient și real are în vedere folosirea metodologiei și pedagogiei potrivite cerințelor generației actuale de elevi, utilizarea noilor tehnologii și a unui mediu educațional în continuă schimbare. Iar dificultatea realizării acestui obiectiv este reprezentată de găsirea de noi căi de a stimula și motiva abilitățile creative ale generației actuale de elevi care are abordări diferite asupra învățării.

Din perspectiva teoriilor educaționale actuale, în experimentul doctoral am plasat elevul în centrul actului educațional și pornim de la punctele de interes ale elevului pentru a reuși să-l aducem în poziția de a învăța să învețe. Tocmai de aceea, aceste teze interpusse în procesul educativ încearcă, de asemenea, să lupte împotriva plictiselii în școală, care se manifestă prin lipsa de interes față de întregul proces educațional, una din principalele cauze ale eșecului școlar [69, p. 87].

Am demonstrat și noi că abordarea unei predări de tipul „cretă–tablă”, care trebuie să recunoșteam, a avut meritele ei, timpul ei de glorie, cu elevul participant pasiv, iar profesorul exclusiv dominant, nu mai este în niciun caz potrivită pentru generația de astăzi. În acest caz, dat fiind contextul actualizat, dascălii apelează la o gamă largă de strategii ca să încurajeze participarea activă a elevului la activitățile din sala de clasă.

Astfel, să înveți prin „a face”, să aduci problemele din viața reală și să ajuți elevul să descopere informația cerută ca să rezolve aceste probleme, sunt metode care fac parte din abordarea învățării centrată pe elev. Profesorul ghidează și facilitează învățarea, mai degrabă decât o controlează, ajută elevii să interpreteze, să organizeze cunoștințele, astfel ca aceștia să formeze aptitudini nu doar în conținutul studiat, ci și în învățarea propriu-zisă [89]. În contextul societății moderne actuale, apare nevoia ca, încă de la cele mai fragede vârste, copiii să fie implicați într-un proces de predare–învățare activ, interactiv care oferă oportunități de interacțiune profesor–elev, elev–elev și elev–resurse.

Însușirea corectă a sistemului complex de metode și strategii moderne, active de predare–învățare este importantă pentru că are un mai mare impact asupra elevilor. Manualele școlare din care își luau informația în trecut sunt înlocuite astăzi cu noile resurse tehnologice pentru a crea o învățare interactivă centrată pe elev. Explicația utilizării metodelor interactive, moderne vine de la conceptul: “I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand”, potrivit lui Confucius [22, p. 211].

Prin demersul nostru practic, am confirmat că metodele moderne de predare–învățare, asigură o alternativă la formulele tradiționale, clasice oferind alte opțiuni metodologice și

instrumentale care îmbogățesc practica evaluativă. De asemenea, transformă ora de limba engleză a profesorului de LS dintr-un spațiu al „traducerii și memorării” într-un laborator de comunicare vie iar la clasele primare, acest demers se concretizează prin câteva strategii fundamentale care pun elevul în centrul activității instructiv-educative.

În cadrul orei de limba engleză, ca profesori abilitați și avizați, putem „îmbrățișa” diferite abordări de predare-învățare, utilizarea unei metode sau a alteia depinzând de opțiuni, iar astfel de metode moderne sunt următoarele, prezentate în oglindă cu cele clasice.

Drept urmare, în cadrul experimentului nostru, am abordat metode și tehnici de predare-învățare – clasice și moderne – din ierarhizarea expusă mai jos deoarece un proces educațional eficient și real presupune folosirea metodologiei și pedagogiei potrivite cerințelor generației actuale de elevi, prin folosirea noilor, cât și a unor vechi metode/tehnologii și a unui mediu educațional în continuă schimbare. Astfel, din larga paletă de vechi și noi abordări didactice am ales să utilizăm în demersul investigațional: Metoda Testare-Predare-Testare (*Test-Teach-Test Method* – TTT); Metoda învățării prin îndeplinirea unor sarcini de lucru (*The Task-Based Learning Method* – TBL); Metoda Presentare, Practică, Producere (*Presentation, Practice, Production Method* – PPP); Metoda comunicativă (*Communicative Language Teaching*); Metoda directă (*The Direct Method*); Calea tăcerii (*The Silent Way*). Provocarea o reprezintă găsirea de modalități/forme de a stimula și motiva abilitățile creative ale generației actuale și astfel fiind dezvoltate diferite metode de predare-învățare având în minte nevoile elevului de astăzi.

Tabelul 2.4. Metode și tehnici de predare-învățare clasice și moderne, relevante în învățare limbii engleze de către școlarii mici [Apud 107, pp. 97-109]:

Metode și tehnici clasice	Metode și tehnici moderne
Metoda traducerii. (<i>Grammar Translation Method</i>)	Metoda directă (<i>The Direct Method</i>)
Metoda audio-linguala. (<i>The Audio-Lingual Method</i>)	Calea tăcerii (<i>The Silent Way</i>)
Metoda Presentare, Practică, Producere. (<i>Presentation, Practice, Production Method</i> – PPP)	Învățarea limbii în comunitate (<i>Community Language Learning</i>)
Metoda Testare-Predare-Testare. (<i>Test-Teach-Test Method</i> – TTT).	Metoda răspunsului fizic total (<i>The Total Physical Response Method</i>)
Metoda învățării prin îndeplinirea unor sarcini de lucru. (<i>The Task-Based Learning Method</i> – TBL)	Metoda comunicativă (<i>Communicative Language Teaching</i>)
	Sugestopedia (<i>Suggestopedia</i>)

Însă este evident, că din cuprinsul diferitelor strategii moderne trebuie să ne folosim de materiale, mijloace de predare-învățare moderne, cum ar fi: fișe de lucru (*worksheets*), imagini (*pictures or flashcards*), realia (*'from-life' materials*), povești în imagini (*picture stories*), postere

(posters), broșuri (brochures), pliante (leaflets), CDs (muzică), DVDs (filme, reclame, desen animat), jocuri (games), poezie (poetry), dramă (plays, role-plays), proiecte (projects).

Scopul este acela de a ne încuraja elevii să demonstreze competențele de comunicare, de înțelegere, de citire și scriere în contexte variate și cu anumite intenții în diverse planuri ale vieții cotidiene.

Datoria și totodată rațiunea noastră este de a pregăti elevul pentru „a fi” / „to be” și „a deveni” / „to become”, pentru autonomie, pentru autoeducație și autoevaluare. Mai mult decât atât, putem spune că în procesul educațional de astăzi, fundamental este o altă manieră de abordare a evaluării rezultatelor școlare, un model de proiectare/realizare a procesului integrat de predare–învățare–evaluare eficient, cu adevărat centrat pe elev.

Așadar, activitățile didactice de evaluare au fost proiectate din perspectiva nevoilor de formare ale celui educat. Este necesar ca evaluarea să fie centrată pe aspectele ei formative, încât să cultive și să susțină interesul elevilor pentru studiu, să-i îndrume în activitatea de învățare [108].

Ca profesor de limba engleză, am aplicat în cadrul procesului didactic metode și instrumente de evaluare, ținând cont – în primul rând – de particularitățile clasei de elevi. Am folosit și exploatat eficient strategiile, metodele și instrumentele de evaluare educaționale avute astfel încât am punctat aspectul creativității, al gândirii critice, al manifestării individuale, proprii fiecărui elev, rezultatul final vizat fiind formarea, la nivelul individului, a culturii generale, formarea de abilități, atitudini, competențe, priceperi și deprinderi necesare integrării sociale a acestuia.

Opțiunea pentru una sau alta dintre metodele de evaluare (metodele tradiționale și metodele complementare) constituie rezultanta mai multor factori: scopul și obiectivele evaluării, tipul acesteia, specificul conținuturilor supuse aprecierii, particularitățile populației școlare vizate, achizițiile cadrelor didactice privind exersarea/practicarea/experimentarea diverselor modalități de procedare.

În efortul de determinare a calității rezultatelor școlare și a progresului școlar, profesorul de limbi străine dispune de o bogată paletă de metode și instrumente de evaluare. *Metoda de evaluare* este o cale prin intermediul căreia cadrul didactic „oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit”. *Instrumentul de evaluare* reprezintă un element constitutiv al metodei, prin intermediul căruia elevul ia la cunoștință sarcina de evaluare. El este cel „care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul propus” [108].

Alegerea celor mai adecvate metode și instrumente de evaluare pentru limba engleză în clasele primare reprezintă o decizie importantă în vederea realizării unui demers evaluativ pertinent și util care presupune un echilibru între metodele tradiționale (necesare pentru rigoare) și cele complementare (esențiale pentru motivare și feedback continuu). Clasificarea cea mai des utilizată este aceea care distinge următoarele metode și instrumente de evaluare:

Tabelul 2.5. Metode și instrumente de evaluare tradiționale și moderne [57, pp. 283-284]

Metode și instrumente tradiționale	Metode și instrumente moderne
<p>Probele orale: conversația de verificare (<i>prin întrebări și răspunsuri</i>); cu suport vizual; redarea (<i>repovestirea</i>); descrierea și reconstituirea; descrierea/explicarea/instructajul; completarea unor dialoguri incomplete.</p> <p>Probele scrise: extemporalul (<i>lucrarea scrisă neanunțată</i>); activitatea de muncă independentă în clasă; lucrarea de control (<i>anunțată</i>); tema pentru acasă; testul.</p> <p>Probele practice: confecționarea unor obiecte; executarea unor experiențe sau lucrări experimentale; întocmirea unor desene, schițe, grafice; interpretarea unui anumit rol; mimică, dans.</p>	<p>Evaluare predictivă. (<i>inițială</i>) Evaluare formativă. (<i>continuă</i>) Evaluare sumativă. (<i>finală</i>)</p> <p>Observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor; Investigația; Proiectul; Portofoliul; Autoevaluarea.</p>

Metodele de evaluare au frecvențe de utilizare variabile; aceasta nu presupune faptul că cele care se întâlnesc mai des în programa școlară sunt și cele mai folositoare motivării și susținerii învățării educaților.

5. Utilizarea TIC și a altor resurse didactice

Introducerea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii engleze a devenit o nevoie imediată a profesorului de la catedră, iar în ceea ce privește studiul intensiv al limbilor moderne se folosesc oportunitățile de socializare, de vizualizare, comunicare, de organizare grafică, de reprezentare oferite de noile tehnologii.

Prin utilizarea noile tehnologii didactice ale informației și comunicării în procesul educațional, fac ca acesta să devină noul mediul de învățare a limbii, oferind școlărilor oportunitatea să exploreze noul, să rezolve probleme prin intermediul propriilor activități de cercetare/investigare, să relaționeze cu ceilalți în diferite medii culturale și sociale, să exprime opinii argumentate și totodată facilitează într-o măsură foarte mare la îmbunătățirea rezultatelor lor școlare. Ajutorul nemijlocit al unor aplicații precum: *Plickers*, *AnswerGarden*, *Book Creator*,

LearningApps.org, Bitsboard, Padlet, Mentimeter, Kahoot, Socrative, platforma Moodle favorizează participarea și cooperarea tuturor elevilor în cadrul orelor de limba engleză.

Menirea profesorului în utilizarea metodologiei CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) este acela de a duce la îndeplinire, a trei obiective majore prestabilite în procesul educațional: să sprijine profesorii în procesul de predare la standarde înalte de calitate, să sporească integrarea tehnologiei digitale în procesul de predare–învățare–evaluare și să îmbunătățească stăpânirea limbii engleze la nivel european. Folosirii metodologiei CLIL în predarea–învățarea–evaluarea limbii engleze a elevilor din treapta primară (TP) presupune utilizarea resurselor educaționale deschise (OER – *Open Educational Resources*) ce susțin diversitatea temelor abordate și originalitatea în organizarea materialelor didactice și se axează exclusiv pe integrarea limbii engleze ca limbă străină în predarea conținuturilor diferitelor discipline de studiu din ciclul primar. CLIL este o abordare educațională relativ nouă la clasele la nivelul TP din România, care combină învățarea conținuturilor specifice unor discipline de învățământ cu învățarea unei limbi străine. Limba străină se dobândește prin conținuturi tematice predate într-un mod atractiv, pentru a încuraja învățarea. O atenție specială se acordă competențelor de învățare, întrucât acestea sunt foarte importante pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și a limbajului. Un alt aspect foarte important al metodologiei CLIL este impactul pe care îl are asupra modului de gândire al elevilor și asupra competențelor cognitive, ajutându-i pe aceștia să-și lărgescă orizontul conceptual. CLIL îi expune pe elevi la experiențe de învățare utile, inovatoare și valoroase, conducând spre o învățare transdisciplinară. Există, de asemenea, o serie de avantaje cognitive și lingvistice pentru elevi, în abordarea de tip CLIL: deprinderea de a gândi și a învăța într-o limbă străină; deprinderea de a folosi engleza în comunicare cu privire la alte discipline de învățământ [101, pp. 15-16]. Potrivit lui Do Coyle, există o serie de principii inovatoare care trebuie respectate în abordarea CLIL la nivelul învățământul primar.

Tabelul 2.6. Principii CLIL – “The 4 C” [Ibidem]

<p style="text-align: center;">CONȚINUT (PRIN INTERMEDIUL LIMBII)</p> <p>Limba străină se învață prin conținut orientat spre subiect oferit într-o manieră care să încurajeze învățarea naturală activă. Accentul, în învățarea limbii, NU se pune pe structură sau gramatică, ci pe folosirea limbii în contexte de viață reală (pentru rezolvarea de sarcini).</p>	<p style="text-align: center;">COMUNICARE</p> <p>Limbajul este folosit ca un mijloc de realizare de sarcini, de rezolvare a problemelor, de elaborare de proiecte, precum și pentru exprimarea ideilor.</p>
<p style="text-align: center;">CUNOAȘTERE</p> <p>Limba străină (engleza) se folosește drept limba în care se gândește în paralel cu limba maternă.</p>	<p style="text-align: center;">CULTURĂ</p> <p>Învățarea unei limbi străine înseamnă dobândirea de cunoștințe despre culturi care folosesc</p>

Folosirea limbii engleze îmbunătățește înțelegerea conceptelor.	acea limbă și confruntarea lor cu propria cultură. Folosirea limbii engleze pentru comunicare și gândire este o competență esențială care poate funcționa în spații plurilingve globalizate.
---	--

Tehnologia nu va înlocui rolul profesorului, la fel cum școala va fi întotdeauna mediul formal al procesului de învățare, profesorii vor juca întotdeauna un rol central în procesul de învățare. În educație va fi întotdeauna nevoie de profesori, însă ceea ce se va schimba este rolul lor. Pentru a folosi eficient TIC-ul în clasă, profesorii trebuie să joace un rol diferit. Profesorii nu mai sunt singura sursă a tuturor cunoștințelor. Elevii pot găsi informații pe diferite platforme. Există practic un volum de informații infinit disponibil oricând, oriunde.

6. Abordarea diferențiată și individualizată a învățării

Predarea diferențiată și individualizată a profesorului de limbă străină presupune adaptarea metodelor de predare la diferitele tipuri de elevi din sala de clasă cu scopul de a oferi egale de șanse în procesul educațional și de a reduce eșecul școlar constituindu-se astfel o premisă a succesului școlar.

Potrivit principiului individualizării, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ trebuie să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, dându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare-învățare [11, p. 98].

Una din tendințele care se afirmă în pedagogia modernă vizează flexibilitatea educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev în raport cu potențialul lui. Învățarea individualizată consideră atât elevul, cât și profesorul, ca fiind cei care construiesc o bază de cunoștințe împreună. Ea este necesară pentru anumiți copii din clasă, vizându-i în mod deosebit pe cei care au un potențial superior sau pe cei cu deficiențe de orice fel, rolul primordial în cunoașterea acestora avându-l dascălul.

Individualizarea actului didactic la nivelul celor trei verigi, predare-învățare-evaluare, este o acțiune pedagogică ce are loc în condițiile învățământului organizat pe colectivități școlare și constă în măsuri care urmăresc să adapteze educația la posibilitățile intelectuale ale fiecărui copil. Ea se realizează cu ajutorul unui conținut instructiv-educativ diferențiat și al unor tehnici didactice variate, adaptabile fiecărui copil și fiecărui grup de elevi [Apud 113].

Concomitent, această abordare presupune personalizarea învățării, adaptarea activității didactice la particularitățile individuale ale elevului, și poate fi realizată prin următoarele procedee: personalizarea obiectivelor (adaptarea acestora la posibilitățile reale ale elevului); personalizarea activităților de învățare, elevul putând alege modalitatea preferată de lucru; adaptarea timpului

necesar pentru învățare (ținând cont de ritmul propriu al fiecărui elev); adaptarea materialelor de instruire (fișe diferențiate, suporturi audio-video, planșe, imagini) învățarea asistată de calculator (realizarea lecțiilor în PPT); individualizarea temei pentru acasă prin sarcini comune și diferențiate.

Funcția fundamentală a diferențierii constă în adaptarea conținuturilor la nivelul unor categorii de individualități și la nivelul fiecărei individualități în parte în așa fel încât aceasta să-și însușească cel puțin volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi general cerute, asigurându-li-se astfel o bază unitară de cultură, apreciată ca social-utilă. Prin aceasta, școala ca instituție individuală, este delegată să aplice concret fiecărui elev în parte obiectivele reformei generale a învățământului [21, p. 132].

Profesorul de limba engleză are în posesie un registru bogat de metode corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil prin cerințe comune pentru toți elevii sau cerințe diferențiate, la acestea adăugând-se: cerințe comune pentru toți elevii; cerințe diferențiate cu: sarcini identice–timp diferit; sarcini diferite – dar în același timp; sarcini diferite–timp diferit; sarcini diferite–după posibilitățile copilului; fișe identice–sarcini progresive; activități individuale – teme diferite [112].

Etaplele instruirii diferențiate sunt următoarele: diagnosticarea elevilor; plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului; determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiate; abordarea diferențiată a elevilor la diferite etape ale lecției; diagnosticul rezultatelor obținute de către elevi în cadrul învățării [46, pp. 74-81].

Astfel instruirea individualizată și diferențiată, eficientizează procesul de învățare intensivă și de relaționare a copiilor, definește abilități de cooperare și colaborare în cadrul clasei, iar profesorul de limbă engleză în acest mod ajunge la principalul său obiectiv al carierei didactice și anume succesul școlar al tuturor elevilor săi.

7. Parteneriatul școală–familie reprezintă o importantă problemă actuală, relevantă de varia documente de politică educațională la nivel național și internațional, dar și de cercetările în domeniul educației. În România, conform Legii educației naționale nr. 1/2011, părinții sunt considerați parteneri principali și beneficiari ai procesului de învățământ. Articolul 80 prevede ca toate deciziile majore din învățământul preuniversitar să fie luate prin consultarea structurilor asociative reprezentative ale părinților [111, p. 1].

Această lege dă dreptul părinților de a participa activ la conducerea unităților de învățământ, prin prezența în consiliul de administrație al școlii – a doi sau trei reprezentanți ai părinților, în funcție de mărimea școlii (Articolul 96).

Părinții sunt implicați în elaborarea ofertei educaționale a unității de învățământ, prin participarea la organizarea programelor *Școală după școală* și în stabilirea curriculumului la decizia școlii [Ibidem, p. 110]. Rolului părinților în parteneriatul școală-familie este unul deosebit de important în dezvoltarea și implicarea atât cât este nevoie și când este necesar copiilor să participe eșalonat, progresiv și totodată continuu pe tot parcursul procesului educațional, în cadrul sistemului de învățământ, susținând astfel o atitudine pozitivă față de școală.

Implicarea părinților în educația copiilor facilitează succesul din activitățile desfășurate de către profesor, atât în interiorul, precum și în afara acesteia, astfel, elevii ajung să obțină: note mari, abilități bune/foarte bune de scriere și citire, o rată ridicată de frecvență, relații frumoase între copii și părinți, diminuarea problemelor/conflictelor comportamentale și nu în ultimul rând o rată a promovabilității satisfăcătoare.

Această relație strâns interconectată oferă profesorilor: o motivație crescută pentru îmbunătățirea metodelor educative, prezență și implicare permanentă în susținerea actului educațional și, de asemenea, tot ca un beneficiu, îl reprezintă un nivel ridicat în ceea ce privește calitatea comunicării și cooperarea partenerilor implicați.

Principalii factori care ajută copilul în desăvârșirea propriei educații sînt școala și familia. Pentru o bună colaborare între acești doi factori este nevoie de comunicare. Se afirmă tot mai des că părinții nu au doar rol biologic și obligația de a-i hrăni sau îmbrăca pe copii, ci și datoria morală de a contribui activ la educația lor, că această sarcină nu aparține în exclusivitate școlii. Familia oferă copilului primele informații despre lumea ce îl înconjoară, primele norme și reguli de conduită, dar și climatul social și afectiv necesar trebuințelor și dorințelor sale. Acest tip de relație este hotărâtoare și prin faptul că familia mediază și condiționează comunicarea cu celelalte componente sociale, în special cu școala [27, pp. 7-8].

Această relație strâns interconectată oferă cadrelor didactice: o motivație sporită pentru îmbunătățirea metodelor educaționale, prezența și implicarea permanentă în susținerea actului educațional și, de asemenea, ca beneficiu, reprezintă un nivel înalt în ceea ce privește calitatea comunicării și cooperarea partenerilor implicați.

Familia ocupă un loc aparte în sistemul instituțional al educației. Acțiunea ei pe întreaga perioadă a dezvoltării include și toate laturile formării personalității. Ea reprezintă unul dintre mediile de socializare și educare cele mai complete, datorită posibilității de a-l introduce pe copil în cele mai variabile situații și de a acționa asupra lui prin cele mai complexe și firești mijloace [Ibidem].

Tot aici putem aminti de prezența comunității în viața școlară, beneficiind de un sprijin crescut din partea acesteia atât din punct de vedere moral, cât și financiar în același timp, deoarece

dezvoltarea armonioasă a unui copil nu este numai preocuparea părinților, ci și a societății în ansamblu, formată în primul rând din sistemele legislativ, financiar și de protecție socială.

De asemenea, pe lângă factorii susmenționați, timpul este o armă puternică în procesul de învățare intensivă a unei limbi străine. Un școlar mic descoperă în timp, prin experiențele didactice la care ia parte, cuvinte noi din limba maternă, care denumesc obiecte sau activități specifice. În mod similar, cei mici pot folosi aceleași strategii și pentru a învăța limba engleză, mai exact, clasa primară poate fi considerată un fel de antrenament pentru adaptarea lor la viața de școlar.

Altfel spus, copiii din clasele primare percep învățarea intensivă a unei limbi străine ca pe o activitate accesibilă și ușor de realizat, fiind expuși la conținutul tuturor condițiilor psihopedagogice oferite de către profesor în cadrul procesului educațional.

Mai mult decât atât, putem evidenția teoriile motivației învățarea unei limbi străine în clasele primare și contribuțiile autorilor acestora enumerați în capitolul I, conform condițiilor psihopedagogice enumerate mai sus, după cum urmează:

Tabelul 2.7. Conceptualizarea teoriilor motivației ÎLSTP la elevul de vârstă școlară mică conform condițiilor psihopedagogice

Principale teorii ale motivației ÎLSTP	Condiții psihopedagogice
Teoria atribuirii cauzale B. Weiner	1. Mediul de învățare
Teoria ierarhiei nevoilor A. Maslow	2. Rolul de facilitator și partener de învățare al profesorului
Teoria scopurilor de învățare J. Nicholls – C. Dweck – M. Covington Teoria motivației realizării D. McClelland	3. Principiile didactice
Teoria învățării conștiente semnificative D. Ausubel	4. Metodologia interactivă de predare-învățare-evaluare
Teoria motivației intrinseci – curiozitatea epistemică J.S. Bruner	5. Utilizarea TIC și alte resurse didactice
Teoria expectanță-valoare J. Eccles, A. Wigfield Teoria expectanței V. Vroom	6. Abordarea diferențiată și individualizată
Teoria autoreglării învățării Teoria autodeterminării E. Deci – R. Ryan	7. Parteneriatul școală-familie

Cunoașterea limbii engleze ca limbă de circulație internațională constituie o competență esențială în cadrul societății moderne, ceea ce justifică faptul că elevii studiază această limbă încă din clasa pregătitoare, recent introdusă în cadrul învățământului primar, până la sfârșitul

învățământului gimnazial și celui liceal, având apoi posibilitatea de a continua studiul limbii engleze în învățământul universitar.

Dat fiind importanța deosebită a abilității de exprimare în limba engleză în contextul schimburilor culturale permanente care caracterizează societatea actuală, studierea acesteia ca disciplină de învățământ încă din clasele primare, constituie o metodă prin care se urmărește dobândirea de către elevi a unor achiziții lingvistice și culturale care să le permită să comunice în această limbă de la o vârstă școlară mică.

2.3. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare

Încercările principale abordate în studiul care au ca principal domeniu de cercetare comunicarea lingvistică a școlarilor, sunt direcționate spre compunerea tiparului comunicativ prin diferite acțiuni de dialog educațional din cadrul procesului instructiv-educativ.

Studierea disciplinei limba engleză în clasele primare are ca principal scop formarea *competenței de comunicare orală și scrisă a elevilor în ceea ce privește limba modernă 1, astfel încât să poată fi realizată o adecvare cu nivelul A1 la finalul învățământului primar* [95, p. 2]. Însumat în contexte diferite, așa cum apare stipulat în programa școlară, unul din principalele documente reglatoare din sistemul de învățământ românesc pe lângă curriculum și Planul-cadru de învățământ.

De altfel, permite accesul la un dialog uzual de zi cu zi, iar totodată modul în care își spun gândurile, ideile și cum își utilizează informații noi și folositoare în scop propriu, sunt strâns legate de cum își însușesc aceștia diferitele texte literare și nonliterare atunci când este nevoie.

Conform *Cadrului European Comun de referință pentru limbi: învățarea, predarea, evaluarea, competența de comunicare* include *competența lingvistică, sociolingvistică și pragmatică* și corelarea acestora dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului și a identității acestuia. Fiecare din aceste componente este constituită în special din *cunoștințe, capacități și atitudini* [6, pp. 16-18].

Formarea competenței de comunicare în limba engleză presupune dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: *audierea, vorbirea, citirea și scrierea*. În acest context educațional suscită interes cercetarea procesului de dezvoltare a vorbirii dialogate în care competența de a dialoga să fie concepută ca „bază psihofiziologică a activității de vorbire”, adică, ca instrument de realizare a acestei activități, dar și ca *finalitate educațională*. *Structura de funcționare a competenței de comunicare în limba engleză*, abordată din perspectiva paradigmei

curriculumului, evidențiază importanța *atitudinilor* cognitive și noncognitive superioare, interiorizate în timp [90, p. 230].

Competențele de comunicare, ca parte integrantă a oricărei competențe, care în demersul educațional în mare măsură anume prin comunicare-orală sau scrisă se alcătuiesc din [9, p. 42]:

- *Competențe lingvistice* propriu zise care includ: competență lexicală; competență gramaticală; competență semantică; competență fonologică; competență orografică; competență ortoepică.
- *Competență sociolingvistică: Indicatorii relațiilor sociale:* salutul, adresarea, exclamațiile, luările de cuvânt; *Reguli de politețe; Expresiile înțelepciunii populare:* zicători, proverbe, frazeologisme, clișee; *Diferențele de registru:* oficial, neutru, neoficial, familiar, intim; *Diferențele dialectale:* teritoriale, sociale.
- *Competența pragmatică:* Cunoașterea de către elevi a principiilor conform căreia mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Acesta include: a) *competența discursivă:* ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri; structura discursului; b) *competența funcțională:* procedura.

Principii cu valoare metodologică superioară pe care „cadrul didactic lingvist” trebuie să le respecte în procesul de cultivare permanentă a *competenței de comunicare în limba străină* sunt [16, p. 56]: *cunoașterea profundă* (înțelegere, aplicație, analiză-sinteză, evaluare critică) a specialității și a didacticii particulare; *cunoașterea școlarului/elevului* – profundă, complexă (pedagogică, socială, psihologică); *integrarea deplină la nivelul comunității profesionale* (școlare, interșcolare) înțeleasă ca „organizație care învață” permanent; *autoreflexarea obiectivă, permanentă, sistematică* a proceselor inițiate și finalizate la nivelul practicii didactice și extradidactice; *promovarea unui sistem de valori pedagogice* în funcție de finalitățile educației (ideal, scopuri strategice; obiective generale și specifice) și de particularitățile organizației școlare și ale clasei de elevi.

În cele ce urmează, vom prezenta un model psihopedagogic de formare a motivației de învățare a limbii engleze de către elevii din învățământul primar, în care au fost valorificate idei, concepte, teorii și documente analizate în capitolul anterior. Între acestea, *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, este o componenta esențială asupra căreia ne vom opri în acest capitol.

Odată cu apariția a *CECRL*, este creionat modelul acțional al procesului de învățare astfel se proiectează demersurile didactice prin sarcini curente care pot fi îndeplinite la nivelul unor fapte anume. Totodată se stipulează și elaborarea de noi manuale școlare, reinventarea materialelor

didactice, promovarea muncii în echipă, a jocului de rol, a abordării copiilor ca actori sociali [17, pp. 73-74].

În prezent, politica educațională de orientare a învățământului românesc spre formarea competențelor specifice și generale, înlocuind astfel obiectivele, constituie una din dimensiunile prioritare ale sistemului de învățământ, pe scurt: curriculumul centrat pe competențe, standarde de competențe, evaluarea competențelor și exemplificarea lor în activități de învățare.

Din acest punct de vedere, J. Ball și S. Davitz realizează o prezentare a modelelor/paradigmelor/tiparelor de învățare, o ierarhizare a lor pe care o expunem grafic [108].

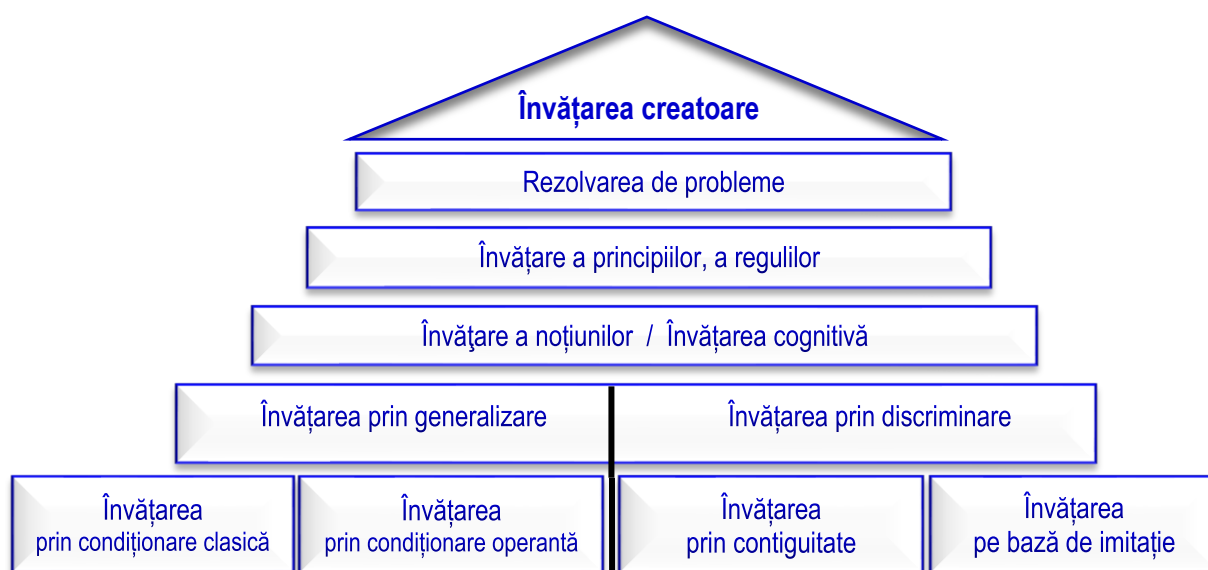


Fig. 2.6. Modele de învățare

Din abordările învățării se poate deduce faptul că fiecare dintre acestea descrie un aspect general sau un tip general de învățare, utilitatea și motivația pentru învățare fiind dependentă însă de alegerea pe care cadrul didactic o face, a modelului de învățare, care trebuie să fie în concordanță cu disciplinele de învățământ, cu un anumit conținut și cu clasa de elevi [108].

În cele mai multe dintre țări, este obligatorie doar o anumită limbă străină, pentru toți elevii, pe parcursul perioadei de școlarizare obligatorie. În *Belgia* (comunitățile germanofonă și flamandă), *Cipru*, *Elveția* și *Islanda* sunt prevăzute două limbi străine obligatorii. În *Luxemburg*, sunt trei – toți elevii trebuie să învețe germană, franceză și engleză pe parcursul învățământului obligatoriu [93, p. 40].

Engleza este obligatorie în majoritatea sistemelor educaționale care prevăd ca o anumită limbă străină trebuie studiată de toți elevii. În 13 țări sau regiuni din Uniunea Europeană, precum și *Elveția*, *Islanda*, *Liechtenstein*, *Fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei* și *Norvegia*, toți elevii

trebuie să învețe engleză. În majoritatea cazurilor, engleza este prima limbă pe care elevii trebuie să o învețe [93, p. 41].

Datele statistice privind numărul elevilor care învață limbi străine subliniază faptul că engleza este studiată în toate țările, indiferent în ce formă cu titlu obligatoriu, ca limbă recomandată sau disponibilă ca disciplină opțională.

Evoluția în timp demonstrează faptul că politicile privind studiul limbilor străine obligatorii sunt destul de stabile în Europa. Cu toate acestea, au fost raportate și câteva schimbări, pe parcursul ultimilor ani. Două țări au introdus politici noi conform cărora engleza a devenit limbă obligatorie pentru toți elevii. În *Portugalia*, reforma în urma căreia engleza a devenit materie obligatorie pentru elevii de 8 ani a fost implementată integral în 2015/16. În *Slovacia*, engleza a devenit o limbă obligatorie odată cu anul școlar 2011/12 în timp ce în *România* limba engleză a devenit o limbă obligatorie pentru toți elevii din învățământul primar odată cu anul școlar 2013 [93, p. 42].

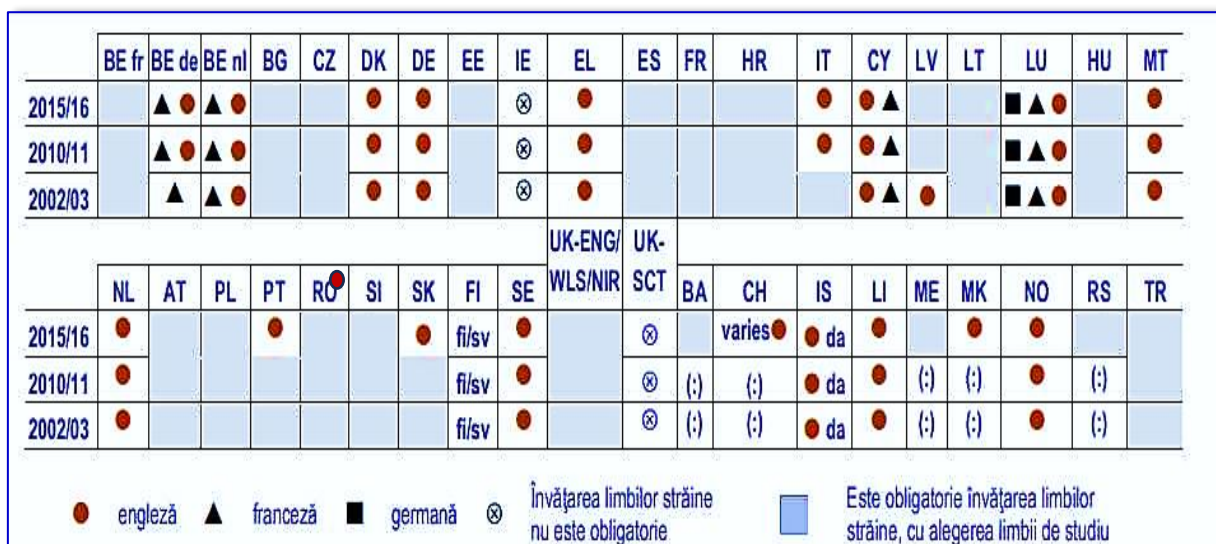


Fig. 2.7. Limbi străine obligatorii predate pe parcursul învățământului obligatoriu

În Figura 2.8, vom prezenta categoriile de vârstele la care începe studiul primei și a celei de-a doua limbi străine, ca materii obligatorii pentru toți elevii din învățământul pre-primar, primar și/sau secundar general (2015/16), care sunt vârstele de pornire în învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine, ca discipline obligatorii pentru toți copiii și elevii încadrați în învățământul preșcolar, primar și/sau secundar general în anul de studii 2010/11/13 în sistemele educative europene [93].

Menționăm că vârsta la care începe studiul unei limbi străine, în cazul de față, limba engleză nu este doar un număr în catalog, ci un indicator psihopedagogic care determină întreaga arhitectură a procesului de învățare-predare-evaluare. Vârsta de start în achiziția LS funcționează

ca o busolă pentru profesorul de limba engleză deoarece acesta îi spune cât trebuie să se bazeze pe intuiție și joc și cât pe logică și structură specifică perioadei școlarului mic din TP.

Totodată putem sublinia faptul că atunci când discutăm despre vârsta de început în studiul limbii engleze, aceasta nu este o bifă administrativă, ci pragul de la care se activează mecanisme cognitive și emoționale specifice. Din perspectivă psihopedagogică, acest „moment zero” determină modul în care creierul procesează informația.

Așadar, vârsta este busola care dictează nu *ce* învățăm, ci *cum* modelăm arhitectura mentală a elevului pentru a transforma engleza într-un instrument de gândire, nu doar într-o materie școlară.

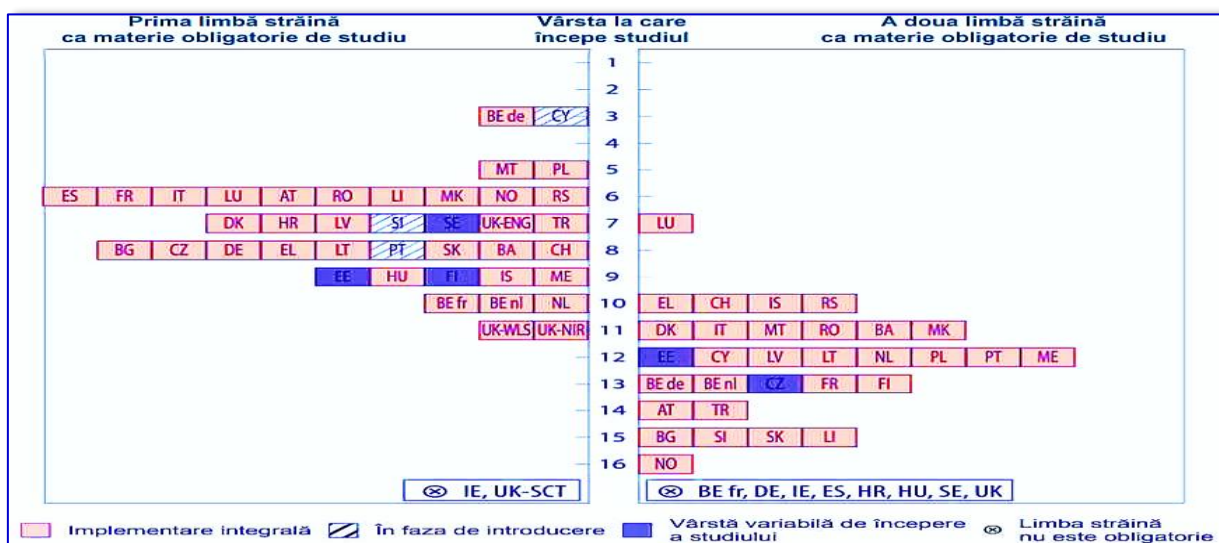


Fig. 2.8. Experiențe privind vârstele de pornire în învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine

Există o foarte mare varietate de limbi străine vorbite în Europa. În timp ce în Uniunea Europeană și în cele 27 de state membre există 24 de limbi oficiale și de lucru, acest număr ar cunoaște o extindere și o varietate extrem de mare dacă toate limbile regionale și minoritare ar fi recunoscute oficial în țările europene și ar fi luate în calcul.

Limba engleză este – astfel – principala limbă străină studiată în Europa. Figura 2.9 atestă că în aproape toate țările europene engleza este prima limbă străină studiată sau limba studiată de cea mai mare parte a elevilor, pe parcursul învățământului primar și cel secundar [93].

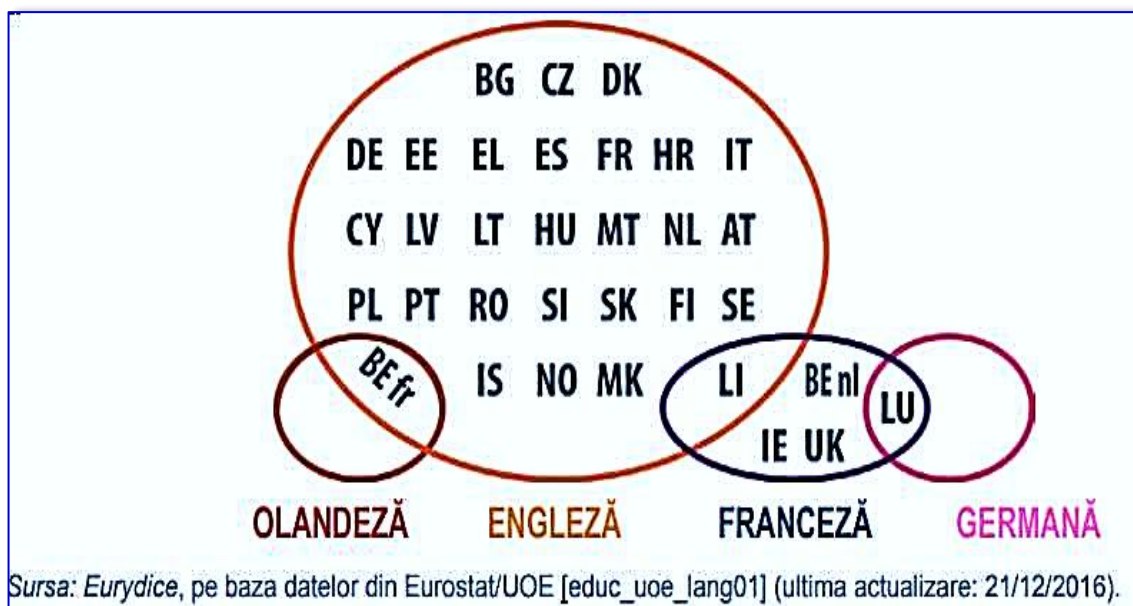


Fig. 2.9. Limbile străine studiate de majoritatea elevilor în învățământul primar și secundar

Limba engleză este studiată pe scară largă în toate nivelurile educaționale în Europa. Practic, toți elevii studiază limba engleză pe parcursul întregii durate a învățământului secundar inferior (gimnazial). La nivelul UE, 97.3% dintre elevii din învățământul secundar inferior (gimnazial) învață limba engleză [93, p. 74].

În majoritatea sistemelor educaționale în care există recomandări centralizate privind gradul de specializare a profesorilor, profesorii generaliști (învățătorii) predau și limbi străine, în învățământul primar. În 11 sisteme educaționale, recomandările centralizate menționează doar profesorii generaliști (învățătorii), precum în *Comunitatea flamandă din Belgia, Franța, Italia, Cipru, Luxemburg, Malta, Olanda, Austria, Elveția, Islanda și Liechtenstein* [Ibidem].

În *Polonia*, profesorii generaliști pot preda limbi străine doar în primii trei ani ai învățământului primar și sunt înlocuiți de profesori specializați în clasele ulterioare. În restul sistemelor existente (12 sisteme educaționale), autoritățile de nivel central din domeniul educației recomandă ca profesorii generaliști, precum și personalul mai specializat pentru acest nivel educațional să predea limbi străine în învățământul primar [93].

În nouă dintre acestea sunt implicați profesori generaliști, precum și profesori specializați în *Comunitatea germanofonă din Belgia, Bulgaria, Republica Cehă, Letonia, Lituania, Polonia, România, Slovenia și Serbia*. În alte trei sisteme, se recomandă ca predarea să fie susținută atât de profesori generaliști, cât și de profesori semi specializați în *Germania, Suedia și Norvegia* [Ibidem].

În marea majoritate a țărilor, numărul orelor de predare este mai redus în învățământul primar, în timpul primilor doi ani în care se predă limba străină. Numărul de ore acoperă o perioadă cuprinsă între 30 și 60 ore pe an, în majoritatea țărilor. Elevii din *Germania* și din *România* au cel mai mic număr anual de ore (16 și, respectiv, 20) [Idem, p. 84].

De departe, cele mai ridicate valori se înregistrează în *Malta* (118), urmată de un grup de trei țări, în care numărul orelor este de asemenea destul de mare – *Republica Cehă* (88), *Slovacia* (86) și *Ungaria* (83). În unele țări, totuși, imaginea se modifică foarte mult pe parcursul următorilor ani de școală: în *Comunitatea francofonă din Belgia, Danemarca, Grecia și Liechtenstein* numărul de ore se dublează; iar în *Germania* și *Letonia* se triplează [Ibidem, p. 85].

Diferințele în privința vârstei la care începe studiul limbii străine afectează parțial variațiile care se prezintă la nivel primar. În *Franța, Italia, Luxemburg, România, Liechtenstein, Macedonia, Norvegia și Serbia*, se solicită ca elevii să înceapă să învețe o limbă străină de la începutul învățământul primar (adică începând cu vârsta de 6 ani). Sunt evidente și variații substanțiale, cum ar fi în special cele dintre *România* (34 ore pe an) și *Italia* (79 ore). *Norvegia, Franța și Serbia*, alocă un timp aproximativ comparabil de 52, 54 și, respectiv, 54 ore [Idem].

În țările unde reglementările au intervenit între 2010/11/13 și 2015/16, este evidentă principala tendință ce se desprinde din practica educațională și anume – apariția unei creșteri vizibile cu claritate a timpului alocat predării, la nivelul primar, într-un număr relativ mare de țări.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Consiliul Europei 2001, propune o scală care susține evaluarea rezultatelor învățării limbilor străine într-o manieră comparabilă la nivel internațional. CECRL descrie gradul de cunoaștere a unei limbi străine pe șase niveluri: A1 și A2 (utilizatori elementari), B1 și B2 (utilizatori independenți), C1 și C2 (utilizatori experimentați). Scalele sunt însoțite de o analiză detaliată a contextelor, temelor, activităților și obiectivelor de comunicare, precum și o serie de descriptori graduali ai competențelor de comunicare.

Rezoluția Consiliului Uniunii Europene din 14 februarie 2002 a recomandat utilizarea CECRL în stabilirea sistemelor de validare a competențelor lingvistice, mai exact, privind promovarea diversității lingvistice și învățarea limbilor străine în contextul implementării obiectivelor Anului European al Limbilor 2001, OJ 2002/C 50/01 [93, p. 120]:

- a) *A învăța să înveți*, care presupune a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare pentru formare și autorealizare;
- b) *A învăța să faci*, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptarea la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- c) *A învăța să fii*, care vizează formarea de atitudini, pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale;
- d) *A învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce presupune acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării și a dialogului social [Apud 62].

În opinia cercetătoarei, M. Hadîrcă, tocmai plecând de la aceste direcții de dezvoltare, specialiștii UNESCO au conturat modelul educativ necesar de dezvoltat în contextul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, care este axat pe concepția educației permanente și vizează dezvoltarea a patru coordonate valorice ale conceptului de învățare: *a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să fii – a învăța să trăiești împreună cu alții*, iar acest model a fost adoptat de către toate sistemele din Uniunea Europeană[Idem], inclusiv de cel din România.

În ordinea ideii de mai sus, putem sublinia identitatea celor patru piloni ai educației *dimensiunea cognitivă – dimensiunea instrumentală – dimensiunea personală – dimensiunea socială* care se aplică eficient și perfect în învățarea unei limbi străine la școlarii mici.

Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare (Figura 2.11) s-a constituit din următoarele componente:

- *Recomandările UE privind necesitatea ÎLS în societatea contemporană;*
- *Condițiile psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze;*
- *Fundamentarea teoretică prin teoriile specifice ale învățării și principalele teorii ale motivației ÎLS în clasele primare;*
- *Fundamentarea praxiologică a ÎLS în clasele primare;*
- *Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a;*
- *Finalitatea ÎLS în clasele primare: achiziționarea de către copiii de 10 ani, a competențelor lingvistice adecvate cu nivelul A1 conform CECRL la finalul învățământului primar;*
- *Programa pentru disciplina Limba modernă 1 pentru clasa pregătitoare – a IV-a, conformă planului cadru de învățământ.*

Importanța unui model psihopedagogic la clasele mici, învățământul primar este fundamentală, deoarece acesta servește drept structură rezistentă pentru întreaga dezvoltare

ulterioară a copilului, asigurând trecerea de la joc la activitatea de învățare. La această vârstă, elevii de vârstă școlară mică învață predominant prin imitare și observație, motiv pentru care un model psihopedagogic complet și eficient influențează direct atitudinile, valorile și încrederea lor în sine.

Funcționalitatea unui model psihopedagogic la clasele mici nu se referă doar la „ce” învață copilul, ci la „cum” este structurată experiența de învățare a unei limbi străine pentru a fi motivantă și continuă. Acesta acționează ca un mecanism de reglare între psihologia copilului și cerințele programei școlare pe care o dirijează cadrul didactic.

Prin urmare, un model psihopedagogic bine ales funcționează ca un „filtru adaptiv”, care traduce realitatea complexă a lumii pe canalul și pe măsura capacităților de înțelegere ale unui copil de 6-10 ani din învățământul primar, în deprinderea de a învăța o LS.

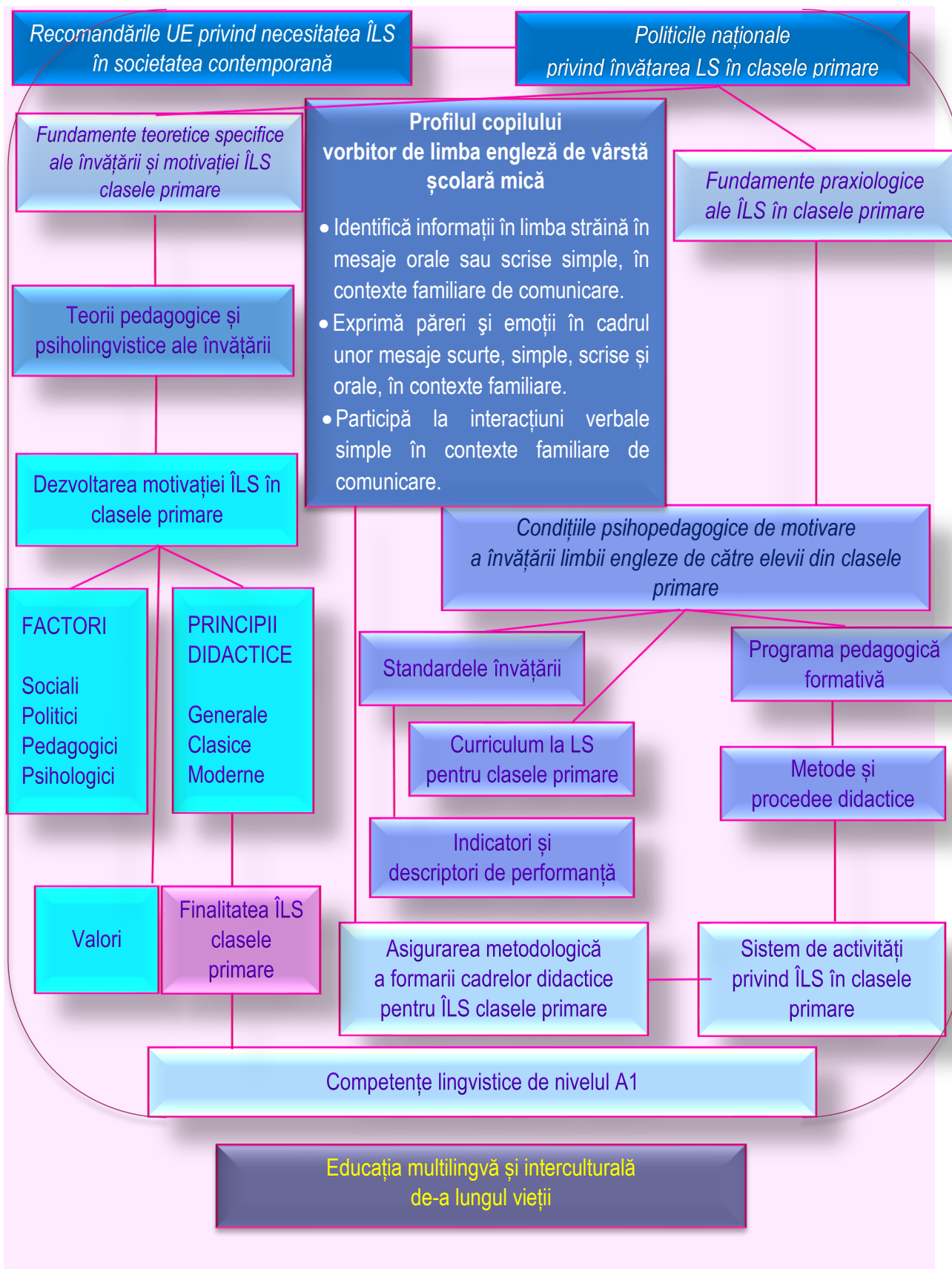


Fig. 2.11. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare

Componenta *Recomandările UE privind necesitatea ÎLS în societatea contemporană* constituie prima referință în cadrul modelului elaborat în cercetarea noastră. UE încurajează învățarea a cel puțin două limbi străine de către cetățenii ei, așa cum am exemplificat în acest capitol. În societatea actuală, caracterizată printr-un ritm extraordinar de rapid al schimbărilor și al numeroaselor adaptări, necesitatea cunoașterii unei limbi străine este o condiție „sine qua non” a reușitei personale și profesionale. Astfel, în fiecare an, începând cu 2001, pe 26 septembrie se celebrează *Ziua Europeană a Limbilor (ZEL)*, deoarece unul dintre cele 13 obiective specifice ale strategiei pentru educație și formare ale Uniunii Europene este ameliorarea procesului de învățare a limbilor străine.

Poate, mai mult ca oricând, cunoașterea a cel puțin două limbi străine pe lângă limba maternă a dovedit că este un vector esențial în asigurarea obiectivului global al Uniunii Europene, care presupune deschiderea către lume a educației și a formării [117]. Acest obiectiv principal conduce la armonizarea ÎLS în contextul european general și trasarea unor noi direcții de dezvoltare în ceea ce privește politicile lingvistice educative, care ar trebui să favorizeze învățarea mai multor LS pe parcursul întregii vieți, astfel încât, europenii să devină efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice între ei în toate domeniile [62, p. 58].

Din *Recomandările UE* derivă următoarea componentă a modelului – *Motivarea pentru învățarea unei limbi străine în clasele primare*, care trebuie înțeleasă ca o intenție pedagogică de promovare și implementare în practica educațională din România, ce a implementat acest aspect abia de un deceniu în sistemul educațional. Mulți specialiști au punctat importanța primilor pași în învățarea unei limbi străine. În acest stadiu de început al învățării, elevul are o mare disponibilitate pentru achiziții lingvistice și, de aceea, deprinderile de comunicare, de vorbire corectă sunt cel mai ușor de format.

Însă dezvoltarea competențelor de comunicare într-o limbă modernă pornind de la vârsta de 6 ani este o provocare, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi. Curriculumul elaborat și implementat începând cu anul 2013 prevede studierea unei limbi moderne, ca disciplină obligatorie, începând cu Clasa pregătitoare. Această disciplină are prevăzută o oră pe săptămână în Clasa pregătitoare, Clasa I și a II-a, și două ore de studiu pe săptămână din clasa a III-a. Pe baza programelor școlare, au fost elaborate noi manuale pentru clasele I, a II-a și a III-a, care sunt însoțite de CD-uri pentru familiarizarea elevilor cu materialul audio autentic [120].

Fundamentele teoretice ale ÎLS în clasele primare se bazează pe următoarea afirmație: *Învățarea limbilor străine* a devenit o necesitate absolută în societatea contemporană, astfel a dobândit un loc important în cadrul inițiativelor emblematice integrate în strategia de ansamblu a Uniunii Europene – „Europa 2020” – promovarea creșterii inteligenței, durabilă și favorabilă

incluziunii [96], și anunțată printr-un act oficial în anul 2010, la care România aderă trei ani mai târziu. Părinții elevilor au primit cu bucurie această decizie și consideră că este necesar ca elevii să studieze o limbă străină încă de la debutul lor în școală (vezi: Tabelul 2.5).

Dezvoltarea ontogenetică recomandă vârsta școlară mică drept cea mai propice învățării limbajului și formării deprinderii de exprimare orală în limba maternă, dar și într-o limbă străină. Învățarea eficientă a unei limbi moderne în ciclul primar urmărește dezvoltarea capacității de receptare și exprimare orală a copiilor precum și formarea competenței de comunicare. Indiferent de metodele și procedeele folosite, în clasa pregătitoare și clasa I, învățarea unei limbi străine se realizează prin elemente de joc, exerciții practice de ascultare și repetare după model [88].

Fundamentarea teoretică a ÎLS în clasele primare este reprezentată în *Model* de o abordare integratoare a teoriilor pedagogice, psihologice și psiholingvistice, raportate la vârsta de 6 ani până la 10 ani. Analiza principalelor categorii de teorii ale științei învățării ne-a permis să deducem teoriile specifice ÎLS în clasele primare: *teoria structuralismului genetic, teoria inteligențelor multiple, teoria socială, teoria învățării socioculturale*, precum și examinarea principalelor teorii ale motivației ÎLS în clasele primare: *teoria atribuirii, teoria scopurilor, teoria expectanță-valoare, teoria auto-eficacității, teoria motivației intrinseci-curiozitatea epistemică, teoria autodeterminării, teoria autoreglării învățării, teoria învățării conștiente-semnificative* cercetate și descrise în capitolul I al lucrării și care stau la baza **conceptului de dezvoltare a motivației ÎLS în clasele primare**.

Prin urmare, vom dezvolta aici în acest capitol componentele care alcătuiesc conceptul de **dezvoltare a motivației ÎLS în clasele primare** cuprinde: *motivația integrativă și motivația instrumentală*. În ceea ce privește *motivația integrativă* putem discuta de legătura interculturală ce se creează în dialogul dintre E și R ce aparțin a două culturi, tradiții, societăți diferite. În consecință, aptitudinea lingvistică este mijlocul cu care se construiesc relații interumane dar și o comunicare eficientă, cu sens. *Motivația instrumentală* presupune dorința subiectului de a învăța o limbă străină în vederea atingerii unor terțe scopuri precum: o promovare, obținerea unei slujbe, poziții sau statut social mai bun. Drept urmare, motivația joacă rolul unui instrument în atingerea scopului propus (vezi: Tabelul 2.1 și Tabelul 2.2).

Aspectul Factori: sociali, politici; pedagogici vizează corelarea acestora în procesul de predare și realizare a ÎLS în clasele primare. *Politicile UE* în materie de limbi urmăresc să protejeze diversitatea lingvistică și să promoveze cunoașterea limbilor din motive de identitate culturală, integrare socială, precum și deoarece cetățenii multilingvi sunt mai bine plasați pentru a beneficia de oportunități de învățământ și de obținere a unui loc de muncă pe piața unică [48, 118, 119].

În procesul de comunicare (fie că ești elev sau profesor/practician), CECRL urmărește două obiective esențiale:

1. Încurajarea practicienilor din domeniul limbilor moderne, oricine ar fi ei, inclusiv elevii, să mediteze asupra unui anumit număr de întrebări, și anume: – Ce facem cu exactitate în procesul unui schimb de mesaje în formă orală sau scrisă cu o altă persoană? – Ce ne permite să acționăm în așa mod? – Care este volumul de cunoștințe de care avem nevoie atunci când încercăm să utilizăm o nouă limbă? – În ce mod stabilim obiectivele noastre și cum tragem linia de demarcare între ignoranța totală și stăpânirea efectivă a unei limbi? – În ce mod se învață o limbă? – Ce este nevoie de făcut pentru a ajuta semenii noștri să învețe o limbă?

2. Facilitarea schimburilor de informații între practicieni și elevi, pentru ca practicienii să poată explica elevilor care sunt așteptările lor în materie de învățare și în ce mod vor încerca să-i ajute. Aceste instrumente promovează plurilingvismul și propun un model de evidentă a celor mai diverse experiențe interculturale și de învățare a limbilor, care le conferă totodată o recunoaștere oficială. Așadar, plurilingvismul este un aspect care face parte integrantă din legitimitatea, transparența și caracterul democratic al proiectului european. La baza acestei afirmații stau mărturie sutele de documente elaborate și proiecte inițiate de instituțiile europene, precum și de constituirea, la începutul anului 2007, a unui portofoliu dedicat multilingvismului [6].

În ceea ce privește componenta **factorii pedagogici**: cadrele didactice, profesorii au un rol cheie în învățarea din clasele primare a unei limbi străine. Aceștia sunt, pe lângă părinți, cele mai importante persoane pentru copilul elev și au o influență hotărâtoare asupra atmosferei de la locul învățării și a dotării mediului școlar iar nivelul de calificare al profesorului de limbă străină, ajută la achiziționarea și totodată promovarea privind cerințele diverse și specifice legate de utilizarea limbii.

Pe lângă cunoștințele de limbă străină, din partea profesorului mai sunt necesare competențe de specialitate: cunoștințe culturale, competențe metodicodidactice, precum și anumite cunoștințe și experiențe extraprofesionale: plăcerea de a comunica; aptitudinea și dorința de comunicare interculturală; gândirea critică, orientată pe problematizare; competența de a cunoaște, a alege și a utiliza cele mai potrivite strategii de învățare; învățarea pe tot parcursul vieții, asumat ca principiu pentru sine însuși și pentru toți cei ce învață; dezvoltarea deschiderii pentru noi abordări în gândire și învățare; aptitudinea de a colabora armonios și productiv cu colegii și cu copiii; îmbunătățirea permanentă a propriei competențe de utilizare a tehnologiei media; perceperea încrezătoare și orientată a rolului și sarcinii didactice proprii; dorința permanentă de a colabora cu toți participanții la procesul de educare și instruire [81, pp. 45-47].

Caracterul profesorului trasează niște direcții primordiale în configurarea personalității elevului de mai târziu, și anume crearea aceleiași conexiuni în care se împletesc: dorința de perfecționare constantă, a învăța să înveți, simțul umorului și flexibilitatea în gândire, mai mult, este de preferat ca omul și profesorul să coexiste în clasă.

În prezent, formarea profesorilor de limbi străine influențează în mod decisiv calitatea procesului de predare-învățare a limbilor străine și determină în mod direct gradul de motivație al copiilor. Prin urmare, un astfel de cadru didactic:

- este sensibil la noile direcții de promovare a plurilingvisticii și interculturalității;
- cunoaște și apără principiile unei educații care dezvoltă astfel de competențe;
- are o abordare reflexivă față de noile funcții și roluri ale profesorului de limbi străine ca formator;
- interacționează cu diferiți alți agenți educaționali;
- observă, analizează și exploatează – în termeni didactici – varietatea prezentă în mediul pedagogic;
- creează, experimentează și evaluează proiecte educative cu scopul de a dezvolta competențele plurilingve și multiculturale;
- cooperează cu profesorii care predau alte discipline sau alte limbi străine, într-o abordare integrată și interdisciplinară actuală [48, pp. 52-53].

Pornind și de la dorința arzătoare a părinților care contribuie la o perfecționare continuă din partea copiilor în învățarea unei limbi străine, cu ajutorul și implicarea nemijlocită a celor mai susmenționați, prin faptul că acasă, școlarii mici citesc suplimentar lecturi potrivite vârstei, având acces la diferite materiale digitale dar și cărți specializate cum ar fi dicționare ilustrate, audiobook-uri, volume bilingve în limba engleză.

În ordinea dată de idei, menționăm că este recunoscut faptul că uneori mai apar suspiciuni la unii părinți și la unele cadre didactice că prin învățarea încă din clasele primare a limbilor străine copiii ar putea fi suprasolicitați, cu toate acestea astăzi majoritatea părinților văd în învățarea din treapta primară a limbilor străine o șansă pentru copiii lor să aibă un viitor mai bun (vezi: Tabelul 2.5).

Marea majoritate a acestora fiind întorși din străinătate, unde și-au realizat o stabilitate financiară utilizând competențele lingvistice specifice, conștientizează importanța cunoașterea unei limbii străine și că începerea timpurie oferă copilului avantaje clare dovedite pentru învățarea suplimentară (unii copii ai acestora încep din treapta preșcolară, în particular, studiul limbii engleze), mai rapid și cu efort mai mic, a uneia sau mai multor limbi străine.

Factori psihologici. Declanșarea, orientarea și susținerea oricărei activități psihice sunt influențate de motivație. Acesta este rolul motivație în învățare. Putem recunoaște un elev motivat pentru activitatea de învățare dacă el este implicat în sarcinile de învățare, își autoreglează activitatea de învățare, dispune de o mare capacitate de mobilizare a efortului de învățare, are tendința de a opera în mod constant transferul a ceea ce învățat de la un domeniu la altul.

Motivația învățării școlare este considerată de cei mai mulți specialiști drept unul dintre cei mai importanți factori noncognitivi ai învățării. Motivația învățării poate fi definită ca ansamblul mobilurilor care provoacă, întrețin și orientează, susțin energetic și declanșează activitatea de învățare.

Factorii psihologici de care depinde învățarea sunt: procesele cognitive, afective, volitive, caracteristicile dezvoltării atenției și capacității de comunicare, motivația și gradul ei de intensitate, prezența sau absența unor aptitudini, voința, stilul de învățare, interesele de cunoaștere și cele profesionale, nivelul de cultură generală și de specialitate etc. [138].

Învățătura are un puternic rol formativ și urmărește scopul procesului de învățământ, asigurând premisele realizării eficiente a obiectivelor pedagogice proiectate. Așadar situația expusă a generat necesitatea trasării unor **principii didactice generale**, care orientează practica didactică a cadrelor didactice din domeniul învățării limbilor străine începând de la vârsta de 6 ani până la 10 ani atunci când se încheie clasele primare, prin care pot fi atinse finalitățile educaționale ale ÎLS la o vârstă școlară mică [85, p. 3]:

- **Principii generale:** Principiul integrării organice a teoriei cu practica; principiul luării în considerație a particularităților de vârstă și individuale.
- **Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățământului:** Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; Principiul sistematizării și continuității în învățare.
- **Principii care acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților:** Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în predare-învățare (principiul intuiției); Principiul însușirii conștiente și active; Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și a abilităților [Adaptare după 18].

Principiile didactice sunt concepte cu caracter *general, sistemic, normativ și deschis*, care stau la baza atingerii obiectivelor didactice și care guvernează proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare. Principiile didactice sunt sisteme de norme cu caracter general, care pot fi aplicate la orice tip de activitate instructiv-educativă, aplicarea lor în diverse situații de învățare putând conduce la multiplicarea sau la integrarea lor în principii cu

o sferă de cuprindere mai mare. Pentru o bună organizare și desfășurare a procesului de învățământ, profesorul trebuie să respecte și să aplice corect următoarele *principii didactice clasice* [144]:

- **Principiul unității dintre senzorial și rațional (intuiție și accesibilitate).** Învățarea se produce întotdeauna într-un mediu social, care are asupra subiectului influențe mediatore. Subiectul învață grație eforturilor de mediere ale persoanelor din anturajul său, care-i influențează construcțiile cognitive, prin *conferirea de sens* activităților și prin *medierea* experiențelor sale de învățare. Persoanele din preajmă îndeplinesc roluri precum: selecționarea, organizarea sau simplificarea stimulilor, denumirea, verbalizarea realităților percepute, ghidarea, oferirea de modele, încurajarea, motivarea copilului etc. În realitate, nu se așteaptă momentul apariției capacității de asimilare a unor cunoștințe (acesta ar putea surveni uneori, mult prea târziu), ci acesta trebuie provocat, creat prin mijloace specifice vârstei subiectului. Se induce în acest fel un principiu – *al intuiției* – care presupune necesitatea studierii obiectelor, fenomenelor, proceselor cu ajutorul simțurilor, ținându-se cont de importanța realizării unității dintre senzorial și rațional. *Principiul accesibilității*, conform acestui principiu, respectarea programei școlare apare ca fiind esențială. Demersul instructiv-educativ trebuie adaptat și condițiilor concrete ale clasei, stabilindu-se un raport optim între efortul solicitat elevului și ajutorul care i se acordă în procesul de învățare.
- **Principiul legării teoriei de practică.** Abordarea conținuturilor specifice disciplinei pornind de la „*problemă către soluție*” motivează aspectele teoretice care concură la obținerea soluției și realizează în modul cel mai fericit legătura teorie-practică. *Teoria* este privită ca un sistem de principii, legi, cunoștințe, care guvernează o știință și pe baza căreia pot fi interpretate fenomene ale lumii reale și care trebuie transmise elevului pentru a fi înțelese și învățate. *Practica* reprezintă totalitatea formelor de aplicare și verificare în activitatea concretă a cunoștințelor teoretice. Raportul dintre teorie și practică depinde în ultimă instanță de dificultatea noțiunilor implicate, de mijloacele tehnice de care se dispune, de cunoștințele anterioare și capacitățile intelectuale ale elevului, de abilitatea și experiența cadrului didactic.
- **Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor.** Instruirea eficientă presupune implicarea directă, conștientă și activă a elevului în învățare, prin acțiuni efective de explorare directă sau mijlocită a realității, de redescoperire, de rezolvare de probleme etc. Acest principiu exprimă necesitatea ca procesul de instruire (*acumulare de cunoștințe*) să se facă metodic, cu fixarea unor scopuri, finalități și termene precise.

Înțelegerea semnificațiilor și conexiunilor esențiale pentru studiul obiectului vizat trebuie să se realizeze nu numai printr-un efort de gândire, dar și acțional (de aplicare a cunoștințelor). Profesorul trebuie să delimiteze exact, încă de la începutul lecției, scopul și utilitatea practică și

teoretică a temei respective, folosind exemple ilustrative. Se urmărește, în acest fel trecerea de la intenție la gândirea abstractă, de la treapta senzorială la treapta rațională, favorizarea formării de noi structuri informaționale.

- **Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor.** Acesta se concretizează prin expuneri organizate asupra cunoștințelor de asimilat, respectând un plan, stabilit de către profesor prin planificarea calendaristică, dar sugerat de lectura personalizată a programei școlare. Pentru a dezvolta continuu gândirea logică a elevilor, pentru a încuraja participarea lor activă, pentru a le crea deprinderi de sistematizare și generalizare a celor învățate, profesorul trebuie să-și folosească la maximum disponibilitățile creatoare și talentul pedagogic în pregătirea expunerilor.
- **Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.** Evidențiază necesitatea abordării conținuturilor și însușirii cunoștințelor esențiale și durabile, astfel încât elevii să le poată reproduce ușor și utiliza creator în rezolvarea sarcinilor școlare curente și în activitatea practică viitoare. Respectarea principiului însușirii temeinice a cunoștințelor asigură dezvoltarea capacității de autoinstruire și autoevaluare, a inițiativei și contribuie la formarea și dezvoltarea personalității. O învățare temeinică presupune însușirea de cunoștințe prin efort propriu, conștient și continuu, în concordanță cu interesele reale ale elevului. Abordarea conținuturilor trebuie făcută intuitiv, accentuându-se esențialul și evitându-se supraîncărcarea. Fixarea cunoștințelor nu se realizează printr-o repetare succintă a conținuturilor, ci printr-o receptare Didactica specialității logică, rațională, care urmărește identificarea și retenția esențialului; o memorare de durată.
- **Principiul individualizării și diferențierii învățării.** Exprimă necesitatea adaptării strategiilor instructiv-educative la particularitățile psihologice și de vârstă ale fiecărui elev sau al unui grup omogen de elevi, în vederea formării deprinderilor și competențelor stabilite prin obiective și a dezvoltării lor ca personalitate. *Individualizarea* învățării se permite valorificarea cât mai eficientă a posibilităților și eforturilor fiecărui elev, indiferent de gradul de înzestrare genetică sau de pregătire de moment. *Diferențierea* învățării exprimă necesitatea de a adapta conținutul strategiilor educaționale în funcție de particularitățile comportamentului individual (sau de grup) ale elevilor (cum ar fi – promovarea aptitudinilor specifice pentru anumite materii).
- **Principiul stimulării motivației.** Starea interioară, motivată psihologic, determinată de interesul față de cunoaștere și susținută de curiozitatea și plăcerea de a descoperi și înțelege fenomene, procese, informații despre lume și societate, constituie *motivația intrinsecă*. Starea

determinată de trebuințe situate în afara conținutului procesului de cunoaștere și învățare (apreciere, notare, premii, burse, teama de profesor, corigența, pedepsele etc.), constituie *motivația extrinsecă*. Procesul de învățare este favorizat de atingerea optimului motivațional, care declanșează conștiinciozitatea celui care învață. Atingerea acestui optim diferă de la elev la elev, de la clasă la clasă, de la grup la grup, în funcție de particularitățile acestora, de capacitatea cognitivă, de echilibrul temperamental și emoțional, de trebuința de performanță și de nivelul de aspirație.

- **Principiul asigurării conexiunii inverse.** Îmbunătățirea din mers a rezultatelor procesului instructiv-educativ, în funcție de informația primită despre rezultatele anterioare, asigură obținerea de efecte pozitive pentru proces și de reducerea sau eliminarea celor negative. Conexiunea elev–profesor, inversă procesului de comunicare de cunoștințe, contribuie la activizarea și intensificarea învățării, la asigurarea unui confort în educație pentru fiecare elev în parte, reliefând calitatea procesului de învățare, prin determinarea acelor comportamente ale elevilor, care o data formate se concretizează în deprinderi, capacități intelectuale și practice, atitudini, trăsături motivaționale și afective. Principiul retroacțiunii sau al conexiunii inverse se realizează prin evaluare ritmică, progresivă, formativă.

În didactica modernă, principiile didactice reprezintă normele generale care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare–învățare, având ca scop optimizarea procesului educațional. Acestea ghidează profesorul în alegerea metodelor, tehnicilor și strategiilor adecvate pentru a facilita învățarea eficientă a elevilor. Principalele principii didactice moderne valorificate de noi în cercetare, în afară de cele enunțate mai sus, au fost [145]:

- **Principiul participării active a elevilor.** Elevii nu mai sunt simpli receptori pasivi de informații, ci sunt implicați activ în procesul de învățare, prin activități, dezbateri, proiecte etc.
- **Principiul legării teoriei de practică.** Cunoștințele teoretice sunt aplicate în situații concrete, astfel încât elevii să înțeleagă relevanța și utilitatea a ceea ce învață.
- **Principiul motivării.** Elevii sunt stimulați să învețe prin crearea unui mediu de învățare atractiv și prin utilizarea unor metode care să le stârnească interesul.
- **Principiul sistematizării și continuității.** Cunoștințele sunt prezentate într-o manieră logică și progresivă, iar informațiile noi sunt corelate cu cele deja învățate, asigurând astfel o mai bună înțelegere și reținere.
- **Principiul conexiunii interdisciplinare.** Se urmărește corelarea diferitelor discipline, astfel încât elevii să poată face legături între ele și să înțeleagă mai bine lumea înconjurătoare.

- **Principiul feedback-ului.** Elevii primesc informații despre progresul lor și despre modul în care pot îmbunătăți performanța, prin feedback-ul oferit de profesor sau de colegi.
- **Principiul evaluării formative.** Evaluarea nu se limitează la notarea finală, ci este un proces continuu care oferă informații despre progresul elevilor și despre eficiența strategiilor didactice.

Finalitatea ÎLS din clasele primare: achiziționarea de către copiii de vârstă școlară mică a competențelor lingvistice la nivelul A1. Există șase niveluri de limbă iar acestea sunt stabilite de către CECRL astfel: A1, A2, B1, B2, C1 și C2. Acest cadru de referință evaluează și compară competențele de ascultare, citire, exprimare orală și scrisă în UE. Unul din cele șase niveluri înseamnă în detaliu: **A1 începător**, în care cel care învață: poate să înțeleagă și să folosească cuvinte și fraze simple; se poate prezenta pe sine și pe ceilalți; este capabil să adreseze întrebări despre persoane; poate răspunde la întrebări iar în cazul când un vorbitor de limbă străină vorbește încet și clar este suficient de pregătit să interacționeze verbal cu aceasta. Competența lingvistică a copilului care învață nu se mai măsoară numai prin competențele lingvistice de limbă maternă, ci și în capacitățile acestuia de a poseda multitudinea de sarcini ale comunicării interculturale.

Pentru școlarul mic care învață motivat o limbă străină, îi trebuie date impulsuri și oferite conținuturi atractive-interactive, pe baza cărora se pot dezvolta deschiderea și toleranța vorbitorului intercultural. Faptul că folosesc încă din clasele primare o limbă străină trebuie să-i trezească interes pentru acea limbă, să-i provoace bucurie învățarea ei și să motiveze copilul să se facă înțeles și într-o altă limbă decât limbă maternă, alta decât cea utilizată exclusiv în mediul familial.

Fundamentele praxiologice a ÎLS în clasele primare, a doua componentă de bază a *Modelului psihopedagogic de ÎLS a elevului de vârstă școlară mică*, care reflectă ce trebuie operat, proiectat, asigurat pentru transpunerea în practică a activităților de ÎLS și implică: asigurarea unor *condiții pedagogice*: cunoașterea implementarea *Curriculumului la LS pentru clasele primare*; elaborarea *Programei pedagogică de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze* și descrierea *Sistemului de activități pedagogice privind ÎLS a elevilor din clasele primare*, care vor fi prezentate în Capitolul III al tezei.

Componenta **Condiții pedagogice** din *Modelul psihopedagogic al ÎLS a elevilor din clasele primare* cuprinde specificări de strategie în vederea asigurării procesului de punere în aplicare a fundamentelor teoretico-praxiologice a ÎLS în clasele primare. Aceste fundamente teoretice și praxiologice ale *Modelului pedagogic de ÎLS a elevilor din clasele primare* reflectă posibilitatea ÎLS și necesitatea realizării acesteia într-un mod eficient în societatea actuală.

În centrul *Modelului* este situat **Profilul copilului de vârstă școlară mică, vorbitor de limba engleză**, ca subiect și partener al învățării eficiente a unei LS. Imaginea unei rețele de *factori/condiții* care înconjoară copilul, ilustrează cât de complexe sunt influențele asupra procesului de învățare eficientă încă din clasele primare a limbilor străine. Plasarea în centru a *copilului*, care pentru a-și manifesta curiozitatea și dorința de a învăța o limbă străină dezvoltă competențe lingvistice corespunzătoare la nivelul A1 de limbă străină, după cunoștințele lui individuale.

Ultima componentă a Modelului, **Educația multilingvă și interculturală de-a lungul vieții**, susține continuitatea învățării – individual și în grup. În conformitate cu aceasta, cadrele didactice de specialitate, mai exact profesorii de limbi străine ce lucrează la niveluri diferite de învățare, de exemplu primar și gimnazial, trebuie să se informeze reciproc printr-un proces educațional eficient. În vederea realizării acestui obiectiv trebuie să se țină seama de corelarea curriculumului pentru oferta de limbi străine pentru toate ciclurile școlare dar și de realizarea unor schimburi reciproce de metode, tehnici, principii din cardul procesului educațional.

În concluzie, **Educația multilingvă și interculturală de-a lungul vieții**, reprezintă o activitate continuă și complexă, pentru care politicile UE au formulat următoarele obiective specifice: învățarea limbii materne plus două alte limbi; debutul învățării LS în educația din clasele primare; punerea bazelor învățării LS în învățământul secundar; dezvoltarea învățării LS în învățământul superior; învățarea LS de către adulți; încurajarea învățării LS de către persoane cu nevoi speciale; în învățământul secundar; dezvoltarea unei game largi de limbi [120, p. 52].

Așadar, *Modelul psihopedagogic* elaborat de noi în procesul cercetării și validat experimental, constituie produsul de bază / rezultatul cercetării noastre, care demonstrează eficiența în motivația pentru învățare prin abordarea sa holistică și contextualizată.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. În cadrul *pre-experimentului pedagogic* au fost culese suficiente date empirice și informații relevante oferite de către copiii din clasele primare împreună cu părinții acestora, care au condus spre stabilirea posibilităților reale și a instrumentelor pedagogice necesare pentru ÎLSTP în vederea realizării adecvate a activităților de limbi străine în clasele primare. Aceasta a confirmat justetea ipotezei de lucru privind oportunitatea și necesitatea implementării unei *Programe formative privind motivarea învățării limbii engleze în clasele primare* din România, a condițiilor prestabilite și a mijloacelor principale de

implementare a *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare*.

2. *Condițiile psihopedagogice care favorizează motivarea învățării limbii engleze a elevilor din clasele primare* pun în valoare dinamica de învățare a limbilor străine ce conturează ipostazele și posibilitățile de realizare a ÎLS la treapta primară, de la 6 ani până la 10 ani, constituind totodată premise pentru proiectarea și desfășurarea cercetării experimentale.
3. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare reprezintă un produs științific inovativ elaborat pentru implementarea ÎLS în educația din clasele primare din România, el încorporează fundamentele teoretice și praxiologice elaborate pentru ÎLS în clasele primare și are în vedere transpunerea acestora într-o *Programă pedagogică privind motivarea învățării limbii engleze în clasele primare* în capitolul III al tezei, ceea ce demonstrează posibilitatea de proiectare și realizare a ÎLS în clasele primare.
4. Atât *Sistemul de condiții psihopedagogice*, cât și *Dezvoltarea motivației ÎLS în clasele primare* privind învățarea unei limbi străine în clasele primare, reprezintă viziunea de autor asupra modului de soluționare a problemei de cercetare: ambele valorifică idei, concepte, metode, teorii, principii privind *motivarea învățării limbii engleze* și promovează *abordarea acțională*. Bazată pe competențe în cadrul procesului educațional de predare–învățare–evaluare a limbilor străine, care răspunde exigențelor învățământului contemporan, exprimate în noul profil de formare a personalității școlarului mic din clasele primare și care este comună pentru învățarea tuturor limbilor.

În baza celor expuse, a fost conturată posibilitatea de soluționare a problemei științifice formulate pentru prezenta cercetare: determinarea fundamentelor pedagogice privind proiectarea și realizarea ÎLS la elevul de vârstă școlară mică, concretizate într-un ansamblu de *condiții psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze, în dezvoltarea motivației ÎLS în clasele primare, prin Modelul psihopedagogic aferent*, demonstrată de funcționalitatea metodologiei de implementare a acestora.

3. DEMERS EXPERIMENTAL PRIVIND MOTIVAREA ÎNVĂȚĂRII LIMBII ENGLEZE DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE

3.1. Designul experimentului pedagogic

În Europa, competențele lingvistice sunt esențiale pentru crearea unui spațiu european al educației, fiind indispensabile pentru mobilitatea, cooperarea și înțelegerea reciprocă dincolo de frontiere, iar aspirația Uniunii Europene de a fi unită *în și prin* diversitate, ce duce la utilizarea pragmatică a limbii engleze de către toate țările membre. Limbile definesc identități personale, dar fac parte în egală măsură dintr-un patrimoniu comun, astfel UE promovează deja de mult timp învățarea limbilor străine în Europa.

Există numeroase argumente în favoarea unor politici educaționale ambițioase în ceea ce privește învățarea limbilor străine cu ramificație în diferite câmpuri ale existenței: pentru cetățeni trasează noi perspective, pe plan personal și profesional; pentru societate definește sensibilizare culturală, înțelegere reciprocă și coeziune socială; pentru întreprinderi formează lucrătorii care posedă competențe lingvistice și interculturale ce reprezintă o resursă esențială pentru acestea, ajutându-le să reușească și să se dezvolte pe piețele mondiale.

Învățământul primar reprezintă o etapă definitivă în evoluția socială și educațională a copiilor, în care se pun bazele dezvoltării intelectuale și creative și se observă progrese remarcabile în inițierea și fundamentarea unei limbi străine (LS). Studiile demonstrează faptul că școlarii mici integrați într-un sistem de învățământ în care beneficiază încă din primii ani de școală de ore cu predare într-o limbă de circulație internațională vor dobândi o capacitate superioară de înțelegere și învățare a unei limbi străine mai târziu în viață.

Aceasta este perioada învățării născute din curiozitatea de a ști tot ce văd și ce aud, când vocabularul se îmbogățește, pronunția cuvintelor se perfecționează, iar perioada de timp în care pot fi atenți depinde de interesul trezit de activitatea respectivă. Ne-am propus în cadrul acestei lucrări să realizăm o analiză a motivației pentru studierea în învățământul primar a limbii engleze și să prezentăm rolul motivației, aspectele formării și ce reprezintă acest proces psihic în sistemul de învățământ.

Cercetarea de față vizează condițiile psihopedagogice de motivare a învățării în formarea competenței de comunicare într-o limbă străină și are un caracter interdisciplinar, orientativ, aplicativ, operațional, constatativ și ameliorativ având drept principal domeniu de studiu didactica, dar mai focalizat, învățarea limbii engleze ca limbă străină de către elevii din învățământul primar în vederea formării competenței comunicaționale. Așadar, selectarea și

definirea problemei investigate de această teză a reprezentat un proces elaborat, fiind derivată din practica la clasă și experimentele personale, și urmărind variabilele de interes în raport de corelațiile stabilite de acestea cu alte variabile.

Importanța temei științifice constă în însăși definirea motivației pentru învățare care desemnează ansamblul factorilor ce declanșează activitatea personalității, ce orientează conduita elevului spre realizarea obiectivelor didactice în activitatea de învățare. Or, motivația pentru învățare constituie o caracteristică ce asigură organizarea interioară a comportamentului și este factorul stimulator al activității de învățare, favorizând obținerea unor rezultate bune în activitatea de școlar. În plus, putem afirma că a fi motivat pentru activitatea de învățare înseamnă nici mai mult nici mai puțin a fi impulsionat de motive, și în același timp a te afla într-o stare care generează o energie mobilizatoare și orientată spre realizarea unor obiective didactice.

Conform literaturii științifice psihopedagogice, care trasează câteva direcții în ceea ce privește teoria formării motivației pentru învățare, putem afirma că motivația este unul dintre principalii actori în procesul învățării; are un impact pozitiv asupra constituirii, dezvoltării și conștientizării personalității elevului; prin punerea ei în valoare, poate fi identificat potențialul intern, cât și extern de formare și dezvoltare a stilului de învățare.

Motivarea elevilor în cercetarea noastră este abordată – în primul rând – din perspectiva interesului pentru învățare, iar în al doilea rând – analizând organizarea conținutului învățării, având ca rezultat ulterior integrarea lor socio-culturală și profesională. Acești școlari mici de astăzi sunt poligloții de mâine, adică adulții vorbitori de limbă engleză, care vor accesa mult mai ușor un job sau își vor construi o carieră de succes în țară sau în străinătate.

Finalitatea studierii limbii engleze este de a ameliora comunicarea între cetățenii Europei, care vorbesc în diferite limbi și aparțin diferitor culturi, deoarece comunicarea facilitează mobilitatea și schimburile, contribuind pe această cale la înțelegerea reciprocă și consolidarea cooperării. Profesorul de limba engleză sprijină, aplică și implementează de asemenea metodele de predare/învățare, care îi ajută pe elevi să-și însușească cunoștințele, abilitățile deprinderile și atitudinile comunicative de care au nevoie, pentru a fi independenți în reflecțiile și acțiunile lor, în scopul de a deveni mai responsabili și mai cooperativi în relațiile cu cetățenii străini.

Conform CECRL, scopul general al procesului de pregătire a elevului din învățământul primar constă în formarea specialiștilor care să poată comunica, interacționa în limba străină într-un mediu vast de situații profesionale și socio-culturale, să poată utiliza adecvat resursele lingvistice specifice situației de comunicare.

În linii mari, este vorba despre a fi capabil să comunice într-o limbă străină, respectiv – înțelegerea, exprimarea și interpretarea: conceptelor, ideilor, sentimentelor, informațiilor și

opiniilor atât oral, cât și în scris, într-un registru adecvat de contexte culturale și societate în funcție de nevoi și interese. În plus, sunt integrate competențe interculturale și o dimensiune istorică în abordarea însușirii limbii străine, în cazul de față – limba engleză.

Dezvoltarea competențelor pragmatice în limba engleză, adică a capacităților de comunicare și comprehensiune într-un mediu internaționalizat, în concluzie de motivare a învățării este scopul major în formarea școlarului mic din învățământul primar. Acestea cuprind cunoștințe și abilități care sunt utilizate în cadrul interpretării unui act ilocuționar din secvența discursivă și în anumite contexte lingvistice.

De aceea este foarte importantă încurajarea trebuințelor firești ale acestuia de explorare, de experimentare, a curiozității, a dorinței de a comunica și de a relaționa. Asemenea viziune asupra copilului modifică și concepția asupra esenței procesului educației, care, și în perioadele învățământului primar, trebuie considerată o interacțiune între subiecți, între două părți active, nu doar influența profesorului asupra școlarului mic.

Astfel, pentru dezvoltarea standardului de viață și totodată întru facilitarea înțelegerii reciproce, propagarea diversității lingvistice și culturale în Europa, UE a elaborat o serie de documente-cadru drept sursă de legitimare și standardizare a demersurilor educative, prin care se recomandă dezvoltarea unui mediu favorabil și prietenos pentru învățarea limbilor străine, antrenarea copiilor/elevilor în evenimente interculturale și optează pentru o educație plurilingvă, astfel încât toți cetățenii europeni, pe lângă limba maternă, să cunoască cel puțin două limbi străine.

În România ca și în Republica Moldova apariția CECRL a constituit un factor de importanță majoră în studierea limbilor străine, inclusiv în Europa, fiind primul instrument de politică lingvistică care abordează transversal studiul limbilor străine.

În cadrul acestora, se accentuează comunicarea sub aspect practic, fundamentată pe acțiune, centrată atât pe competențele elevului care studiază o limbă străină, cât și pe resursele comportamentale, afective, cognitive, volitive.

În acest scop, prin prezenta cercetare, au fost elaborate unele produse științifice prezentate în capitolul anterior, care au fost valorificate prin intermediul experimentului pedagogic formativ. Or, funcția școlii constă atât în asigurarea condițiilor necesare pentru dezvoltarea potențialului cognitiv al fiecărui copil/elev/student, cât și în extinderea/fortificarea atribuțiilor profesorului de limba străină în formarea/dezvoltarea unui sistem de competențe funcționale, inclusiv creative prin asimilarea limbilor străine. A studia limbi străine înseamnă a poseda astfel de valori educaționale cum ar fi: competențe de comunicare într-o limbă străină, conștientizare și sensibilizare pentru alte culturi, curiozitate pentru diversitatea culturală, toleranță, empatie etc.

Astfel, cercetarea experimentală s-a derulat în trei faze de bază interconexe: *experimentul de constatare*, *experimentul de formare* și *experimentul de control*, fiind realizată în două perioade, pentru fiecare utilizându-se metode și instrumente investigaționale diferite. Scopul cercetării experimentale rezidă în validarea *Condițiilor psihopedagogice de motivare a elevilor din clasele primare pentru învățarea limbii engleze*.

Testarea standard de cunoaștere a limbii engleze (*Predictive Test*) a urmărit – stabilirea dinamicii în formarea competențelor lingvistice la Limbă modernă 1 într-o limbă străină pentru vorbitorii nenativi în vederea sensibilizării diversității lingvistice, dar și în același timp, conștientizarea interculturală și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi la subiecții implicați în experimentul pedagogic prin implementarea Curriculumului la limba străină adecvată nivelului A1 la finalul învățământului primar.

Pentru constatarea gradului de achiziție a competențelor lingvistice la nivelul A1 într-o limbă străină, în vederea stabilirii nivelului de sensibilizare vizavi de diversitatea lingvistică, a conștientizării interculturale și a formării unei atitudini pozitive față de alte culturi la subiecții implicați în experimentul pedagogic prin implementarea *Curriculumului Național de limbă modernă 1 (CNLMI)* (vezi Tabelul 1.3) și *Programei pentru disciplina Limba modernă, clasa a IV-a*, care, conform Planului-cadru de învățământ, are alocate 2 ore/săptămână, propunând continuarea structurării competențelor de comunicare începute în clasa pregătitoare, clasele I, a II-a și a III-a, încât să poată fi realizată o adecvare cu nivelul A1 la finalul învățământului primar (vezi Tabelul 1.4), totodată, am aplicat *Instrumentul de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul A1 într-o limbă străină din Portofoliul european al limbilor* (Tabelul 1.2).

Aceste competențe au fost distinse în baza celor trei activități lingvistice / deprinderi integratoare de bază: *înțelegere, scriere și vorbire*. Drept criteriu de evaluare a competențelor lingvistice la nivelul A1 într-o limbă străină au fost selectate și adaptate cele elaborate de *CECRL*, pe niveluri (A, B, C), reflectate de indicatori și descrise în programa școlară.

În organizarea experimentului pedagogic, s-a ținut cont de specificul învățării școlarelor mici, fiind stabilite următoarele obiective:

1. Constatarea stării de fapt existente la momentul inițierii investigației experimentale cu privire la nivelul competenței de comunicare în limba engleză a elevilor din clasele primare implicați în cercetare;
2. Abordarea posibilelor soluții în vederea formării motivației la școlarii mici pentru învățare prin aplicarea activităților didactice interactive;
3. Stabilirea contribuției strategiilor didactice inovative privind formarea motivației pentru învățare la elevii din clasele primare, în vederea formării competenței de comunicare în ceea ce

privește partea de vocabular, gramatică și de înțelegere a limbii pentru vorbitorii nenativi la nivelul A1 în limba engleză, cât și de sensibilizare față de diversitatea lingvistică;

4. Valorificarea și evaluarea, în baza testării finale, parte a *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*, a rezultatelor privind formarea motivației din perspectiva creării competențelor lingvistice necesare la *nivelul A1* în limba engleză corespunzător finalizării învățământului primar la Limba Modernă 1, precum și conștientizarea a ceea ce înseamnă progres și parcurs în învățarea/însușirea unei limbi străine la copiii din clasa a IV-a.

5. Rezumarea ideilor finale în concluzii și recomandări, ca urmare a rezultatelor înregistrate de formabilii incluși în programul experimental și compararea acestora cu rezultatele subiecților grupului de control.

Cercetarea în faza de constatare, realizată cu scopul de a determina particularitățile psihopedagogice în motivarea pentru învățarea limbii engleze de către elevii și părinții din învățământul primar a vizat, la această etapă, un demers investigativ de natură constatativă anterior experimentului (vezi capitolul 2), ale cărui date au fost utile în elaborarea strategiei de lucru, valorificabilă în realizarea complexă a studiului experimental. În acest sens, în prima parte a acestui capitol este pus în evidență contextul metodologic al investigației de formare la a doua etapă experimentală prin prezentarea eșantioanelor de subiecți implicați în cercetare, metodologiei de cercetare, instrumentelor.

În partea a doua a acestui demers investigațional de formare, sunt descrise și analizate cantitativ și calitativ datele obținute, care se raportează la nivelul competenței de comunicare în limba străină a formabililor stabilită în urma testului standard (*Predictive Test*), apoi a parcurgerii unei programe de formare a competențelor de comunicare în limba engleză la elevii din clasele primare, precum și prin testarea acestora la finalul demersului dat, urmat de rezultatele înregistrate prin aplicarea *Fișei de observare a comportamentului oral/verbal în limba străină (Anexa 1, Anexa 2)*.

Experimentul pedagogic s-a realizat în baza argumentărilor științifice, analizate și sintetizate, în capitolele precedente ale tezei, referitoare la utilitatea condițiilor psihopedagogice în motivarea pentru învățarea limbii engleze de către elevii din învățământul primar și prin aplicarea diverselor acțiuni în vederea formării competenței de comunicare în limba străină (limba engleză), care corelează cu următoarele obiective:

- să citească un text la prima vedere în limba engleză și să identifice informații generale cu scopul de a înțelege detalii semnificative din conținut;
- să utilizeze corect vocabularul în dependență de context;

- să înțeleagă informația-cheie, detalii generale și semnificative din conținutul unui text;
- să alcătuiască corect propoziții în limba engleză;
- să asocieze corect informațiile oferite;
- să valorifice structurile gramaticale date.

Faza întâi de constatare înainte de experiment, a avut loc în anul 2022-2023 și a fost focalizată pe evaluarea necesității învățării limbii engleze în clasele primare în opinia elevilor și a părinților, fiind analizată în capitolul 2 al tezei noastre. În anul 2023-2024 cea de-a doua perioadă a studiului marcată prin parcurgerea unei *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze* desfășurată la clasa a IV-a A și care a început în urma unui test inițial (Predictive Test) și s-a încheiat prin repetarea acestuia la finalul anului școlar.

Eșantionul de cercetare-pilot a fost constituit din 46 subiecți (a IV-a A, 21 elevi & a IV -a B, 25 elevi) din instituția școlară „Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului” din localitatea Piatra Șoimului, județul Neamț, România și 47 subiecți (a IV-a C, 18 elevi & a IV-a D, 29 elevi) din aceeași instituție școlară aflați înscriși în cadrul unei clase paralele de la Structura Nr. 2, arondată școlii și a fost selectat conform cerințelor: să aibă aceeași vârstă cronologică – copii din clasa a IV-a, acesta din urmă fiind eşantionul de control.

În experimentul pedagogic, de asemenea, au fost implicați și părinții celor 93 de elevi din TP care și-au dat acordul și au fost receptivi în ceea ce privește participarea lor în cadrul testării și participării lor la acest program pedagogic de formare a motivării învățării limbii engleze și de asemenea implicarea lor ca parte integrantă în această cercetare științifică.

Utilizând regulile de selecție, eşantionul țintă a constituit un lot de 93 de subiecți implicați în procesul de studiere a limbii engleze. Pentru comparabilitatea rezultatelor au fost propuse două grupuri: grupul experimental (GE) – 46 de subiecți și grupul de control (GC) – 47 de subiecți.

Tabelul 3.1. Structura eşantionului de cercetare

Subiecți	Instituție	Etapile cercetării						Total
		Diagnostic		Formare		Validare		
	Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului	GE 46	GC 47	GE 46	GC 47	GE 46	GC 47	93
Total		93		93		93		

I. Etapa de constatare a cercetării s-a axat pe evaluarea a două variabile, care interacționează reciproc una față de cealaltă, și anume: competențele lingvistice în general și competența de comunicare în limba străină. În acest sens, etapa de constatare a vizat diagnosticarea:

1. nivelului general de cunoaștere a limbii străine, măsurat prin aplicarea probei 1: *Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină (Anexa 1, Anexa 2)*;
2. nivelului competenței de comunicare în limba engleză a școlarii mici din clasele primare, determinat pentru fiecare competență specifică măsurată prin aplicarea probei 2: *Predictive Test (Anexa 3)*.

La această etapă, au fost elaborate criteriile și indicatorii de evaluare a nivelului competenței de comunicare în limba străină format prin integrarea condițiilor psihopedagogice de motivare pentru învățare a elevilor din clasele primare în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare vizate.

II. Etapa de formare a cercetării a constituit etapa investigațională de bază și a inclus validarea *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*. Disciplina de studiu a servit drept resursă în realizarea formării motivației pentru învățarea LS în clasele primare, în contextul inserției/încorporării condițiilor psihopedagogice. Strategiile de formare, abordările tematice, metodele și resursele TIC utilizate în cadrul formării competenței de comunicare în limba străină la școlarii mici au fost preponderent de tip aplicativ și interactiv, referindu-se atât la maniera de prezentare și gestionare a conținuturilor, cât și la exersarea, realizarea practică a activităților, valorificarea disponibilităților personale și cumularea de cunoștințe, abilități și atitudini. În activitatea cu formabilii din clasele primare au fost utilizate o varietate de tehnici de predare-învățare ce dezvoltă motivația pentru învățare a limbii engleze și care solicită implicarea activă a formabililor.

III. Etapa de control a cercetării a avut ca obiective: determinarea progreselor înregistrate în formarea ÎLS în clasele primare; verificarea datelor experimentale rezultate din implementarea *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*; procesarea, sintetizarea, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de grupul experimental (GE) și de grupul de control (GC); elaborarea și redactarea științifică a textului lucrării.

Metodologia cercetării experimentale s-a constituit din următoarele metode:

- *empirice*: testarea, experimentul psihopedagogic;
- *interpretative*: analiza și interpretarea datelor experimentale.

Instrumentele de investigație: proba 1 – *Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină*– test de evaluare a nivelului general de cunoaștere a limbii străine a subiecților din ambele grupuri (*Anexa 1, Anexa 2*), proba 2 – *Predictive Test* (alcătuit din: Partea I. *VOCABULARY*; Partea a II-a. *GRAMMAR*; Partea a III-a. *LANGUAGE UNDERSTANDING*) de evaluare a dimensiunilor competenței de comunicare în limba străină (*Anexa 3*), având drept scop

aflarea gradul de achiziții lingvistice în ceea ce privește învățarea limbii engleze, precum și elementele ce țin de formarea inițială a competenței lingvistice într-o limbă străină.

La etapa de constatare a experimentului am avut ca scop evaluarea nivelului inițial al formării dimensiunilor competenței de comunicare în limba străină la formabilii mici, și anume: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri-/inter-) culturală pe un eșantion de 93 de subiecți, conform CECRL. Au fost propuse două probe ce vizează dimensiunile competenței de comunicare în limba străină. *Prima probă* a constat în evaluarea nivelului general de cunoaștere a limbii străine conform criteriilor și descriptorilor CECRL.

Pentru elev, evaluarea conform criteriilor internaționale oferă un sentiment de progres și o validare a efortului. Atunci când prima probă este aliniată la standardele British Council sau altor instituții de prestigiu, acesta înțelege că studiul său are o finalitate globală. Cunoașterea propriului nivel (de exemplu, un nivel A1 clar definit) oferă o țintă tangibilă și transformă procesul de învățare dintr-o obligație școlară într-o provocare personală de autodepășire.

Prin urmare, prima probă de evaluare bazată pe criteriile și descriptorii CECRL reprezintă fundamentul pe care se construiește întreaga arhitectură a învățării unei limbi străine. Prin rigoarea și claritatea acestor standarde, procesul de formare devine transparent, eficient și adaptat nevoilor individuale. Această metodă nu doar măsoară cunoștințe, ci validează potențialul de comunicare al elevului într-o Europă multilingvă, oferindu-i reperele necesare pentru a deveni un utilizator independent și încrezător al limbii engleze.

Atunci când vorbim de CECRL, acesta nu analizează doar cât de multe cuvinte știi, ai învățat, recunoști sau traduci, ci mai ales ce poți face cu limba respectivă în situații reale de viață în contexte și forme diferite de verbalizare orală sau scrisă.

Or, CECRL nu privește vorbitorul limbii străine ca pe un simplu elev care repetă reguli, ci ca pe un agent social care trebuie să se descurce în cotidian, în lumea reală subliniind termenul de „utilizator” (*user*) pentru a sublinia faptul că cineva poate fi eficient în comunicare chiar dacă nu stăpânește limba perfect, deoarece se pune accent pe autonomie și pe ce poate să facă vorbitorul unei LS.

Tabelul 3.2. Nivelurile de cunoaștere a limbii străine conform CECRL [6, pp. 27-29]

Nivelul	Descrierea nivelului
<p>A1 – utilizarea limbii la nivel începător</p>	<p>Are capacitatea de a înțelege cuvinte și fraze de bază care se referă la propria persoană, poate citi cuvinte și propoziții simple, precum cele de pe afișe și panouri publicitare sau din paginile publicațiilor. De asemenea, poate formula propoziții simple despre sine și despre locuința sa, precum și să scrie mesaje de felicitare și să completeze formulare cu informații personale.</p>
<p>A2 – utilizarea limbii la nivel pre-intermediar</p>	<p>Poate să înțeleagă, pe baza a ceea ce aude, cuvinte și fraze care sunt relevante pentru situațiile obișnuite din viața de zi cu zi, cum ar fi activitățile casnice, cumpărăturile, locul de muncă și transportul; poate să citească texte mici și simple (texte de anunțuri, meniuri, orare, scrisori); poate să întrețină discuții în limitele unor teme simple și cunoscute deja, să povestească despre viața de fiecare zi, familie, activitatea profesională.</p>
<p>B1 – utilizarea independentă a limbii la nivel intermediar</p>	<p>Poate să înțeleagă, pe baza a ceea ce aude, ideea principală a emisiunilor de radio și televiziune, prezentate într-un ritm normal. De asemenea, poate să înțeleagă texte care conțin cuvinte și expresii utilizate în diverse situații cotidiene și de activitate. Poate să înțeleagă descrierea evenimentelor relatate, a sentimentelor și dorințelor exprimate în corespondența personală; să se simtă confortabil în majoritatea situațiilor întâlnite în timpul călătoriilor; să descrie evenimente, să povestească despre subiectele unui film sau ale unei cărți; să-și exprime opiniile și să-și împărtășească impresiile în corespondența personală.</p>
<p>B2 – utilizarea independentă a limbii la nivel intermediar avansat</p>	<p>Poate să înțeleagă în mod detaliat argumentele complexe din cadrul dezbaterilor, conținutul majorității știrilor și emisiunilor TV; poate citi și înțelege articole și publicații pe teme actuale, precum și din proza modernă. Comunicarea cu vorbitorii nativi nu va reprezenta o dificultate. Prin implicarea în discuții active, este capabil să aducă argumente și să-și exprime opiniile proprii; poate să creeze texte detaliate și bine structurate pe diverse subiecte de interes; să scrie rapoarte în baza informației deținute și să susțină sau să contrazică punctul de vedere al autorului.</p>
<p>C1 – utilizarea competență a limbii la nivel avansat</p>	<p>Acest nivel de competență este adesea cerut pentru a ocupa un loc de muncă în companii străine sau pentru a urma studii de doctorat în universități străine. Persoana poate înțelege cu ușurință conținutul emisiunilor TV și al filmelor difuzate la televizor. Nu va întâmpina dificultăți în citirea articolelor de specialitate și a instrucțiunilor care nu sunt direct legate de domeniul lor de activitate profesională. Ea poate comunica liber și eficient în orice situație, fără dificultăți în alegerea cuvintelor potrivite. De asemenea, poate redacta scrisori detaliate, compuneri și rapoarte, exprimându-și punctul de vedere personal asupra subiectelor abordate.</p>
<p>C2 – utilizarea competență a limbii la nivel profesionist</p>	<p>La acest nivel nu se întâmpina dificultăți la înțelegerea vorbirii după auz. Poate să citească liber toate tipurile de texte, inclusiv pe acelea care conțin expresii idiomatice; poate să se exprime liber, redând toate nuanțele de sens; poate să întocmească scrisori cu conținut sofisticat, să scrie rapoarte, articole, discursuri, care se caracterizează printr-o structură logică concretă; să facă rezumate și recenzii în baza lucrărilor de specialitate sau a operelor artistice.</p>

Coerența nivelurilor comune de referință este dată de o analiză a funcțiilor, a noțiunilor, a gramaticii și a vocabularului necesare pentru îndeplinirea sarcinilor comunicative descrise în scale. Ar putea fi parte integrantă a operațiilor de elaborare a noilor seturi de specificații comunicative. **Nivelul A1 (introdutiv sau de descoperire – Breakthrough)** este cel mai **elementar nivel** de utilizare a limbii cu elemente de producere, la care elevul este capabil

să participe la activități interactive simple; poate să răspundă la întrebări simple privitor la propria lui persoană, la locul lui de trai, la oamenii pe care îi cunoaște, la lucrurile pe care le posedă și poate formula același tip de întrebări; poate să intervină cu enunțuri simple în domeniile care îl privesc sau care-i sunt cunoscute și să răspundă la aceste întrebări, fără a se limita la simpla reproducere a unor expresii și fraze tip [Adaptare după 75, p. 36].

Proba 1, *Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină* conține: Aspecte evaluate prin observare sistematică – I. *COMPREHENSIUNE ORALĂ: Comportamentul de receptor*; II. *EXPRIMARE ORALĂ: Comportamentul de emițător (Anexa 1, Anexa 2)*. În urma aplicării *Fișei de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină*, am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 3.3. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către elevi, evaluat prin preTest – Proba 1

Nivel	A1				Total subiecți
	I <i>Insuficient</i>	S <i>Suficient</i>	B <i>Bine</i>	FB <i>Foarte bine</i>	
Grupul experimental	14 (30%)	4 (9%)	13 (28%)	15 (33%)	46
Grupul de control	23 (50%)	8 (17%)	11 (23%)	5 (10%)	47
Barem de evaluare (puncte)	0-40 p.	50-60 p.	70-80 p.	90-100 p.	

Acest test a avut rolul de a identifica nivelul achizițiilor inițiale ale elevilor în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor operaționale propuse pentru etapa imediat următoare și anume prin parcurgerea *Programei pedagogică de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*. Evaluarea inițială a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină ne-a ajutat să stabilim la elevii din clasele primare dacă posedă și în ce măsură de pregătirea necesară creării de condiții favorabile unei noi învățări, să stabilesc conținutul și forma programei de formare pentru întreaga clasă inclusă în studiu. Pe baza informațiilor din *Fișa de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină* voi planifica lecțiile din cadrul demersului didactic integrat în activitatea de cercetare. Analizând datele din Figura 3.1, constatăm diferențe semnificative în manifestarea nivelului general de cunoaștere a limbii străine, la grupul experimental față de grupul de control în ceea ce privește achiziția deprinderilor de comunicare orală. Astfel, încă de la început se observă nivelul diferit de performanță minim la GC și mediu la GE, a competențelor referitoare la gradul de achiziții într-o limbă străină în procesul de comunicare verbală dintre cele două clase de elevi cu vârsta școlară mică.

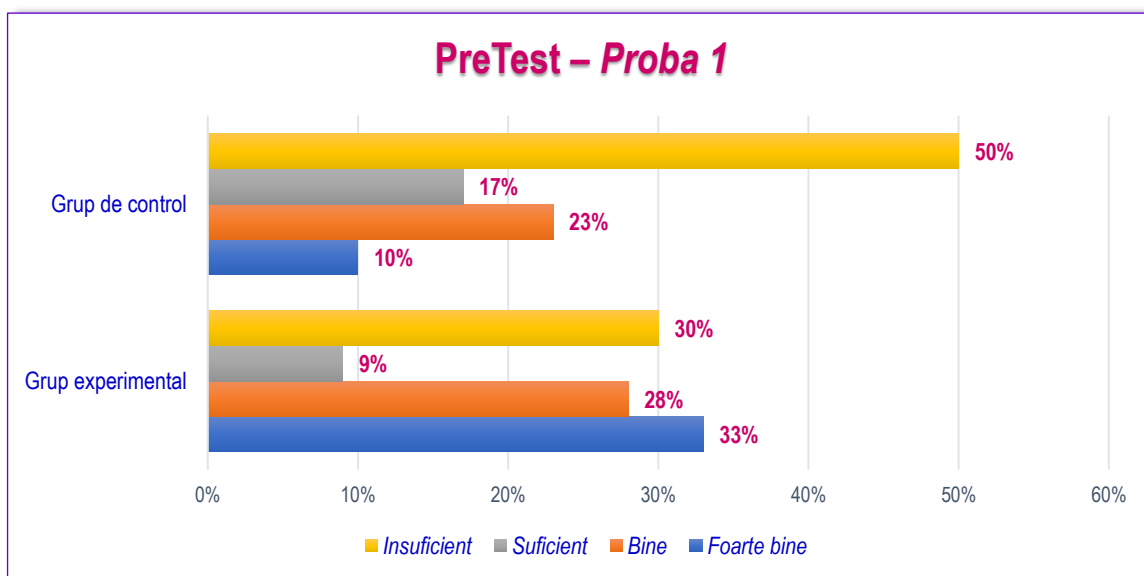


Fig. 3.1. Rezultate constatative: preTest – Proba 1, nivelurile de cunoaștere după CECRL

În ceea ce privește *grupul experimental*, conform descriptorilor de performanță: unii elevi reușesc parțial spre total receptarea și producerea de mesaje simple în situații uzuale, în contexte date; în același timp elevii demonstrează că și-au însușit competența înțelegerii mesajelor orale în limbaj standard, de nivel mediu, dar și algoritmul logic de a răspunde la întrebări suport; de asemenea formulează relativ ușor propoziții simple ca răspuns la întrebări; pe de altă parte, unii elevi sunt capabili să se prezinte, să-și descrie familia, să descrie activitățile din timpul liber și să realizeze un dialog când li se vorbește rar și clar conform A1; totodată o parte dintre aceștia nu stăpânesc noțiuni lexicale și structuri gramaticale necesare formulării unui răspuns clar și coerent.

La această clasă de elevi, s-a observat implicare sporită în procesul educațional atât din partea școlărilor, cât și a părinților: utilizarea resurselor educaționale moderne, accesul la materiale didactice digitale, aplicarea la clasă și în cadrul lecțiilor a tehnicilor, metodelor pedagogice motivaționale, actuale timpurilor prezente care conduc la o creștere a motivației generale a învățării; la o îmbunătățire a relației profesor–elev.

În *grupul de control*, am observat unele dificultăți de exprimare coerentă; majoritatea elevilor nu și-au însușit competența înțelegerii mesajelor orale în limbaj standard de aceea se află la un nivel minim de performanță, dar și lipsa algoritmul logic de a răspunde la întrebări suport; de asemenea, nu formulează relativ ușor propoziții simple ca răspuns la întrebări; foarte puțini sunt capabili să se prezinte, să-și descrie familia, să descrie activitățile din timpul liber și să realizeze un dialog doar cu ajutorul profesorului.

Aceste discrepante dintre cele două clase pot fi cauze ale lipsei de interes sau interes mai mic față de disciplina de studiu, neimplicarea părinților în efortul educațional al copiilor lor, dar și

posibila lipsă a utilizării tehnicilor, metodelor și a resurselor educaționale moderne de la clasă de către profesorul de limba străină.

Tabelul 3.4. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către elevi, evaluat prin post Test – Proba 1

Nivel	A1				Total subiecți
	I <i>Insuficient</i>	S <i>Suficient</i>	B <i>Bine</i>	FB <i>Foarte bine</i>	
Grupul experimental	1 (1%)	9 (20%)	14 (30%)	22 (49%)	46
Grupul de control	14 (30%)	11 (24%)	14 (29%)	8 (17%)	47
Barem de evaluare (puncte)	0-40 p.	50-60 p.	70-80 p.	90-100 p.	

Din punct de vedere pragmatic, testul a avut ca scop atingerea următoarelor obiective operaționale de către grupul experimental: să formuleze și să creeze mesaje orale simple; să răspundă la întrebări și la anumite cerințe formulate oral; să înțeleagă sensul global al unui mesaj oral scurt, dar și cuvinte și expresii curente referitoare la propria persoană; să manifeste interes pentru disciplina de studiu, în cauză, limba engleză; să participe la dialog pe perechi sau în grup; să folosească un limbaj adecvat temei de discuție; să compună oral texte scurte, logice după cerințe date.

Toate acestea fiind incluse în cadrul activităților didactice / a lecțiilor desfășurate la clasă prin intermediul tehnicilor și metodelor pedagogice moderne/motivaționale și – în plus – utilizând resurse educaționale actuale, digitale conform cerințelor și nevoilor vorbitorilor de astăzi ai limbii engleze.

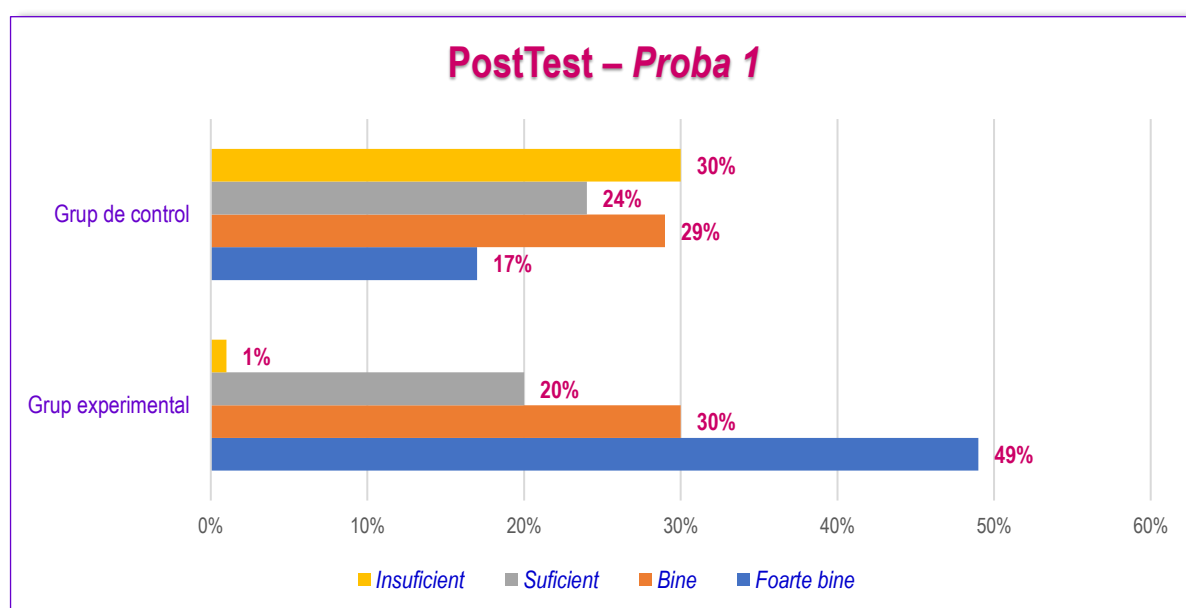


Fig. 3.2. Rezultate constatative: postTest – Proba 1, nivelurile de cunoaștere după CECRL

Analizând datele din Figura 3.2, constatăm o discrepanță evidentă între Grupul experimental față de Grupul de control după parcurgerea *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*, prin asta se obține verificarea principalelor obiective operaționale stabilite la începutul studiului a subiecților din cadrul GE. Astfel descriptorii de performanță înregistrează progrese școlare vizibile conform treptei A1–Elementar/*Beginner* din CECRL în ceea ce privește comunicarea orală a elevilor din GE, care ajung să realizeze deprinderea, sistematizarea și consolidarea materiei parcurse din cadrul lecțiilor de limba engleză de la clasă în urma parcurgerii programei.

De aceea, observarea sistematică a elevilor în timpul îndeplinirii unor sarcini de lucru și înregistrarea rezultatelor în fișa de observare are un caracter stimulator reușind să nu îi inhibe pe școlarii mici, să-i demoralizeze ci dimpotrivă să-i stimuleze să învețe mai bine. Totodată, subiecții din GE manifestă/dovedesc interes față de materia predată, ca formă, conținut și mod de prezentare în cadrul procesului de învățare. Metoda de evaluare aleasă este o componentă modernă de scriere a rezultatelor obținute, prin urmare aplicarea sa reușește să elimine eșecul și în plus – să realizeze un progres evident în pregătirea fiecărui elev. Așadar, putem afirma că actul de predare–învățare a proiectat direcții de performanță diferite, de progres la GE și de stagnare la GC sub forma volumului informației acumulate, rapiditate actualizării informației, capacitatea de transfer și datorită tipului activității instructiv-educative la care școlarii au luat parte: modernă sau tradițională.

Tabelul 3.5. Dimensiunile competenței de comunicare și descriptorii pe nivelurile de cunoaștere (adaptare după CECRL) [6, pp. 18-19]

Dimensiunile competenței de comunicare (competențele specifice)	A1 (0-13%) / A2 (14-26%) Utilizator elementar	B1 (27-53%) / B2 (54-86%) Utilizator independent	C1 (87-93%) / C2 (94-100%) Utilizator experimentat
Competența lingvistică	Discriminarea elementelor lingvistice prin utilizarea unor mesaje simple, concise și corecte, exprimând un interes pentru aprecierea limbii ca sistem.	Utilizarea regulilor lingvistice în crearea de mesaje simple și corecte, evidențiind importanța limbii ca sistem.	Aplicarea resurselor lingvistice standard în procesul de comunicare, evidențiind atât flexibilitatea, cât și autocontrolul.
Competența sociolingvistică	Aplicarea componentelor lingvistice cu creativitate pentru a interacționa eficient într-un context social.	Folosirea structurilor lingvistice pentru a evidenția modul în care limbajul funcționează într-un context social de comunicare.	Adaptarea resurselor lingvistice în diferite contexte de comunicare, punând în valoare dimensiunea socială a limbii.

Competența pragmatică	Adaptarea elementelor lingvistice la situații comune/familiare, evidențiind precizia și coerența în structurarea mesajului.	Utilizarea structurilor lingvistice în situații familiare și previzibile, evidențiind coerența și exactitatea în comunicare.	Utilizarea eficientă a resurselor lingvistice în situații cotidiene, inclusiv în cele imprevizibile, demonstrând precizia și fluența în exprimare.
Competența (pluri-/inter-) culturală	Recunoașterea caracteristicilor specifice ale culturii limbilor străine în procesul de studiu, manifestând un interes și respect față de valorile culturale ale acestor limbi.	Asimilarea aspectelor specifice ale culturii limbilor-țintă, manifestând disponibilitate și dorință de a se angaja într-un dialog intercultural.	Integrarea caracteristicilor culturale distinctive ale limbilor-țintă în situații de comunicare interculturală, evidențiind empatia, toleranța și acceptarea diversității culturale.

Toate aceste categorii ale activităților de comunicare utilizate în prezenta lucrare au avut drept scop caracterizarea domeniilor și tipurilor de competențe, pe care le-a integrat un actor social, și anume elevul din TP iar reprezentările, mecanismele și capacitățile, a căror realitate cognitivă este considerată măsurabilă servesc drept o explicație a comportamentelor și realizărilor observabile de către profesor. În același timp, orice proces de învățare va facilita dezvoltarea sau modificarea acestor reprezentări interne, mecanisme și capacități.

Tabelul 3.6. Test de evaluare – Proba 1 (experimentul de constatare)

I. COMPREHENSIVITATE ORALĂ Comportamentul de receptor Tipuri de Itemi pedagogici	Finalități ale competenței lingvistice / de comunicare
<i>Itemi semiobiectivi/deschiși:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Itemi cu răspuns scurt/simplu, de forma – <i>Întrebarea clasică</i>. • Itemi de completare. • Itemul tip complementare de enunț/frază. • Întrebări structurate. 	<ul style="list-style-type: none"> • solicită din partea elevilor „producerea de răspuns” de regula scurt, care va permite din partea profesorului formularea unor judecăți de valoare privind corectitudinea răspunsului oferit; • întrebare directă care cere ca răspuns o expresie, un scurt enunț, un cuvânt, număr, simbol...; • enunțuri neterminate, oferind doar introducerea astfel se completează spații libere cu unul-două cuvinte care să se încadreze în contextul dat; • constau în întrebări legate printr-un element comun încât răspunsul de la fiecare sub-întrebare nu trebuie să fie dependent de răspunsul corect la întrebarea precedentă.
II. EXPRIMARE ORALĂ Comportamentul de emițător Tipuri de Itemi pedagogici	Finalități ale competenței lingvistice / de comunicare
<i>Itemi semiobiectivi/deschiși:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Itemi cu răspuns construit elaborat/dezvoltat. • Itemi de completare. • Textul lacunar. • Textul indus. 	<ul style="list-style-type: none"> • permit evaluarea exprimării orale, încurajează originalitate în manifestarea limbii; • pot măsura abilitatea de organizare, integrare sau sinteză a răspunsului oferit în comunicare prin oferirea de răspunsuri complexe așteptate; • răspuns construit deschis lasă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a învățat elevul, căci el nu modifică câmpul cognitiv;

	<ul style="list-style-type: none"> • se cere ca elevul să folosească termenii într-o anumită ordine sau nu, să dea definițiile/enunțurile complete sau nu, textul să fie limitat ca dimensiune sau nu; • este posibilă verificarea înțelegerii lor propunând elevilor să compună un text pornind de la lista respectivelor noțiuni/imagini/planșe impuse prin urmare gradul de deschidere este stabilit cu precizie.
--	--

Plecând de la premisa că majoritatea testelor și examenelor la limba străină evaluează dimensiunea lingvistică a competenței de comunicare, vom examina dimensiunile competenței de comunicare prin prisma competenței lingvistice. Competența de comunicare implică cunoștințele și abilitățile referitoare la aspectele lexicale, fonetice, sintactice și la alte componente ale sistemului unei limbi, independent de valoarea social-lingvistică a variantelor sale și de funcțiile pragmatice ale utilizării acestora. Această componentă, analizată în contextul competenței de comunicare în limba străină, este direct legată nu doar de domeniul cunoștințelor (bunăoară, distincțiile fonetice sau precizia și proporțiile lexicale), ci și de organizarea cognitivă și modul în care aceste cunoștințe sunt stocate în memorie (cum ar fi rețelele asociative de diverse tipuri, în care vorbitorul încorporează un element lexical) și de accesibilitatea acestora (aplicare, amintire și disponibilitate).

Proba 2 – Predictive Test (Anexa 3) a fost aplicată cu scopul evaluării nivelului inițial al dimensiunilor competenței de comunicare în limba străină la formabilii din clasele primare: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența interculturală.

Tabelul 3.7. Test de evaluare – Proba 2 (experimentul de constatare)

Tipuri de Itemi pedagogici	Finalități ale competenței lingvistice / de comunicare
<p>Partea I. VOCABULARY</p> <p><i>Itemi obiectivi/închiși:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Itemi închiși cu răspunsuri corelate. • Itemi cu alegere multiplă de formă – <i>Găsirea tuturor răspunsurilor bune.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • solicită din partea elevilor stabilirea unor corespondențe/asociații între cuvinte, propoziții, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane; • presupun existența unei premise (enunț) și a unei liste de alternative (soluții posibile) pe care elevul trebuie să le găsească.
<p>Partea a II-a. GRAMMAR</p> <p><i>Itemi semiobiectivi/deschiși:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Itemi de completare. • Itemi tip rezolvare de problemă. 	<ul style="list-style-type: none"> • textul este constituit din propoziții scurte și fără structură complexă, vorbim de text, frază, sau mesaj de completat din care se omit unul sau mai multe cuvinte importante; • este frecvent folosit în învățarea definițiilor, a regulilor, în învățarea unei limbi străine; • reprezintă antrenarea elevului într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale programului de instruire;

	<ul style="list-style-type: none"> scopul principal îl presupune dezvoltarea gândirii divergente și capacitatea de a reformula o problemă / un enunț dat.
<p>Partea a III-a. LANGUAGE UNDERSTANDING</p> <p>A. Itemi obiectivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> Itemi cu alegere duală. Itemi închiși ce alegere binară. <p>B. Itemi semiobiectivi/deschiși:</p> <ul style="list-style-type: none"> Itemi de completare de frază sau text lacunar. 	<ul style="list-style-type: none"> recunoașterea unor termeni, date factuale, informații care se referă la fapte concrete; diferențiere între enunțuri concrete sau de opinie; identificarea de relații tip cauză–efect, adevărat/fals; structurat din propoziții scurte și fără structură complexă, vorbim de text, frază, sau mesaj de completat; răspunsul ce trebuie dat de fiecare dată este unul singur (nu permite echivoc).

În elaborarea testelor folosite la clasă, am parcurs două trepte importante în ordinea organizării conținutului: stabilirea obiectivelor și a conținutului supus examinării; realizarea numărului de întrebări (itemi) și formularea lor. La alcătuirea întrebărilor, am avut grijă ca acestea să cuprindă ideile de bază, esențiale ale materiei parcurse, referitor la studiul în cauză a conținutului din cadrul programei de formare. Am formulat clar întrebările clar, precis și să nu solicite decât un răspuns posibil.

La fel orice lucrare scrisă/orală folosită în etapa formativă a fost adaptată nivelului și particularităților de vârstă ale elevilor, asta însemnând că planificarea unui sistem de operații: stabilirea modalităților de răspuns; aranjarea itemilor; elaborarea instrumentelor de răspuns; redactarea formularului de răspuns; aplicarea experimentală; stabilirea cotei testului; stabilirea timpului necesar parcurgerii itemilor.

Tabelul 3.8. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către elevi, evaluat prin preTest – Proba 2

Nivel	A1				Total subiecți
	I <i>Insuficient</i>	S <i>Suficient</i>	B <i>Bine</i>	FB <i>Foarte bine</i>	
Grupul experimental	9 (20%)	8 (18%)	14 (29%)	15 (33%)	46
Grupul de control	19 (40%)	8 (16%)	11 (24%)	9 (20%)	47
Barem de evaluare (puncte)	0-40 p.	50-60 p.	70-80 p.	90-100 p.	

Pornind de la lucrarea inițială scrisă, *Predictive Test*, am determinat nivelul de pregătire al elevilor din clasele a IV-a A&B, a IV-a C&D, exprimat în volumul și calitatea cunoștințelor însușite, priceperile, deprinderile și aptitudinile lor intelectuale dar am și identificat lacunele în pregătirea lor, la limba străină. Lucru necesar pentru proiectarea și asimilarea conținutului instruirii în etapa următoare, cât și pentru stabilirea direcțiilor și modalităților adecvate de acțiune potrivite

programei de formare. A cunoaște încă de la început situația clasei înseamnă a soluționa, în mod conștient, o mulțime de aspecte metodologice privitoare la activitatea de învățare–predare ulterioară.

Apoi, în mod logic, este de discutat ce are de făcut pentru viitor școlarul care se subapreciază, dar și acel care se supraapreciază în autoevaluare. În urma analizei competențelor probate prin testul inițial, devine cunoscut gradul în care elevii dispun de o bună capacitate de identificare conceptuală, sunt în măsură să analizeze, să compare și să interpreteze datele informaționale de lucru, pot proba o gândire critică avizată.

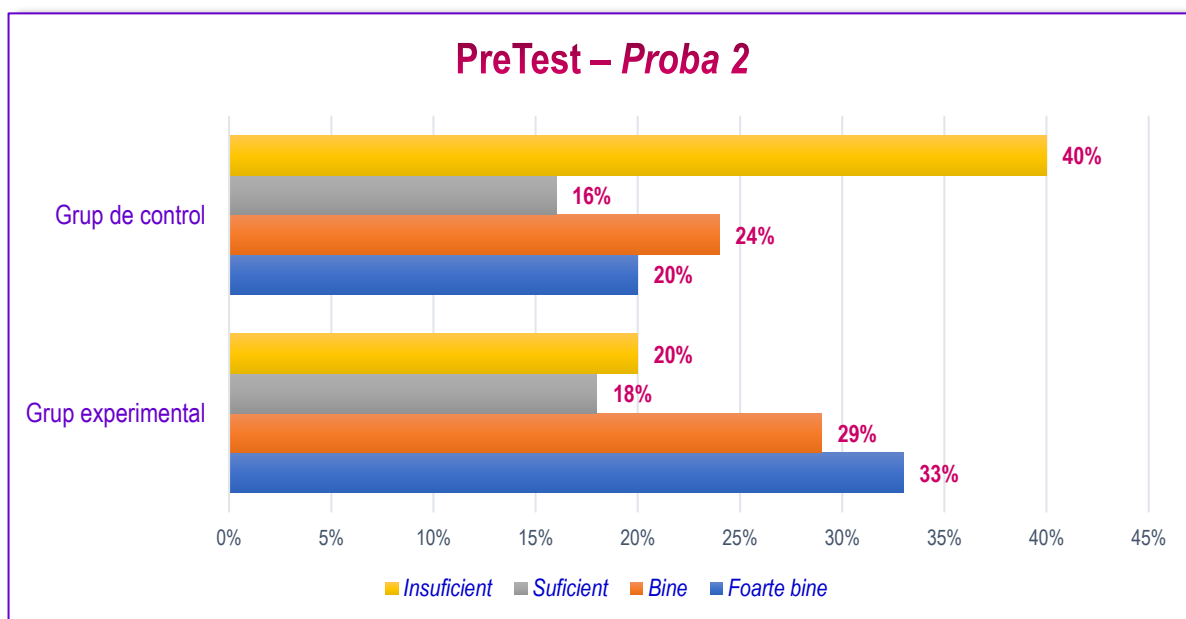


Fig. 3.3. Rezultate constatative: preTest – Proba 2, nivelurile de cunoaștere după CECRL

Analizând datele din Figura 3.3, constatăm diferențe semnificative între cele două grupuri de elevi și la această probă, în ceea ce privește competențele generale și specifice referitoare la receptarea și redactarea de mesaje simple scrise în limba engleză. Printre obiectivele operaționale urmărite se numără: să identifice detalii în texte simple care conțin informații uzuale, să completeze date cerute dint-un text, să descifreze informații simple dint-un text, să înțeleagă sensul global al unui text scris, să reproducă structuri gramaticale și de vocabular. Ca atare, în urma acordării calificativelor, GE se situează tot la un nivel de performanță mediu, acumulând un scor mult mai bun decât cel al GC aflat pe o poziție minimă în privința rezultatelor școlare la lucrarea scrisă ce a măsurat standardul elementar A1, referitor la vocabular, gramatică și înțelegere a textului.

Drept urmare, acest punctaj inițial constituie un avantaj în constituirea finalității demersului instructiv-educativ ulterior proiectat de către profesorul de limba străină de la clasă în activitatea

sa didactică în timpul lecțiilor realizate împreună cu elevii săi. În consecință, în realizarea programei de formare acest test îmi oferă mijloacele și pârghiile necesare de autoreglare a demersului didactic, activitățile educaționale de la clasă potrivite pentru remediere și ameliorare a neajunsurilor și dificultăților în evoluția procesului de învățământ la ora de limba engleză.

Un obiectiv anumit poate fi situat la un nivel anumit. În Figura 3.3, examenul „Y” vizează să cuprindă gradele de competență reprezentate de nivelurile 4 și 5 pe scala de competență. S-ar putea să existe și alte examene care vizează niveluri diferite și se poate utiliza scala de competențe pentru a clarifica relația dintre ele. Anume aceasta servește drept călăuză pentru proiectul Cadrului de referință al ESU (*English Speaking Union*) pentru limba engleză ca limbă străină (EFL) și pentru activitatea ALTE în vederea comparării examenelor de cunoaștere a limbilor în Europa. Rezultatul obținut la examenul „Y” poate fi măsurat conform unei scale gradate: de la 1 la 5, unde „3” reprezintă norma care corespunde unui rezultat de trecere. O scală de niveluri de acest tip poate fi utilizată nemijlocit pentru evaluarea performanței în probele notate subiectiv, mai ales pentru producerea scrisă și producerea orală și/sau pentru a prezenta rezultatele examenului [Adaptare după 6, p. 41].

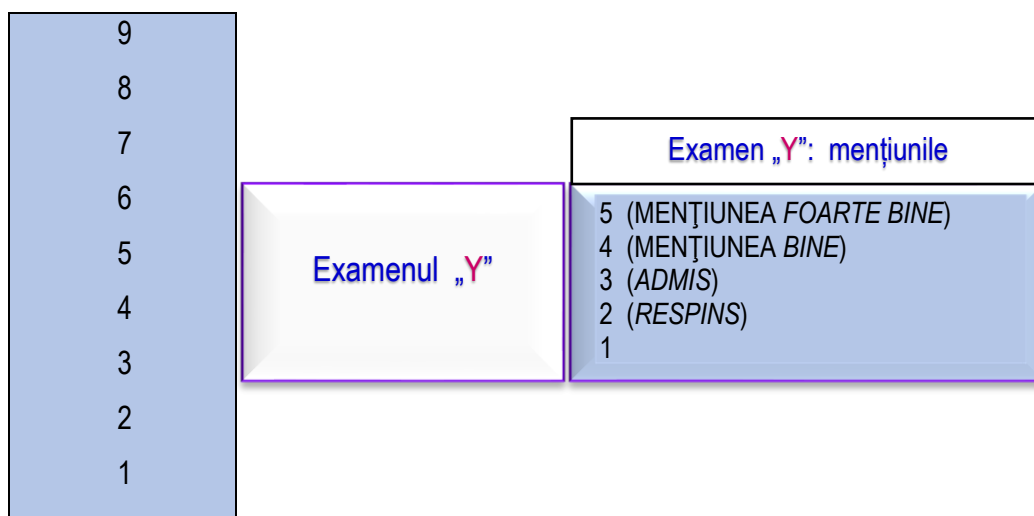


Fig. 3.4. Gradele de competență [Ibidem]

Aici amintim ca argument de bază, fundamentul teoretic de referință al lui N. Chomsky care definește competența lingvistică, sau verbală, ca aptitudinea umană de a înțelege și de a produce o infinitate de fraze plecând de la cunoașterea unui număr mic de reguli și operații, care relevă structura limbii [75, p. 106].

Tabelul 3.9. Nivelul de cunoaștere a limbii străine de către elevi, evaluat prin postTest – Proba 2

Nivel	A1				Total subiecți
	I <i>Insuficient</i>	S <i>Suficient</i>	B <i>Bine</i>	FB <i>Foarte bine</i>	
Grupul experimental	1 (2%)	3 (7%)	16 (34%)	26 (57%)	46
Grupul de control	11 (23%)	10 (22%)	14 (29%)	12 (26%)	47
Barem de evaluare (puncte)	0-40 p.	50-60 p.	70-80 p.	90-100 p.	

Testul sumativ, aplicat la încheierea procesului de instruire, a urmărit evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor didactice propuse și stabilite la început, la prezența și gradul progresului școlar sau lipsa acestui. Acest fapt confirmă eficiența demersurilor instructiv-educative moderne necesare și adaptate copiilor din clasele primare, puse în practică prin procedee diferite, în funcție de specificul disciplinei și de condițiile în care se desfășoară activitatea didactică.

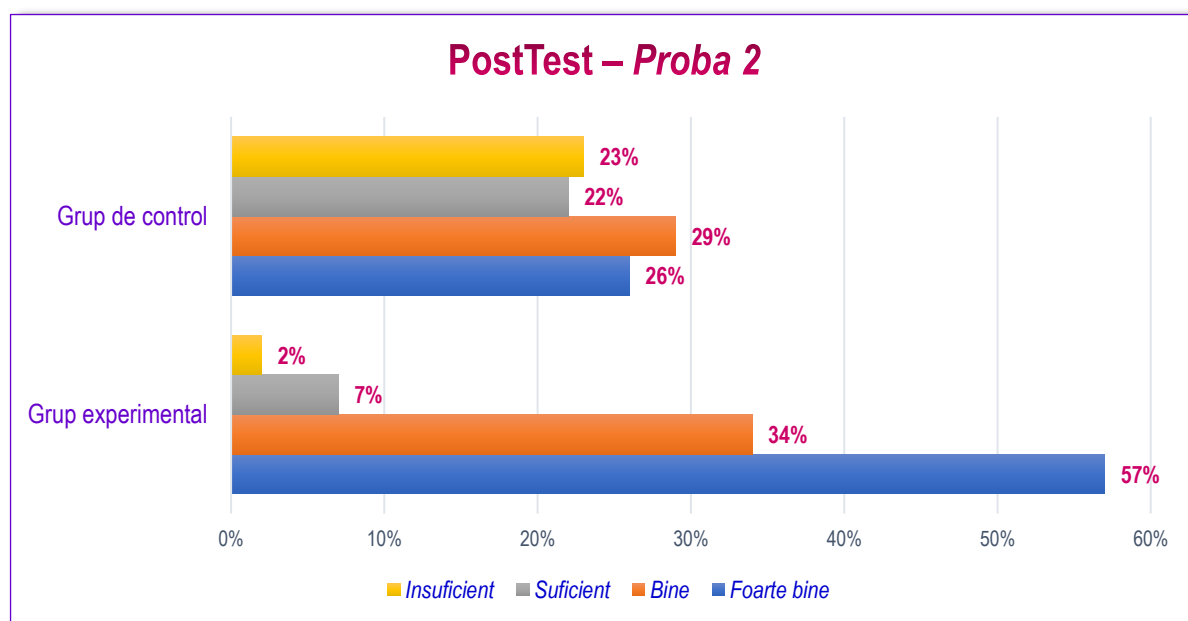


Fig. 3.5. Rezultate constatative: postTest – Proba 2, nivelurile de cunoaștere după CECRL

Evaluând datele din Figura 3.5, constatăm diferențe însemnate între cele două grupe de elevi aflate în aceeași treaptă de studiu, dar situați într-un mediu școlar diferit, având dascăli distincți la aceeași materie de studiu și totodată fiind supuși unui conținut educațional diferențiat prin formă, cuprins și elemente, metode, tehnici componente specifice pedagogiei școlare moderne: manual digital, materiale video/audio, flipchart, laptop, internet, postere, afișe, audiobook, caiete auxiliare, handouts, worksheets, fișe, planșe, video proiector, whiteboard.

Toate acestea utilizate la GE, clasa a IV-a A și B, față de GC, clasa a IV-a C și D, care a continuat învățarea în sistem tradițional fără acces la internet și materiale inovative. Drept urmare, această diferențiere a dus la un progres, o evoluție ascendentă a nivelului de performanță în ceea ce privește competențele de comunicare scrisă la GE, de la mediu spre superior, în timp ce la GC se observă o stagnare, o frânare în realizarea/formarea competențelor specifice disciplinei.

Validitatea rezultatelor înregistrate de subiecții eșantionului de cercetare (*Anexele 5-8*) a fost demonstrată de rezultatele medii ale aplicării testelor înainte și după realizarea *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*. La fiecare probă a fost aplicat Testul: *Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină preTest (Proba 1)*, *postTest (Proba 1)* și Testul: *Predictive Test preTest (Proba 2)*, *postTest (Proba 2)* pentru două eșantioane independente care a verificat și confirmat diferențe semnificative între mediile pe eșantion la etapa de diagnosticare a experimentului iar apoi repetat la etapa de constatare a experimentului.

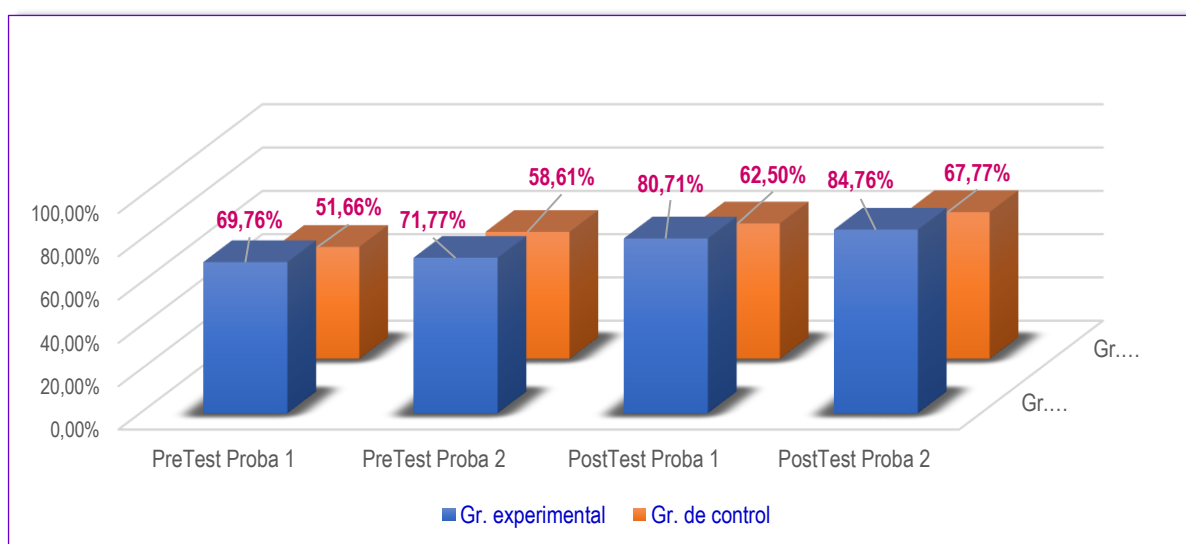


Fig. 3.6. Valorile medii de la preTest – Proba 1 și de la preTest – Proba 2 comparativ cu postTest – Proba 1 și postTest – Proba 2 (GE, GC) la etapa de diagnosticare și cea de constatare

Astfel, se validează valoarea și, importanța aplicării *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*. Astfel se poate afirma că din start, ambele grupe nu pornesc în condiții egale, iar acest decalaj se mărește tot mai mult în timpul și după încheierea experimentului la formabilii mici.

Funcționalitatea pedagogică a acestui demers didactic este demonstrată de rezultatele acestuia, care presupun o creștere printr-o ascensiune diferită a punctajelor obținute încă de la început iar această discontinuitate a calificativelor obținute se păstrează până la sfârșitul perioadei

de studiu dintre cele două clase GE și GC. Autenticitatea punctajelor finale este reprezentată de capacitatea acestora de a măsura, de către cadrul didactic, exact a ceea ce își propun să măsoare la nivel de achiziții cognitive, praxiologice și axiologice la școlarii mici implicați în evaluare.

3.2. Programa pedagogică de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze

În organizarea experimentului pedagogic privind motivația elevilor am plecat de la premisa că în dezvoltarea stimulării învățării școlare trebuie să ținem seama de totalitatea factorilor care determină, organizează și susțin eforturile de învățare ale elevilor. Pornind de la ideea că formăm motivele învățării ca mai apoi să măsurăm motivația învățării și apoi să ajungem la dobândirea de competențe de a comunica într-o LS, astfel, motivația constituie un factor-cheie în succesul școlar, abilitatea profesorului de a motiva elevii este una dintre cele mai importante abilități necesare în context școlar pentru creșterea motivării învățării.

Crearea unui climat educațional motivant pentru învățare, bazat pe relații interpersonale pozitive, o atmosferă plăcută și asigurând suport în clasă, presupune o foarte bună cunoaștere a factorilor psihologici/motivaționali, cât și a individualității elevilor și constituie o provocare pentru profesor așa cum am arătat în capitolul 2.

Tocmai de aceea, inovațiile noastre pedagogice din cadrul experimentului au inclus atât exerciții de dezvoltare a competențelor de comunicare, cât și activități care țin de formarea și dezvoltarea motivației, totodată: *gamification* – joc și tehnologie educațională digitală în conceptul e-learning (o metodă de învățare online în care am utilizat noi tehnologii multimedia de educare în sala de clasă: platforme educaționale și aplicații educaționale în limba engleză), această metodă de învățare mixtă este o parte de formare mai flexibilă ce reprezintă o combinație între învățarea în ritm propriu și formarea clasică în sala de clasă (față în față) menită să faciliteze procesul de învățare, să stimuleze creativitatea și competiția dar și lucrul în echipă/grup, iar experimentul nostru demonstrează eficacitatea și totodată eficiența componentei de instruire tradițională ce poate fi asociată cu metoda e-learning în diverse moduri și proporții în funcție de tipul de lecție abordată la clasă.

În ceea ce privește procesul de stimulare a motivației elevilor, am avut în vedere faptul că o activitate didactică motivantă este aceea care îi implică în mod activ pe elevi și le captează interesul în a participa, a se implica și în același timp ași dori mai mult de la lecția de limba engleză. Ca profesor de LS am utilizat la clasă modalități de stârnire a curiozității elevilor prin introducerea elementelor de noutate și crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz sau prin

sau antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă/grup, organizarea cunoștințelor sub formă de scheme/schițe/desene, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte, stabilirea unor legături între domeniile de interes ale elevului și activitatea de predare.

Felul în care ca și profesor de LS am abordat evaluarea am știut că aceasta poate influența, de asemenea, motivația elevilor. Atunci când evaluarea a fost necesară aceasta s-a focalizat pe progresul elevilor, pe recunoașterea efortului depus pentru îmbunătățirea propriilor performanțe, ce îi poate determina pe elevi să se implice mai mult în activitățile de învățare, să persevereze, pe scurt, să-i motiveze să învețe LS.

Feedbackul din cadrul programei de formare a avut rolul de a oferi cadrului didactic, precum și elevilor săi, informații esențiale despre nivelul lor de achiziție lingvistică și poate deveni un instrument eficient de motivare a învățării atunci când este oferit în cel mai scurt timp de la încheierea sarcinii, când se raportează la un nivel de competență care ar trebui atins și nu la un standard de performanță, oferind și explicații atunci când este cazul, în ceea ce privește greșelile.

Adevărata provocare pentru noi ca și pentru fiecare cadru didactic, este menținerea atenției elevilor pentru un timp cât mai îndelungat din cadrul lecției, iar acest lucru poate fi obținut prin: participarea activă a școlărilor mici (adoptarea unor strategii precum jocuri, jocuri de rol sau alte metode practice pentru a-i implica pe elevi), diversitatea instrumentelor didactice (utilizarea unei varietăți de metode în prezentarea materialului didactic la clasă), umorul, incongruențele și conflictele cognitive, exemplele specifice, folosirea unor stimuli vizuali și nu în ultimul rând relevanța conținutului predat pentru interesele personale ale elevilor poate crește motivația acestora pentru a învăța LS. Motivația s-a stimulat, utilizând un limbaj concret și exemple cu care copiii sunt familiarizați așa cum vom descrie în continuare în exemplele de activități care țin de formarea motivației învățării limbii engleze dar și în exercițiile de dezvoltare a competențelor de comunicare în LS.

Project based learning-3DProject – am ales să utilizez învățarea bazată pe proiecte și în mod special proiecte 3D deoarece această metodă de predare implică o abordare dinamică a clasei în care elevii dobândesc cunoștințe mai profunde prin explorarea activă a lecțiilor/ temelor/ problemelor din lumea reală, într-o LS, performând în grupe/perechi sau individual, alcătuiesc răspunsuri autentice pentru același subiect.

Comic Book – Banda Desenată – aceasta este un mod de a alcătui o poveste în care se folosește o succesiune de imagini desenate, inclusiv, în interiorul bulelor, cuvintele exprimând acțiunile sau gândurile protagoniștilor. Banda Desenată are o structură complexă, fiind alcătuită din imagini delimitate care cuprind dialogul personajelor, imitarea zgomotelor, panouri / forme geometrice cu informații furnizate de narator, benzi / succesiune de mai multe imagini și mici

desene care exprimă sentimentele personajelor. Fiecare aspect al structurii este semnificativ și purtător de mesaj dezvoltând comportamentul verbal/scriș, cât și oral într-o LS, totodată antrenându-i pe elevi să-și alcătuiască propriile creații originale, asemănător creatorilor de desene animate pe care să le citească în fața publicului din sala de clasă.

Make/Change the Story/tale by the use of Chat GPT– AI utilizată în alcătuirea unei povești, pe o temă la alegere în limba engleză în care elevii din TP își pot dovedi creativitatea în a schimba/continua/inventa un personaj / o poveste sau o nouă lume a textului plină de noi posibilități în care ei se pot juca așa cum doresc dar respectând regulile LS. Astfel, elevii învață limba engleză folosind inteligența artificială (AI), transformând studierea LS accesibilă, de oriunde, flexibilă, antrenantă și eficientă. *Chat GPT* este un chatbot de inteligență artificială, dezvoltat de Open AI și lansat în 2022, iar ceea ce îl diferențiază este designul său pentru aplicații conversaționale, făcându-l util în mai multe situații ceea ce îl face să meargă dincolo de crearea imaginii, scheme sau scurte propoziții până la texte întregi, compuneri, descrieri sau lucrări scrise servind drept un *profesor de limbi străine AI* pe nume *Gliglish* care: oferă răspunsuri instantanee la întrebări pe orice temă, redă explicații detaliate cu privire la orice subiect, permite învățarea în propriul ritm și în confortul propriei case a informațiilor sau lecțiilor necesare, prezintă o alternativă accesibilă la cursurile tradiționale într-un mediu instituționalizat, fiind și accesibil de pe orice dispozitiv cu conexiune la internet.

Outdoor activities (activitățile în afara clasei) au vizat explorarea posibilităților de utilizare a cadrului natural ca spațiu de învățare, cum ar fi curtea/grădina școlii și formarea unor deprinderi pentru a lucra tematic, folosind acest spațiu într-un mod interdisciplinar/integrat. Fiecare activitate în parte a avut rolul de a aduce copilului experiențe noi, de a-l pune în situația de a găsi soluții singur sau de a aduce copilul în situația de a conlucra cu coechipierii pentru a ajunge la rezultatul dorit.

Aceste activități au contribuit la completarea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor școlărilor mici, la organizarea rațională a activităților elevilor din clasele primare. Spre deosebire de învățământul tradițional, activitățile *outdoor* preferă formele deschise de muncă și activitate astfel în loc să stea liniștiți și să lucreze pasiv-receptiv, elevii de vârstă școlară mică au voie să se deplaseze și să dobândească cunoștințe având posibilitatea de a-și structura propria analiză, confruntându-se cu noi și noi situații și construindu-și noi informații pe cunoștințele deja dobândite.

Acest tip de activități au înlocuit deseori cărțile, tabla și alte materiale ilustrative axându-se pe dezvoltarea simțurilor, mișcare și acțiuni cu materiale concrete din mediul specific. Activitățile *outdoor* au implicat colaborarea cu ceilalți copii în scopul atingerii țelurilor

educaționale de încercare, realizare, explicare, cooperare, gestică, mimică și implicit de joc. Din punct de vedere pedagogic, activitățile *outdoor/outside* facilitează învățarea constructivă și exploatarea mai eficientă a resurselor temporale și personale și implică angajament, participare și activitate din partea elevilor din clasele primare, toate fiind o plusvaloare didactică a demersului nostru formativ.

Lețiile *outdoor/outside* de limba engleză au inclus și procese de: stimulare, constatare, asociere, precum și corectarea și dezvoltarea competențelor lingvistice, deoarece elevii dispun de posibilitatea utilizării continue a expresiilor verbale/lingvistice în scopul adresării de întrebări, de afirmare a concluziilor și pentru prezentarea rezultatelor activităților comune desfășurate în cadrul grupului.

Așa cum activitățile *outdoor/outside* se desfășoară corespunzător anotimpurilor, evenimentelor sau fenomenelor studiate, spre exemplu în cazul lucrării de față toamna și primăvara. Ele au fost planificate la începutul / pe parcursul / la sfârșitul unității de învățare sau la activitățile de evaluare, ca în cazul *programei pedagogice de formare a motivației învățării limbii engleze la elevii din clasele primare*. În cadrul acestui proces de învățare profesorul de limba engleză joacă un rol semnificativ: sursă de impulsioneare, observator, creator al condițiilor de învățare, pedagog care se concentrează pe procesul de gândire și de învățare al școlărilor mici și care încurajează schimbul de experiențe.

În final, una dintre metodele interactive și motivantă pentru învățarea limbii engleze de către elevii din clasele primare a fost folosirea unei păpuși-marionetă la ora de LS, *a Puppet Figurine Mr. Zebra* – această interacțiune vizuală/tactilă și verbală a copiilor cu jucăria nu doar atinge cu mai mare precizie obiectivele educaționale; creează un climat recreativ în clasă, reduce blocajele emoționale, alungă apatia și plictiseala indiferent de tipul lecției. Prin urmare, tot jocul introdus în activitatea didactică a contribuit la menținerea unei învățări vii, distractive și captivante. Utilizarea metodelor și tehnicilor interactive și inedite la clasă ne-au demonstrat în cadrul experimentului că aceste inovații pedagogice fac procesul educațional mai ușor de urmărit și de înțeles de către receptor – școlarul mic, antrenându-l în diverse activități din cadrul lecției, transformând totul în facil, dar și captivant/fascinant ca într-o joacă, una serioasă totuși, iar activitatea didactică a emițătorului – profesorul este centrată pe elev și este motivantă, destinată învățării, de asemenea, strâns interconectată cu epoca actuală digitală în care internetul este omniprezent.

Data fiind miza pe care o asumă studiul limbilor, inclusiv legătura cu parcursul liceal, contextele de învățare vizate până acum la vârsta școlară mică au fost cele care s-au bazat pe menținerea în planurile-cadru a unui număr de cel puțin 2 ore de limba modernă (1 sau 2). Prin

curriculumul integrat, există posibilitatea nu doar de a crește numărul de ore, dar, mai ales, de a se putea proiecta un demers de învățare motivant, care se bazează pe antrenarea unor abilități noncognitive importante pentru încrederea elevului în propriul demers de învățare.

Fuziunea mai multor discipline școlare cum ar fi: Geografie, Matematică, Biologie, Muzică, Științe, TIC în care limba engleză este limbă vehiculară pentru dobândirea competențelor în celelalte materii prevăzute în curriculum școlar. Învățarea prin imersiune lingvistică ca mediu de instruire și factor de progres în achiziția de competențe disciplinare, din perspectiva modelelor de abordare integrată, metodologia CLIL combină abordarea interdisciplinară cu cea bazată pe rezolvarea de probleme. Astfel, elevii nu doar că au învățat un lexic nou și contextele în care îl pot folosi, dar limbajul nou învățat este utilizat în soluționarea de probleme. Această îmbinare s-a realizat în primul rând prin abordarea temelor existente în programa școlară și secundar prin intermediul unor texte care conțin informații din diverse domenii și prin discuțiile introductive sau întrebările care se inițiază în introducerea sau prezentarea unei noi teme.

De exemplu, la clasa a IV-a elevii au învățat la ora de limba engleză noțiuni despre *Planet Earth* – elementele care compun planeta albastră și *The planets from the Universe* – poziția planetelor față de Soare/Lună; *Giving directions: North-South-East-West*, școlarii oferă informații de la disciplina geografie privind orientarea în spațiu și punctele cardinale; diferența și caracteristicile dintre următoarele elemente: *mountain, meadow, field, plain, river, lake, sea, ocean, fall*; citesc un text / urmăresc un video / ascultă un material audio despre *The United Kingdom*.

Matematica a fost o altă disciplină de la care elevii au folosit cunoștințele la ora de limba engleză prin a exprima *timpul* – *The Clock*, a proiecta pe o hârtie grafică folosind un creion, riglă și radieră următorul desen *Draw a Map to Scale*, astfel identificând relația ce descrie diferența dintre mărimea unui obiect de pe hartă și dimensiunea lui reală, a învățat forme și expresii matematice: *Shapes, Cardinal Numbers, addition, division, multiplication, subtraction*.

Conținuturi complementare cu biologia/anatomia/muzica sunt și cele legate de învățarea părților corpului: *Head, Shoulders, Knees and Toes* sau *Old Mc Donald had a farm*. La lecția de gramatică, *Present Simple-Uses: General truths and laws of nature: Water boils at 100 degrees./ The Sun rises from East./ Water freezes at 0 degrees Celsius./ The Moon goes around the Earth./ Air contains oxygen.*

În ceea ce privește disciplina TIC/ICT, școlarii au învățat urmărind un video / ascultând un material audio / citind o broșură cum trebuie să rezolve o temă dată, alcătuiind un poster concept, *How to print a lot of photos from an email at once*.

Acest transfer, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unui nou mod de abordare a cunoașterii, reprezintă o tendință actuală a educației, care asumă conectarea la viața reală. Una dintre mizele acestei abordări este formarea de competențe personale, cognitive, profesionale și sociale, utile în cadrul existenței cotidiene.

Numeroase sisteme de educație, printre care și cel românesc, au optat pentru o abordare integrată a curriculumului, una dintre cele mai des întâlnite forme de integrare fiind organizarea disciplinelor pe arii/domenii curriculare, pornind de la premisa că există o serie de elemente comune unor discipline, așa cum sunt conceptele sau demersurile de cunoaștere, care pot conduce la competențe generale comune unui grup de discipline.

În afara disciplinelor clasice, în unele țări, în special cele nordice, s-au introdus teme transversale și demersuri de învățare bazate pe rezolvarea de probleme în cadrul unor proiecte în care școlarii mici iau parte și experimentează diferite conținuturi educaționale simultan, au devenit tot mai atractive și la noi, model care ne-a inspirat și pe noi în inovațiile de la clasă.

Există cred, un echilibru, o complementaritate, în ceea ce privește rolul celorlalte discipline în învățarea limbii engleze dar și al limbii engleze în aprofundarea cunoștințelor din alte domenii. Astfel, s-a întâmplat ca de multe ori elevii să afle mai întâi de la ora de limba engleză anumite lucruri care poate mai târziu le vor aborda la alte discipline sau pentru propria lor cultură generală.

Pornind de la rezultatele studiului realizat la etapa de diagnosticare/constatare a experimentului pedagogic, în care am identificat nivelul general de cunoaștere a limbii engleze, nivelul de formare a dimensiunilor competenței de comunicare într-o limbă străină (CCLS) la formabilii din clasele primare, și anume – competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri-/inter-) culturală, – ne-am propus drept obiectiv valorificarea *condițiilor psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*, concretizate în demersul de validare a *Conceptului și sistemului de condiții psihopedagogice de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze* la formabilii mici și validarea experimentală a acestora la nivelul practicii educaționale.

Etapa de formare a experimentului (octombrie 2023 – mai 2024) s-a realizat în baza procesului de predare–învățare–evaluare a limbii engleze, conform programei de studii de la clasa a IV-a A și B, Grupul experimental (GE) în număr de 46 de elevi, prin utilizarea *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*. Grupul de control (GC), clasa a IV-a C și D în număr de 47 de elevi, nu a fost implicat în experimentul de formare.

Programa activităților formative a constat în implementarea unor modalități de acțiune și resurse educaționale moderne și totodată interactive, considerate a forma și dezvolta motivația

pentru învățare în formarea competenței de comunicare în limba engleză la formabilii mici din eșantionul experimental. Fiecare activitate inclusă în program urmărește un scop bine determinat în conformitate cu etapa de lucru și cu necesitățile fiecărui formabil. În cadrul demersului pedagogic formativ au fost utilizate tehnologii didactice interactive, cu un potențial valoros de implicare în activitățile proiectate a tuturor formabililor, valorificând realizarea conexiunilor multiaspectuale, lucrul în echipă prin cooperare, experimentarea diverselor roluri interactive și educative. Realizarea sarcinilor diverse, adaptate tematic la conținuturile și obiectivele lecțiilor au fost corelate cu utilizarea programei de formare a motivației corelată cu metode și strategii moderne de predare a limbii engleze.

Prezentăm și câteva exemple de lecții / activități didactice (*Anexele 13-21*) care specifică: unitatea tematică, aptitudini dezvoltate, etapele de evoluție, demersurile didactice utilizate în dezvoltarea competenței de comunicare, mijloacele, tehnicile, strategiile educaționale moderne integrate în procesul de predare-învățare-evaluare, competențele urmărite spre a fi formate de către formabilii mici.

În organizatorul grafic de mai jos, propunem o clasificare a demersurilor noastre formative, valorificate de manieră pedagogică (consistentă și aprofundată, pentru accelerarea progresului în comportamentul verbal al elevilor și în atitudinile lor responsabile), care au contribuit în mod semnificativ la obținerea unei dinamici pozitive sensibile.

Tabelul 3.10. Activități didactice în formarea motivației învățării competenței de comunicare în limba engleză (parte a Programei formative)

Subiectul lecției	Tipul lecției	Strategii didactice inovative de predare-învățare-evaluare	Materiale/ Resurse didactice digitale Platforme educaționale	Produce didactice inovative
Present Continuous	Lesson of language acquisition and vocabulary practise.	<ul style="list-style-type: none"> • gamification • pair/group work • individual work • guiding questions • role-play 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ smartboard ✓ digital book ✓ video ✓ projector ✓ laptop ✓ videos ✓ audio materials ✓ Kahoot! Play & Create Quizzes ✓ Wordwall 	<p>1. Digital content by going beyond the textbook.</p> <p>2. Educational games / quizzes.</p> <p>(<i>Anexele 14-15</i>)</p>
What's the time?	Lesson of fixation of knowledge and of developing skills and abilities.	<ul style="list-style-type: none"> • interactive communication • pupil's interviews • project based learning • storytelling • storyboard 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ smartboard ✓ digital book ✓ video ✓ projector ✓ laptop ✓ videos ✓ audio materials ✓ Mentimeter 	<p>1. Say Hello to Mr. Zebra!</p> <p>2. Artwork.</p> <p>3. Comic books.</p> <p>4. What time is it?</p> <p>(<i>Anexele 16-19</i>)</p>

Planet Earth.	Combined/ Mixed lesson.	<ul style="list-style-type: none"> • think-pair-share • word map • peer teaching and collaboration • flipped classroom 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ smartboard ✓ digital book ✓ video ✓ projector ✓ laptop ✓ videos ✓ audio materials ✓ Wordwall ✓ Livework ✓ sheets 	1. 3D Planets project 2. Present Simple 3. What are they doing? <i>(Anexele 20-21)</i>
Modular Revision & Assessment 1.	Lesson of systematization and revision of knowledge.	<ul style="list-style-type: none"> • replacement drills • Q&A drills • active listening 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ smartboard ✓ digital book ✓ video ✓ projector ✓ laptop ✓ videos ✓ audio materials ✓ Wordwall ✓ Chat GPT 	1. Assessment Test. 2. Make/Change the story / tale by the use of Chat GPT <i>(Anexele 22-23)</i>
Free-time activities. Present Simple.	Outdoor activities.	<ul style="list-style-type: none"> • active listening • creative/active writing • bold thinking • drill mimics • reading • playing games • competing in groups • having fun while learning 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ students ✓ objects ✓ paper & pens & pencils ✓ worksheets ✓ nature ✓ fir cone/a stick ✓ box ✓ toy ✓ scissors ✓ colours 	1. Hide and Seek 2. Eye Spy 3. Bring Me 4. Free Writing 5. Dress up Luca or Maria 6. I am – You are 7. Treasure Hunt 8. Identify Parts of a Plant or a Tree 9. Word Chain 10. Simon Says <i>(Anexele 24-25)</i>

Astfel, toate aceste activități didactice se subsumează sensului general al conceptului de motivație și fac referire la totalitatea factorilor/exercițiilor/activităților care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi, într-un cuvânt a competenței de comunicare într-o LS. Tot în acest sens, formarea motivației în urma parcurgerii acestei programe pedagogice formative pentru clasele primare se bazează pe trecerea de la memorarea pasivă la utilizarea activă și creativă a limbii străine în cadrul activității didactice a profesorului de limba engleză. Metodele și tehnicile de predare și învățare a limbii engleze se bazează pe comunicare directă și încurajarea elevilor să se exprime liber, fără teama de a greși prin modele educaționale deschise, digitale cu accent pe parte limbii vorbite. Din vasta paletă de metode/tehnici moderne interactive de predare–învățare am ales să aplic la clasă următoarea metodologie:

Metoda Comunicativă (Communicative language Method) – principalul avantaj al metodei comunicative, care este mai mult o abordare, a pus accent pe comunicarea reală, este acela

că aceasta se axează pe toate competențele lingvistice (citit, scris, discurs, ascultare) nu doar pe gramatică (*Educational games/quizzes*);

Metoda directă (The Direct Method) – în acest caz tehnicile folosite au fost: conversația, citirea cu voce tare, exerciții de completare/continuare, compuneri, repetiții. Rolul profesorului este acela de a fi partener al elevului. Interacțiunea a avut loc între profesor și elevi, dar și între elevi și elevi (*Individual/Pair Handouts*);

Calea tăcerii (The Silent Way) – toate cele patru dimensiuni ale predării limbii au fost dezvoltate: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă (*Tell me what you like...!*);

Suggestopedia – aici elevii au participat la diferite activități: citesc, interpretează dialoguri, exersează diverse jocuri, dramatizări. Elementele pe care s-a pus accent au fost: vocabularul, capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă (*Comic Books / Make or Change a story / tale by the use of Chat GPT*);

Metoda răspunsului fizic total (The Total Physical Response Method) – aceasta a avut ca scop reducerea stresului în învățarea unei limbi străine, iar partea inițială a lecției a constat în modelare, profesorul dând comenzi, realizând acțiuni împreună cu elevii. În a doua fază a lecției, elevii au demonstrat că au înțeles comenzile (*3D Projects*).

În ceea ce privește teoriile de învățare a limbilor străine clasice și moderne valorificate în cadrul experimentului pedagogic, putem aminti următoarele exemple utilizate la clasă în cadrul activității didactice:

- **Teoria interacțiunii:** *Make/Change the Story/tale by the use of Chat GPT* – prin care elevii au dezvoltat sau modificat povestea clasică astfel contribuind cu vocabular propriu la rescrierea textului, atunci când au cerut ajutorul lui *Chat GPT* au văzut că li se oferă povestea pe scurt nimic altceva în plus ceea ce nu ia mulțumit din punct de vedere al produsului final, narațiunea.
- **Teoria variabilei afective:** *warm-up activities* / activități de spargere a gheții cuprinse în planul lecțiilor din cadrul programei de formare – *popup quiz* / cântece/ghicitori/poezie/desene / diferite obiecte interactive, *puppets*.
- **Teoria învățării prin descoperire a limbajului:** *Comic Book* – Banda Desenată, activitățile *outdoor* – elevii au creat scurte texte cu personaje inventate prin care și-au văzut potențialul creativ utilizând vocabularul deja învățat dar în același timp adăugând și unul nou iar în activitățile *outdoor* au descoperit răspunsul la probleme, au descifrat harta comorii, au mimat activitățile date comunicând împreună.
- **Teoria achiziției și a învățării:** *Project based learning-3DProject* – au modelat planetele confecționând o hartă 3D și astfel au vorbit spontan despre Sistemul solar în LS.

- **Teoria practicii controlate (repetiției):** *Puppet Figurine – Mr. Zebra* – cu ajutorul păpușii în calitate de profesor, i-am învățat pe elevi să converseze, cuvinte noi, le spune o poveste, le oferă pentru a interpreta ei înșiși povestea. Astfel, în cadrul lecției, limba a fost predată– învățată mai ușor. Și aici activitățile educaționale în care am folosit IA au reprezentat o modalitate de învățare care vine să continue educația formală, să o completeze cu experiențe de învățare care generează cunoaștere interiorizată și reflecție, în situații concrete de viață, în medii neformalizate, specifice vieții cotidiene. Acest imperativ subliniază necesitatea unei învățări complexe care să-l depășească pe *a ști*, transformându-l în *a ști să faci*, respectiv *a ști să fii*. Învățarea prin experiență sau prin descoperire a fost forma cea mai autentică de însușire a cunoștințelor, datorită implicării directe a educabilului în procesul cunoașterii, a deplasării atenției dinspre rolul profesorului ca protagonist al actului educativ spre elev ca subiect al învățării.

Activitățile didactice propuse în cadrul formării motivației CCLS au avut rolul de a implica elevii în lecții înafara clasei, a școlii prin a învăța ceva nou, prin reprezentarea unor acțiuni cotidiene, prin realizarea practică a unor exerciții de învățare asistate IA cât și prin utilizarea platformelor educaționale, au avut ca rezultat descoperirea lumii înconjurătoare, dezvoltarea vocabularului și a gramaticii. De aceea, activitățile de învățare din platformele educaționale utilizate la clasă în limba engleză, așa cum sunt în programa de formare a motivației de față, încearcă să aducă în prim plan, metode de învățare actuale, prin care elevii sunt supuși unui demers activ, competitiv, dar și relaxant. Elevii vor fi puși ei înșiși în situația de a descoperi, de a da răspunsuri, de a problematiza. Scopul utilizării acestor ore de LS afară a fost crearea interesului pentru actul educațional totodată, motivarea procesului educativ al școlarii mici și a posibilității de interacțiune între elev și PC, dincolo de tiparul rigid al programei școlare precum și realizarea de către profesorul de engleză a unor lecții interdisciplinare, bazate pe cunoștințele de limbă și comunicare în limba străină plus elemente învățate de elevi la orele de biologie și geografie ce le oferă o nouă dimensiune în înțelegerea lumii înconjurătoare. Obiectivele generale ale platformelor educaționale și IA cuprind: dezvoltarea la elevi a interesului pentru limba străină adică motivarea acestora în a învăța LS; stimularea gândirii autonome, critice și reflexive; problematizarea și implicarea activă a elevului în propria activitate de învățare; formarea unui orizont intercultural; stimularea creativității elevilor, cultivarea spiritului de echipă; îmbunătățirea respectului de sine și a propriei imagini a sinelui.

Tabelul 3.11. Conținuturi și finalități privind formarea CCLS la elevii din clasele primare valorificate în Programa formativă experimentală

Conținuturi	Finalități
Cu pondere lingvistică	<ul style="list-style-type: none"> • Întrebuințarea corectă a vocabularului nou în propoziții, dialoguri: <i>American English vs. British English. (Anexa 26)</i> • Pronunțarea și scrierea corectă a cuvintelor: <i>Spell it right! Word list! (Anexa 27)</i> • Alcătuirea corectă a întrebărilor și a răspunsurilor prin utilizarea structurilor logice formate din expresii și grupuri lexicale tematice memorate: <i>Jack and the Beanstalk. (Anexa 28)</i>
Cu pondere fonologică	<ul style="list-style-type: none"> • Punerea în practică a elementelor lingvistice potrivite într-o comunicare simplă: <i>Acrostic poem – Jack and the Beanstalk. (Anexa 29)</i> • Relaționare activă verbal în cadrul unui dialog folosind expresiile învățate: <i>Giving directions. (Anexa 30)</i> • Discuții cu sens în cadrul unui dialog pentru a stabili relații prin înțelegerea mesajului audiat și transmiterea răspunsului cu înțeles: <i>The Green Cross Code. (Anexa 31)</i>
Cu pondere gramaticală	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea eficientă a particularităților competenței gramaticale ca parte integrantă a competenței de comunicare în limba engleză prin folosirea corectă a regulilor gramaticale în textul scris și vorbit: <i>The Country Code/Rules at home – Must/Musn't. (Anexa 32)</i> • Evoluția abilităților de a comunica în limba engleză prin punerea în practică a elementelor de topică și sintaxă prezente în textul scris și vorbit: <i>Knights and Castles. Past Simple. (Anexa 33)</i>
Cu pondere pragmatică	<ul style="list-style-type: none"> • Evoluția pozitivă a abilităților de comunicare în limba engleză prin intermediul utilizării eficiente a particularităților competenței pragmatice ca parte integrantă a competenței de comunicare în limba engleză: <i>Make a sightseeing poster from Romania! (Anexa 34)</i>
Cu pondere sociolingvistică	<ul style="list-style-type: none"> • Folosirea corectă a elementelor lingvistice în comunicarea de zi cu zi prin interacționarea favorabilă a E, cât și a R în cazul unui dialog pe o anumită temă folosind expresiile învățate: <i>Go Green! Let's Recycle! (Anexa 35)</i>
Cu pondere (pluri-/inter-) culturală	<ul style="list-style-type: none"> • Recunoașterea și valorificarea diversității culturale a lumii: <i>26 th of September! European Day of Languages! (Anexa 36)</i> • Familiarizarea cu tradițiile și obiceiurile culturii limbii studiate prin adoptarea unei atitudini de toleranță și deschidere față de valorile culturale specifice altor culturi: <i>The British Royal Family. / Traditional British Hats. / Five Little Pumkins. (Anexa 37)</i>

În concluzie, la etapa formativă:

Rezultatele copiilor au fost înregistrate și analizate la sfârșitul programei de formare, prezentând un progres semnificativ al elevilor în parcursul lor școlar și sunt independente de modelele particulare din Programa Școlară adoptată pentru disciplina Limba Modernă 1.

Punctajele variază considerabil între, *etapa pre-test* ce presupune predarea LS pentru 2 ore pe săptămână în baza manualelor și planurilor de lecții date; și *etapa post-test* bazat pe o învățare a limbii străine mai flexibilă centrată pe activității extracurriculare, manuale digitale, conținut

audio/video, platforme educaționale, metode și tehnici didactice moderne, actuale intereselor și situațiilor personale ale școlărilor mici;

Dezvoltă un concept și sistem de condiții psihopedagogice de predare-învățare-evaluare interactiv care pune accent pe instrumentele TIC în a fi introduse la clasă și care favorizează conștientizarea lingvistică și interculturală a demersului instructiv educativ, mai degrabă, decât predarea în manieră tradițională a unei LS la școală, astfel mediul școlar devine unul plăcut, relaxant și distractiv. Având la îndemână numeroase resurse pe care le pot exploata ca profesor de limba engleză în cadrul orelor de LS: filmulețe de pe *Youtube*, cântece -*Cocomelon*-, desene animate, audio/video books -*The Fable Cottage*-, podcasturi -*Fluent English Podcast*-, lecții făcute de nativi pe teme de gramatică sau de vocabular -*Rafus Academy App-English, Singing- Dream English*-, fișe de lucru pe diverse teme -*Liveworksheets*-, jocuri englezești, de tipul -*Simon Says*- toate aceste resurse educaționale digitale îi pun pe elevi în contact cu limba vie, vorbită astfel elevii își obișnuiesc urechea încă din TP cu limba străină fiindu-le mult mai ușor să și-o însușească și să clădească alte cunoștințe mai târziu la gimnaziu.

Una din condițiile psihologice care trebuie respectată și creată de profesorul de limba engleză în cadrul învățării limbilor străine în clasele primare constă în cunoașterea particularităților de vârstă ale copiilor de 10 ani, de clasa a IV-a.

Am ales noi metodologii în demersul educativ de la clasă cu scopul de a dezvolta fluența orală și în scris a CCLS a elevilor în clasele primare. Astfel, la finalul acestui proces educativ complex își vor îmbogăți și armoniza cunoștințele cu privire la cultura și civilizația britanică de asemenea.

Totodată, am ținut cont aici de statutul profesorului, mediul educațional/școlar și, nu în ultimul rând, de mediul socio-familial, factori interdependenți de actul învățării. *Profesorul*, ale cărui drepturi și obligații generale, responsabilități sunt înscrise în Statutul Personalului Didactic, *Legea 198/2023*, îndeplinește următoarele funcții generale: organizator/facilitator al procesului instructiv-educativ; educator; partener etc.

Mediul educațional/școlar include set de elemente pedagogice externe, care contribuie la o manifestare activă și creativă a copilului. *Mediul socio-familial* influențează, fără dubii, dezvoltarea personalității în ansamblul ei, după cum am văzut în capitolul 2, suportul moral, material, susținerea continuă din partea părinților și implicarea acestora în activitatea de la școală a copilului conduce la performanță negreșit și în reușita procesului educațional.

O problemă cu care se confruntă profesorul este aceea că majoritatea părinților consideră limba engleză dificilă, deoarece nu au învățat la rândul lor în școală atunci când ar fi trebuit, la momentul oportun. Sistemul fonetic și gramatical, precum și vocabularul diferit de cel al

limbilor latine pot fi primele cauze ale faptului că limba este considerată dificil de învățat. Astfel, ei consideră din start că le este destul de dificil în ai ajuta pe copii lor la lecții sau teme, și pun accent pe volumul de cunoștințe achiziționate de aceștia din clasă pentru a nu mai fi nevoiți să intervină ulterior acasă. Cu siguranță, acesta este principalul motiv pentru care doresc o schimbare acum la copii lor și astfel îi susțin, sprijină în ceea ce privește achiziționarea de auxiliare (manual, caiet, culegeri de exerciții, memoratoare), materiale didactice extra necesare la clasă (cărți de povești, jocuri, dicționare inteligente, top de hârtie, markere).

În final, trebuie menționat faptul că din punctul de vedere al profesorului de limba engleză, am plecat în demersul meu pedagogic de la premisa că atât elevii, cât și părinții lor au o atitudine pozitivă față de limba engleză și față de școală în general, așa cum am văzut în capitolul 2 (Tabelul 2.1, 2.2). Această atitudine favorabilă învățării este un punct extrem de important în a-i face pe elevi să înțeleagă că educația este șansa pe care o au în a-și depăși condiția. Tactul pedagogic, precum și metodele și mijloacele moderne de predare sunt cele care pot ajuta elevii să învețe cu plăcere această limbă străină și să devină buni vorbitori, în ciuda mediului defavorizat în care trăiesc.

În urma implementării și monitorizării Programei pedagogice de formare, se constată că constituirea motivației pentru învățarea limbii engleze la vârsta școlară mică este un proces multidimensional, a cărui eficiență este condiționată de următoarele aspecte fundamentale:

- Aplicarea *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze* este prioritizată de nevoile și interesele individuale ale formabililor mici.
- Accesul la instrumentele/strategiile și tehnicile moderne de învățare–predare–evaluare, manualului digital, conexiunea la Internet pot extinde mediul de învățare a limbii străine, oferind astfel formabilului din clasele primare oportunități de adaptare și personalizare a învățării în funcție de nevoile și ritmul lui individual, ceea ce contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină (CCLS) într-un mod motivant în prezența condițiilor psihopedagogice evidente. În ceea ce privește metodele moderne de predare utilizate la clasă, acestea asigură o alternativă la formulele tradiționale, oferind alte opțiuni metodologice și instrumentale care îmbogățesc practica evaluativă.
- Cercetarea de față ne demonstrează că parcurgerea *Programei pedagogice de formare* generează cele mai ridicate niveluri de competență în ceea ce privește limba-țintă în cauză LS. Metodologia modernă este preferată în defavoarea celei tradiționale datorită eficacității sale sporite referitor la comunicare, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală. Alte avantaje ale acesteia ar fi faptul că interacțiunea între profesor și elevi și între elevi și elevi este sporită și

interactivă. Mai mult aceste metode sunt bazate pe joc, ceea ce le face mai plăcute, motivația, preocuparea, curiozitatea și interesul elevilor crescând. În continuare, se creează, astfel, noi oportunități pentru dezvoltarea limbajului și folosirea lui în comunicare.

- Prioritizarea dimensiunii afective din cadrul programei formative în care rezultatele demonstrează că succesul lingvistic este direct proporțional cu confortul emoțional al elevului. Programa a reușit să diminueze „filtrul afectiv” prin crearea unui mediu de învățare securizant, unde jocul a servit drept punte între efortul cognitiv și plăcerea descoperirii în interiorul lecției de limba engleză.

- Eficiența metodologiilor activ-participative din cadrul activităților didactice prin inserarea metodele centrate pe elev, precum învățarea prin cooperare și abordarea comunicativă, s-au dovedit superioare metodelor tradiționale. Acestea au transformat elevul din clasele primare din receptor pasiv în agent activ al propriei formări în limba străină.

- Impactul resurselor digitale și ludice prin integrarea elementelor de „gamification” și a tehnologiilor moderne a răspuns nevoilor generației „nativului digital”, menținând un nivel ridicat de atenție și implicare pe parcursul întregului demers didactic asigurat de profesorul de limbă străină.

Astfel, am valorificat diferite metode și tehnici pedagogice prin care am lucrat cu elevii din TP încât să obținem rezultatul dorit în procesul educațional:

a) Diferențierea prin gradul de dificultate (Tiered Tasks) prin care se folosește același text sau material de bază, dar oferă sarcini diferite: Grupul A (Începători): Identificarea unor cuvinte cheie sau completarea unor spații libere (cloze test) cu opțiuni date; Grupul B (Intermediari): Rezumarea textului în 3-5 propoziții; Grupul C (Avansați): Analiza intenției autorului sau rescrierea finalului din altă perspectivă.

b) Diferențierea prin suport (Scaffolding) prin care toți elevii primesc aceeași sarcină, dar primesc „ajutoare” diferite:

- *Sentence Starters*: Oferă începuturi de frază pentru elevii care au blocaje de scriere.
- *Word Banks*: Liste de vocabular specific sau glosare bilingve pentru cei cu lexicul limitat.
- *Modele*: Un exemplu de „așa da” afișat pe tablă pentru a vizualiza structura cerută.

c) Diferențierea prin Interese și Stiluri de Învățare (Multiple Intelligences) ce le permite elevilor din clasele primare să aleagă modul în care demonstrează că au înțeles lecția:

- *Vizual*: Crearea unui poster sau a unei hărți mentale.
- *Auditiv*: Înregistrarea unui scurt podcast sau dialog.
- *Kinestezic*: Dramatizarea unei scene sau folosirea jocurilor de rol.

- *Instrument util:* Kahoot! permite crearea de chestionare vizuale și auditive care pot fi parcurse în ritm propriu.

d) Diferențierea prin Timp și Cantitate

- *Extension Tasks:* Pentru elevii care termină rapid, pregătește activități „fast-finisher” (de exemplu, un rebus sau scrierea unei opinii personale pe marginea subiectului).
- *Regula 3-2-1:* Elevii cu dificultăți pot scrie 3 cuvinte noi, în timp ce avansații scriu 3 propoziții complexe.

e) Gruparea flexibilă care îi ajută pe elevi să se ajute reciproc învățând limba străină totodată în același timp acordând suport în procesul de a învăța și colegilor, și astfel nu pierdem motivația învățării:

- Grupuri omogene: Elevii cu același nivel lucrează împreună la o sarcină adaptată lor (permite profesorului să acorde atenție sporită grupului cel mai slab).
- Grupuri eterogene: Un elev avansat acționează ca mentor („peer teaching”), explicând conceptele colegilor, ceea ce îi consolidează propria învățare.

g) Utilizarea tehnologiei: Integrarea unor platforme educaționale precum Duolingo for Schools, Novakid, Fluentbe, LearnEnglish Kids (British Council), Learn EnglishKids: Playtime sau Kahoot pentru a crea un mediu de învățare modern și competitiv într-un mod constructiv facilitând dezvoltarea competențelor lingvistice prin lecții interactive, jocuri și exerciții ce permit învățarea flexibilă, adaptată ritmului fiecărui elev, adesea utilizând tehnologii de inteligență artificială și profesori nativi pentru o experiență autentică. .

Etapa de control a experimentului pedagogic (încheiat în mai 2024) s-a axat pe evaluarea eficienței *Programei pedagogice de formare a motivației în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii engleze* a formabililor, iar apoi comparând rezultatele înregistrate de eșantioanele de cercetare. La etapa de control a experimentului au fost implicați, în afară de grupul experimental și toți cei 93 de formabili mici, care au participat și la etapa de constatare (GE și GC).

Obiectivele experimentului de control au avut ca scop evaluarea nivelului format al CCLS (limba engleză) prin implementarea *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*.

În cadrul realizării experimentului pedagogic de formare a competenței de comunicare în limba străină, limba engleză la școlarii mici, prin utilizarea condițiilor psihopedagogice și a unei învățării motivante, evaluarea CCLS s-a bazat pe varia sarcini de evaluare a dimensiunilor competenței de comunicare: ascultarea, citirea, participarea la conversații, discursul oral și scrierea în limba engleză.

Acestea reprezintă elemente ale competenței lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și (pluri-/inter-) culturale, care au contribuit la formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină. Competențele lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (pluri-/inter-) culturală, ca elemente ale CCLS, au fost formate, dezvoltate și evaluate conform conținuturilor incluse în programul intensiv de studiere a limbii engleze realizat de noi, concomitent, prin abordarea unei învățării eficiente dar și prin valorificarea *in extenso* a condițiilor psihopedagogice cercetate de noi.

Aplicarea repetată a instrumentelor de evaluare a nivelului general de cunoaștere a limbii engleze, a nivelului de formare a dimensiunilor CCLS la formabilii din clasele primare: a competenței lingvistice, competenței sociolingvistice, competenței pragmatice și a competenței (pluri-/inter-) culturale în urma realizării experimentului formativ, a atestat schimbări în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină la formabili mici. S-a constatat o evoluție pozitivă și o creștere a nivelului de dezvoltare și formare a CCLS, limba engleză, la elevii din clasele primare care și-au dezvoltat un stil de învățare motivant, în care s-au regăsit motivația și încrederea în sine totodată.

Rezultatele obținute de formabili la etapa de control, utilizând în predarea limbii engleze a unor inovații pedagogice de tipul gamification – joc și tehnologie educațională, project based learning, flipped classroom, word map, think-pair-share, Q&A drills, Mr. Zebra, utilizarea Chat GPT, a activităților *outdoor*, am reușit să ridic scorul mediu al testului standard la GE de la 69,76% la 84,76% la finalul perioadei de predare privind formarea/dezvoltarea motivării învățării limbii engleze, și anume, într-un singur an școlar, ceea ce ne confirmă eficiența ***Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze.***

Prin urmare, eficiența acestei ***Programe pedagogice pentru formarea motivației elevilor din clasele primare*** se măsoară în primul rând prin gradul de implicare activă a școlarii mici în cadrul lecțiilor acestora desfășurate *indoor* cât și *outdoor* și prin durabilitatea interesului pentru limba engleză, dar și prin indicatori de eficiență. În același timp, succesul pe termen lung va depinde de capacitatea cadrului didactic de a transforma clasa într-un spațiu de comunicare interactivă, unde eroarea este văzută ca o etapă firească a procesului de învățare, precum am specificat în capitolul 2 când am adus în discuție rolul profesorului ca facilitator și partener de învățare, fiind una din condițiile psihopedagogice privind motivarea învățării limbii engleze a elevilor din clasele primare. Mai departe vom trasa cei mai importanți indicatori de eficiență dezvoltați din programa pedagogică de formare:

- *Creșterea autonomiei*: Programele eficiente a încurajat elevii să își stabilească obiective personale și să conecteze învățarea de interesele lor proprii.
- *Reducerea anxietății*: Utilizarea strategiilor multi-senzoriale și a jocurilor a diminuat stresul legat de comunicare, favorizând o atmosferă de învățare pozitivă.
- *Îmbunătățirea performanței lingvistice*: Aplicarea limbii în contexte reale (prin Metoda CLIL) a stimulat direct competențele de comunicare.

În consecință, elevilor li s-a permis să fie mai activi și autonomi în procesul de învățare, iar profesorul este cel care facilitează procesul educațional; școlarii mici au avut parte de flexibilitate și accesibilitate în ceea ce privește conținutul lecțiilor iar cadrul didactic primește feedback imediat vizând înțelegerea materialului educațional în caz de se cer clarificări suplimentare. De asemenea, am crearea unui sentiment de comunitate și de colaborare între elevi, pentru a atinge un obiectiv comun la sfârșitul lecției, motivându-i astfel să-și îmbunătățească rezultatele școlare, transferul cunoștințelor în proiect 3D (Anexa 20)/ Bandă desenată (Anexa 16) / scurt text narativ (*Make/Change the Story/tale, Anexa 23*), prin asta dezvoltându-le nemijlocit creativitatea și, în mod evident, sporindu-le nivelul de motivație intrinsecă pentru învățarea limbii engleze, putem spune cu fermitate că toate conduc la îmbunătățirea actului de predare-învățare-evaluare.

În concluzie, programa formativă propusă în cuprinsul experimentului nostru nu reprezintă doar un set de exerciții și activități didactice ale cadrului didactic de limbă străină, ci un studiu educațional care valorizează potențialul creativ al fiecărui școlar mic din clasele primare, transformând limba engleză într-un instrument de explorare a lumii înconjurătoare, învățând lucruri noi și totodată o poartă deschisă către succesul academic și personal într-un context global.

Această abordare a transformat sala noastră de clasă dintr-un spațiu riguros într-un spațiu educațional plin de experiențe de învățare valoroase și semnificative, unde fiecare cuvânt nou învățat devenea o mică victorie a încrederii în sine.

Eficiența programei formative rezidă tocmai în faptul că nu doar transmite cunoștințe, ci modelează *atitudini*, *aptitudini* și deopotrivă *abilități* într-o limbă străină educând copii curioși, capabili să comunice fără bariere și pregătiți să îmbrățișeze diversitatea culturală cu entuziasm.

În urma parcurgerii programei formative, profilul elevului din treapta primară a trecut printr-un proces de transformare calitativă, trecând de la simplul statut de „receptor” la cel de utilizator activ și proactiv, încrezător al limbii engleze materie pe care o studiază la nivel de începător, și cu toate acestea reușește nu doar să dețină un bagaj de cuvinte, ci și „motorul motivațional” necesar pentru a continua studiul limbii engleze cu plăcere în treptele școlare

următoare. De aceea este foarte important ca acest demers/proces educațional să continue pentru ași valida utilitatea, inclusiv ținând cont de următoarele recomandări practice:

În final, investiția în motivația învățării unei limbii străine din clasele primare este garanția unei învățări pe tot parcursul vieții, transformând efortul lingvistic al școlarului mic într-o pasiune sustenabilă care va trece de la treapta primară la gimnaziu unde sigur va contribui la profilul de formare a elevului pe mai departe în viitorul său școlar cu rădăcini bine ancorate în clasele primare.

3.3. Validarea experimentală a rezultatelor și tendințelor obținute

În experimentul de control au participat cei 46 de elevi din grupul experimental (clasele a IV-a A și B), cărora li s-a aplicat Chestionar de evaluare a percepției elevilor despre învățarea limbii engleze CP- a IV-a de la etapa pre-experimentală (vezi capitolul 2), în care valorile finale se deosebesc semnificativ. A fost atestată o îmbunătățire a interesului/motivației elevilor în a învăța LS, iar perspectiva utilității învățării limbii engleze capătă o nouă valență (Tabelul 3.12).

În atare context, dinamica motivelor învățării limbii engleze la elevii cu vârstă școlară mică s-a modificat esențial. Or, este validată ipoteza cercetării experimentale: condițiile psihopedagogice pentru motivarea învățării limbii engleze în clasele primare dețin un rol crucial în formarea și desăvârșirea procesului educațional de calitate – parte dintr-un sistem de învățare eficient pus în practică în cadrul *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*.

Tabelul 3.12. Datele statistice ale răspunsurilor elevilor (dimensiunea personală)

Nr.	Întrebare	Etapa de constatare	Etapa de control
1.	<i>În ce măsură ești interesat să înveți o limbă străină?</i>	78,90%	89,5%
2.	<i>Cum apreciezi ajutorul școlii acordat ție în învățarea unei limbii străine?</i>	Nivel înalt: 40% Nivel mediu: 60%	Nivel înalt: 65% Nivel mediu: 35%
3.	<i>Consideri că limba engleză este o disciplină importantă în formarea ta?</i>	Foarte: 70% Mediu: 30%	Foarte: 90% Mediu: 10%
4.	<i>Crezi că îți este de utilă în viața de zi cu zi cunoașterea limbii engleze?</i>	Foarte: 70% Mediu: 30%	Foarte: 88% Mediu: 12%

Această dinamică pozitivă a rezultatelor se motivează și prin faptul că în România, se manifestă în continuare un interes deosebit din partea părinților și elevilor pentru învățarea limbilor străine. Sistemul de învățământ românesc, aflat de ani buni în reformă și încercând să țină pasul cu nevoile beneficiarilor săi, a modificat în 2013 planurile-cadru pentru învățământul primar și în 2016 – pe cele pentru gimnaziu, ca o continuare ce trebuia a fi urmată pentru a ajunge la o bună finalitate a procesului de educativ.

Poziția privilegiată a limbilor moderne apare în mod distinct în aceste documente, care oferă cadrul general pentru învățarea limbilor străine ca prima limbă modernă, tot mai mult în regim obligatoriu și cu posibilitatea oferită școlilor de a extinde numărul de ore prin curriculum la decizia școlii (la toate nivelurile) în funcție de interesul elevilor și de cadrele didactice disponibile.

În general, orele de limba engleză predate de noi au avut la bază metodologia CLIL (analizată în capitolul 2), care valorifică abordarea comunicațională a limbii, bazată pe un cadru teoretic din pedagogia limbilor străine, (*Communicative Language Teaching*, cu acronimul CLT). Ea se referă la direcționarea predării/învățării unei limbi străine către comunicarea în limba respectivă. CTL urmărește să dezvolte abilitatea elevilor de a utiliza limba străină în situații reale de comunicare. Această abordare a fost asociată cu predarea/învățarea bazată pe sarcină (TBT/TBL sunt acronimele folosite pentru *Task-based Teaching / Task-based Learning*).

Am urmărit în mod sistematic nivelul de motivație a elevului în procesul învățării cu rădăcini principale în imaginea acestuia despre sine și situația sau contextul educațional în care are loc gradul de realizare a sarcinii. Tocmai de aceea a fost necesar să avem o imagine clară despre ceea ce crede elevul în ceea ce îl privește și gradul de dificultate pe care îl atribuie sarcinii. Astfel, dacă elevul s-a considerat competent în rezolvarea sarcinii de lucru, au existat condiții/premise ale reușitei, iar aceasta l-a ajutat să devină motivat.

Tocmai de aceea, am măsurat motivația învățării la etapa pre-experimentală, ca apoi să dezvoltăm această motivație prin intermediul modelului psihopedagogic la etapa experimentală pentru a ajunge la un anumit nivel de achiziție a unui set de competențe specifice conform CECRL în ceea ce privește LS prin intermediul *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*.

Persistența motivației pentru învățare în clasele primare poate fi privită din punct de vedere metodologic unul dintre factorii non cognitivi ai învățării de o maximă importanță în atingerea și realizarea scopului. Motivația învățării are rolul de a provoca, întreține și declanșa, de a conduce mai departe activitatea de învățare prin susținerea ei la nivel educațional.

Or, eficiența motivațională se obține prin influența celor două componente-cheie care compun procesul motivațional: obișnuirea școlărilor mici de a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii (prin atragerea atenției asupra importanței ei, prin sublinierea momentelor ei dificile/ ușoare etc.) sau prin manipularea intensității motivației în sensul creșterii sau scăderii ei (inducerea unor emoții puternice prin joc de rol/mimică/gesticulare, ar putea crește intensitatea motivației; anunțarea elevilor că în curând va avea loc o piesă de teatru/spectacol prin folosirea unei „puppet figure” se realizează cu același efect de către Mr. Zebra), tocmai ca în programa de formare.

Activitatea de învățare a LS a început pe suportul unei motivații extrinseci, care în mod treptat s-a transformat într-o activitate motivantă intrinsecă. Pentru crearea motivației este necesar să se prezinte elevilor din treapta primară scopul învățării, să fie apreciați pozitiv și încurajați să-și realizeze scopul vieții școlare, să li se arate progresele făcute, să li se trezească curiozitatea pentru ceea ce trebuie să învețe, precizându-se sarcinile învățării individuale în raport cu ritmul de muncă al fiecăruia. Astfel, exigența ridicată, recompensele și activitățile extrașcolare au sporit motivația învățării limbii engleze după cum s-a văzut la sfârșitul programei formative experimentale.

Motivația școlară nu a fost considerată și interpretată doar ca un scop în sine, ci utilă întru obținerea unor performanțe școlare, ca nivel superior de îndeplinire a scopului educațional. Din perspectiva diferitelor forme ale activității didactice (lecții netradiționale asistate IA, outdoor, învățare individuală/grup/perechi, ateliere de creație etc.) ceea ce ne interesează este nivelul dar și valoarea motivației, cât și eficiența ei propulsivă, în acest context, relația dintre motivație și performanță a avut nu doar o importanță teoretică ci și una practică variabilă demonstrată la sfârșitul experimentului formativ.

Ca atare, alimentând *stima de sine* în cadrul activității didactice la care au luat parte din *curiozitatea* specifică vârstei precum și din dorința de a-și atinge *scopul* inițial și anume acela de a învăța LS prin practica exercițiilor / activităților didactice de la clasă și primind *aprobarea* cadrului didactic de limba engleză care le-a oferit un *feedback constructiv* la finalul fiecărei lecții, la care s-a pilotat Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare, inclusiv teoretic.

În consecință, elevii mici din grupul experimental și-au format motivația școlară în urma programei de formare pe care au parcurs-o de-a lungul unui an școlar. De altfel, pe toată durata experimentului pedagogic de formare și-au afirmat *nevoia* de cunoaștere așa cum și-au exprimat-o în etapa pre-experimentală (Anexa 5).

De aceea, încă de la începutul demersului educațional, am ținut cont de profilul elevului din TP, pentru a ne adapta nivelul lecțiilor la cerințele educaționale din cadrul programei școlare apoi și la celelalte elemente ale modelului psihopedagogic, fiind atentă și la condițiile psihopedagogice ca parte componentă a succesului procesului educațional după cum am observat pe parcursul experimentului de formare.

Domeniul învățării limbilor moderne este unul special prin contribuția la profilul de formare al absolventului din ciclul primar, dar și prin faptul că pare izolat în ansamblul disciplinelor școlare. Din această perspectivă, CLIL poate favoriza dezvoltarea unor experiențe de

învățare deosebite pentru elevi mici din clasele primare, în contextul unor ținte ambițioase pe care și le propun limbile moderne.

Pentru finalul claselor primare este propus nivelul de competență A1 – Utilizator începător (*beginner*) prevăzut de CECRL, care presupune următoarele competențe/abilități: are capacitatea de a înțelege cuvinte și fraze de bază care se referă la propria persoană; să poate citi cuvinte și propoziții simple, precum cele de pe afișe și panouri publicitare sau din paginile publicațiilor; de asemenea, poate formula propoziții simple despre sine și despre locuința sa, precum și să scrie mesaje de felicitare și să completeze formulare cu informații personale.

Demersul experimentului la școlarii mici a avut ca rol evidențierea funcției motivaționale prin care se stimulează dorința de a cunoaște limba engleză în procesul de predare-învățare-evaluare și atitudinea pozitivă a elevului cu vârsta școlară mică.

După cum relevă datele din diagramele reprezentate mai sus, dinamica motivației învățării, cât și procesul de dezvoltare a acesteia la școlarii mici s-a modificat substanțial la finalul experimentului față de etapa inițială. Validarea experimentală a sistemului de condiții, strategii și metode psihopedagogice de formare a motivației învățării la elevii din TP ne-a oferit date experimentale ce descoperă modificările calitative a motivației învățării subiecților din grupele experimentale.

Am demonstrat că sistemul de condiții și metode psihopedagogice asigură formarea motivației învățării la elevii din clasele primare. Comparând și analizând rezultatele obținute în baza celor două probe, Proba 1, *Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină* și Proba 2, *Predictive Test* s-a constatat că motivația elevilor din clasele primare pentru învățare a fost influențată de sistemul de activități, exerciții, condiții și metode interactive de formare a motivației.

Pentru reflecția dinamicii motivaționale a fiecărui elev, au fost aplicate fișe de observare individuală sistematică și test scris. Sistemul de activități considerate stimulatoare, modalitățile didactice inovative, creative și interactive de învățare au fost apreciate de către școlarii mici, deoarece le-a format motivația intrinsecă, prin felul de a învăța și a cunoaște din sistemul LS, dar și a se ajuta reciproc atunci când aceștia au trebuit să lucreze în echipă sau pe grupe.

După cum am menționat anterior, un loc central în cadrul activității didactice la elevii din clasele primare l-a ocupat sistemul de activități, exerciții, condiții și metode interactive de formare a motivației învățării, deoarece proiectarea și organizarea activității didactice s-a realizat, în funcție de decizia strategică a profesorului de limba engleză. Metodele de formare a motivației învățării LS au prefigurat traseul metodic cel mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de

predare/învățare/evaluare, astfel ca să se poată preveni blocajul sau eșecul din activitatea didactică, ceea ce am reușit.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. În cadrul experimentului pedagogic de constatare, au fost culese suficiente date empirice și informații relevante care au condus spre stabilirea posibilităților reale și a instrumentelor pedagogice necesare pentru ÎLS în clasele primare, în vederea realizării adecvate a activităților de limbi străine. Aceasta a confirmat justetea ipotezei de lucru privind oportunitatea și necesitatea dezvoltării noțiunii de *motivare a învățării limbii engleze la elevii cu vârsta școlară mică* și a mijloacelor principale de implementare a unei *Programe pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*.

Rezultatele obținute în cadrul acestui demers investigațional oferă un suport semnificativ cu privire la formarea competenței de comunicare în limba engleză la formabilii mici de clasă primară. Elementul de originalitate pe care îl aducem în cadrul cercetării experimentale este valorificarea optimă și adecvată a condițiilor psihopedagogice pentru clasele primare, care pot extinde mediul de învățare a limbii străine, oferind formabililor mici oportunități de adaptare și individualizare a învățării în funcție de nevoile de învățare, ceea ce contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină într-un mod motivant.

2. Rezultatele obținute în experimentul pedagogic de formare au demonstrat validitatea condițiilor psihopedagogice, eficiența *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*. și eficacitatea strategiilor și metodelor utilizate în realizarea învățării limbii engleze în educația din clasele primare, precum și eficiența demersului pedagogic realizat în scopul formării competențelor lingvistice la nivelul A1 într-o limbă străină necesare pentru sensibilizarea școlărilor mici față de diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi.
3. Rezultatele experimentului de formare au demonstrat o dinamică semnificativă și a nivelului de sensibilizare a copiilor și cadrelor didactice pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formare a unei atitudini pozitive față de alte culturi, care s-au dezvoltat grație sistemului de activități educative motivante de învățare a limbii engleze, adecvate interesului copiilor, precum și metodelor și tehnicilor interactive adecvat aplicate. Totodată, rezultatele au confirmat beneficiile/avantajele implementării *Programei*

pedagogică de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze în vederea formării competențelor lingvistice la nivelul A1 într-o limbă străină.

Formarea competenței de comunicare în limba engleză se fundamentează pe activități didactice în cadrul învățării dirijate (față în față), autonome, mixte, având la bază învățarea reciprocă, experiențială, activă, autoreglată și conștientă, corelate metodic cu descriptorii de performanță privind motivarea învățării limbii engleze în ciclul primar plus, condițiile psihopedagogice din sala de clasă.

4. Impactul *Programei pedagogică de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze* a fost valorificat prin stabilirea dinamicii valorilor medii privind necesitatea proiectării și realizării activităților de învățare a unei limbi străine în clasele primare, raportată la eșantionul de copii experimental și cel de control. Validarea produselor experimentale ale învățării limbilor străine au demonstrat eficiența activităților de motivare a învățării favorabile formării competențelor lingvistice la nivelul A1, care au condus la sensibilizarea copiilor pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi.

Analiza rezultatelor experimentului pedagogic permite să concluzionăm că *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare* elaborat este valid și eficient, iar *Programa pedagogică de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze* aplicată în experimentul pedagogic de formare a avut un impact pedagogic pozitiv, deoarece rezultatele obținute sunt semnificative, ceea ce confirmă soluționarea și în plan practic a *problemei științifice* de importanță majoră, abordată în prezenta cercetare, care a constatat în determinarea condițiilor psihopedagogice privind proiectarea și realizarea ÎLS pentru elevii de vârstă școlară mică prin elaborarea *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare*. Cercetarea realizată poate servi drept ghid privind formarea competenței de comunicare în limba engleză la școlarii de vârstă școlară mică, sugerând condițiile psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Valorile principale ale cercetării la tema *Condiții psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze* sunt sistematizate de următoarele concluzii:

1. A fost determinat că natura motivării învățării la vârsta școlară mică și aici vorbim la elevii claselor primare este predominant extrinsecă și emoțională. Curiozitatea naturală este motorul principal, însă aceasta trebuie întreținută prin strategii didactice interactive precum am descris în lucrarea de față care să transforme efortul de învățare în plăcerea de a descoperi. Motivația pentru învățare a școlarii mici nu se formează doar la nivelul învățământului primar, ci pornește din familie unde *înmugurește* la început apoi se pun accentele în învățământul primar și se dezvoltă în învățământul gimnazial odată cu progresul copilului în mediul școlar. Modul în care sunt create *condițiile psihopedagogice de motivare a învățării limbii engleze* de către școlarul mic și prezența lor în procesul educațional sunt câteva fațete ale succesului școlar foarte importante în cazul stabilirii reperelor epistemologice ale cercetării noastre.
2. În perioada școlarității, procesul formării motivației pentru învățarea limbii engleze de către elevii din învățământul primar este influențat, atât în ceea ce privește organizarea interioară, cât și a influenței externe din mediul social. Dar fiind faptul că la vârsta școlară mică, gradul de dezvoltare intelectuală depinde de nivelul de dezvoltare a percepției, coeziune a particularităților dezvoltării atenției și voinței, constructelor de dezvoltare afectivă, capacitatea de învățare, socializarea afectivității în care concepția de sine se formează. Prin urmare, o nouă structură mentală este pusă în evidență de transformările ce se produc în gândirea și comportamentul elevului de vârstă școlară mică, iar dorința lui de a învăța este legată de progresul cunoașterii, cadrului didactic de limba străină îi revine sarcina destul de dificilă de a dirija și organiza un proces didactic *motivativ* și în același timp *motivant*.
3. Analiza curriculumului disciplinar și a manualelor de Limba engleză de la clasa a IV-a, din România, din perspectiva *modelului psihopedagogic de motivare a învățării*, a scos în evidență următoarele aspecte:
 - atât la nivel de competențe urmărite, cât și la cel de conținuturi curriculare, conceptul *motivației pentru învățare* nu se regăsește în mod direct, în niciuna dintre cele trei componente: cunoștințe, capacități, atitudini. Indirect, aceasta poate fi sesizată în

- contextul câtorva competențe specifice, prin care se insistă asupra oferirii de exemple cotidiene prin asocierea elementelor cu experiențele proprii;
- textele lecțiilor, exercițiile, activitățile din manualele școlare, în majoritatea lor, prin tipul de text, problematică, mesaj etc., sunt mai puțin adecvate formării la elevi a *motivației pentru învățare*;
 - sarcinile de lucru formulate în manualele școlare analizate din clasele primare sunt de identificare, de reproducere, de înțelegere (explicarea sensurilor unor cuvinte, sintagme etc.), de gramatică. Mai puține dintre cerințe au deschidere spre valorificarea multiaspectuală a motivației pentru *învățarea a limbii engleze*, respectiv, spre formarea/stimularea acesteia la elevi.
4. Rezultatele experimentului de constatare a gradului de achiziție a competenței de comunicare într-o limbă străină de către elevi, precum și opinia lor cu referire la *utilitatea/motivația* învățării limbii engleze de la o vârstă școlară mică, au arătat că subiecții își doresc să învețe limba străină, considerând-o utilă și importantă în succesul lor în plan profesional și personal dar le lipsește motivația pentru învățare. Faptul demonstrează abordarea insuficientă și totodată ineficiența unor metode, tehnici de predare-învățare a limbii, de fapt, a *condițiilor psihopedagogice* ce îi pot conduce pe elevi spre reușita școlară.
5. Cercetarea în cauză a fundamentat un Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare prin intermediul unor componente esențiale interconectate între ele. Această paradigmă, la nivel teoretic, se constituie din elaborarea unei *Programe pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*, iar, la cel practic, din folosirea unor diferite inovații didactice inovative, precum: instrumente IA, platforme educaționale, Chat GPT, Mrs. Zebra, 3D project, Comic books și a activităților *outdoor*. În beneficiul elevului din treapta primară, stimularea *motivației învățării limbii engleze*, a determinat la performanțe școlare semnificative, validate pe parcursul experimentului de formare, precum:
- înțelegerea și receptarea mai bună de mesaje orale simple;
 - valorificarea experiențelor proprii în exprimarea orală prin situații de comunicare uzuală;
 - capacitatea elevilor de a-și exprima opinia, de a formula ideii prin mesaje scrise simple;
 - redactarea de mesaje simple în situații de comunicare de zi cu zi;
 - implicarea elevilor din lotul de formare în diverse activități didactice de formare a competenței de comunicare într-o limbă străină și de interpretare a limbii prin mimică

și joc prin utilizarea de către profesorul de limba engleză a unor strategii adecvate de valorificare a *învățării eficiente/intensive*.

6. Rezultatele cercetării au demonstrat că Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățarea limbii engleze la elevii claselor primare este un produs viabil, întemeiat pe natura, esența conceptelor, *profilul copilului vorbitor de limba engleză din TP, teoriile pedagogice și psiholingvistice ale învățării, condițiile psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze și în ultimul rând pe educația multilingvă și interculturală de-a lungul vieții*. Constructul psihopedagogic și-a demonstrat validitatea nu doar din perspectiva reperelor epistemologice ce-au stat la baza lui, dar și din cea a componentelor metodologiei aplicate: sistem de metode și tehnici specifice de predare-învățare utilizate, de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor, de dezvoltare a competenței de comunicare într-o limbă străină, a gândirii critice, evaluative etc.

În consens cu rezultatele obținute, precum și cu concluziile generale la tema *Condiții psihopedagogice de motivare a elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*, propunem următoarele **recomandări**:

1. La nivel **macrostructural**:

1.1. Ministerului Educației și Cercetării din România: autorii de curriculum pot include în curriculumul de limba engleză conceptul de *motivare a învățării limbii engleze*, în structura unei competențe specifice, utilizând rezultatele teoretice, precum și cele aplicative ale acestei cercetări, în procesul de reformare al Curriculumului pentru disciplina *Limba engleză*, la clasa a IV-a, în vederea formării și dezvoltării viitorilor vorbitori nenați de limba engleză.

1.2. Autorilor de manuale și auxiliare didactice: aceștia pot utiliza din cadrul cercetării conținuturi, inovații didactice precum: instrumente IA, platforme educaționale, Chat GPT, Mrs. Zebra, 3D project, Comic books și activități *outdoor*, în vederea construirii unui profil al absolventului de învățământ primar în ceea ce privește comunicarea într-o limbă străină, conform actelor normative în vigoare. În continuare, propunem câteva recomandări practice pentru stimularea motivației în învățarea limbii engleze la ciclul primar ce vizează structurarea conținutului, astfel încât acesta să devină un instrument de facilitare psihopedagogică, nu doar un suport de informație, iar în acest sens, specificăm următoarele:

a. *Design Curricular Centrat pe Elev*:

- *Selecția textelor bazată pe interese*: Includerea unor formate variate, precum *romane grafice*, benzi desenate sau „cărți cu fapte trăsnite”, care și-au dovedit eficiența în creșterea semnificativă a motivației elevilor mai puțin dispuși să citească.

b. *Personalizarea experienței*: Manualele urmează să ofere oportunități de auto-selecție a sarcinilor, permițând elevilor să aleagă teme care reflectă propriile experiențe și pasiuni, stimulând astfel nevoia de autonomie.

c. *Integrarea gamification și interactivitate*:

- *Componenta digitală*: Elaborarea de manuale care includ pachete digitale interactive (ex: jocuri lingvistice, activități multimedia), pentru a menține curiozitatea și a facilita învățarea în medii familiare copiilor.
- *Abordarea multisenzorială*: Structurarea lecțiilor conform metodei Total Physical Response (TPR), prin instrucțiuni care implică mișcare fizică, esențială pentru fixarea lexicului la vârste mici.

d. *Structura didactică și psihologică*

- *Scaffolding (Eșafodaj)*: Proiectarea sarcinilor astfel încât să asigure un progres gradual, oferind elevului sentimentul de competență (succes imediat), factor crucial pentru transformarea motivației extrinseci în una intrinsecă.
- Focus pe comunicare funcțională: Prioritizarea activităților de tip dialog liber și „real-world contexts”, (context din viața reală) în detrimentul exercițiilor de gramatică abstractă, pentru a demonstra utilitatea practică a limbii.

e. *Suport letric pentru Cadrele Didactice (Ghiduri Metodice)*:

- *Strategii de feedback*: Includerea în ghidul profesorului a unor modele de feedback pozitiv și constructiv care să încurajeze efortul și să reducă anxietatea față de greșeală.
- *Instrumente de evaluare alternativă*: Utilizarea portofoliilor tematice care să reflecte progresul personalizat al elevului, promovând auto-evaluarea și reflecția.

2. La nivel **microstructural**:

2.1. Instituțiilor de învățământ (comisii metodice ale profesorilor de limbă străină, comisii de curriculum): elaborarea unui curriculum opțional care să conțină competențe ce vizează *formarea și dezvoltarea motivației învățării limbii engleze* la elevi prin intermediul *programei de formare a motivației* și prin aplicarea inovațiilor didactice prezentate în cadrul cercetării.

2.2. Cercurilor pedagogice județene derulate de către profesorii de limba engleză: cercetarea oferă un punct de plecare în abordarea teoretică și practică a disciplinei de *Limba Modernă 1, Limba engleză* prin metodologia specifică disciplinei, aplicând cu precădere diferitele materiale auxiliare, fișe, anexe, activități *outdoor*, platforme educaționale din cadrul *programei pedagogice de formare a motivației învățării*.

2.3 Profesorilor de limba engleză în ceea ce privește activitatea de la clasă:

- *Implementarea metodelor interactive*: inclusiv a tehnicilor precum Storytelling, Role-play și Total Physical Response (TPR) pentru a implica fizic elevii în procesul de învățare.
- *Diferențierea sarcinilor*: Adaptarea activităților la ritmul individual de învățare pentru a asigura fiecărui copil experiența succesului, evitând demotivarea prin sarcini prea dificile.
- *Feedback-ul pozitiv*: Înlocuirea corectării excesive și demotivante a erorilor gramaticale cu aprecierea efortului de comunicare. Accentul trebuie să cadă pe fluentă și curaj, nu pe perfecțiunea formei.
- *Parteneriatul cu familia*: Încurajarea părinților să creeze un mediu propice acasă (prin cântece sau desene animate în engleză), explicându-le că sprijinul lor moral este mai important decât cunoștințele lor lingvistice.

Limitele cercetării se concretizează prin simplu fapt că, deși studiul oferă perspective relevante asupra formării motivației învățării unei limbi străine în treapta primară, rezultatele trebuie interpretate prin prisma unor limite metodologice obiective. În primul rând, cercetarea se confruntă cu subiectivitatea răspunsurilor elevilor, care, la vârsta școlară mică, tind să manifeste o dezirabilitate socială accentuată, oferind răspunsuri menite să satisfacă așteptările cadrului didactic. În al doilea rând, motivația la acest nivel de vârstă este extrem de volatilă, fiind influențată de factori situaționali precum ora din program sau starea de oboseală. Totodată, dimensiunea eșantionului și specificul mediului educațional analizat limitează posibilitatea de a generaliza concluziile la nivelul întregului sistem de învățământ. Nu în ultimul rând, izolarea variabilelor este dificilă, deoarece interesul elevilor poate fi alimentat și de factori externi școlii, precum expunerea la conținuturi multimedia în limba engleză în mediul familial.

Perspectivile actuale sugerează că succesul învățării limbii engleze în ciclul primar depinde de capacitatea sistemului educațional de a armoniza rigoarea academică cu universul digital și ludic al copilului contemporan. Totodată, cercetările viitoare trebuie să se concentreze pe *managementul filtrului afectiv*, studiind tehnici psihopedagogice care să reducă anxietatea lingvistică și să cultive reziliența emoțională a copiilor în fața erorii.

În concluzie, evoluția cercetării tinde spre armonizarea resurselor tehnologice cu metodele ludice, punând accent pe transformarea profesorului de limba străină într-un facilitator și partener de experiențe autentice, menite să pregătească elevul din treapta primară pentru un context global digitalizat.

BIBLIOGRAFIE

Literatura în limba română

1. BARBU, A. *Motivația învățării și reușita școlară*. Bacău: ROVIMED PUBLISHERS, 2012, 72 p. ISBN: 978-606-583-351-7.
2. BOCOȘ, M., CHIȘ, V., FERENCZI, I. et al. *Didactica modernă*. Ediția a II-a revizuită. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001, 238 p. ISBN: 973-35-1084-X.
3. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. Ediția a III-a. București: All Educațional, 1996, 348 p. ISBN: 973-9229-23-9.
4. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. București: All, 2007, 387 p. ISBN: 978-973-571-738-4.
5. BRICEAG, S. *Psihologia vârstelor: Curs universitar*. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2017, 275 p. ISBN: 978-9975-50-196-5.
6. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice*. Strasbourg: trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003, 204 p. ISBN: 9975-78259-0.
7. CALLO, T., BĂRBUȚĂ, I., CONSTANTINOVICI, E. et al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului. Chișinău: Cartier, 2003, 204 p. ISBN: 9975-79-211-1.
8. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007, 171 p. ISBN: 978-9975-70-161-7.
9. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. et al. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008, 204 p. ISBN: 9789975976343.
10. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica, o știință a comunicării*. București: All, 1999, 826 p. ISBN: 973-684-025-5.
11. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a. București: POLIROM, 2006, Colecția Collegium, 309 p. ISBN: 978-973-46-2248-1.
12. CEMORTAN, S. *Teoria și metodologia educației verbal-artistice a copiilor*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2001, 212 p. ISBN: 978-9975-3258-1-3.
13. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: POLIROM, 1996, 256 p. ISBN: 973-9248-27-6.
14. COȘCIUG, A. *Lingvistică generală: Curs de lecții*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2004, 60 p. ISBN: 9975-931-46-4.

15. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera, 2002, 398 p. ISBN: 973-9355-51-X.
16. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 479 p. ISBN: 973-30-5130-6.
17. CRISTEA, S. *Competența de comunicare în limbi străine*. În: – „Didactica Pro...”, revistă de teorie și practică educațională” –, 2014, nr. 4, pp. 73-74. ISSN 1810-6455.
18. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, 464 p. ISBN: 973-681-063-1.
19. CUCIUREANU, M. *Contexte de învățare a limbilor străine. Experiințe CLIL în România*, Editura Universitară, Institutul de Științe ale Educației din București, 2019, 267 p. ISBN: 978-606-28-1036-8.
20. de SAUSSURE, F. *Curs de lingvistică generală*. Publicat de Charles Bally și Albert Sechehaye, în colaborare cu Albert Riedlinger. Traducere și cuvânt înainte de Irina Izverna Tarabac. Iași: Editura Polirom, 1998, 432 p. ISBN: 973-683-127-2.
21. de SAUSSURE, F. *Scrieri de lingvistică generală*. Text stabilit și editat de Simon Bouquet și Rudolf Engler, cu colaborarea lui Antoinette Weil; trad. de Luminița Botoșineanu. Iași: Polirom, 2003, 352 p. ISBN: 973-681-436-X.
22. GAGNÉ, R.M. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, 336 p.
23. GOLU, P. *Motivația un concept de bază în psihologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006, 128 p. ISBN: 978-973725-858.
24. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Cultura bunei vecinătăți: opțiuni pentru educația timpurie și cea școlară mică*. În: *Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovațional*. Chișinău: USM, 2016, pp. 32-35. ISBN: 978-9975-71-826-4.
25. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare*. În: *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008, 204 p. ISBN: 978-9975-9763-4-3.
26. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Competența interculturală*, Ghid metodologic. CE Pro Didactica Auxilia. Chișinău: Casa Editorial-Poligraică „Bons Offices”, 2015, 172 p. ISBN: 978-99753013-6-7.
27. GORAȘ-POSTICĂ, V., BEZEDE, R., CHEIANU, D. et al. *Relația școală-familie pentru calitate în educație*. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2010, 56 p. ISBN: 978-9975-4125-3-7.

28. GRIGOROVITȚĂ, M. *Predarea și învățarea limbilor străine*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 126 p. ISBN: 973-30-4220X.
29. GUȚU, VI. *Model psihopedagogic de proiectare a competențelor pentru disciplina școlară*. În: – „Didactica Pro...”, revistă de teorie și practică educațională”, 2014, nr. 4(86), pp. 5-10. ISSN 1810-6455.
30. GUȚU, VI. (coord.) et al. *Psihopedagogia Centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008, 175 p. ISBN: 978-9975-70-810-4.
31. HADÎRCĂ, M. (coord.) et al. *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE, Tipografia „Cavaioli”, 2015, 248 p. ISBN: 978-9975-48-096-3.
32. HILGARD E., BOWER H.G. *Teorii ale învățării*. Traducere de Marcela Dragomirescu-Nicolescu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, 598 p.
33. IANIOGLO, M. et al. *Educație interculturală: curriculum universitar pentru viitorii pedagogi*. Universitatea de Stat din Comrat. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2020, 94 p. ISBN: 978-9975-3355-2-2.
34. JOIȚA, E., ILIE, V., VLAD, M. et al. *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. Craiova: ARVES, 2008, 450 p. ISBN: 973-7958-03-7.
35. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării*. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017, 111 p. ISBN: 978-606-8356-46-4.
36. **MOTFOLEA, D.M.** *Teorii relevante de învățare a limbilor străine de către școlarii mici*. În: „Socializarea și valorizarea elevilor prin parteneriate educaționale”: Vol. conf. intern. Casa Corpului Didactic Neamț, România, 2023, 277 p. Editura Alfa, 2023, pp. 56-61. ISBN: 978-606-667-277-1.
37. **MOTFOLEA, D.M.**, GORAȘ-POSTICĂ, V. *Rolul școlarului mic în predarea-învățarea eficientă a limbii engleze în treapta primară*. În: „Integrare prin cercetare și inovare”: conf. șt. națională cu participare internațională, Științe Sociale, USM, Chișinău, 7-8 noiembrie 2024. 781 p. Chișinău: CEP USM, 2024, pp. 524-531. ISBN: 978-9975-62-799-3 (PDF) Disponibil: <https://doi.org/10.59295/spd2024s.71>.
38. **MOTFOLEA, D.M.** *Învățarea limbii engleze la treapta primară în viziunea elevilor și a părinților*. În: – „Didactica Pro...”, revistă de teorie și practică educațională” –. Categoria B, 2023, Nr. 2-3 (138-139), pp. 55-58. ISSN 1810-6455. Disponibil: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7974496>.
39. **MOTFOLEA, D.M.** *Contribuții la eficientizarea predării-învățării-evaluării limbii engleze de către elevii din clasele primare*. În: „Univers Pedagogic”. Revistă Științifică de

- Pedagogie și Psihologie. Categoria B, 2024, Nr. 2(82), pp. 31-36. ISSN 18115470. Disponibil: <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.04>.
40. **MOTFOLEA, D.M.** *Rolul profesorului de limba engleză în managementul curriculumului centrat pe competențe în învățământul primar.* În: „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”: Materialele Conf. șt. intern., USARB, ed. a V-a, 25-26 aprilie 2024. Bălți: [S.n.], 2024 (CEU US), pp. 267-274, 369 p. ISBN: 978-9975-50-336-5 (PDF).
41. **MOTFOLEA, D.M., GORAȘ-POSTICĂ, V.** *Psycho-pedagogical conditions conducive to intensive english language learning by primary school students.* În: „Studia Universitatis Moldaviae” (Seria Științe ale Educației), Categoria B, Nr. 5(175), 2024, pp. 17-27. ISSN 1857-2103 | E-ISSN 2345-1025. Disponibil: [https://doi.org/10.59295/sum5\(175\)2024_03](https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_03)
42. **MOTFOLEA, D.M.** *Paradigme ale învățării sau ale reușitei școlare. teoriile recunoscute ale motivației pedagogice.* În: lucrările Simpozionului Internațional „Professores” – ed. a X-a, Strategii de optimizare a învățării. 2022, Casa Corpului Didactic Neamț România. Piatra-Neamț: Editura Alfa a Casei Corpului Didactic Neamț, 2022, pp. 66-69. ISBN: 968-606-667-274-0.
43. **MUCCHIELLI, A.** *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare.* Traducere de Mihaela Calcan. Iași: POLIROM, 2005, 264 p. ISBN: 973-681-778-4
44. **NEACȘU, I.** *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes.* Iași: POLIROM, 2015, 320 p. ISBN: 978-973-46-5146-7.
45. **NECULAU, A., COZMA, T.** *Psihopedagogie pentru examenul de definitivat și gradul didactic II.* Iași: Editura Spiru Haret, 1994, 275 p. ISBN: 973-683-213-9.
46. **PANICO, V., NOUR, A.,** *Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii.* În: „Studia Universitatis Moldaviae” (Seria Științele Educației), Categoria B, nr. 9(99), 2016, pp. 74-81. ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025.
47. **PÂNIȘOARĂ, I.O., MANOLESCU, M.** *Pedagogia învățământului primar și preșcolar,* vol. I. Iași: POLIROM, 2019, 688 p. ISBN: 978-973-46-7877-8.
48. **PETRESCU, A.** *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România.* București: Editura Universității din București, 2012, 222 p. pp. 52-53. ISBN: 978-606-16-0193-6.
49. **PIAGET, J.** *Psihologia inteligenței.* Chișinău: Cartier, 2008, 204 p. ISBN: 9789975794640.

50. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1972, 162 p. ISBN: 4826582IPORAPS.
51. RIWERS, W.M. *Formarea deprinderilor de limbă străină*. / trad. E. Noveanu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 369 p. ISBN/COD: 311IPTIMFO.
52. RUSU, M.-M. *Competența de comunicare – perspective de abordare*. În: Revista „Limba Română”, 2009, nr. 11-12, anul XIX, pp. 124-137. ISSN 0235-9111.
53. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: POLIROM, 2003, p. 181, ISBN: 973-681-553-6.
54. SĂVESCU, E. *Minorități lingvistice în viziunea lui E. Coșeriu*. În: „Revistă de Lingvistică și Știință Literară”, nr. 5 (179) septembrie-octombrie, 1998, p. 232. ISSN 0236-3119.
55. SLAMA-CAZACU, T. *Introducere în psiholingvistică*. București: Editura Științifică, 1968, 450 p. ISBN: 973-575-325-1.
56. STARICOV, E. *Condiții psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogic*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2015, 174 p. C.Z.U.: 378(043.3).
57. STANCIU, M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava, Editura Universității Suceava, 2003, 317 p. ISBN: 973-8293-99-5.
58. STATI, S., SOLOMON, M., POPA, C. et al. *Limba Logică Filozofie*. București: Editura Științifică, 1968, 260 p. ISBN: 722IP13D1918LI.
59. STRAISTARI-LUNGU, C. *Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine*. În: „Univers Pedagogic”, Categoria B, nr. 4 (52), 2016, pp. 92-99. ISSN 1811-5470.
60. STRAISTARI-LUNGU, C. *Eficientizarea învățării limbilor străine la copiii de 6-8 ani prin prisma jocului didactic*. În: Materialele Simpozionului naț. cu participare intern. „Kreatikon. Creativitate – Formare – Performanță”, ediția a XII-a. Iași: Universitatea „Petre Andrei”, 19 septembrie 2015, pp. 240-244. ISSN 2068-1372.
61. STRAISTARI-LUNGU, C. *Fundamente pedagogice ale învățării limbilor străine în educația timpurie*, tz. de doct. în științe pedagogice. Chișinău, 2020. 201 p. C.Z.U.: 373.2.016 (043.3).
62. STRAISTARI-LUNGU, C. *Abordări teoretice privind învățarea limbilor străine de către copiii de 6-7 ani*. În: „Univers Pedagogic”, Categoria B, nr. 4(64), 2019, pp. 24-32. ISSN 1811-5470.
63. TRAIAN, V., STĂNCIUGELU, I. *Teoria comunicării*. Ediția a 2-a rev. București: Editura Comunicare.ro, 2003, 253 p. ISBN: 973-8376-41-6.

64. TURCU, F., TURCU, A. *Fundamente ale psihologiei școlare*. București: All Educațional, 1999, 184 p. ISBN: 973-9431-48-8.
65. VÎGOTSKY, L.S. *Opere psihologice alese*. / trad. V. Radu. V-I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971, 362 p.
66. VIZENTAL, A. *Metodica predării limbii engleze – Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*. Iași: POLIROM, 2008, 336 p. ISBN: 978-973-46-0954-3.

Literatura în limba engleză

67. AUSTIN, J.L. *How to do Things With Words*. Oxford At The Clarendon Press, 1962, 192 p. ISBN: 978-0674411524.
68. BARAC, R., BIALYSTOK, E. *Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education*. In: „Child Development”, 2012 March, vol. 83(2), pp. 413-422. ISSN 0009-3920. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x.
69. BECK, C., KOSNIK, C. *Classroom Teaching in the 21st Century*. Open University Press, 2021, 230 p. ISBN: 9780335250271.
70. BIRDSONG, D. *Age and second language acquisition and processing: A selective overview*. In: „Language Learning”, 2006, 56 (S1), pp. 9-49. ISSN 1467-9922.
71. BIRDSONG, D., MOLIS, M. *On the Evidence for Maturation Constraints in Second-Language Acquisition*. University of Texas at Austin. In: „Journal of Memory and Language”, 2001, Nr. 44, pp. 235-249. ISSN 0749-596X.
72. BRUNER, J.S. *The Process of Education*. Harvard University Press, 1977, 97 p. ISBN: 978-0674710016.
73. BYRNE, D. *Techniques for Classroom Interaction*. Longman education texts, Longman keys to language teaching, 1987, 108 p. ISBN: 9780582746275.
74. BYRNE, D. *Teaching Oral English, Lhlt Series*. Longman handbooks for language teachers, Longman, 1986, p. 104, ISBN: 9780582746206.
75. CHOMSKY, N. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000, 230 p. ISBN: 9780511811937.
76. GENESEE, F. *Learning Through Two Languages – Studies of Immersion and Bilingual Education*. Newbury House Publishers. Cambridge: Massachusetts, 1987, 224 p. ISBN: 006632260X (pbk.), 9780066322605 (pbk.).

77. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 4TH Edition, 2007, 448 p. ISBN: 978 1 4058 4772 8.
78. LENENBERG, E. *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967, 489 p. ISBN: 0471526266.
79. MAVRIDIS, S. *English for 21st century skills*. Express Publishing, 2020, 156 p. ISBN: 9781471589560.
80. MEY, L.J. *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993, 386 p. ISBN: 0631186913.
81. PFFEIFER, J.W. *Theories and Models in Applied Behavioral Science*, Vol. 3. San Diego, 1991, 1000 p. ISBN: 978-0883902974.
82. PROJECT EUROPE 2030: *Challenges and opportunities*. Louxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. 54 p. ISBN: 978-92-824-2701-9.
83. ROSE, H., GALLOWAY, N. *Global English for Language Teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press, (3rd – kindle), 2019, 260 p. ISBN: 978-1107162730.
84. STERN, H.H. *What can we learn from the good language learner?* In: „Canadian Modern Language Review”, 1975, Nr. 31, pp. 304-318. ISSN 0008-4506, eISSN 1710-1131.

Referințe electronice

85. AUTORITATEA NAȚIONALĂ PENTRU CALIFICĂRI. *Normativitate în procesul de învățământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanță pentru învățământul primar, practică, aplicații*, [accesat: 04.03.2024]. Disponibil: https://www.anc.edu.ro/wpcontent/uploads/2021/04/NORMATIVITATE_IN_PROCESUL_DE_INVATAMANT.pdf
86. BUDEANU, C. *Rolul profesorului în timpul orei de engleză*. În: Revista Profesorului, Bacău, 2020, ISSN 2602-0068, [accesat: 10.01.2024]. Disponibil: <https://revistaprofesorului.ro/rolul-profesorului-in-timpul-orei-de-engleza>.
87. BUSUIOC, A., VÎNȚU, V. *Particularități și caracteristici în evoluția conceptului de limbaj de specialitate la medicii străini*. [accesat: 2.05.2023]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3850/Conf-UPSC-1-2-10-2022-V1-p148-152.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
88. CIOLAN, I.L. *Studierea limbii engleze în ciclul primar*. În: „Revista Profesorului”, Alba, 2018, ISSN 2602-0068, [accesat: 03.03.2024]. Disponibil: <https://revistaprofesorului.ro/studierea-limbii-engleze-in-ciclul-primar/>

89. CIOBANU, M. *Metode și tehnici moderne de predare a limbii engleze*. În: „EDICT”, Revista Educației, ISSN 1582-909X. Drobeta-Turnu Severin, 2021, [accesat: 03.01.2024]. Disponibil: <https://edict.ro/metode-si-tehnici-moderne-de-predare-a-limbii-engleze/>
90. CIUBOTARU, R. *Aspecte ale competenței de comunicare în limba engleză pentru clasele primare*, p. 230, [accesat: 05.12.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/230-232_3.pdf
91. *Codul Educației în România*. Ministerul Educației Cercetării și Inovării. București, 2009, [accesat: 03.03.2024]. Disponibil: https://media.hotnews.ro/media_server1/document-2009-08-11-6041466-0-codul-educatiei-varianta-andronescu-10-august.doc
92. *Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun*. COM (2008) 566 final. Bruxelles, [accesat: 03.03.2024]. Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566>
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:257:0030:0035:RO:PDF>
93. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2017. *Date cheie privind educația lingvistică în școlile din Europa – Ediția 2017*. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, ISBN: 978-92-9492-683-8, doi: 10.2797/023227, [accesat: 11.12.2023]. Disponibil: https://publications.europa.eu/resource/genpub/PUB_EC_0417438RON.1.1
94. CRISTEA, S. *Cercetarea pedagogică, Dicționar*, pp. 56-60, [accesat: 04.06.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56_60_Cercetarea%20pedagogica.pdf
95. *Curriculumului Național în România. Repere pentru proiectare, actualizare și evaluare*. 2019, [accesat: 21.03.2023]. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf
96. *DOCUMENT DE LUCRU AL SERVICIILOR COMISIEI. Raport privind punerea în aplicare a planului de acțiune. „Promovarea învățării limbilor străine și a diversității lingvistice”, 2007*. COMISIA COMUNITĂȚILOR EUROPENE. 88 Official Journal of the European Union, COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, C189, Annex 1, 7 p., [accesat: 08.05.2023]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
97. *Fundamentele comunicării 1.1...*, [accesat: 03.05.2023]. Disponibil: <http://ec.utgjiu.ro/wp-content/uploads/2022/03/Comunicare-comerciala.pdf>

- <http://ec.utgjiu.ro/wp-content/uploads/2022/03/Comunicare-comerciala.pdf>
98. GARDNER, H. *Multiple intelligences: The first thirty years*. Harvard Graduate School of Education, [accesat: 02.04.2023]. Disponibil: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf
99. GARDNER, R.C., LALONDE, R.N. *Second language acquisition: A social psychological perspective*, University of Western Ontario, 1985, p. 323, [accesat: 02.04.2023]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262624.pdf>
100. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 – 6/7 ani*. București: MECT, 2008, 130 p. [accesat: 02.04.2023]. Disponibil: https://www.isj.sv.edu.ro/images/Docs/Discipline/invatamnat_preprimar/2017/Documentatii_curriculare_si_metodice/Ghid_de_bune_practici_3-6-7_ani.pdf
101. *Ghidul Profesorului în folosirea metodologiei CLIL în școlile primare*. Vol. 1. Autor principal: INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO – P5, 2008, Număr identificare proiect: 2015-1-IT02-KA201-015017, 70 p., pp. 15-16, [accesat: 15.11.2023]. Disponibil: http://www.clil4children.eu/wpcontent/uploads/2018/05/Guide_Addr_Teachers_Vol01_ROM.pdf
102. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Impactul pedagogiei diversității asupra elevilor claselor primare. Elemente de studiu comparativ*. În: „Știință. Educație. Cultură”: conf. științifico-practică intern. Comrat: KGY, 2021 (Tipogr. „A&V Poligraf”), vol. I, pp. 433-438. 740 p. ISBN: 978-9975-3496-2-8. [accesat: 12.05.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/433-438_2.pdf
103. GRAHAM, S., WEINER, B. *Theories and principles of motivation*. In: Berliner, D.C., Calfee, R.C., (eds), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library Reference, 1996, pp. 63-84. [accesat: 12.05.2023]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/233896258_Theories_and_principles_of_motivation
104. Internet world stats. (2020, June 1st). *Top Ten Internet Languages - World Internet Statistics*. [accesat: 03.03.2023]. Disponibil: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
105. IVAN, S. *Predarea și învățarea limbilor străine – o prioritate europeană, o necesitate a învățământului superior în era globalizării*. În: „Analele Universității „Constantin Brâncuși” Târgu Jiu: Seria Litere și Științe Sociale, 2011, nr. 3, p. 25. [accesat: 04.03.2024]. Disponibil: http://www.utgjiu.ro/revista/lit/pdf/2011-03/4_SORIN_IVAN.pdf
106. JOHNSON, J.S., NEWPORT, E.L. *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. In:

- „Cogfrifire, Psycholog”, 1989, v. 21, pp. 60-99, [accesat: 2.04.2023]. Disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028589900030>
107. LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*, 3rd Edition. Oxford University Press, 1986. ISBN: 978 0 19 442360 1, p. 318, pp. 97-109, [accesat: 15.11.2023]. Disponibil: <https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf>
108. *Metode și instrumente de evaluare în ciclul primar*. [accesat: 17.11.2023]. Disponibil: https://singerei.educ.md/wpcontent/uploads/sites/206/2018/01/Metode_si_instrumente_de_evaluare_in_ciclul_primar.pdf
109. *MODELE ALE ÎNVĂȚĂRII – învățarea prin condiționare clasică, instrumentală, prin contiguitate didactică, pedagogie*. [accesat: 07.12.2023]. Disponibil: <https://www.scribgroup.com/didactica-pedagogie/MODELE-ALE-INVATARII-invatarea71967.php>
110. *Motivația elevilor și învățarea*. [accesat: 10.11.2022]. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf
111. MUSCĂ, A.A. *Parteneriatul școală–familie–comunitate*. Institutul de Științe ale Educației. București: Editura Universitară, 2014, p. 109, p. 1. ISBN: 978-606-28-0141. [accesat: 12.01.2024]. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/03/Parteneriat_scoala-familie_ISE.pdf
112. NEGURĂ, I. *Psihologia limbajului*. (Note de curs), p. 23. [accesat: 02.05.2023]. Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2016/02/ion-negurc483-psihologia-limbajului-note-curs-2016.pdf>
113. NOUR, A. *Individualizarea și diferențierea – premisă a succesului școlar*. [accesat: 03.01.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Invatamant%20superior_Vol.2_traditii%2C%20valori%2C%20perspective_USTir_2018-77-81.pdf
114. PALISCAR, A.S. *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. In: „Annual Review of Psychology”, 1998, vol. 49, pp. 345-375. [accesat: 07.05.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
115. PAVEL, S. *Teoria genetic-cognitivă și structurală – J.S. Bruner*. 2020. [accesat: 10.11.2023]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/466566871/Teoria-genetic-cognitiv%C4%83-%C5%9Fi-structural%C4%83-J-S-Bruner>
116. PĂDURARU, I. *Principiile didactice și responsabilitățile institutorului*. p. 5, p. 1. [accesat: 07.01.2024]. Disponibil: <https://staticlb.didactic.ro/uploads/assets/89/27/17//principiididactice.doc>.

117. PLEȘEA, M.M. *Limbile străine – o poartă deschisă către viitor*. În: Revista „Tribuna Învățământului”. 12 noiembrie 2013. [accesat: 03.03.2024]. Disponibil: <https://tribunainvatamantului.ro/limbile-straine-o-poarta-deschisa-catre-viitor/>
118. POPESCU, D. *Predarea limbii engleze în învățământul primar*. În: „Analele Universității „Constantin Brâncuși”, Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației, 2015, nr. 2, pp. 46-57, 48 p. [accesat: 10.01.2024]. Disponibil: https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/201502/5_Daniela%20Popescu.pdf.
119. PORTOFOLIUL EUROPEAN AL LIMBILOR MODERNE | Ordin 5866/2012. [accesat: 03.03.2024]. Disponibil: <https://lege5.ro/Gratuit/gmztemrzsge/portofoliul-european-al-limbilor-moderne-ordin-5866-2012?dp=gyztambsgq4ti>
120. *Principii fundamentale și politici naționale ale educației*. Eurydice – European Union. [accesat: 07.05.2023]. Disponibil: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ro/national-education-systems/romania/principii-fundamentale-si-politici-nationale>
121. *Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, clasa a III-a și clasa a IV-a*. București, 2013, 2014, 12 p. [accesat: 11.12.2023]. Disponibil: https://www.edums.ro/invprimar/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf
122. *Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002*. [accesat: 29.03.2023]. Disponibil: <https://www.consilium.europa.eu>.
123. *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008*. [accesat: 29.03.2023]. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>
124. SADOVEI, L., PAPUC, L., COJOCARU M., RURAC, A. *Teoria educației – Suport de curs*. Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă” (Tipogr. „Reclama”), 2006, 148 p. ISBN: 978-9975-900-94-2. [accesat: 29.03.2023]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/18/Papuc%2C%20Ludmila%20-%20Teoria%20educatiei.%20Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
125. SADOVEI, L., PAPUC, L., COJOCARU, M. *Teoria generală a educației: Ghid metodologic* Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă” (Tipogr. „Reclama”), 2006, 84 p. ISBN: 978-9975-932-67-7. [accesat: 07.01.2024]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/140/Sadovei%2C%20Larisa%20-%20Teoria%20si%20metodol.%20instruirii.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
126. SARANCIUC-GORDEA, L. *Didactica generală: Curs universitar*. Chișinău: [S.n., 2021], 272 p. ISBN: 978-9975-46-577-9. [accesat: 07.01.2024]. Disponibil: <http://dir.upsc>.

- [md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2697/Didactica-general-a-Curs-universitar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.academia.edu/8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2697/Didactica-general-a-Curs-universitar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
127. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997, 740 p. ISBN: 973-48-1027-8. [accesat: 10.01.2023]. Disponibil: https://www.academia.edu/8955719/Dictionar_de_psihologie
128. SOLOVEI, R. *Unele considerații cu privire la principiile didactice. Studiu de caz: Aplicarea principiului interdependenței teorie–practică în procesul educațional la istorie*. În: „Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice”, Chișinău, 26 februarie 2021. Chișinău: Tipogr. UST, 2021, vol. 6, pp. 98-102. ISBN: 978-9975-76-323-3. [accesat: 10.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/98-102_33.pdf
129. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 479 p. ISBN: 973-30-5130-6. [accesat: 31.03.2023]. Disponibil: <https://manual-electronic.tripod.com/teoriedidactica/id2.html>
130. *Teoria inteligențelor multiple. Avantaje și limitele teoriei*. [accesat: 5.05.2023]. Disponibil: <https://edict.ro/teoria-inteligențelor-multiple-avantaje-si-limitele-teoriei/>
131. *Tribuna Învățământului*. Revistă de educație și cultură. [accesat: 05.05.2023]. Disponibil: <https://tribunainvatamantului.ro/teoria-constructivista-in-educatie/>
132. https://www.academia.edu/42713001/PSIHOLOGIA_EDUCA%C5%A2IEI_Unitatea_d_e_%C3%AEenv%C4%83%C5%A3are_5_TEORII_CONSTRUCTIVISTE_ALE_%C3%8ENV%C4%82%C5%A2%C4%82RII [accesat: 04.05.2023].
133. <https://create.kahoot.it/> [accesat: 07.04.2023].
134. <https://wordwall.net/resource/8484008/present-continuous-true-or-false> [accesat: 15.05.2023].
135. <https://www.mentimeter.com/app/home> [accesat: 25.03.2023].
136. <https://www.liveworksheets.com/node/7958870/editor> [accesat: 20.02.2023].
137. <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/invatarea-conditiile-sau-factorii-invatarii> [accesat: 01.05.2025].
138. <https://revistaprofesorului.ro/dezvoltarea-si-mentinerea-motivatiei-pentru-invatare/> [accesat: 01.05.2025].
139. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/caracteristicile-generatiei-alpha> [accesat: 01.05.2025].
140. https://www.academia.edu/33058966/Didactica_modern%C4%83?auto=download [accesat: 01.05.2025].

141. https://danieladumitru.com/wp-content/uploads/2015/09/mielu_zlate_fundamentele_psihologiei.pdf [accesat: 23.05.2025].
142. <https://www.clasaviitorului.md/wp-content/uploads/2015/04/Consolidarea-motiva-iei-elevilor-prin-metoda-nv-rii-bazate-pe-cercetare-investigare.pdf> [accesat: 23.05.2025].
143. <https://tribunainvatamantului.ro/conditii-psiopedagogice-de-dezvoltare-a-motivatiei-invatarii-limbilor-straine/> [accesat: 23.07.2025].
144. <https://ro.scribd.com/doc/46973588/Principiile-Didactice> [accesat: 06.08.2025].
145. <https://ro.scribd.com/document/336408027/Principiile-Didacticii-Moderne> [accesat: 06.08.2025].
146. https://mec.gov.md/sites/default/files/crcn_aprobat.pdf [accesat: 26.08.2025].

ANEXE

Anexa 1. Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină.

Barem de evaluare. Clasele: a IV-a A&B, a IV-a C&D.

Perioada de observare: 16-27.X.2023. Nr. de elevi: 21&25; 18&29

Aspecte evaluate prin observare sistematică	Observații							
	Realizează fără susținerea cadrului didactic <i>Fb (Foarte bine)</i> <u>9-10 p.</u>		Realizează cu susținere ocazională din partea cadrului didactic <i>B (Bine)</i> <u>7-8 p.</u>		Realizează cu susținere parțială din partea cadrului didactic <i>S (Suficient)</i> <u>5-6 p.</u>		Realizează cu susținerea totală a cadrului didactic <i>I (Insuficient)</i> <u>1-4 p.</u>	
I. COMPREHENSIUNE ORALĂ Comportamentul de receptor	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D
1. Este atent la mesajele formulate de profesor și de către colegi: <i>Listen and repeat!</i>	17	38%	9	19%	9	19%	11	24%
	16	33%	5	12%	10	22%	16	33%
2. Execută cerințele formulate oral: <i>Read! Write! Stand up! Sit down!</i>	20	43%	15	33%	0	0%	11	24%
	13	28%	8	17%	8	17%	18	38%
3. Formulează răspunsuri adecvate la întrebările orale ce i se adresează: <i>What is your name? How old are you? My name is Radu! I am 11 years old!</i>	24	52%	13	28%	2	5%	7	15%
	21	44%	8	17%	5	11%	13	28%
4. Semnalează prin mimică, gesturi sau verbal, (ne)înțelegerea mesajului oral ascultat: <i>Clap your hands! Nod your head!</i>	15	33%	17	38%	0	0%	14	29%
	13	28%	18	39%	6	11%	10	22%
5. Sesizează corectitudinea sau incorectitudinea enunțurilor orale ascultate: <i>Yes/No.</i>	17	38%	13	28%	0	0%	16	34%
	13	28%	8	17%	5	11%	21	44%

6. Sesizează, după auz, cuvintele necunoscute din mesajele orale ascultate: <i>A sea cow means sirenieni, extinct marine mammel.</i>	15	33%	9	19%	2	5%	20	43%
	10	22%	13	28%	6	11%	18	39%
7. Manifestă interes față de partenerul de dialog: îl privește în față, îl ascultă cu atenție, cu răbdare, cu toleranță: <i>Yes, it is a blue eraser or a blue rubber.</i>	17	38%	11	24%	2	5%	16	33%
	10	22%	9	17%	5	11%	23	50%
Aspecte evaluate prin observare sistematică	Realizează fără susținerea cadrului didactic <i>Fb (Foarte bine)</i>		Realizează cu susținere ocazională din partea cadrului didactic <i>B (Bine)</i>		Realizează cu susținere parțială din partea cadrului didactic <i>S (Suficient)</i>		Realizează cu susținerea totală a cadrului didactic <i>I (Insuficient)</i>	
	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D
II. EXPRIMARE ORALĂ Comportamentul de emițător								
1. Formulează enunțuri logice: întrebări, răspunsuri, tipuri de propoziții solicitate: <i>What are you doing?</i>	15	34%	13	28%	5	10%	13	28%
	13	28%	8	17%	8	17%	18	39%
2. Formulează propoziții corecte din punct de vedere gramatical (fără dezacorduri), vocabular: <i>Do you like rock music?</i>	15	33%	9	19%	0	0%	22	48%
	10	22%	6	11%	5	11%	26	55%
3. Compune oral texte scurte, logice, după cerințe date (relatarea unei întâmplări, văzute, trăite sau citite sau după un sir de imagini date): <i>From Monday till Friday, I got to school, then at the weekend I...</i>	13	28%	9	19%	2	5%	22	48%
	8	17%	8	17%	5	11%	26	55%
	15	33%	7	15%	0	0%	24	52%

4. Pronunță corect și clar sunete, silabe, cuvinte: <i>Through, wash, match, hour, know...</i>	13	28%	5	11%	5	11%	24	50%
5. Povestește fluent fapte și întâmplări trăite sau imaginate <i>Yes, I know SpongeBob from TV. It is my favourite character because he...</i>	11	24%	9	19%	2	5%	24	52%
	5	11%	8	17%	8	17%	26	55%
6. Privește cu interes partenerul de dialog, utilizând formule adecvate de introducere, continuare și de încheiere <i>First, I get up ... then, I got to school ... after that, I go home...</i>	13	28%	11	24%	2	5%	20	43%
	10	22%	8	17%	8	17%	21	44%
7. Participă la dialog în perechi și în grup, folosind un limbaj adecvat temei de discuție: <i>Recycling Day! You can recycle paper, glass, aluminium, plastic...</i>	15	33%	9	19%	0	0%	22	48%
	13	28%	5	11%	5	11%	24	50%

Anexa 2. Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină.

Barem de evaluare. Clasele: a IV-a A&B, a IV-a C&D.

Perioada de observare: 20-31.V.2024. Nr. de elevi: 21&25; 18&29

Aspecte evaluate prin observare sistematică	Observații							
	Realizează fără susținerea cadrului didactic <i>Fb (Foarte bine)</i> <u>9-10 p.</u>		Realizează cu susținere ocazională din partea cadrului didactic <i>B (Bine)</i> <u>7-8 p.</u>		Realizează cu susținere parțială din partea cadrului didactic <i>S (Suficient)</i> <u>5-6 p.</u>		Realizează cu susținerea totală a cadrului didactic <i>I (Insuficient)</i> <u>1-4 p.</u>	
I. COMPREHENSIUNE ORALĂ Comportamentul de receptor	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D
1. Este atent la mesajele formulate de profesor și de către colegi: <i>Listen and repeat!</i>	17	38%	16	33%	4	9%	9	20%
	16	33%	5	11%	10	22%	16	33%
2. Execută cerințele formulate oral: <i>Read! Write! Stand up! Sit down!</i>	20	43%	15	33%	0	0%	11	24%
	13	28%	8	17%	8	17%	18	39%
3. Formulează răspunsuri adecvate la întrebările orale ce i se adresează: <i>What is your name? How old are you? My name is Radu! I am 11 years old!</i>	24	52%	13	28%	2	5%	7	15%
	21	44%	8	17%	5	11%	13	28%
4. Semnalează prin mimică, gesturi sau verbal, (ne)înțelegerea mesajului oral ascultat: <i>Clap your hands! Nod your head!</i>	16	34%	17	38%	0	0%	13	28%
	13	28%	18	39%	6	11%	10	22%
5. Sesizează corectitudinea sau incorectitudinea enunțurilor orale ascultate: <i>Yes/No.</i>	18	38%	13	29%	0	0%	15	33%
	13	28%	8	17%	5	11%	21	44%

6. Sesizează, după auz, cuvintele necunoscute din mesajele orale ascultate: <i>A sea cow means sirenieni, extinct marine mammel.</i>	15	33%	9	19%	2	5%	20	43%
	10	22%	13	28%	6	11%	18	39%
7. Manifestă interes față de partenerul de dialog: îl privește în față, îl ascultă cu atenție, cu răbdare, cu toleranță: <i>Yes, it is a blue eraser or a blue rubber.</i>	18	38%	11	24%	2	5%	15	33%
	10	22%	8	17%	5	11%	24	50%
Aspecte evaluate prin observare sistematică	Realizează fără susținerea cadrului didactic <i>Fb (Foarte bine)</i>		Realizează cu susținere ocazională din partea cadrului didactic <i>B (Bine)</i>		Realizează cu susținere parțială din partea cadrului didactic <i>S (Suficient)</i>		Realizează cu susținerea totală a cadrului didactic <i>I (Insuficient)</i>	
	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D	Nr. de copii A&B C&D	% A&B C&D
II. EXPRIMARE ORALĂ Comportamentul de emițător								
1. Formulează enunțuri logice: întrebări, răspunsuri, tipuri de propoziții solicitate: <i>What are you doing?</i>	16	35%	13	28%	4	9%	13	28%
	13	28%	8	17%	8	17%	18	39%
2. Formulează propoziții corecte din punct de vedere gramatical (fără dezacorduri), vocabular: <i>Do you like rock music?</i>	15	33%	9	19%	0	0%	22	48%
	10	22%	5	11%	5	11%	27	55%
3. Compune oral texte scurte, logice, după cerințe date (relatarea unei întâmplări, văzute, trăite sau citite sau după un sir de imagini date): <i>From Monday till Friday, I got to school, then at the weekend I...</i>	13	28%	9	19%	2	5%	22	48%
	8	17%	8	17%	5	11%	26	55%
4. Pronunță corect și clar sunete, silabe, cuvinte: <i>Through, wash, match, hour, know...</i>	16	34%	6	14%	0	0%	24	52%
	13	28%	5	11%	5	11%	24	50%

5. Povestește fluent fapte și întâmplări trăite sau imaginate <i>Yes, I know SpongeBob from TV. It is my favourite character because he...</i>	11	24%	9	19%	2	5%	24	52%
	5	11%	8	17%	8	17%	26	55%
6. Privește cu interes partenerul de dialog, utilizând formule adecvate de introducere, continuare și de încheiere <i>First, I get up ... then, I got to school ... after that, I go home ...</i>	13	28%	11	24%	2	5%	20	43%
	10	22%	8	17%	8	17%	21	44%
7. Participă la dialog în perechi și în grup, folosind un limbaj adecvat temei de discuție: <i>Recycling Day!</i> <i>You can recycle paper, glass, aluminium, plastic...</i>	15	33%	9	19%	0	0%	22	48%
	13	28%	5	11%	5	11%	24	50%

Anexa 3. 4th GRADE. PREDICTIVE TEST. Limba engleză, Clasa a IV-a, L1

- Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I, Partea a II-a și Partea a III-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.
- Timp efectiv de lucru 45 de minute.

Partea I. VOCABULARY. (20 puncte)

I. Match the sentences in column A with the sentences in column B:

A.

1. What is your name?
2. What time is it?
3. Who's this?
4. Nice to meet you!
5. What colour is the book?

10 p. (2 p.x5=10 p.)

B.

- | | |
|--------------------------|-----------|
| A) This is Tom. | 1 - |
| B) It is brown. | 2 - |
| C) Nice to meet you! | 3 - |
| D) My name is Jenny. | 4 - |
| E) It's half past three. | 5 - |

II. Find the numbers:

Fjhatenmkostwelvejiopsdfivehdereightlpsevenireerfifteenvborseventeenzlesixhodonexij
threevptwentyngjthirteenoplernineqwestwonbvxelevenawqeoinineteenkjhfouronpzero

10 p. (2 p.x5=10 p.)

Partea a II-a. GRAMMAR. (40 puncte)

III. Complete with: am, are, is, have or has:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1. She got a nice jumper. | 4. My friends In London. |
| 2. Tommy my best friend. | 5. They Got a new car. |
| 3. I Twelve years old. | 6. It Got four legs. |

20 p. (3,3 p.x6=20 p.)

IV. Put the words in the right order and write the sentences:

meet / to / Nice / you / !

.....

an / English / Am / teacher / I / ?

.....

Got / shoes / has / green / He / .

.....

front/ Mary/ library / in / of / is/ the/ .

..... **20 p. (5 p.x4=20 p.)**

Partea a III-a. LANGUAGE UNDERSTANDING. (40 puncte)



V. Read and answer.

The Smiths' House

Mr. And Mrs. Smith have got one son and one daughter. The son's name is John. The daughter's name is Sarah. The Smiths live in a house. They have got a living room. They watch TV in the living room. The father cooks food in the kitchen. They eat in the dining room. The house has got two bedrooms. They sleep in the bedrooms. They keep their clothes in the wardrobe. There is one bathroom. They brush their teeth in the bathroom. The house has got a garden. John and Sarah play in the garden. They have got a dog. John and Sarah like to play with the dog.

A. The sentences are True (T) or False(F)?

1. 1. The Smiths have got three children.
2. The Smiths live in a block of flats.
3. The house has got a garden.
4. They have got a cat.
5. The house has got six rooms.

20 p. (4 p.x5=20 p.)

B. Fill in the gaps.

1. They brush their teeth in the
2. They watch TV in the
3. The father cooks food in the
4. They eat in the
5. They keep their clothes in the

20 p. (4 p.x5=20 p.)

TEST DE EVALUARE ÎNȚĂLĂ
Anul școlar 2023-2024
Limba engleză
Clasa a IV-a A&B

BAREM DE EVALUARE ȘI NOTARE

- Se punctează oricare alte formulări/modalități de rezolvare corectă a cerințelor.
- Nu se acordă punctaje intermediare, altele decât cele precizate explicit prin barem.
- Se acordă 10 puncte din oficiu.

Timp efectiv de lucru 45 de minute.

Partea I. VOCABULARY. (20 puncte)

I. 1-d; 2-e; 3-a; 4-c; 5-b

10 p. (2 p.x5=10 p.)

II. Ten, twelve, five, eight, seven, fifteen, seventeen, six, one, three, twenty, thirteen, nine, two, eleven, nineteen, four, zero

10 p. (2 p.x5=10 p.)

Partea a II-a. GRAMMAR. (40 puncte)

III. 1-has; 2-is; 3-am; 4-are; 5-have; 6-has

20 p. (3,3 p.x6=20 p.)

IV. 1. Nice to meet you!
2. Am I an English teacher?
3. He has hot green shoes.
4. Mary is in front of the library.

20 p. (5 p.x4=20 p.)

Partea a III-a. LANGUAGE UNDERSTANDING. (30 puncte)

<p>A. The sentences are True (T) or False(F)?</p> <p>1. The Smiths have got three children.F.....</p> <p>2. The Smiths live in a block of flats.F.....</p> <p>3. The house has got a garden.T.....</p> <p>4. They have got a cat.F.....</p> <p>5. The house has got six rooms.T.....</p> <p>15 p. (3 p.x5=15 p.)</p>	<p>B. Fill in the gaps.</p> <p>1. They brush their teeth in thebathroom.....</p> <p>2. They watch TV in theliving room.....</p> <p>3. The father cooks food in thekitchen.....</p> <p>4. They eat in thedining room.....</p> <p>5. They keep their clothes in thewardrobe.....</p> <p>15 p. (3 p.x5=15 p.)</p>
---	---

Matrice de specificații

Limba engleză, L1

Clasa a IV-a A&B

Competențe corespunzătoare nivelurilor taxonomice Teme/ Conținuturi/ Concepte-cheie/ Unități tematice	C1: să potrivească mesaje uzuale să identifice cifrele	C2: să alcătuiască propoziții corect gramatical să conjuge verbele la prezent simplu	C3: să identifice dintr-un text informații specifice
VOCABULARY. Everyday English			Partea I: ex. 1 20 p.
Numbers	Partea I: ex. 2 20 p.		
GRAMMAR. TO BE/TO HAVE (GOT). Present Simple		Partea a II-a: ex. 3 10 p.	
Write sentences		Partea a II-a: ex. 4 10 p.	
LANGUAGE UNDERSTANDING. Read and answer The sentences are True (T) or False(F)? Fill in the gaps.			Partea a III-a 30 p.
TOTAL 10 p. din oficiu	20 p.	20 p.	50 p.

Anexa 4. CHESTIONAR DE EVALUARE A OPINIEI PĂRINȚILOR DESPRE ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE: CP – a IV-a

1. De la ce vârstă a început copilul dumneavoastră să învețe limba engleză?
 - a) De la 3-4 ani
 - b) De la 5-6 ani
 - c) De la 7-8 ani
 - d) Altă vârstă

2. De ce consideri că îți este de folos copilului dumneavoastră să învețe limba engleză?

.....

3. În ce măsură copilul dumneavoastră este interesat să învețe o limbă străină?
 - a) Foarte interesat
 - b) Mediu interesat
 - c) Puțin interesat
 - d) Deloc interesat

4. Cum apreciați dumneavoastră ajutorul școlii în învățarea unei limbi străine?
 - a) Foarte înalt
 - b) Mediu
 - c) Puțin
 - d) Neseemnificativ

5. Considerați că limba engleză este o disciplină importantă în formarea copilului dumneavoastră?
 - a) Foarte
 - b) Mediu
 - c) Puțin
 - d) Deloc

6. Credeți că îi este utilă copilului dumneavoastră în viața de zi cu zi cunoașterea limbii engleze?
 - a) Foarte
 - b) Mediu
 - c) Puțin
 - d) Deloc

7. Vă rog să completați vârsta dumneavoastră.

.....

8. Genul dumneavoastră este:
 - a) Feminin
 - b) Masculin

Anexa 5. CHESTIONAR DE EVALUARE A PERCEPȚIEI ELEVILOR DESPRE ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE: CP – a IV-a

1. De la ce vârstă ai început să înveți limba engleză?
 - a) De la 3-4 ani
 - b) De la 5-6 ani
 - c) De la 7-8 ani
 - d) Altă vârstă

2. De ce consideri că îți este de folos să înveți limba engleză?

.....

3. În ce măsură ești interesat să înveți o limbă străină?
 - a) Foarte interesat
 - b) Mediu interesat
 - c) Puțin interesat
 - d) Deloc interesat

4. Cum apreciezi ajutorul școlii în învățarea unei limbi străine?
 - a) Foarte înalt
 - b) Mediu
 - c) Puțin
 - d) Nesemnificativ

5. Consideri că limba engleză este o disciplină importantă în formarea ta?
 - a) Foarte
 - b) Mediu
 - c) Puțin
 - d) Deloc

6. Crezi că îți este de utilă în viața de zi cu zi cunoașterea limbii engleze?
 - a) Foarte
 - b) Mediu
 - c) Puțin
 - d) Deloc

7. Câți ani ai?
 - a) 6-7 ani
 - b) 7-8 ani
 - c) 8-9 ani
 - d) 9-10 ani

8. Care este genul tău?
 - a) Feminin
 - b) Masculin

Anexa 6. Rezultatele obținute în urma aplicării testului *Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină – preTest (Proba 1)*

Nr.	Grupul experimental <i>preTest (Proba 1)</i>	Punctajul acumulat (total 100 p.)	Nr.	Grupul de control <i>preTest (Proba 1)</i>	Punctajul acumulat (total 100 p.)
1/1	Subiect 1	80	1/1	Subiect 1	100
2/2	Subiect 2	100	2/2	Subiect 2	60
3/3	Subiect 3	50	3/3	Subiect 3	40
4/4	Subiect 4	75	4/4	Subiect 4	90
5/5	Subiect 5	100	5/5	Subiect 5	30
6/6	Subiect 6	70	6/6	Subiect 6	75
7/7	Subiect 7	95	7/7	Subiect 7	25
8/8	Subiect 8	75	8/8	Subiect 8	50
9/9	Subiect 9	60	9/9	Subiect 9	40
10/10	Subiect 10	40	10/10	Subiect 10	35
11/11	Subiect 11	95	11/12	Subiect 11	70
12/12	Subiect 12	40	12/13	Subiect 12	40
13/13	Subiect 13	70	13/13	Subiect 13	60
14/14	Subiect 14	35	14/14	Subiect 14	30
15/15	Subiect 15	40	15/15	Subiect 15	80
16/16	Subiect 16	100	16/16	Subiect 16	35
17/17	Subiect 17	40	17/17	Subiect 17	40
18/18	Subiect 18	35	18/18	Subiect 18	70
19/19	Subiect 19	90	19	Subiect 19	60
20/20	Subiect 20	95	20	Subiect 20	30
21/21	Subiect 21	80	21	Subiect 21	25
22	Subiect 22	40	22	Subiect 22	40
23	Subiect 23	60	23	Subiect 23	10
24	Subiect 24	35	24	Subiect 24	20
25	Subiect 25	70	25	Subiect 25	70
			26	Subiect 26	30
			27	Subiect 27	35
			28	Subiect 28	50
			29	Subiect 29	70
Scorul mediu		69,76	Scorul mediu		51,66

Anexa 7. Rezultatele obținute în urma aplicării testului *Predictive Test* – preTest (Proba 2) pentru evaluarea nivelului competenței de comunicare în limba engleză determinat pentru fiecare competență specifică măsurată

Nr.	Grupul experimental <i>preTest</i> (Proba 2)	Punctajul acumulat (total 100 p.)	Nr.	Grupul de control <i>preTest</i> (Proba 2)	Punctajul acumulat (total 100 p.)
1/1	Subiect 1	100	1/1	Subiect 1	90
2/2	Subiect 2	70	2/2	Subiect 2	70
3/3	Subiect 3	60	3/3	Subiect 3	60
4/4	Subiect 4	95	4/4	Subiect 4	100
5/5	Subiect 5	100	5/5	Subiect 5	30
6/6	Subiect 6	75	6/6	Subiect 6	30
7/7	Subiect 7	55	7/7	Subiect 7	75
8/8	Subiect 8	30	8/8	Subiect 8	50
9/9	Subiect 9	80	9/9	Subiect 9	35
10/10	Subiect 10	90	10/10	Subiect 10	25
11/11	Subiect 11	80	11/11	Subiect 11	95
12/12	Subiect 12	35	12/12	Subiect 12	80
13/13	Subiect 13	50	13/13	Subiect 13	30
14/14	Subiect 14	40	14/14	Subiect 14	70
15/15	Subiect 15	40	15/15	Subiect 15	50
16/16	Subiect 16	100	16/16	Subiect 16	40
17/17	Subiect 17	70	17/17	Subiect 17	35
18/18	Subiect 18	80	18/18	Subiect 18	90
19/19	Subiect 19	60	19	Subiect 19	30
20/20	Subiect 20	100	20	Subiect 20	25
21/21	Subiect 21	95	21	Subiect 21	10
22	Subiect 22	40	22	Subiect 22	60
23	Subiect 23	60	23	Subiect 23	80
24	Subiect 24	50	24	Subiect 24	25
25	Subiect 25	30	25	Subiect 25	15
			26	Subiect 26	95
			27	Subiect 27	70
			28	Subiect 28	30
			29	Subiect 29	10
Scorul mediu		71,66	Scorul mediu		58,61

Anexa 8. Rezultatele obținute în urma aplicării testului *Fișă de observare a comportamentului verbal/oral într-o limbă străină – postTest (Proba 1)*

Nr.	Grupul experimental <i>postTest</i> (Proba 1)	Punctajul acumulat (total 100 p.)	Nr.	Grupul de control <i>postTest</i> (Proba 1)	Punctajul acumulat (total 100 p.)
1/1	Subiect 1	100	1/1	Subiect 1	100
2/2	Subiect 2	95	2/2	Subiect 2	70
3/3	Subiect 3	80	3/3	Subiect 3	50
4/4	Subiect 4	100	4/4	Subiect 4	95
5/5	Subiect 5	95	5/5	Subiect 5	60
6/6	Subiect 6	75	6/6	Subiect 6	75
7/7	Subiect 7	50	7/7	Subiect 7	55
8/8	Subiect 8	80	8/8	Subiect 8	60
9/9	Subiect 9	90	9/9	Subiect 9	40
10/10	Subiect 10	100	10/10	Subiect 10	35
11/11	Subiect 11	95	11/11	Subiect 11	80
12/12	Subiect 12	60	12/12	Subiect 12	35
13/13	Subiect 13	80	13/13	Subiect 13	75
14/14	Subiect 14	55	14/14	Subiect 14	40
15/15	Subiect 15	70	15/15	Subiect 15	90
16/16	Subiect 16	100	16/16	Subiect 16	50
17/17	Subiect 17	70	17/17	Subiect 17	40
18/18	Subiect 18	40	18/18	Subiect 18	75
19/19	Subiect 19	60	19	Subiect 19	30
20/20	Subiect 20	100	20	Subiect 20	10
21/21	Subiect 21	100	21	Subiect 21	40
22	Subiect 22	70	22	Subiect 22	50
23	Subiect 23	60	23	Subiect 23	35
24	Subiect 24	80	24	Subiect 24	20
25	Subiect 25	70	25	Subiect 25	70
			26	Subiect 26	90
			27	Subiect 27	30
			28	Subiect 28	55
			29	Subiect 29	70
Scorul mediu		80,71	Scorul mediu		62,5

Anexa 9. Rezultatele obținute în urma aplicării testului *Predictive Test* – *postTest* (Proba 2) pentru evaluarea nivelului competenței de comunicare în limba engleză determinat pentru fiecare competență specifică măsurată

Nr.	Grupul experimental <i>postTest</i> (Proba 2)	Punctajul acumulat (total 100 p.)	Nr.	Grupul de control <i>postTest</i> (Proba 2)	Punctajul acumulat (total 100 p.)
1/1	Subiect 1	100	1/1	Subiect 1	95
2/2	Subiect 2	95	2/2	Subiect 2	75
3/3	Subiect 3	80	3/3	Subiect 3	70
4/4	Subiect 4	100	4/4	Subiect 4	100
5/5	Subiect 5	100	5/5	Subiect 5	40
6/6	Subiect 6	95	6/6	Subiect 6	35
7/7	Subiect 7	75	7/7	Subiect 7	75
8/8	Subiect 8	60	8/8	Subiect 8	50
9/9	Subiect 9	95	9/9	Subiect 9	40
10/10	Subiect 10	100	10/10	Subiect 10	40
11/11	Subiect 11	95	11/11	Subiect 11	95
12/12	Subiect 12	40	12/12	Subiect 12	90
13/13	Subiect 13	60	13/13	Subiect 13	55
14/14	Subiect 14	75	14/14	Subiect 14	80
15/15	Subiect 15	80	15/15	Subiect 15	70
16/16	Subiect 16	95	16/16	Subiect 16	60
17/17	Subiect 17	80	17/17	Subiect 17	50
18/18	Subiect 18	80	18/18	Subiect 18	100
19/19	Subiect 19	75	19	Subiect 19	25
20/20	Subiect 20	100	20	Subiect 20	40
21/21	Subiect 21	100	21	Subiect 21	30
22	Subiect 22	60	22	Subiect 22	35
23	Subiect 23	85	23	Subiect 23	50
24	Subiect 24	70	24	Subiect 24	40
25	Subiect 25	90	25	Subiect 25	60
			26	Subiect 26	75
			27	Subiect 27	20
			28	Subiect 28	10
			29	Subiect 29	90
Scorul mediu		84,76	Scorul mediu		67,77

Anexa 10. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–gramaticale în limba engleză din cadrul *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*

LESSON PLAN

TEACHER’S NAME: Motfolea Dana-Maria

SCHOOL: Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului

DATE: 20th of OCTOBER 2023

GRADE: 4th A

LEVEL: Starter/Beginner (CEFR level A1)

NUMBER OF STUDENTS: 21

TEXTBOOK: Fairyland 4, Limba modernă 1 engleză, clasa a IV-a, Author: Jenny Dooley-Virginia Evans, Editura Uniscan Grup Educațional

UNIT: *Module 1, Unit 2a, Chores*

TOPIC: Present Continuous

TIME: 50 min.

TYPE OF LESSON: Lesson of communication of the new knowledge

SKILLS DEVELOPED: reading, listening, speaking, writing

METHODES AND APPROACHES: a) **main method:** communicative approach
b) **elements of:** Audio-Visual Approach and Audio-Lingual Approach

MATERIALS/RESOURCES: *digital book, workbook, smartboard, flipchart, whiteboard, smartboard, videoprojector, laptop, Kahoot! Play & Create Quizzes, Wordwall*

TECHNIQUES: explanation, conversation, observation, identification, description, pair work, brainstorming, guiding questions

GENERAL COMPETENCES / SPECIFIC COMPETENCES:

1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts.

2.2 Identify and present everyday activities.

3.1 Identify information in simple texts.

4.2 Write simple messages about oneself/others.

Aims:

- Listening for specific information and writing them
- Inferring situations or participants
- Predicting outcomes

Objectives:

- a) **Cognitive** – By the end of the lesson, students will be able to:
- distinguish between *Present Simple and Present Continuous*;
 - employ correctly the revised grammar topic;
 - practice vocabulary related to the topic in sentences of their own;
 - infer situations and participants.
- b) **Affective** – Developing students’ imagination and autonomy in learning English.

CLASSROOM INTERACTIONS: Whole class, Individual work, Pair work.

Bibliography:

- ✓ „Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 1, clasele a III-a – a IV-a, Limba Engleză, Conform cu Anexa nr. 2 la OMEN Nr. 5003 / 2.12.2014”.
- ✓ Dooley, Jenny, Evans, Virginia. *Manual Limba Modernă 1 – Engleza pentru clasa a IV-a*, Fairyland 4, Uniscan, Express Publishing, 2022.
- ✓ Brewster, Jean, Ellis, Gail, Girard, Denis. *The Primary English Teacher's Guide*, Editura Penguin English Guides, 2002.
- ✓ www.islcollective.com
- ✓ www.didactic.ro
- ✓ <https://www.liveworksheets.com>

LESSON STAGES

Stages of the lesson	Competences	Teacher's activity	Students' activity	Materials	Interactions	Skills	Time	Purpose
Warm-up		1) Teacher greets students and calls the role. 2) Activity: What's your favourite subject?	1) Ss. answer 2) Ss. answer		T.-Ss. Whole class Lockstep	Speaking Speaking	3'	1. To check presence 2. To create a relaxed atmosphere
Checking homework	1.1	1) T asks the students to read their homework; 2) The teacher corrects the homework and gives further explanation where necessary	1) Ss. take turns and answer 2) Ss. listen and correct their homework	Whiteboard	T.-Ss. T.-S. S-T.	Speaking Reading Writing	5'	1. To check correctness of the homework 2. To check understanding of the previous taught material
Feedback and evaluation	2.2	T. appreciate the progress.	Ss. listen	Flipchart	T.-S. T.-Ss.	Speaking	1'	To let Ss. know how well they worked
Introducing new material (and practice)	1.1 2.2	1) T. asks guiding questions. 2) T. announces the topic of the lesson and writes the title on the blackboard <i>Present Continuous</i> . 3) T. asks SS to remember that Present Continuous is used to express an action that is happening in the moment of speaking, a temporary action or a developing one. 4) T. asks SS to give an example in comparison with repeated actions.	Ss. answer Ss. write the title in their notebooks Ss. are paying attention Ss. answer	Digital book Smartboard	T.-Ss. T.-Ss. Ss.-T.	Speaking Review Conversation Speaking Listening Speaking	37'	To provide the context for new grammar information To activate background knowledge To activate an appropriate vocabulary To help Ss. predict outcomes

		<p>5) T. writes on the whiteboard the general rule and some examples, explaining how is formed the -ing form of a verb.</p> <p>6) T. asks SS to solve Ex. 2 from page 22.</p> <p>7) T. verify the SS' answers.</p> <p>8) T. explains how to use the negative form for <i>Present Continuous</i> and writes on the smartboard the general rule.</p> <p>9) T. asks SS to solve Ex. 3 from smartboard.</p> <p>4.2 10) T. checks the SS' answers.</p> <p>11) T. explains how to use the interrogative form of <i>Present Continuous</i> and writes on the smartboard the general rule.</p> <p>12) T. asks SS to solve Ex. 6 from smartboard. T. asks the SS to form pairs with their desk mate.</p> <p>13) T. asks SS to do WORSHEET NO 1, where they have to use the previous learned vocabulary and grammar: <i>Chores, Present Simple</i>.</p>	<p>Ss. write on their notebooks</p> <p>Ss. write on their notebooks</p> <p>Ss. take turn and answer</p> <p>Ss. write on their notebooks</p> <p>Ss. solve the exercise on their notebooks</p> <p>Ss. take turn and answer</p> <p>Ss. write on their notebooks</p> <p>Ss. write on their notebooks</p> <p>SS answer</p>	<p>Workbook</p> <p>Laptop</p> <p>Workbook</p> <p>Worksheet</p>	<p>T.-Ss.</p> <p>Ss.-T. T.-Ss.</p> <p>Lockstep</p> <p>Ss.-T. T.-Ss.</p> <p>S.-S.</p> <p>T.-Ss.</p>	<p>Listening Writing</p> <p>Writing Speaking Explanation</p> <p>Reading Speaking Writing Speaking Listening Pair work Brainstorming Reading</p>	<p>To check understanding rules</p> <p>To develop knowledge and understanding of using <i>Present Continuous</i> To use <i>Present Continuous</i> in solving certain tasks</p> <p>To develop abilities to make use of <i>Present Continuous</i> To engage students in short conversation</p>	
Feedback	1.1	The teacher gives feedback on the students' activity by asking them some questions about the lesson.	Ss. listen Ss. speak	Digital book	Lockstep	Listening Speaking	2'	To let Ss. know how well they worked To provide feedback
Homework		The teacher assigns the homework and explains the task Ex. 5 page 25.	The students take notes	Workbook		Writing	2'	To reinforce knowledge To provide further practice worked

WORKSHEET NO 1

1. CHOOSE THE CORRECT OPTION.

2. MAKE UP SENTENCES USING **PRESENT SIMPLE** AND **PRESENT CONTINUOUS** WITH THE APPROPRIATE VOCABULARY.



Lesson 7 Money Doesn't Grow on Trees

Student No. _____

Name _____

Household Chores

To Do List

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> walk the dog | <input type="checkbox"/> clean the windows | <input type="checkbox"/> make the bed |
| <input type="checkbox"/> water the plants | <input type="checkbox"/> hang out the laundry | <input type="checkbox"/> wash the car |
| <input type="checkbox"/> wash the dishes | <input type="checkbox"/> cook | <input type="checkbox"/> mop the floor |
| <input type="checkbox"/> do the laundry | <input type="checkbox"/> feed the dog | <input type="checkbox"/> tidy up the room |
| <input type="checkbox"/> wash the bathroom | <input type="checkbox"/> iron the clothes | <input type="checkbox"/> vacuum |
| <input type="checkbox"/> sweep the floor | <input type="checkbox"/> empty the trash can | <input type="checkbox"/> set the table |
| | <input type="checkbox"/> take out the garbage | <input type="checkbox"/> dust the furniture |



**Anexa 11. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–lexicale prin
comprehensiunea unui text oral în limba engleză din cadrul *Programei pedagogice de
formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze***

LESSON PLAN

TEACHER 'S NAME: Motfolea Dana-Maria

SCHOOL: Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului

DATE: 7th of JUNE 2024

GRADE: 4th A

LEVEL: Starter/Beginner (CEFR level A1)

NUMBER OF STUDENTS: 21

TEXTBOOK: Fairyland 4, Limba modernă 1 engleză, clasa a IV-a, Author: Jenny Dooley-
Virginia Evans, Editura Uniscan Grup Educațional

UNIT: *Unit 10B. SUMMER IS HERE!*

LESSON: *PLANET EARTH.*

TIME: 50 min.

TYPE OF LESSON (face to face): Combined/Mixed lesson

SKILLS DEVELOPED: reading, listening, speaking, writing

METHODES AND APPROACHES: a) **main method:** The Total Physical Response Method
b) **elements of:** Audio-Visual Approach and Audio-Ligual
Approach

MATERIALS/RESOURCES: worksheet, workbook, textbook, digital book, video projector,
laptop, smartboard, flipchart, **Wordwall, Liveworksheets**

TEACHING TECHNIQUES: Matching, Gap fill, Reading comprehension, Listening

COMPETENCES:

- 1.1 Identify details in simple messages clear and rarely articulated in known / foreseeable contexts
- 1.3 Manifestation of interest in understanding the details of a variety of simple oral messages, clear and rare articulated messages (movies, songs for children)
- 2.1 Requesting and providing information about the home, family, address, people, hobbies, habits
- 4.2 Write simple messages about oneself/others.

AIMS:

- 1. identify diferent types of landforms on Earth;
- 2. use words related to Planet Earth and other planets of the Solar System to practise vocabulary;
- 3. listen and understand a short conversation about favorite places on Planet Earth;
- 4. practise talking about holiday activities/plans.

OBJECTIVES:

O1: By the end of the class, the students will be able to reinforce previously achieved grammar structures related to present simple;

O2: By the end of the class, the students will be able to listening skills (practicing pronunciation, intonation and rhythm);

O3: By the end of the class, the students will be able to develop communicative skills (encouraging Ss. to speak freely on the topic, practising to talk about the planet Earth);

O4: By the end of the class, the students will be able to allow Ss. to internalize the new topic (*Planet Earth*) through a variety of (online) activities and exercises (worksheets).

VOCABULARY: Planet Earth

STRUCTURE: - Present Simple / What about...?

FUNCTIONS: - talking about favorite place to visit on Earth/ through out the galaxy

STRATEGIES: Procedural strategies (methods):

1. oral methods: - expositives: explanation, reading
- conversational: conversation, elicitation, dialogue
2. methods of direct exploration: listening; observation, description
3. methods of real action: exercise, individual or pair work
4. methods of simulated action: interactive conversation, role play

AIDS: Laptop, computer with Internet access, greenboard, (digital) textbook, Activity Book, worksheets.

ORGANIZING TYPES: class work, individual/pair/group work

POSSIBLE PROBLEMS:

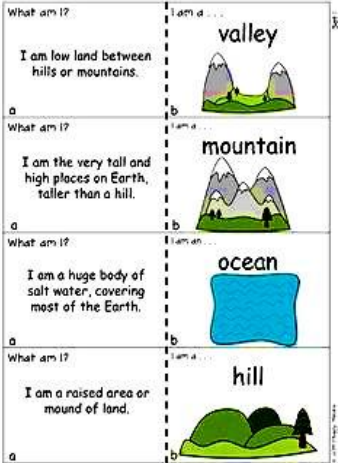
1. **The pace.** The pace of the lesson is dictated by students' level.
2. **Students' level of English.** If some students have a lower level of English and they don't like taking risks, they may not get involved in the lesson.
3. **The arrangement of the desks.** This dictates the pair or group work. Depending on the way the desks are arranged it may be easier to have pair work than group work.
4. **The topic of the lesson.** Some students may not like the topic of the lesson, and they may not want to get involved in the lesson.

REFERENCES:

- ✓ „Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 1, clasele a III-a – a IV-a, Limba Engleză, Conform cu Anexa nr. 2 la OMEN Nr. 5003 / 2.12.2014”.
- ✓ Dooley, Jenny, Evans, Virginia. *Manual Limba Modernă 1 – Engleza pentru clasa a IV-a*, Fairyland 4, Uniscan, Express Publishing, 2022
- ✓ Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*, Longman, 2000
- ✓ Vizental, Adriana. *Metodica predării limbii engleze. Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Polirom, Iași, 2007.
- ✓ Bailey, Kathleen. *Language Teacher Supervision*, CUP, 2006.
- ✓ Stănișoară, Codruța Mirela. *Interactive English Language Training Course For students And Not Only*, Ed. Aramis, București, 2003.
- ✓ Barnes, Mark. *Role Reversal: Achieving Uncommonly Excellent Results in the Student-Centered Classroom*. 2013.
- ✓ www.didactic.ro

LESSON STAGES

Stages of the lesson	Competences	Teacher's activity	Students' activity	Materials	Interactions	Skills	Time	Purpose
Homework check		<ul style="list-style-type: none"> - Greetings, checking attendance and homework. - T. projects ex. 6/162 on the board. - T. carefully monitors the activity and corrects the answers if necessary. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ss. are asked to switch their notebooks with their desk mate and start their peer-correction while eliciting the correct answers. -Ss. use their green pencil to check their answers. 	Whiteboard Video projector	<ul style="list-style-type: none"> Peer-assessment Ss.–T. 	<ul style="list-style-type: none"> Speaking Use of English T. –Ss. 	5'	Ss. perform peer-assessment
Warm up		<p><i>Presentation and Practise:</i></p> <p>1. INTRODUCING THE TOPIC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pre-listening: - T. invites Ss. to listen to a song related to our planets in the Solar System. https://www.youtube.com/watch?v=noiwY7kQ5NQ - T. asks Ss. if and why do they like Planet Earth and what their favorite places are: <ul style="list-style-type: none"> • “Do you like Planet Earth? (Why?)” • “What are your favourite places on Earth?” What are the other planets of the Solar System? 	<ul style="list-style-type: none"> -Ss. listen to a song about today's topic. -Ss. answer the questions of the T. 	Digital book laptop	<ul style="list-style-type: none"> T. –Ss. Ss. –T. 	<ul style="list-style-type: none"> Elicitation Use of English 	7'	Practising the vocabulary by naming the favorite places on Earth

	<ul style="list-style-type: none"> • “Where do you like travelling on Earth?” / through out the galaxy? <p>- T. elicits that Planet Earth is wonderful and there are many beautiful places to see.</p>						
Lead in/ Contextualization	<p>- T. introduces the topic of the lesson by projecting a photo with different types of landforms.</p> <p>- T. asks 4 Ss. to pick up a card with info related on landforms and other 4 Ss. to pick up a photo to play a riddle game. Each of the first 4 Ss. is asked to read the info on the card while asking the final question: “What am I?” at the end each definition.</p>  <p>- T. tells Ss. to put on their headphones, look and listen carefully to the animation. (ex. 1/64) to find out other landforms on Earth.</p>	<p>-Ss. chose card and then read the information on it.</p> <p>-Ss. with their definition on the card must find their photo counterpart and stick them on the board.</p> <p>-Ss. listen and repeat.</p> <p>-Ss. read the letter given by with the missing words.</p> <p>-Then Ss. vote for the best one.</p>	<p>Videoprojector</p> <p>FlashCards</p> <p>Headphones</p> <p>Digital book</p> <p>Laptop</p> <p>Whiteboard</p>	<p>T. –Ss.</p> <p>Ss. –Ss</p> <p>Listening</p> <p>Riddle game</p> <p>Reading</p> <p>Individual/ pair work</p> <p>Listening</p> <p>Riddle game</p> <p>Reading</p>	20'	<p>Ss. apply a wide range of strategies to comprehend, interpret, evaluate and appreciate the new topic</p> <p>Pair work is encouraged</p>	

	<p>- T. writes the date and the title of the new lesson on the green board: Lesson 3: <i>Planet Earth</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • While-listening: <ul style="list-style-type: none"> - T. plays the recording twice and asks the Ss. to answer the questions in ex. 2/164. • Post-listening: <ul style="list-style-type: none"> - T. assigns the roles of the four characters who speak in this lesson to Ss. by asking them to read their parts from the text. T. names another 4 Ss. and repeats the process, monitoring the accuracy in pronunciation. <p>2. PRACTICING THE VOCABULARY</p> <ul style="list-style-type: none"> - T. projects the pictures in ex. 3/165, plays the recording twice and asks the Ss to listen carefully and repeat. - T. projects the interactive online ex. 4/165 by eliciting that it is a letter from Jenny and that she is telling her mother about Blip Bliopia. - T. asks Ss. asks Ss. to read the letter and fill it with the missing words. - T. asks Ss. to look at Jenny's letter again and write a letter to Blip Blop about Planet Earth by encouraging Ss. to use their own ideas. Ss. can also add some drawings to make their letter more interesting. Ss. can vote for the best letter. 		<p>Videoprojector Digitalbook Laptop Book</p> <p>Handouts</p>	<p>Use of English</p> <p>Listening</p> <p>Role-play</p> <p>Listening</p>	<p>Listening</p> <p>Self assessment</p>		
--	---	--	---	--	---	--	--

<p>Further practice/ Feedback</p>	<p>• EXTENSION</p> <p>- T. asks Ss. to turn to page 178 (Fun Time activities).</p> <p>- T. plays the recording in ex. a/78 and asks Ss. to listen and then read the poem while monitoring the accuracy in pronunciation. T. asks Ss. to find the right title for the poem.</p> <p>- T. asks Ss. to change the poem using their own ideas. T. writes the poem on the board while erasing the following phrases: “go camping”, “sleeping in a tent”, “climbing mountains”, “swimming in the sea”, and “play beach volleyball”.</p> <p>- T. divides Ss. into 4 teams and asks them to replace those phrases with other activities. The team with the best poem is the winner.</p> <p>- T. shows Ss. on the smartboard the solar system and tells them about it.</p>	<p>-Ss. do the tasks asked by the T.</p>	<p>Books Digitalbook Whiteboard flipboard</p>	<p>Ss. –Ss. (pair /group work) Ss. –T T–Ss.</p>	<p>Use of English Elicitation</p>	<p>15’</p>	<p>Team/group work is encouraged. This type of exercise encourages Ss. to feel motivated to take part in the activity.</p>
<p>Homework assignment</p>	<p>- T. makes comments on how Ss. have contributed to the lesson, by appreciating the active pupils and giving advice to the less active ones, grades Ss. and assigns their homework, making sure Ss. understood their tasks: ex. b/178-Book and ex. 13, 14, 15 / pp. 195-196 Activity Book.</p> <p>- T. tells Ss to project the solar system from clay dough also</p> <p>- T. thanks Ss. for their participation and wishes them good luck!</p>	<p>-S. listen and take notes.</p>	<p>Book Flipchart digitalbook</p>	<p>T–Ss. Ss. –T</p>	<p>Conversation</p>	<p>3’</p>	

WORKSHEET NO 1

Lesson 3, exercise 6

A. Listen to the poem and choose the right title:

 Summer is here! It's time for fun!
A holiday with joy for everyone!
Let's go camping, I can't wait!
Sleeping in a tent is great!

We like climbing mountains, too!
Join us, it's not hard to do!
We all love swimming in the sea
Come play beach volleyball with me!

a. *Let's Dance Together!* b. *Welcome Back to School!* c. *Summer is Here!*

WORKSHEET NO 2

Lesson 3

1. Look, listen and read:

Blip Blip: I'm very happy that you like my planet, dear friends.
Tommy: Yes! It looks just like our planet. There are hills, mountains, oceans, lakes, and seas with large bays.
Christie: The mountains on Blip Blip are higher and the waters are deeper. Even the waves are bigger.
Jenny: There are also jungles with many wild animals.
Tommy: Blip Blip is a beautiful planet.
Blip Blip: Earth is a beautiful planet. Take care of it!



2. Read again and answer YES or NO:

a. Blip Blip looks like Earth. YES / NO
b. The mountains on Earth are higher than the mountains on Blip Blip. YES / NO
c. There are jungles with wild animals on Blip Blip. YES / NO

3. Look, listen and repeat:



hill lake jungle bay deep

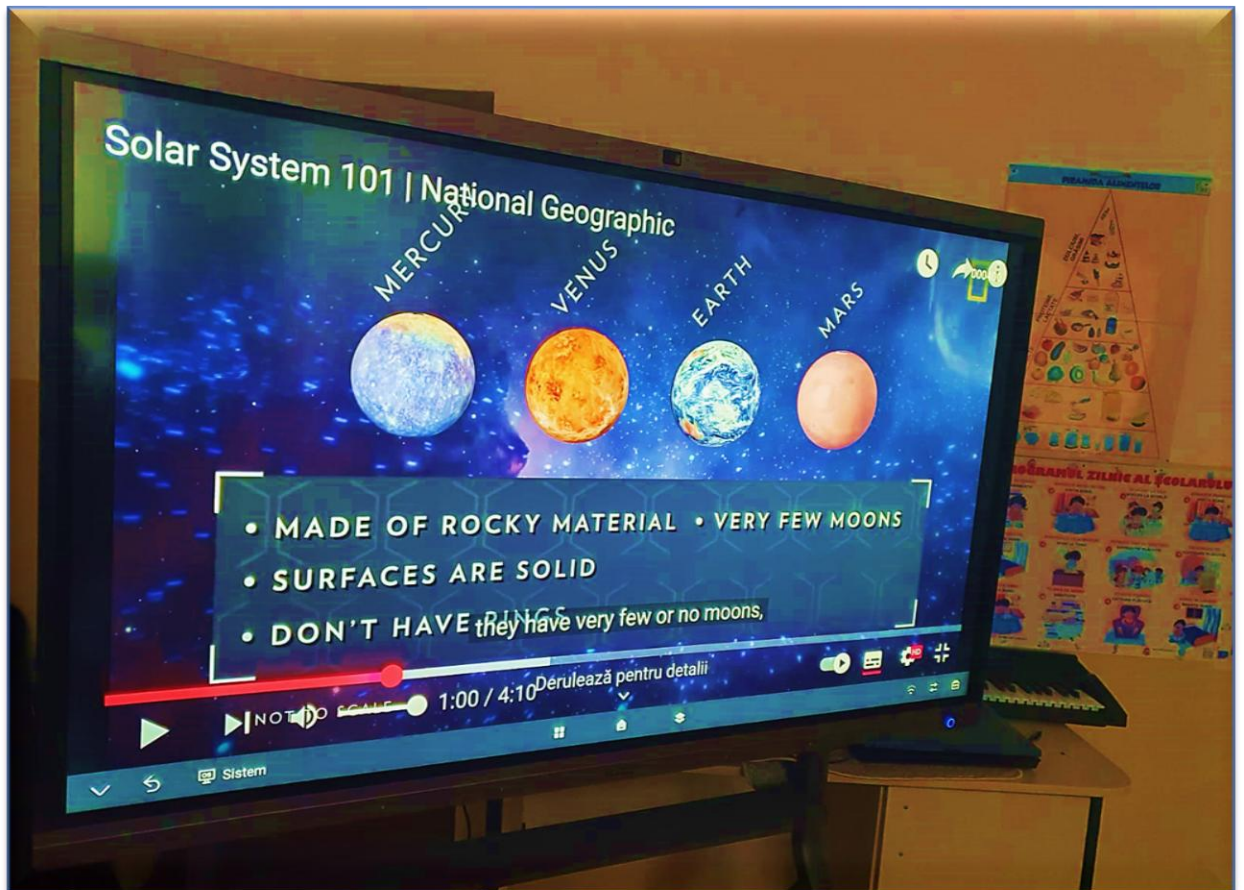
4. Read and complete the letter:

Dear Mum,
Our trip to Blip Blip is over. We are coming home. This planet is fantastic! There are high and very deep _____ and you can also find green _____ with many wild animals. There are big oceans and _____ large _____.
It is very hot and it rarely rains. I am so happy to be here, but I also miss you very much.
See you soon!
Jenny

5. Look at exercise 4 and write a letter to Blip Blip. Tell him about Planet Earth. Talk about the mountains, the seas, the jungles and the bays.

6. Fun Time! ➔ Go to the end of the book!

Activate Windows
Go to Settings to activate Windows.



Anexa 12. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–fonologice în limba engleză din cadrul *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*

LESSON PLAN

TEACHER 'S NAME: Motfolea Dana-Maria

SCHOOL: Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului

DATE: 22nd of MARCH 2024

GRADE: 4th A

LEVEL: Starter/Beginner (CEFR level A1)

NUMBER OF STUDENTS: 21

TEXTBOOK: Fairyland 4, Limba modernă 1 engleză, clasa a IV-a, Author: Jenny Dooley - Virginia Evans, Editura Uniscan Grup Educațional

UNIT: *Unit 6A. Our Daily Tasks*

LESSON: *What's the time?*

TIME: 50 min.

TYPE OF LESSON (face to face): Lesson of fixation of knowledge and of developing skills and abilities

SKILLS DEVELOPED: reading, listening, speaking, writing

METHODES AND APPROACHES: a) **main method:** Suggestopedia

b) **elements of:** Audio-Visual Approach and Audio-Ligual Approach

MATERIALS/RESOURCES: worksheet, workbook, textbook, digital book, video projector, laptop, smartboard, flipchart, whiteboard, **Mentimeter**

TEACHING TECHNIQUES: Matching, Gap fill, Reading comprehension, Listening, Miming

COMPETENCES:

1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts.

2.2 Identify and present everyday activities.

3.1 Identify information in simple texts by listening.

4.2 Write simple messages about oneself/others by listening.

AIMS:

1. To get students involved in the topic.
2. To improve students' vocabulary related to time.
3. To practice reading for achieving a task.
4. To develop communication during the class.
5. To identify specific information from a listening material.
6. To give students practice in writing about months and days of the week.

OBJECTIVES:

- **O1:** By the end of the lesson the students will be able to *to apply notions about time and months;*
- **O2:** By the end of the lesson the students will be able to use vocabulary related to time and the clock in different contexts;

- **O3:** By the end of the lesson the students will be able to work in pairs on different tasks developing both receptive and productive skills.

Anticipated language problems: The Ss may not understand some oral commands or tasks.

Possible solutions: If this happens the oral commands or tasks will be translated into Romanian.

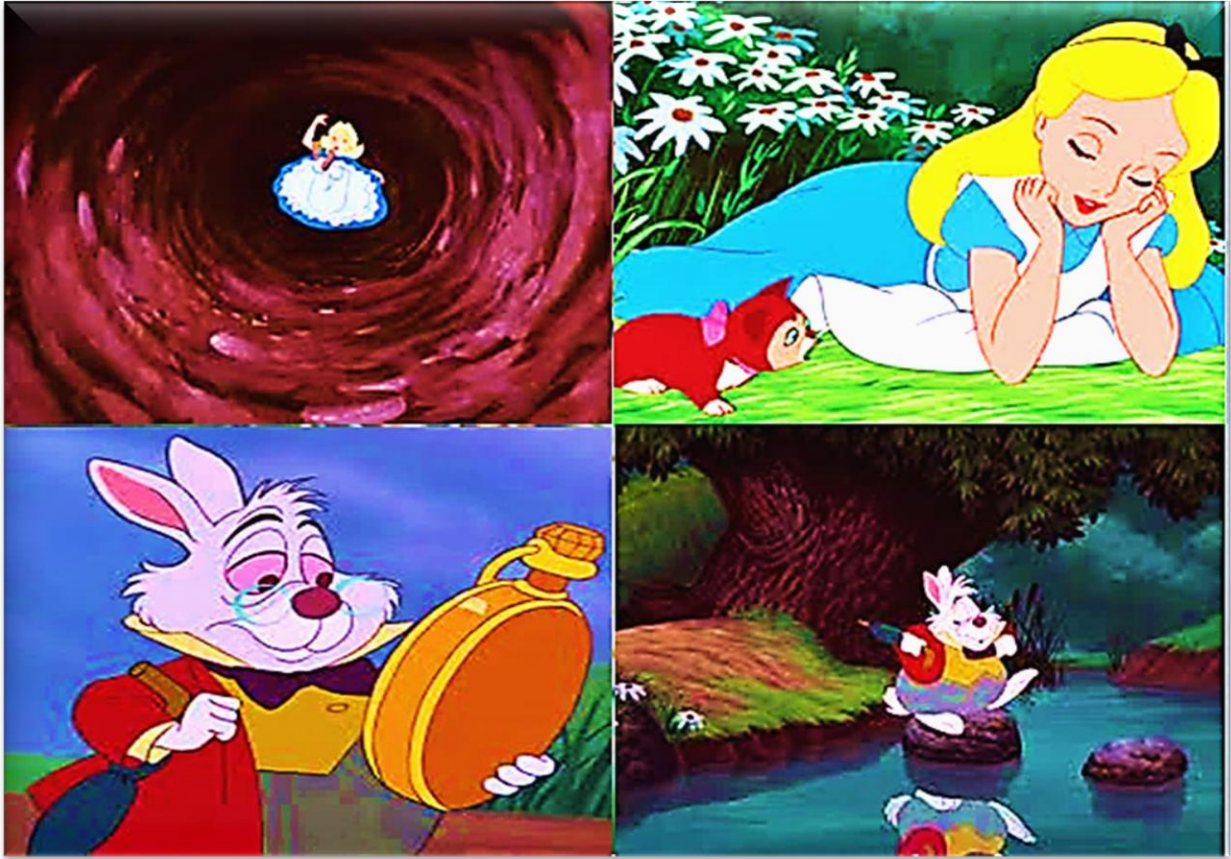
Bibliography:

- ✓ „Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 1, clasele a III-a – a IV-a, Limba Engleză, Conform cu Anexa nr. 2 la OMEN Nr. 5003 / 2.12.2014”.
- ✓ Dooley, Jenny, Evans, Virginia. *Manual Limba Modernă 1 – Engleza pentru clasa a IV-a*, Fairyland 4, Uniscan, Express Publishing, 2022.
- ✓ Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*, Longman, 2000.
- ✓ Vizental, Adriana. *Metodica predării limbii engleze. Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Polirom, Iași, 2007.
- ✓ www.didactic.ro

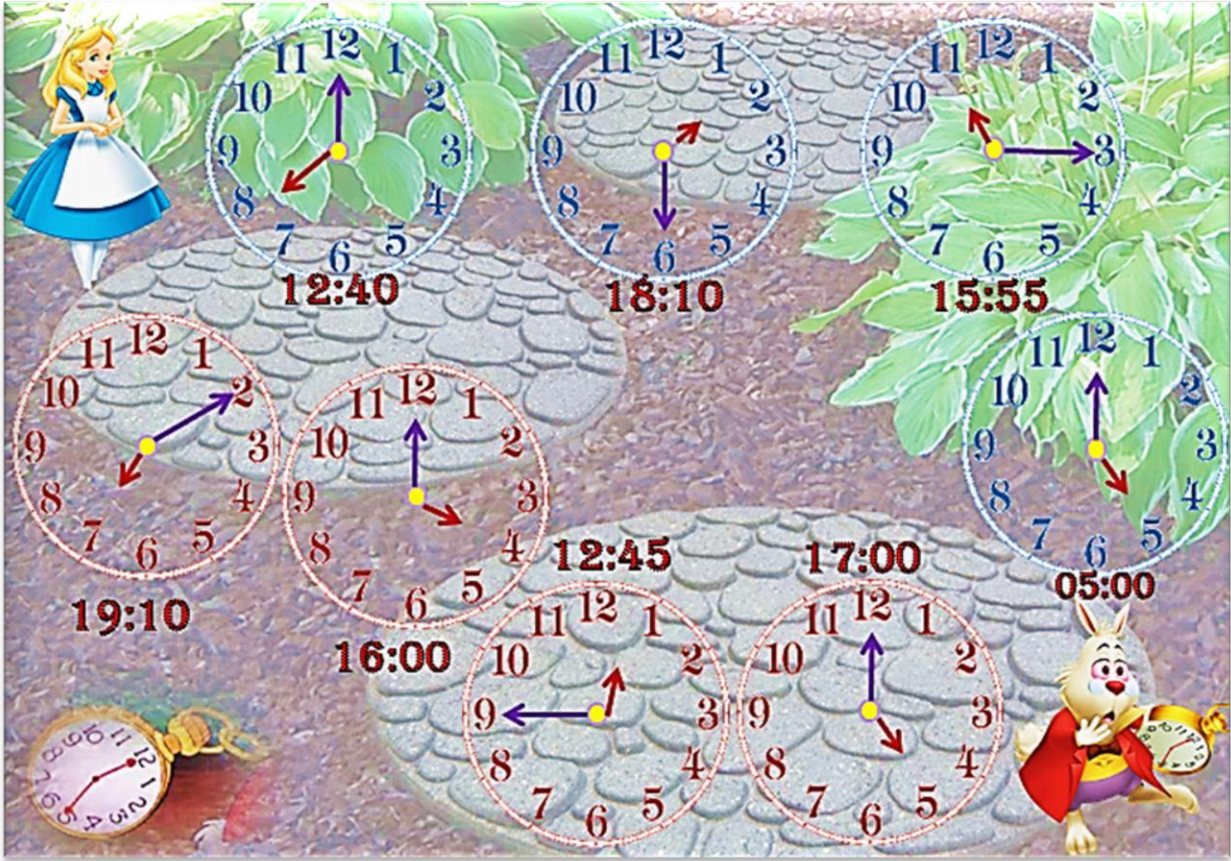
Stages of the lesson	Competences	Time	Teacher's activity	Students' activity	Materials	Interactions	Purpose
Warm-up	2.2	8'	T give Ss a video to watch and listen in order to follow the task>The students watch a short video in which Alice meets White Rabbit. Arrange the images in order to find the title of the lesson.	The students arrange the images.	Video projector Laptop Video file Images	Teacher – students T-S	To make Ss to look and listen
Presentation	1.1 3.1	10'	T show Ss a video>The White Rabbit: I need to run, I am late, and the Queen is expecting me. Alice is surprised and tries to read the time so she can follow him through the forest.	The students say the clock and choose the right path to follow the White Rabbit.	PPT Clock path	Teacher – students Student – student	Ss to identify specific information
Practice	2.2	10'	T present a video and handouts>The students need to solve the challenge given by the Cheshire Cat.	The students arrange the hand on the clock according to the digital clock.	PPT Clock hands	Teacher – students Student – student	To listen and speak
Consolidation	3.1 4.2	10'	T give Ss to listen and then to say the answers>The students help the Mad Hatter to group the months and the days of the week: “What a funny watch! It tells the day of the month, and doesn't tell what o'clock it is!”.	The students group the months and days of the week. They say it orally.	PPT Flashcards	Teacher – students Student – student	Ss to listen and speak
Feedback	4.2	10'	T ask Ss to look and listen> The students choose the words that Queen of Hearts presents.	The students choose the word that they hear, if they answer correct, they receive a red rose, if their answer is incorrect, they receive a white rose.	PPT Roses Audio file	Teacher – students Student – student	Ss to look and listen then say the answer
Homework		2'	<i>Draw a comic book.</i> Make it on a sheet of paper give a title, choose characters and create your own story.	The students write the homework in their notebooks.		Teacher – students	

Annex 1 – *Alice in Wonderland* images

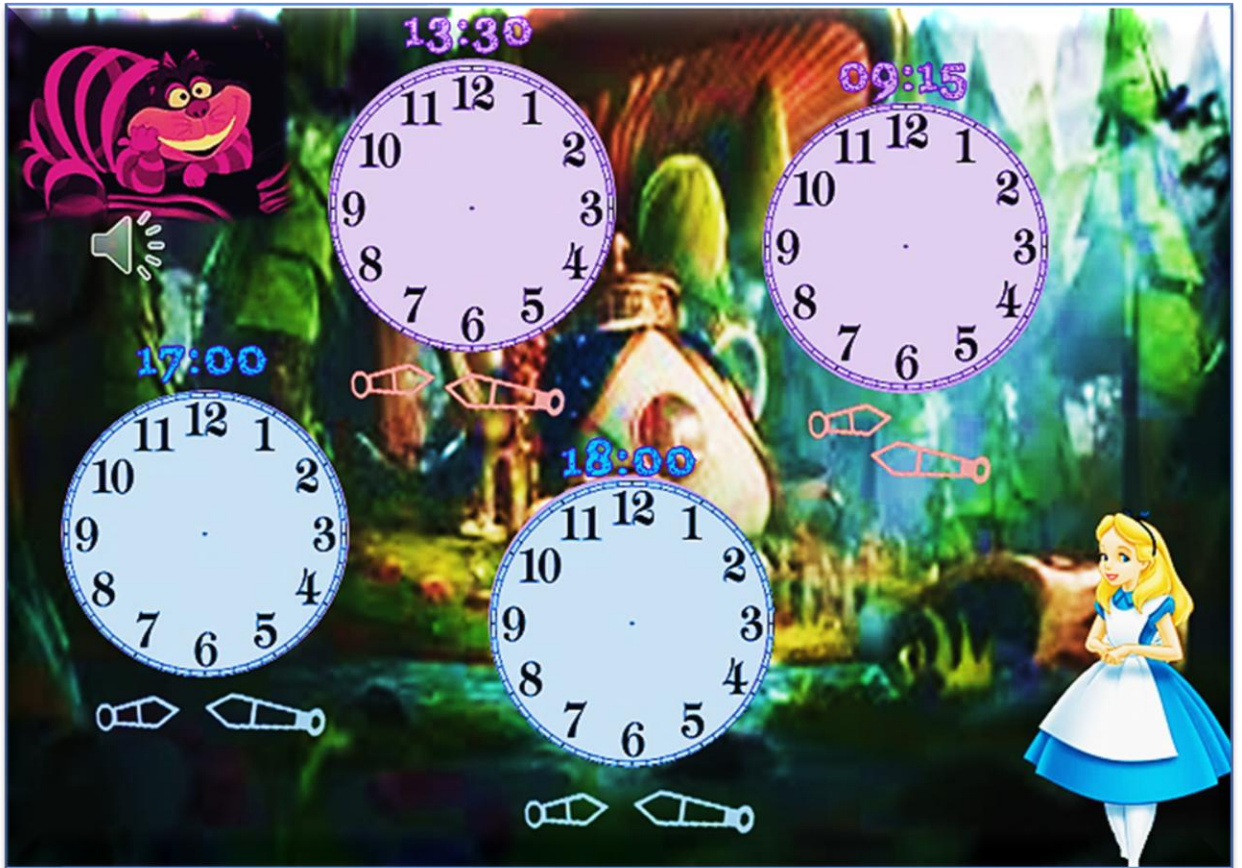




Annex 2 – Alice follows White Rabbit



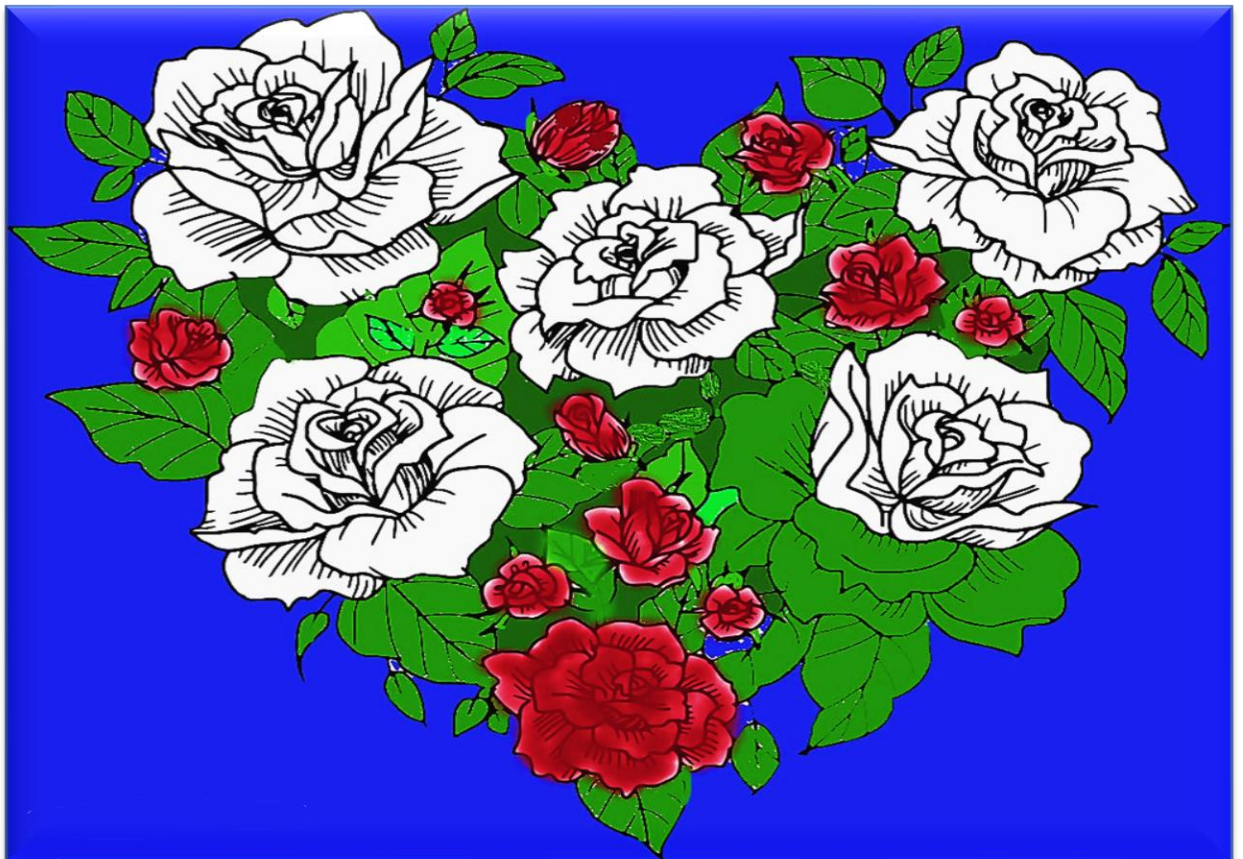
Annex 3 – The Cheshire Cat



Annex 4 – Mad Hatter



Annex 5 – Queen of Hearts



Anexa 13. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–lexicale prin comprehensiunea unui text scris în limba engleză din cadrul *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*

LESSON PLAN

TEACHER 'S NAME: Motfolea Dana-Maria

SCHOOL: Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului

DATE: 9th of NOVEMBER 2023

GRADE: 4th A

LEVEL: Starter/Beginner (CEFR level A1)

NUMBER OF STUDENTS: 21

TEXTBOOK: Fairyland 4, Limba modernă 1 engleză, clasa a IV-a, Author: Jenny Dooley – Virginia Evans, Editura Uniscan Grup Educațional

UNIT: Module 2, Unit 2c – Checkpoint Unit 1&2

LESSON: Modular *Revision & Assessment 1*

TIME: 50 min.

TYPE OF LESSON (face to face): Lesson of systematization and revision of knowledge

SKILLS DEVELOPED: reading, listening, speaking, writing

METHODES AND APPROACHES: a) main method: The Direct Method

b) elements of: Audio-Visual Approach and Audio-Ligual Approach

MATERIALS/RESOURCES: worksheet, traffic signs, cut-outs, digital book, video projector, laptop, flashcards, flipchart, **Wordwall**.

TEACHING TECHNIQUES: drilling, conversation, exercises, differentiation, cooperative learning

GENERAL COMPETENCES/SPECIFIC COMPETENCES:

1.1. Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts.

1.2. Follow simple guided instructions, in order to reach an objective.

1.3. Develop interest and general comprehension of a variety of simple oral/written messages (films, songs, for children).

OBJECTIVES:

- **O1:** By the end of the lesson the students will be able to better use structures expressing actions happening now;
- **O2:** By the end of the lesson the students will be able to better use “there is / there are“ structures;
- **O3:** By the end of the lesson the students will be able to better give directions.

Anticipated language problems: The Ss may not understand some oral commands or tasks.

Possible solutions: If this happens the oral commands or tasks will be translated into Romanian.

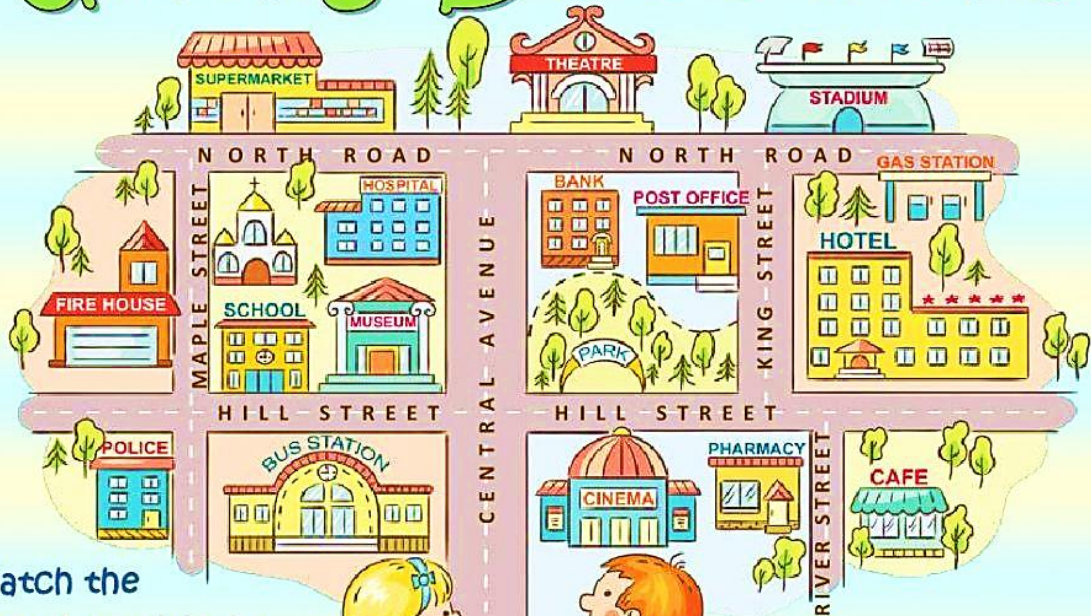
Bibliography:

- „Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 1, clasele a III-a – a IV-a, Limba Engleză, Conform cu Anexa nr. 2 la OMEN Nr. 5003 / 2.12.2014”.
- Dooley, Jenny, Evans, Virginia. *Manual Limba Modernă 1 – Engleza pentru clasa a IV-a*, Fairyland 4, Uniscan, Express Publishing, 2022.
- Brewster Jean, Ellis, Gail, Girard, Denis. *The Primary English Teacher’s Guide*, Editura Penguin English Guides, 2002.
- www.islcollective.com
- www.didactic.ro

Stages of the lesson	Timing	Interaction	Competences	Purpose	Teacher does	Students do	Materials
Warm-up	2'	T-Ss Ss-T		- to engage the Ss in a short conversation - to create a pleasant atmosphere	The T asks the students about their mood; The T asks if there are any absentees.	The students answer.	
Checking homework	5'	T-S		- to check correctness of the homework	The T asks the students to read their homework; The T corrects the homework and gives further explanation where necessary.	The students take turns and answer; The students check or correct their homework.	Workbook
Warm-up	5'	T-Ss Ss-T	1.1	- to introduce the topic of the lesson and raise expectation	The t tells the Ss that they will have revision lessons on 3 subjects – the Ss need to find out what the subjects are; The t writes the title on the white board “Revision – actions happening now / There is / there are / Directions”.	The students watch the pictures give answers; The students write in their notebooks.	Flashcards Flipchart
Presentation	5'	T-Ss	1.2	- to revise previously acquired vocabulary and language structures	The t shortly revises the respective structures by writing some examples from the Ss and writing them on the whiteboard.	The students listen and write in their notebooks.	Laptop Digital book
Practice	8'	PW	1.3	- to practise using the previously acquired language and vocabulary patterns	The T hands out worksheet no. 2 and tell the Ss they will work in pairs. Weaker Ss will cut the pictures and glue the sentences. – Actions happening now.	The Ss pair up and solve the task together	Worksheets
	7'	GW	1.2		The T divides the Ss into 3 groups and plays a video in order to practice There is/ there are structures.	Each group answers 3 questions in the video, if there is a tie groups answer a 4th question (winning group receives a diploma)	Video projector Youtube video https://youtu.be/dCo-VZTr1GI

Stages of the lesson	Timing	Interaction	Competences	Purpose	Teacher does	Students do	Materials
	7'	GW	1.3		The T keeps the same groups and explains to the Ss that they will use road signs to revise Giving directions .	A member of the group holds up a sign, another one reads the sign and another one follows the direction indicated. At the end the sign is revealed and the other groups evaluate if the instructions were followed.	Cardboard road signs
Consolidation/ Reinforcement	5'	IW T-Ss	1.1 1.2 1.3	- to consolidate previously acquired language	The T hand-out worksheet no. 1 and explains that the Ss will work individually. (Ss with Special Educational Needs will receive a different worksheet). Correct answers will be checked with the whole class general revision .	The Ss solve the tasks	Worksheet Whiteboard
Feedback	3'	T-Ss Ss-T	1.1	- to provide feedback	The T randomly asks questions to 2 or 3 Ss about the revised structures.	The students answer.	
Homework	3'	T-Ss		- to provide further practice	The T assigns the homework and explains the task: ex. 4, 5 / p. 39 (workbook); ex. 10 / p. 51 (textbook).		Textbook

Giving Directions



Match the questions with the answers.

(Join with arrows)



Excuse me! Could you tell me the way to the hotel?

Excuse me! Is there a post office near here?

Hello! Could you help me? I need to go to the supermarket.

Hello! Good morning. Could you tell me how to get to the school?

Excuse me. Do you know where the stadium is?

Excuse me. Could you tell me where the closest bank is?

Of course. Go straight ahead and take the second turning on the left. It is on your right, opposite the church.

Sure! Take the first turning on the left into Hill Street. You'll find it on your right, opposite the bus station.

Of course! Take the first turning on the right, go past the cinema and the pharmacy and cross River Street. You'll see it on your left, opposite the café.

Yes, of course. Go straight ahead and cross Hill Street. Continue straight ahead and you'll see it on your right, opposite the hospital.

Yes. Go along Central Avenue and take the second turning on the right. It's on your left, next to the theatre.

Certainly! Go straight ahead and take the first turning on the right. Go past the park and take the first turning on the left. It's on your left, next to the park.

Anexa 14. Platforma educațională Kahoot!

Kahoot!

Log in


Username or email
dana.motfolea@yahoo.com


Password
••••••••


Forgot password? [Reset your password](#)


Log in

or

 Continue with Google

 Continue with Microsoft

 Continue with Apple

 Continue with Clever





Continue with Single Sign-on

Don't have an account? [Sign up](#)

By signing up, you accept our [Terms and Conditions](#). Please read our [Privacy Policy](#) and [Children's Privacy Policy](#).

Kahoot!





Choose your account type

			
Professional	Teacher	Student	Family & Friends

Kahoot!

[< Back](#)

Describe your workplace

			
School	Higher education	School administration	Business
Other			

Kahoot settings

Cancel Done

Basic information

Live game

Title
Enter a title for your kahoot.
CHORES 89

Description (Optional)
Provide a short description for your kahoot to increase visibility.
HOUSEHOLD ACTIVITIES.
I AM WATERING THE PLANTS.
YOU ARE SETTING THE TABLE.
HE IS MAKING THE BED.
SHE IS VACUMMING THE ROOM.
YOU ARE DOING THE IRONING. 322

Visibility
Choose who can see this kahoot.

Private
Only visible to you.

Public
Visible to everyone on the Discover page.

Cover image
Add a cover image to make your kahoot stand out.

vacuum mop the floor
sweep the floor feed the dog
Change image

Save to
Choose the folder to save your kahoot.

Your folders Change

Language
Set the language of your kahoot.

English

Kahoot! CHORES Settings Saved to: Your drafts Upgrade Themes Preview Exit Save

1 Quiz
WHAT DO YOU DO ...
Add question
Add slide

cooking dusting
water the plants hanging laundry
ironing set the table

chopping wood clean up after dog
trim the hedge mow the lawn
planting rake leaves

Mop the Floor Clean the Windows
Water the Plants Weed the Garden
Mow the Lawn Set the Table

Make Your Bed Clean Your Room
Feed the Dog Walk the Dog
Wash the Car Take Out Trash

sweep the porch put out garbage can
put out recycle can clean out the barbecue
water the grass paint the house

Add more answers

Kahoot! CHORES Settings Saved to: Your drafts Upgrade Themes Preview Exit Save

1 Quiz
WHAT DO YOU DO ...
Add question
Add slide

WHAT DO YOU DO EVERY DAY AT HOME?

cooking dusting
water the plants hanging laundry
ironing set the table

chopping wood clean up after dog
trim the hedge mow the lawn
planting rake leaves

Mop the Floor Clean the Windows
Water the Plants Weed the Garden
Mow the Lawn Set the Table

Make Your Bed Clean Your Room
Feed the Dog Walk the Dog
Wash the Car Take Out Trash

sweep the porch put out garbage can
put out recycle can clean out the barbecue
water the grass paint the house

Kahoot! CHORES Settings ✓ Saved to: Your drafts Upgrade Themes Preview Exit Save

You are logged in as a user with default subscription. Kahoot! homepage.

1 Quiz WHAT DO YOU DO ...


2 Type answer HOW IS YOUR FAMIL...

3 Quiz WHICH ARE PRESE...

Add question Add slide

HOW IS YOUR FAMILY BEHAVING AT HOME? WHAT ARE THEY DOING ?

Type answer is a premium feature. Upgrade now



MY MOTHER IS VACUUMING THE ROOM. -12

Other accepted answers

MY FATHER IS MOPPING THE FLOOR. -11 MY SISTER IS WATERING THE PLANTS. -13 I AM TIDYING UP THE ROOM. -6

Kahoot! CHORES Settings ✓ Saved to: Your drafts Upgrade Themes Preview Exit Save


1 Quiz WHAT DO YOU DO ...

2 Type answer HOW IS YOUR FAMIL...

3 Quiz WHICH ARE PRESE...

Add question Add slide

WHICH ARE PRESENT CONTINUOUS FORM?



SHE IS WASHING THE DISHES NOW. HE SOMETIMES WASHES THE DISHES.

THEY ARE DOING THE WASHING UP AT THE MOMENT. THEY ALWAYS CLEAN THE KITCHEN.

THE CHILDREN WORK IN THE KITCHEN EVERY DAY. THE BOY AND THE GIRL ARE HELPING THEIR PARENTS NOW.

Kahoot! CHORES Settings ✓ Saved to: Your drafts Upgrade Themes Preview Exit Save

1 Quiz WHAT DO YOU DO ...


2 Type answer HOW IS YOUR FAMIL...

3 Quiz WHICH ARE PRESE...

4 True or false IS HE MOPPING TH...

Add question Add slide

IS HE MOPPING THE FLOOR?



True False

Kahoot! CHORES Settings ✓ Saved to: Your drafts Upgrade Themes Preview Exit Save

1 Quiz
WHAT DO YOU D...
30


2 Type answer
HOW IS YOUR FA...
30

3 Quiz
WHICH ARE PRE...
30

4 True or false
IS HE MOPPING ...
20

5 True or false
ARE THEY VACU...
Add question
Add slide

ARE THEY VACUUMING THE CARPET?



True False

Kahoot! CHORES Settings ✓ Saved to: Your drafts Upgrade Themes Preview Exit Save

1 Quiz
WHAT DO YOU D...
30


2 Type answer
HOW IS YOUR FA...
30

3 Quiz
WHICH ARE PRE...
30

4 True or false
IS HE MOPPING ...
20

5 True or false
ARE THEY VACU...
Add question
Add slide

IS HE WATERING THE PLANTS?




True False


Anexa 15. Platforma educațională *Wordwall*

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Price Plans Log In Sign Up English

Sign Up to a Basic account

 Sign in with Google

OR


Location
 Romania

I accept the Terms of use and Privacy policy

To compare account types read the Price plans
If your school has bought Wordwall you should Sign up with a licence key or invite code

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

Quiz Present Continuous - True or False

 START

Correct ✓ Wrong X

A series of multiple choice questions.
Tap the correct answer to proceed.

Present Continuous - True or False

Switch template

- Quiz
- Open the box
- Gameshow quiz
- Spin the wheel
- Win or lose quiz
- Show all

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Price Plans Log In Sign Up English

0:05 ✓ 1

She is riding a bike.

A Correct ✓ B Wrong X

1 of 12

Present Continuous - True or False
by Polozovaas

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Anagram
- Show all

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Price Plans Log In Sign Up English

1:07 ✓ 2

Is you talking to mum?

A Correct ✓ B Wrong X ✓

2 of 12

Present Continuous - True or False by Polozovaas

Share Edit Content More

Switch template: Quiz, Gameshow quiz, Open the box, Spin the wheel, Anagram, Show all

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Price Plans Log In Sign Up English

1:53 ✓ 3

I'm not washing the dishes.

A Correct ✓ B Wrong X

4 of 12

Present Continuous - True or False by Polozovaas

Share Edit Content More

Switch template: Quiz, Gameshow quiz, Open the box, Spin the wheel, Anagram, Show all

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Price Plans Log In Sign Up English

2:19 ✓ 4

You aren't cook dinner.

A Correct ✓ B Wrong X ✓

5 of 12

Present Continuous - True or False by Polozovaas

Share Edit Content More

Switch template: Quiz, Gameshow quiz, Open the box, Spin the wheel, Anagram, Show all

Wordwall Create better lessons quicker

Home Features Price Plans Log In Sign Up English

2:39 ✓ 5

Are he cleaning the floor?

A Correct ✓ B Wrong X ✓

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Anagram
- Show all

◀ 6 of 12 ▶

Present Continuous - True or False

by Polozovaas

Share Edit Content More

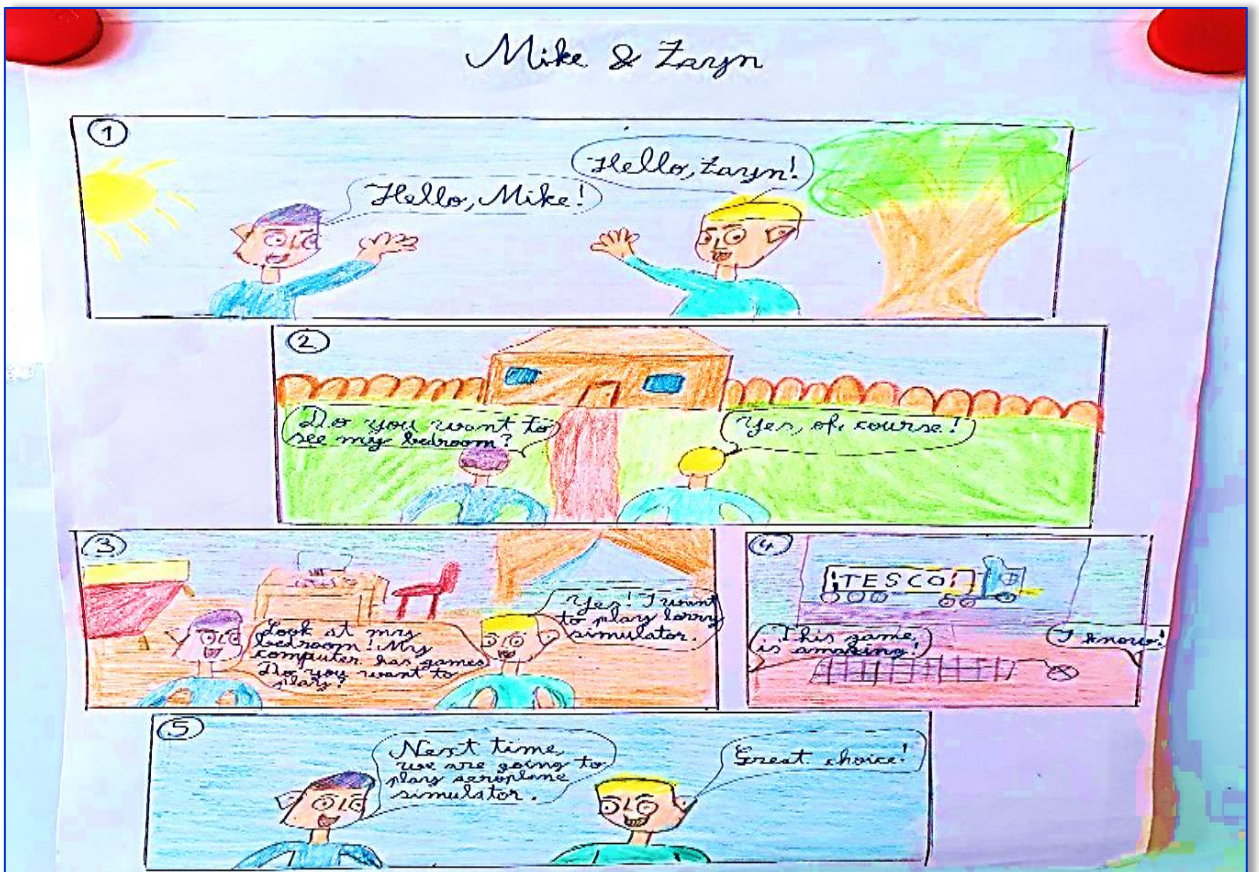
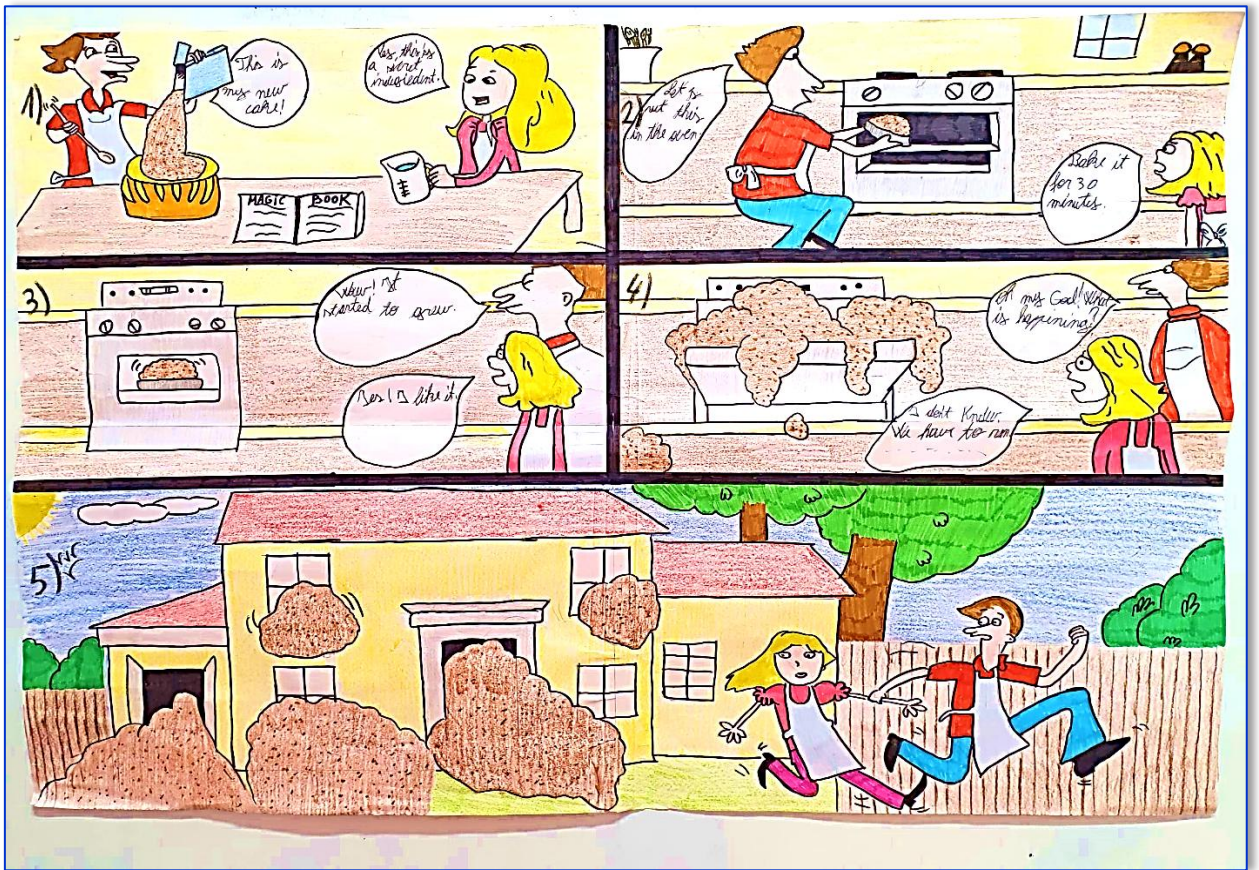
Apply to this Activity More

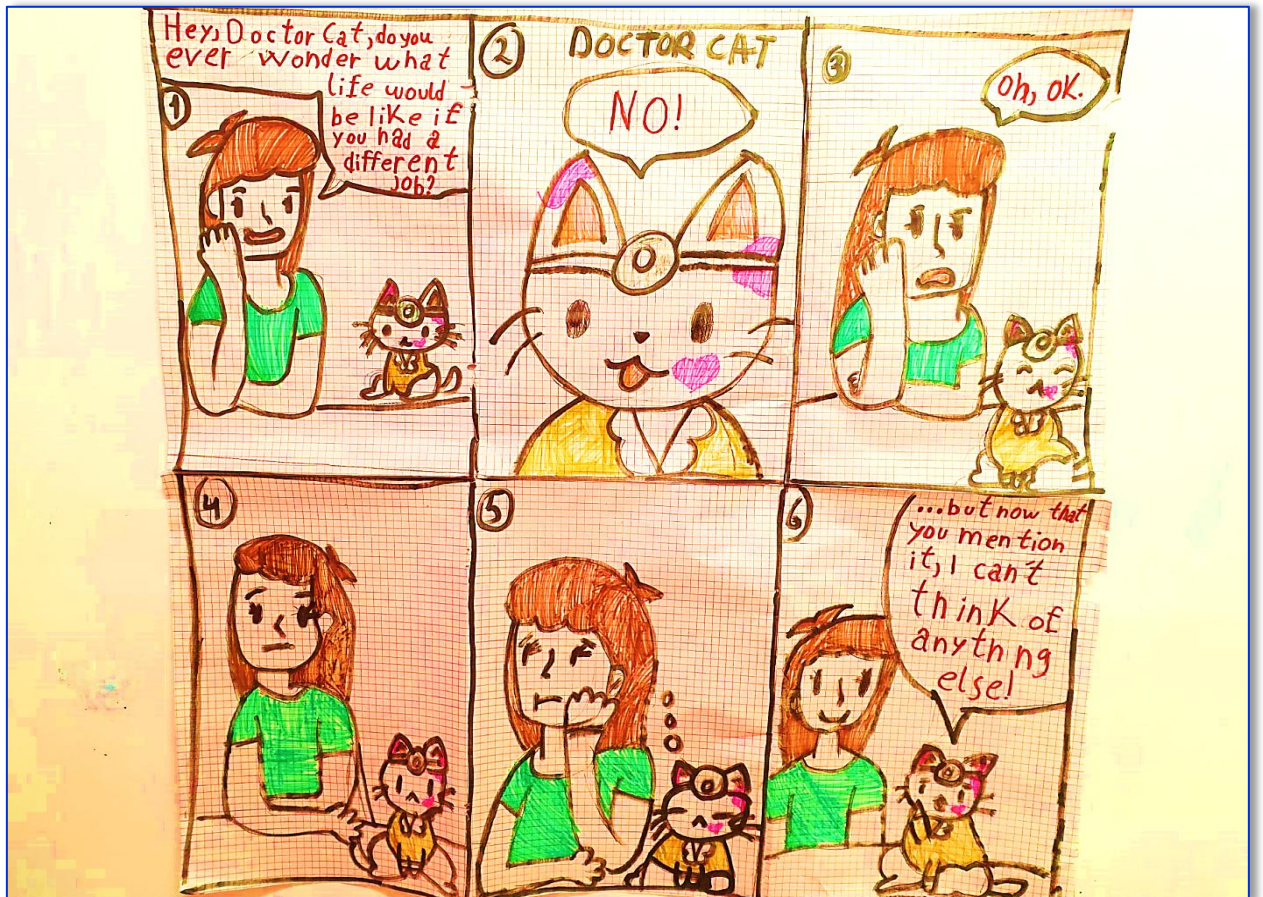
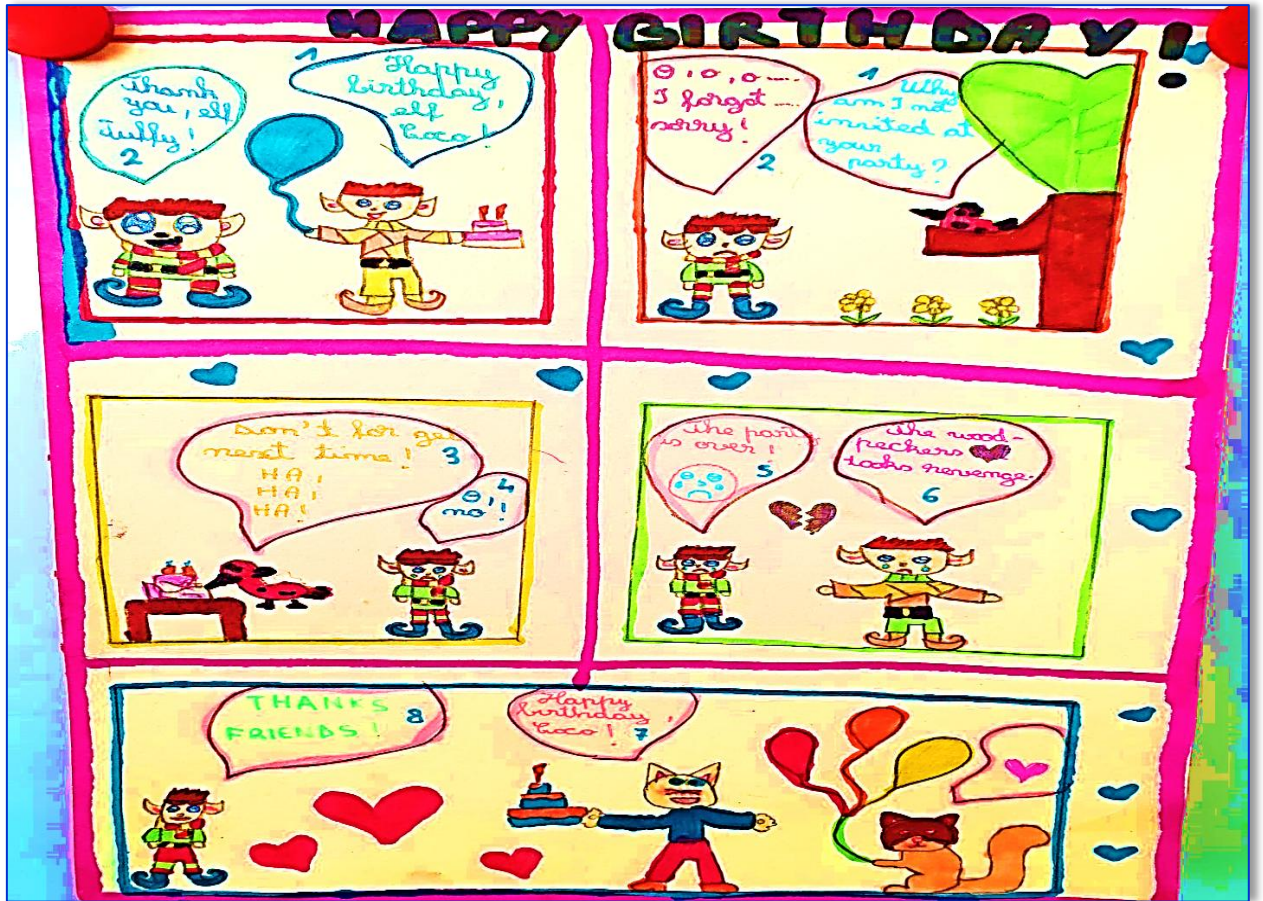
Leaderboard

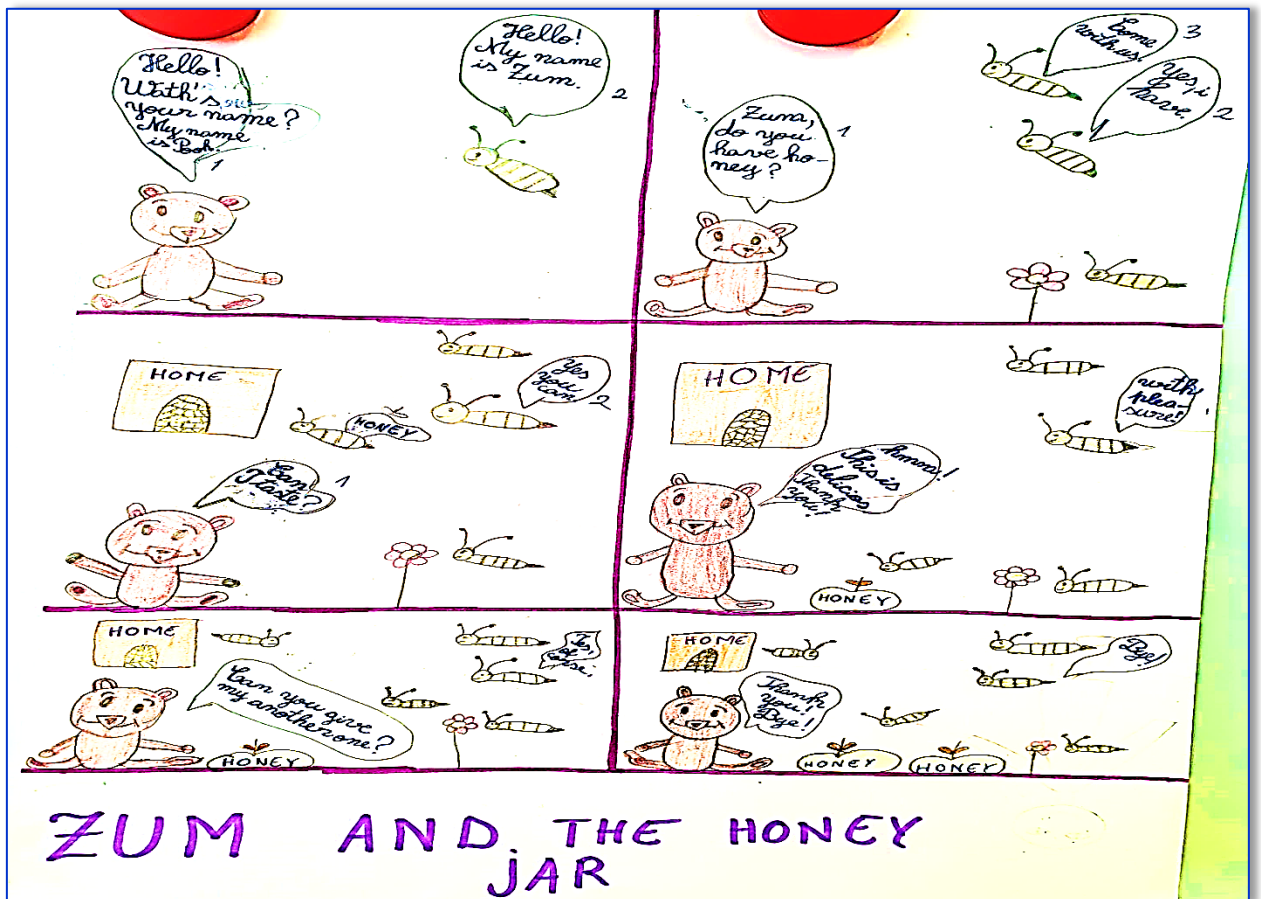
Rank	Name	Score	Time
1st	Andrei1100	9	18.0
2nd	Antonia	9	18.7
3rd	Miriam 6 c	9	18.7
4th	M	9	19.8
5th	Antim	9	19.9
6th	Radu	9	24.4
7th	Miriam6c	9	24.7
8th	Vvfffffffggg	9	24.9
9th	Clasa pregatitoare B	9	25.2
10th	Greta	9	25.5
11th	Miruna	9	26.5
12th	wewe	9	27.0
13th	Cristi Popa	9	27.2
14th	Stefania	9	27.5
15th	Victorsul	9	28.0
16th	Andrada ?	9	29.2
17th	pregatitoare C	9	29.4
18th	Clasa Pisciuteilor	9	29.9
19th	Ana	9	30.1
20th	Edi	9	30.2

Show less

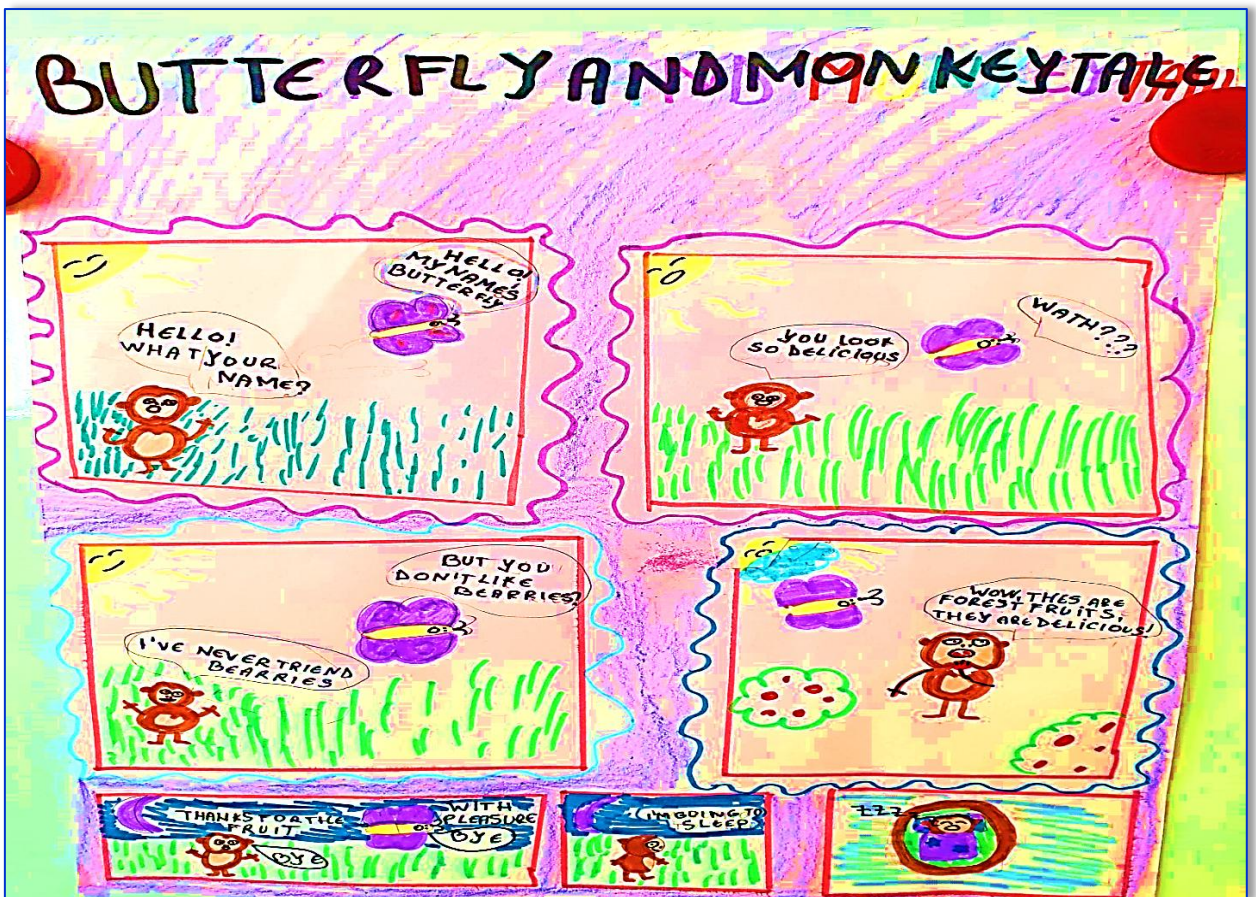
Anexa 16. COMIC BOOKS

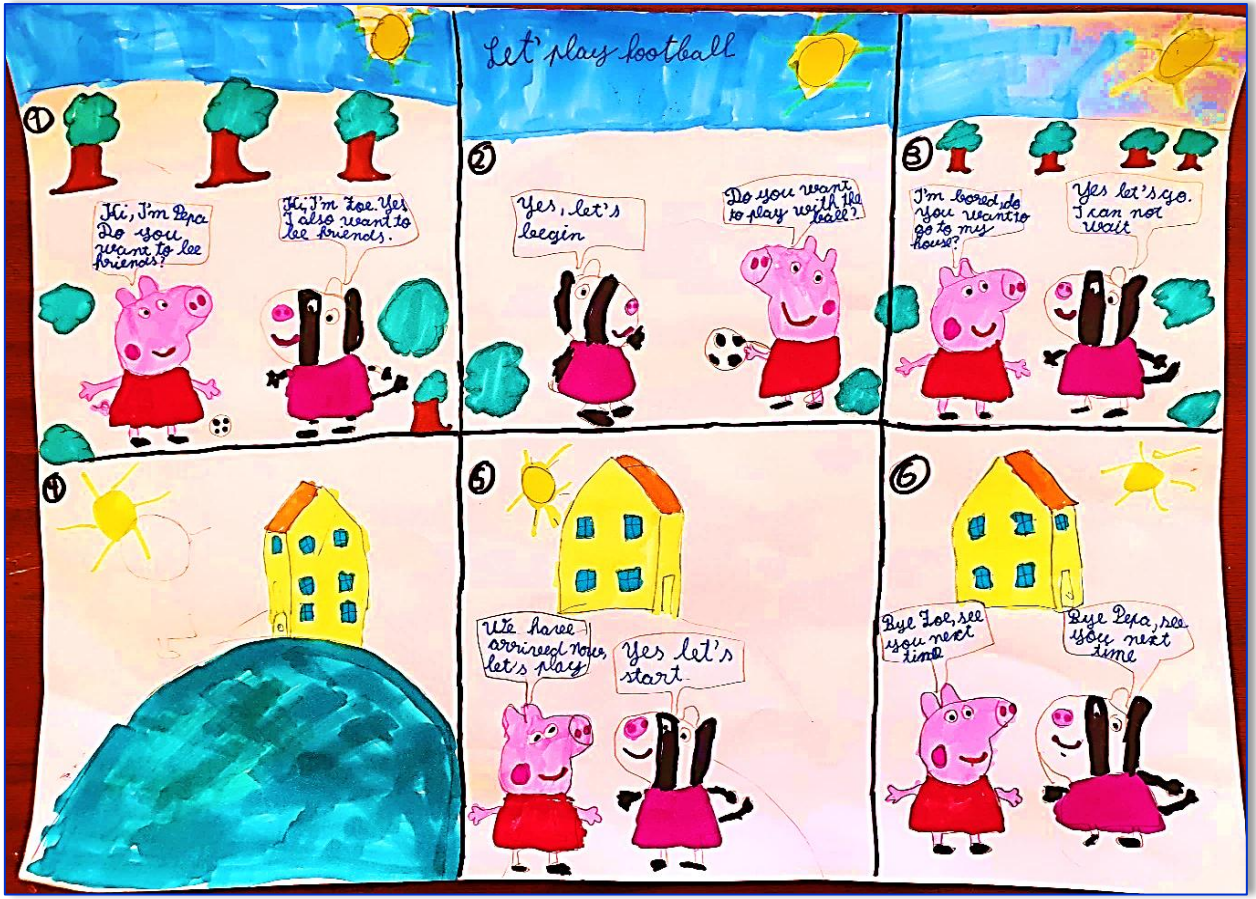






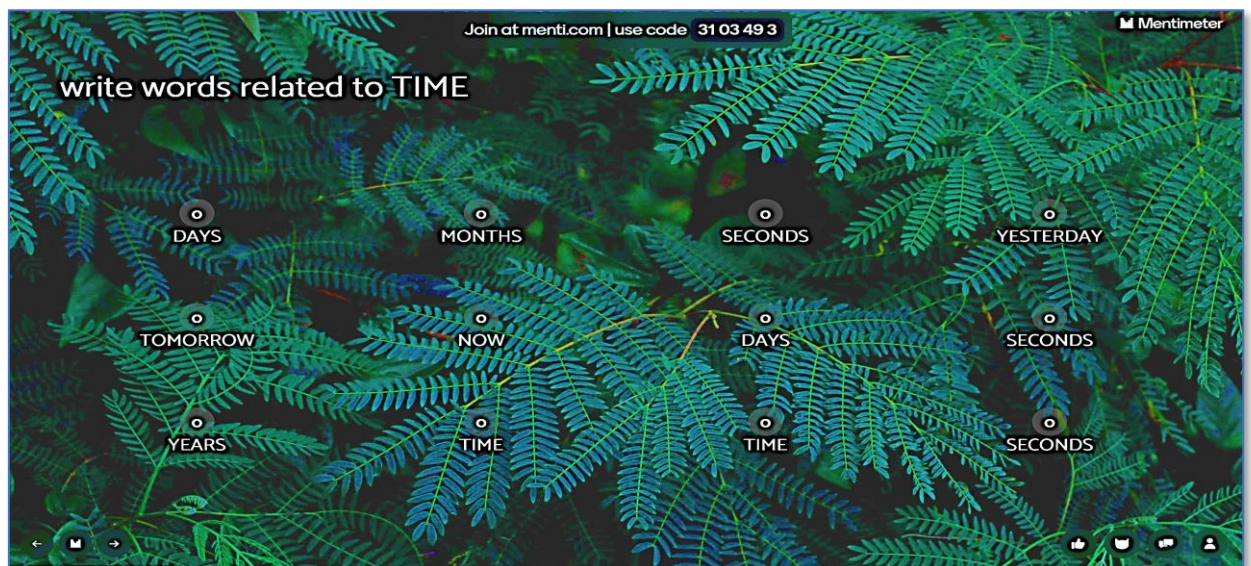
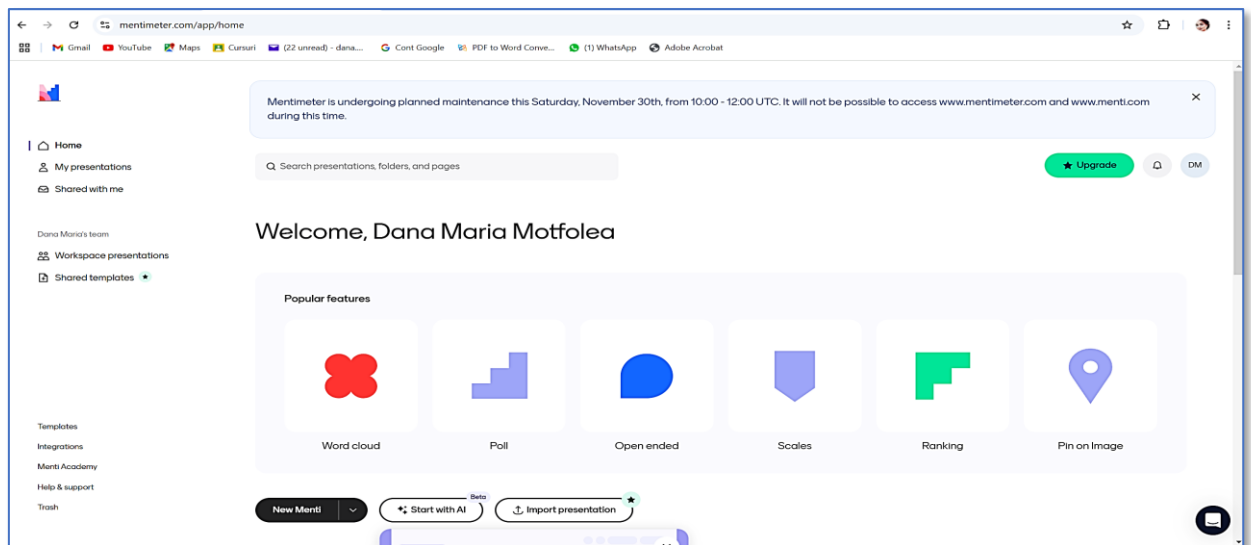
ZUM AND THE HONEY JAR







Anexa 17. Platforma educațională *Mentimeter*



Unlock unlimited participants to reach more people. [★ Upgrade](#) 0/50 Participants this month

TELLING TIME | My presentati... Create Results DM + Share Present

Join at menti.com | use code 31 03 49 3

WHO ARE THE CHARACTERS FROM THE STORY?

Character	Votes
ALICE	3
WHITE RABBIT	2
THE MOUSE	0
THE RED QUEEN	0
DODO	1
LORY	2
FAIRY FT	0

Showing examples

Options:

- ALICE
- WHITE RABBIT
- THE MOUSE
- THE RED QUEEN
- DODO
- LORY
- FAIRY FT

Speaker notes

Unlock unlimited participants to reach more people. [★ Upgrade](#) 0/50 Participants this month

TELLING TIME | My presentati... Create Results DM + Share Present

Join at menti.com | use code 31 03 49 3

DESCRIBE THE WHITE HARE.....

20 responses

Showing examples

Themes:

- Explore
- Stitch Shapes
- Fancy Forms
- Blue wave
- Soft shadows
- True blue
- Mellow yellow
- Lovely lavender
- Leafy green
- Perfect pink

Speaker notes

Join at menti.com | use code 31 03 49 3

WHAT TIME IS IT? 5:30

Options:

- IT IS 7 O'CLOCK
- IT IS HALF PAST 5
- IT IS A QUARTER TO 6
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE
- IT IS HALF PAST FIVE

Anexa 18. Mrs. ZEBRA says HELLO!



Anexa 19. Platforma educațională *LIVEWORKSHEETS*

ENGLISH ▾

LIVEWORKSHEETS Student Teacher Worksheets Plans Help Community

🔍 🔔 Login [Signup](#)

Login

Login by username/email address *

You can use your username or email address to login.

Students with login issues: add "lw_student_" to your username.
E.g., "jane_doe1" becomes "lw_student_jane_doe1".

Password *

Enter the password that accompanies your username.

LOGIN

[Forgot my password](#)

ENGLISH ▾

LIVEWORKSHEETS My Dashboard Worksheets Plans Help Community

🔍 ⚙️ 🔔 👤

🔍 Search Worksheets 📁 My Worksheets 📌 My Favorite Worksheets 👤 Followed Users

Home > Worksheets > motfolea dana-maria > Edit Elements

motfolea dana-maria

Edit Elements

View Edit Images & Info **Edit Elements** Add to my workbooks Custom link Embed in my website Embed in my website with custom link Download PDF How was it made

Delete

1 — 2 — 3

Edit Images & Info Edit elements Save & View

Present Simple Tense

1 Click on the correct option.

1. Bob always **drink / drinks** tea in the morning.
2. What **do / does** she **like / likes**?
3. My sister **don't / doesn't** play tennis.
4. They often **visit / visits** their grandparents at weekends.
5. We sometimes **go / goes** to the ice rink.
6. Where **do / does** your parents **come / comes** from?
7. **Do / Does** you **want / wants** to go home?
8. I **don't / doesn't** watch television after school.

2 Complete. Use the **Present Simple**.

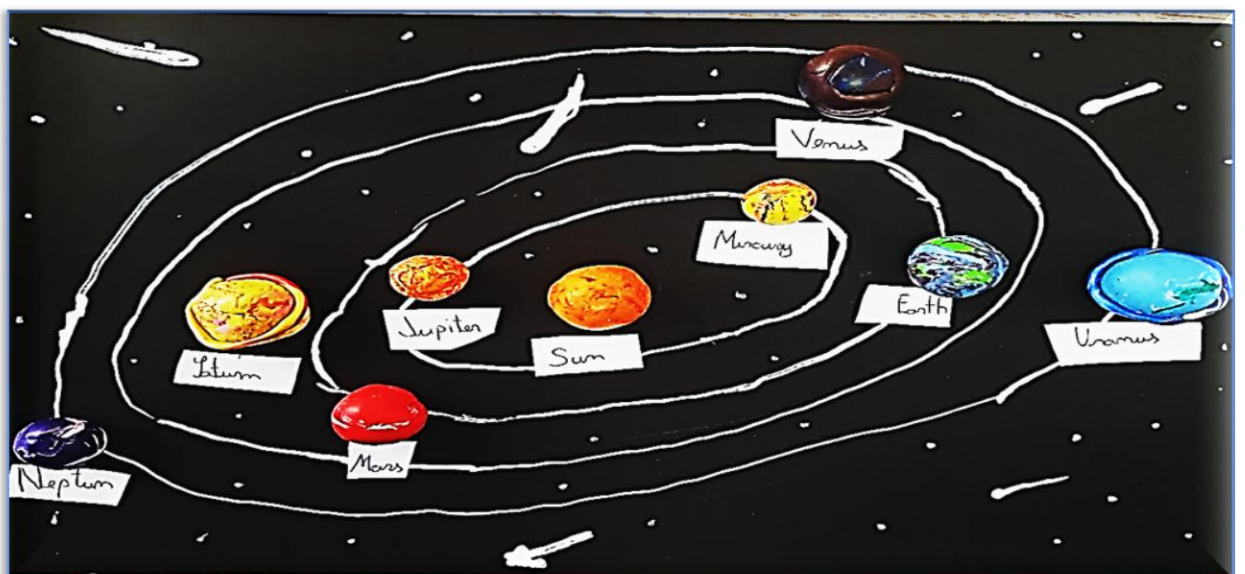
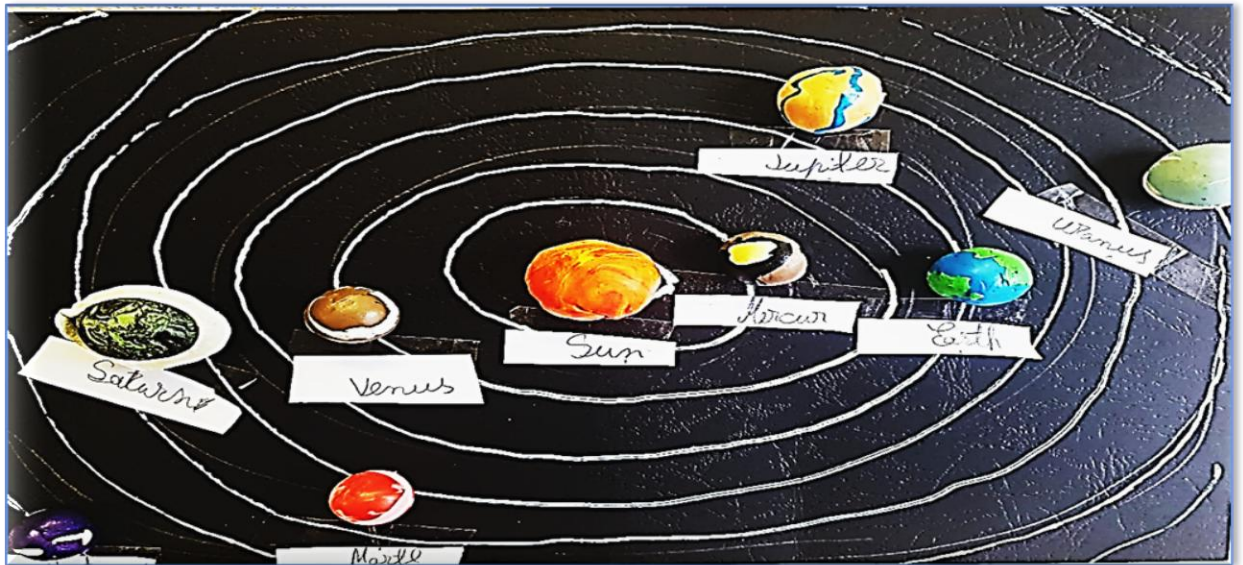
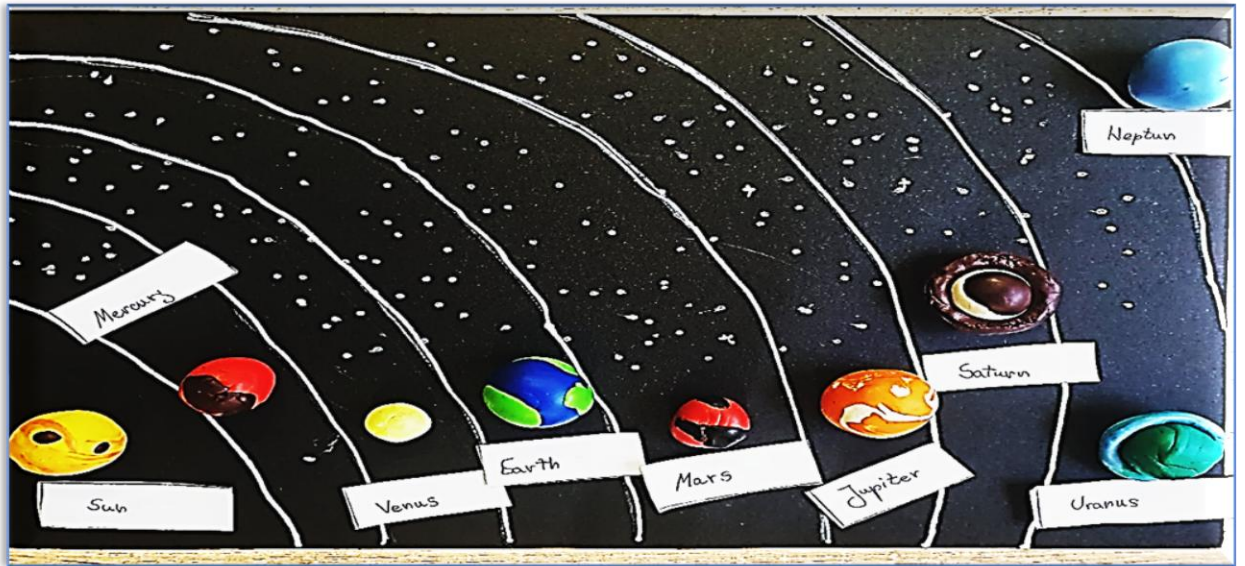
1. Who Sally in Spain? (**visit**)
She her aunt and uncle. (**visit**)
2. Tom to school by bus? (**go**)
No, he doesn't. He to school on foot. (**go**)
3. What she on TV? (**watch**)
She the news but she soap operas.
(**watch**) (**not watch**)
4. they swimming? (**like**)
Yes, they do, but they running. (**not like**)
5. When you to a football match? (**go**)
I to a football match on Sundays. (**go**)

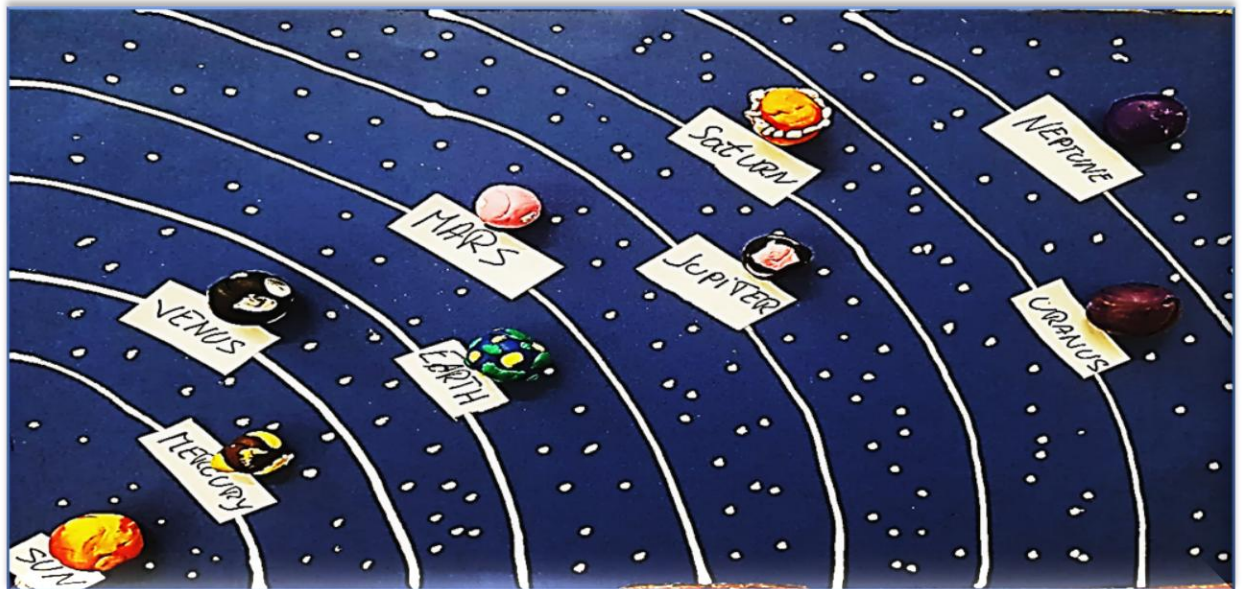
Leaderboard

Rank	Name	Score	Time
1st	Mihal@banu	10	15.9
2nd	Lucian 2	10	17.2
3rd	L	10	18.1
4th	Eu	10	18.3
5th	Ryry	10	18.9
6th	Raisa	10	19.4
7th	Casi	10	22.2
8th	Ss	10	22.3
9th	Gloria	10	22.4
10th	dobrau cu sara	10	23.5

Show less ▲

Anexa 20. 3D Planet Project





Anexa 21. Platforma educațională *Wordwall*

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

Labelled diagram

What are they doing?

START

Drag and drop the pins to their correct place on the image.

What are they doing? Share

Switch template

- Labelled diagram
- Anagram
- Matching pairs
- Spin the wheel
- Open the box
- Show all

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

1:20

The dog is jumping out of the window.

He is jumping over the desk.

One girl is climbing up the bookcase.

the

The boy is writing on the board.

She is throwing the ball into the bin.

The teacher is walking through the door.

Submit Answers

What are they doing? Share

Switch template

- Labelled diagram
- Anagram
- Matching pairs
- Spin the wheel
- Open the box
- Show all

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

Instruction

Drag and drop the pins to their correct place on the image.

He is jumping over the desk.

She is throwing the ball into the bin.

One girl is climbing up the bookcase.

The dog is jumping out of the window.

The boy is writing on the board.

LABELLED DIAGRAM

Submit answers

Start again

Resume

What are they doing? Share

Switch template

- Labelled diagram
- Anagram
- Matching pairs
- Spin the wheel
- Open the box
- Show all

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

5:53

The dog is jumping out of the window.

One girl is climbing up the bookcase.

He is jumping over the desk.

the

The teacher is walking through the door.

The boy is writing on the board.

She is throwing the ball into the bin.

Submit Answers

What are they doing?

Switch template: Labeled diagram, Anagram, Matching pairs, Spin the wheel, Open the box, Show all

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

6:37 ✓ 6

The dog is jumping out of the window. ✓

One girl is climbing up the bookcase. ✓

He is jumping over the desk. ✓

the

The teacher is walking through the door. ✓

The boy is writing on the board. ✓

She is throwing the ball into the bin. ✓

Submit Answers

What are they doing?

Switch template: Labeled diagram, Anagram, Matching pairs, Spin the wheel, Open the box, Show all

Leaderboard

Rank	Name	Score	Time
1st	Luci	6	11.0
2nd	CRISTI	6	11.8
3rd	messiflorin10	6	13.1
4th	Me-ssi300	6	13.7
5th	Uituca	6	13.7
6th	Ion	6	13.8
7th	florinelbursucel	6	13.9
8th	Ghl	6	14.0
9th	Florin	6	14.0
10th	NataREGELE	6	14.0

Show less ▲

Anexa 22. Platforma educațională *Wordwall*

wordwall.net/resource/83123351/modular-revision-and-assessment

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

Quiz
MODULAR REVISION AND ASSESSMENT

START

A series of multiple choice questions. Tap the correct answer to proceed.

MODULAR REVISION AND ASSESSMENT

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Win or lose quiz

Show all

Share Edit Content Embed More

wordwall.net/resource/83123351/modular-revision-and-assessment

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

0:15 ✓ 1

WHAT TIME IS IT?

IT IS 8 O "CLOCK

IT IS 12 O"CLOCK

IT IS 20 MINUTES TO 12

IT IS HALF PAST 12

1 of 5

MODULAR REVISION AND ASSESSMENT

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Win or lose quiz

Show all

Share Edit Content Embed More

wordwall.net/resource/83123351/modular-revision-and-assessment

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

0:34 ✓ 2

WHAT TIME IS IT?

IT IS 1 PAST HALF

IT IS HALF PAST 1

IT IS 1 O"CLOCK

IT IS 5 MINUTES PAST 6

2 of 5

MODULAR REVISION AND ASSESSMENT

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Win or lose quiz

Show all

Share Edit Content Embed More


wordwall.net/resource/83123351/modular-revision-and-assessment

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

0:59 ✓ 3

WHAT TIME IS IT?



A B

IT IS 12 O'CLOCK IT IS 5 MINUTES PAST 12

C D

IT IS 5 MINUTES TO 12 IT IS 11 O'CLOCK

3 of 5

MODULAR REVISION AND ASSESSMENT

Share Edit Content Embed More

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Win or lose quiz
- Show all


wordwall.net/resource/83123351/modular-revision-and-assessment

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

1:43 ✓ 3

WHAT TIME IS IT?



A B

IT IS 10 MINUTE TO 2 IT IS 10 O'CLOCK

C D

IT IS 2 O'CLOCK IT IS 10 MINUTES PAST 10

4 of 5

MODULAR REVISION AND ASSESSMENT

Share Edit Content Embed More

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Win or lose quiz
- Show all


wordwall.net/resource/83123351/modular-revision-and-assessment

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

2:03 ✓ 4

WHAT TIME IS IT?



A B

IT IS 4 O'CLOCK PAST 25 IT IS 25 MINUTES PAST 4

C D

IT IS 20 PAST 4 IT IS 20 MINUTES PAST 7

5 of 5

MODULAR REVISION AND ASSESSMENT

Share Edit Content Embed More

Switch template

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Spin the wheel
- Win or lose quiz
- Show all

Leaderboard

Rank	Name	Score	Time
1st	Edistansefutaubai	4	8.7
2nd	Paul Alexandru BOSS	4	9.4
3rd	Naty6	4	9.5
4th	ez	4	9.7
5th	Luca	4	9.8
6th	Remusshefu	4	10.4
7th	Lovly	4	10.8
8th	Nicoleta Curt777	4	10.9
9th	Ysddfswse	4	10.9
10th	Eu	4	10.9

Show less ▲

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

Complete the sentence PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

START

A cloze activity where you drag and drop words into blank spaces within a text.

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template: Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

0:22 1 of 10

IS WORKING

HE AS A TEACHER EVERY DAY. WORKS ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template: Complete the sentence

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

0:54 2 of 10 ✓2

IS GOING

MARIA SHOPPING ON SUNDAYS. GOES ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

0:59 3 of 10 ✓2

READING

THEY A BOOK NOW. ARE READING ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share

Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

1:30 4 of 10 ✓3

AM EATING

I ICE - CREAM EVERY SUMMER. EAT ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share

Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

1:48 5 of 10 ✓ 4

CROSSES

TOM AND MARY THE STREET NOW. ARE CROSSING ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

2:12 6 of 10 ✓ 5

IS COOKING

MY MOTHER EVERY MORNING. COOKS ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

2:44 7 of 10 ✓ 6

WATCHES

YOUR SISTER TV AT THE MOMENT. IS WATCHING ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

3:23 8 of 10 ✓6

BOILS

WATER AT 100 DEGREES. IS BOILING ✗

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

3:55 9 of 10 ✓7

IS RISING

THE SUN FROM THE EAST. RISES ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

wordwall.net/resource/83125208/present-simple-present-continuous-test

Wordwall Create better lessons quicker

My Activities My Results Create Activity Upgrade danamotfolea

4:13 10 of 10 ✓8

LEARN

WE ENGLISH NOW. ARE LEARNING ✓

Submit Answers

PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS TEST

Share Edit Content Embed More

Switch template Complete the sentence

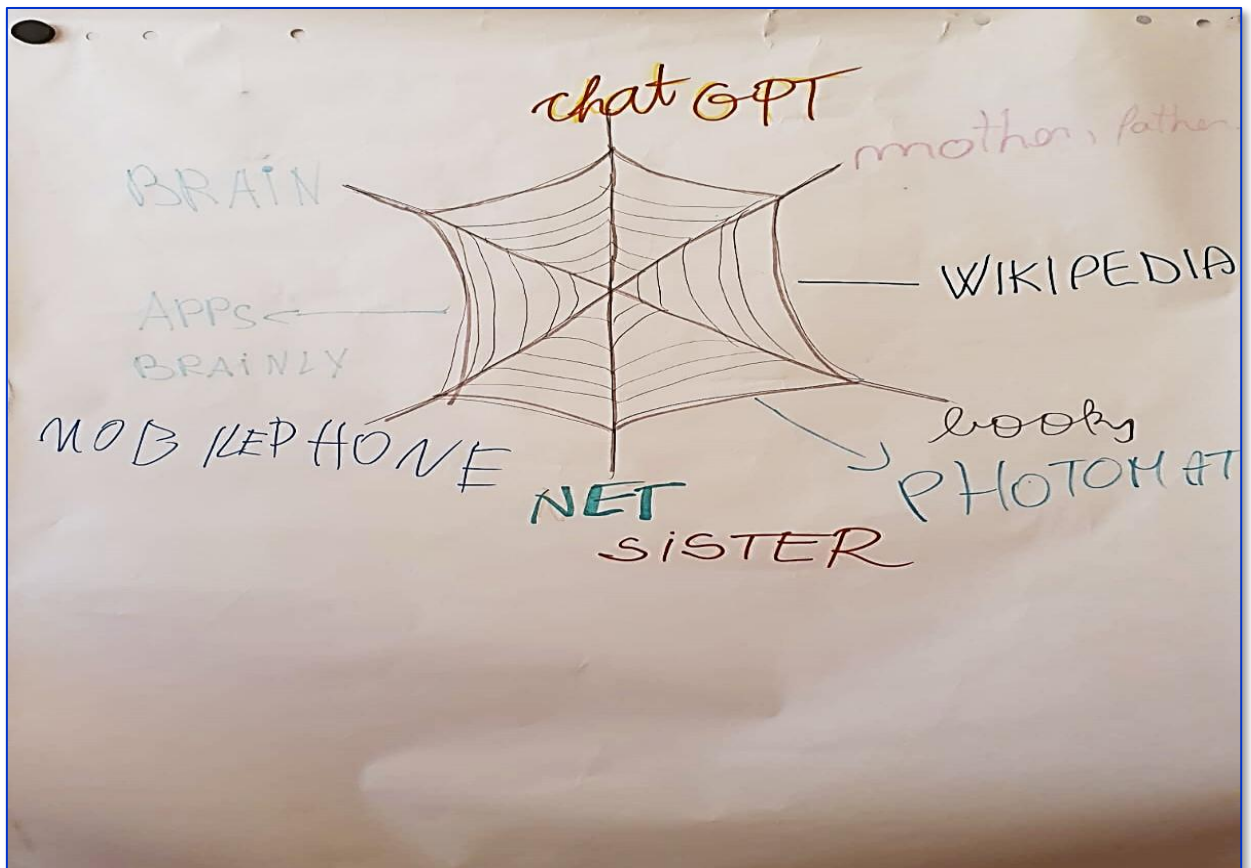
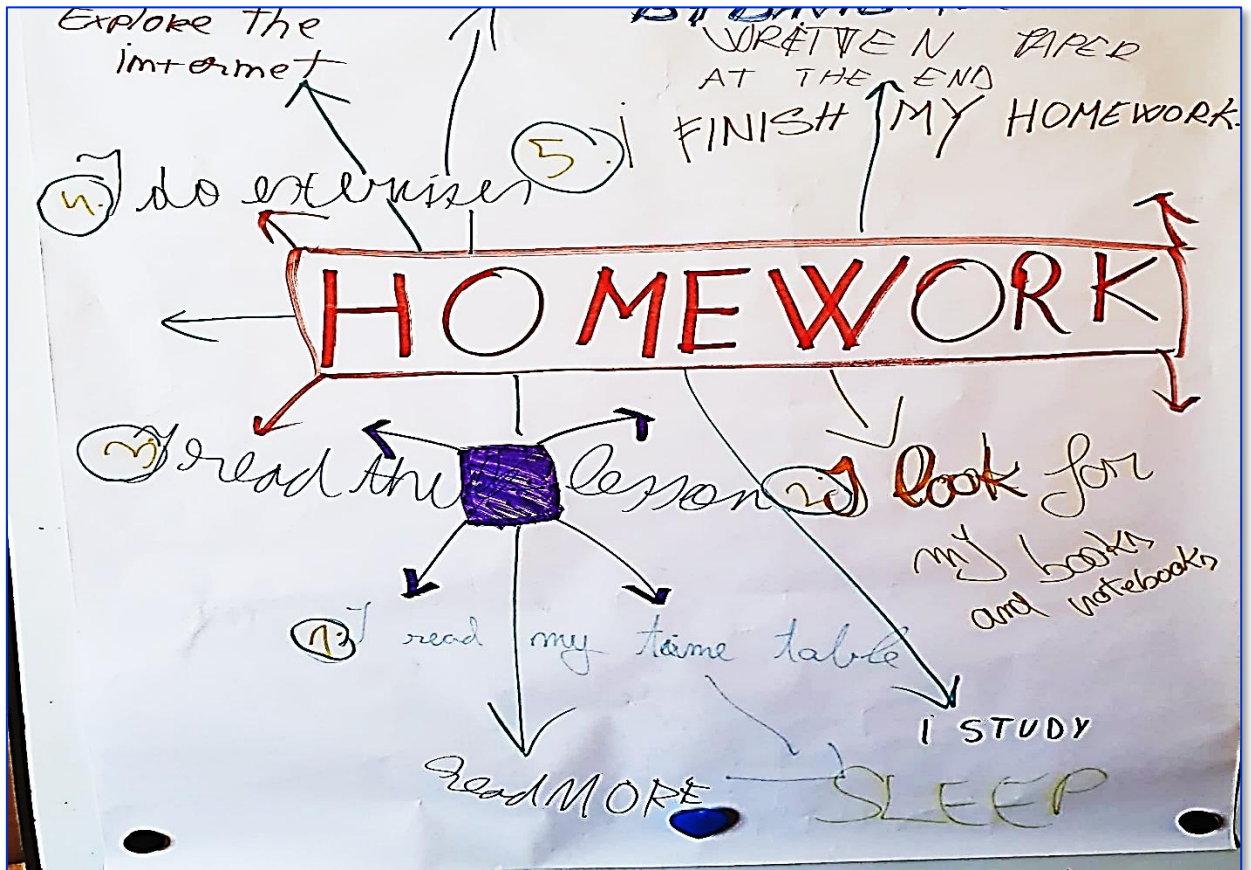


Leaderboard

Rank	Name	Score	Time
1st	vam batut pe toti	9	14.0
2nd	Urs	9	14.1
3rd	Spiri	9	22.4
4th	Naomi	9	24.4
5th	Cezarel	9	24.5
6th	Luca	9	24.5
7th	Bicibaca	9	24.9
8th	Capy	9	24.9
9th	YAYYYYYYYYYYYYYYYY	9	25.4
10th	mario	9	25.8

Show less ▲

Anexa 23. Make or Change a story/tale by the use of Chat GPT



SPIDERMAN TAKES A SHORT BREAK”

One day Spiderman leaves his home town and goes to another city for one of his daily job. The name of the city is called The Swallow City. In a sunny morning he meets a lonely boy on the street riding his bike, jumping and having such a speed. His name is Max. He can jump very high turning all over at 360 degrees what can I say he does parkour. This boy can do magic tricks with his moves and with his funny steps. Spiderman smiles and enjoys seeing that there is someone else unusual things, an unique dance of steps and jumps. They hang out day by day, having fun in the city from morning till late at night. After a month decides to tell Max to come with him and travel to Europe in order to see the big world in which they live, like normal people, in a word to take a break, a vacation, why not? Just enjoy and have fun! So they book tickets and go to Europe. Spiderman sees how great, how easy is to live like a normal person. "Oh ..yes!" He wants to take a break, a long vacation from his daily routine. A brave decision if you ask me. Max says "yes", so they go to Italy, France, Germany, England, Denmark, Holland, Roumania... for one year. Then they come back to USA and start to help and protect people from evil, bad criminals. As a team of super heroes. The world needs their help, you know!?

by PRUTEANU LARISA IONELA

„BATMAN on his day off”

It was a sunny day in Gotham, something really unusual for a city like this, where everything, from crime to justice, happens in the depths of darkness... With the sun shining on his face, Bruce Wayne wakes up and, considering the weather, thinks that maybe he will get the chance to visit his parents graves, something that he doesn't usually do, since he thinks that the past exists only so a brighter future can exist, making him want to feel like the death of his parents only made him stronger, not weaker. So, with this idea in his head, he got up from bed and went downstairs where he met Alfred. "Good morning" he said kinda tired. "Good morning Mr. Wayne" he responded back with a warm smile on his face. Alfred then served some tea and took a seat next to him. "So, what is your plan for today?", Alfred asked, "I think I might to visit my parents graves today". Kinda surprised, but happy, Alfred agreed with him. Mr. Wayne had breakfast and got ready for the day that was waiting for him. It was planned to happen after lunch, so he could finish everything before going. After finishing all the work he had, he changed into something more elegant for this occasion that is indeed really surprising. Bruce was in his car on the way to the graveyard when Alfred said "Mr. Wayne we're here", while opening the door for him. He thanked him and went in the graveyard looking for his parents grave. Once he found it he just stared at it remembering the sad past. He went home kinda sad.

by SCUTARIU GIULIA

SNOW WHITE HAS "LA MEJOR VACACION!"

It was a time like never before a girl named Anais by her human friends but in the forest where her real home was, she was known by the seven dwarfs as Snow White. In summer when she was having her anual holliday. You know summer holliday, everyone from the kingdom of dwarfs knows that she leaves her palace and goes to have hun outside the magic forest where she usually lives her life as a princess. One day she went on a plane trip to Spain with her best friend Red Riding Hood, known as Anna to usual people. They book tickets, then got to the airport and leave to live their dream which is to learn Spanish. There were a lot of people travelling by plane, for them it was the first time. They get into the plane and sit down, the plane took off they were very excited. Why Spain? They loved Spanish language from Spanish stories like "Zorro" or "The Red Rose". At school they read them in the library after schaduale. This language was amazing..Wow! How it sounds!?! Hola, como estas? Estoy bien gracias. Which was the best way to learn then to got o Spain and speak the language with the Spanish people.They arrived to Spain in six houres, got off the plane and rent an apartment. Whole the time they were there they talked to people, at the market, at the beach, at the restaurant, their neighbours.. till they start to speak Spanish fluently. After three months Anais and Anna love Spain and love to speak Spanish. It was great, it was an amazing holliday, it was the best, sorry... "La mejor vacacion!"

by ATĂNĂSOAIEI MIHAELA MĂDĂLINA
THE LITTLE MERMAID A SUPERHERO GIRL

n a small town near the ocean lives a heroine and her name is Little Mermaid, the name of the city is known as Happiness city.She has a long and red hair, her blue eyes looked like two crystals, and her lips were as red as roses.She has three powers: she has super ears, she can change into a human being and she can fly. Her name is Little Mermaid because she has a tail with which she swims and some little fines that helps her get speed and good direction.She looks and acts like a mermaid. A real one not just a story or a legend in water and on land. In water she is a girl fish and on land she is a super girl, a superhero girl. One day, she heard a voice calling "Help! Help! Someone help me!" and the Little Mermaid did not hesitate to help him. A man hangs on the edge of a very tall building. The heroine used her power to fly and took the man down safely. The stranger thanked him,then he leaves happy. Since then she has helped the city. The Little Mermaid saved people from drowning, accidents and falls from great heights. Everyone likes her and she likes everyone . She makes new friends every day.She hears danger coming from far away being under water and comes quickly tos ave people who are in trouble facing the evils with the help of John, the sea horse and Stephen a red and funny crab with big eyes and long legs. John swims very fast and Stephen has an excellent view. Little Mermaid listens to them and respects them.

by MURARU MIRUNA-IOANA

openai.com/chatgpt/overview/

OpenAI

Get answers. Find inspiration. Be more productive.

Free to use. Easy to try. Just ask and ChatGPT can help with writing, learning, brainstorming, and more.

Start now → Download the app >


knowledge on ancient
Write a text asking a friend to be my plus-one at a wedding →
Improve my essay writing ask me to outline my thoughts →
Tell me a fun fact about the Roman Empire →
Write a text inviting my neighbors to a barbecue →
Give me kids' art
ub →
Write a Python script to automate sending daily email reports →
Create a personal webpage for me after asking me three questions →
Create a morning routine to boost my productivity →
Plan a 'mental health day' to help me relax →
Give me ideas about how to plan n
New Years resolutions →
Create a content calendar for a TikTok
Suggest fun activities to help me make
Make a sandwich using ingredients from
Quiz me on world capitals to enhance
Design a programming game teach

We use cookies and similar technologies to deliver, maintain, improve our services and for security purposes.
Check our [Cookie Policy](#) for details. Click 'Accept all' to let OpenAI and partners use cookies for these purposes. Click 'Reject non-essential' to say no to cookies, except those that are strictly necessary.

Accept all Reject non-essential >

gliglish.com

Gliglish



Learn languages by speaking with AI.

Talk to a teacher. Roleplay real-life situations. Improve your speaking & listening.

Speak now for FREE →

No signup required ☺

By @fablensnauwaert

gliglish.com/free









Gliglish

Learn languages by speaking with AI

Hello! 🌟
Gliglish is here to help you **SPEAK** foreign languages! 😊
Pick your language below.

I'd like to have a conversation in...

Filter languages...

 English United States	 English United Kingdom	 English Australia	 Bosnian Bosnia & Herzegovina
			

By @fablensnauwaert

ChatGPT ▼ Conectează-te Înregistrează-te

buna
poți să îmi scrii în limba engleză o compunere despre: "Batman on his day off"?
să fie scrisă ca și când a scris-o un copil de clasa a 4 a

Batman on His Day Off

One day, Batman woke up and decided he needed a break. He was very tired from fighting bad guys every night. So, he told Alfred, "Today, I will take a day off!" Alfred smiled and made him a big breakfast with pancakes and orange juice.

After breakfast, Batman didn't wear his suit. He put on a black hoodie and jeans so no one would recognize him. He walked around Gotham City like a normal person. He bought ice cream and sat in the park, watching kids play. It felt nice to relax.

Then, he went to the movies. He watched a funny cartoon and laughed a lot. People in the theater didn't know that Batman was sitting next to them! After the movie, he went home and played video games. He was really good at them because he had fast reflexes from fighting crime.

At night, he sat on his balcony, looking at the city. "I love Gotham," he said. "But tomorrow, I will go back to being Batman." He smiled, finished his cup of hot chocolate, and went to sleep early.

Even superheroes need a break sometimes!

Trimite un mesaj către ChatGPT

+ Atașează Caută Reason Voce

ChatGPT poate face greșeli. Verifică informațiile importante.

ChatGPT ▼ Conectează-te Înregistrează-te

With Ursula defeated, the ocean was safe once more. Ariel had proven that

stop

The Little Mermaid – A Superhero Girl

Once upon a time, in the deep blue ocean, there lived a brave mermaid named Ariel. But she wasn't just any mermaid—she was a superhero! Ariel had amazing powers: she could control water, talk to sea creatures, and create glowing energy from her hands.

One day, the evil sea witch Ursula tried to take over the ocean with her dark magic. She created giant waves and trapped sea animals in swirling whirlpools. The ocean was in great danger! But Ariel wasn't afraid. She used her water powers to calm the waves and free the trapped creatures.

With the help of her best friends, Flounder and Sebastian, Ariel swam straight to Ursula's lair. Using her glowing energy, she broke Ursula's magic shell, taking away her powers forever. The sea witch disappeared, and the ocean was safe again!

All the sea creatures cheered for Ariel, the superhero of the sea. She had proven that courage, kindness, and a little bit of magic could save the day!

Trimite un mesaj către ChatGPT

+ Atașează Caută Reason Voce

ChatGPT poate face greșeli. Verifică informațiile importante.

ChatGPT

poti sa îmi faci un text pentru un copil de clasa a 4 a în engleza despre SNOW WHITE HAS "LA MEJOR VACACION!"?

[Conectează-te](#) [Înregistrează-te](#)

Sigur! Iată un text simplu și potrivit pentru un copil de clasa a 4-a despre vacanța minunată a lui Snow White:

Snow White Has "La Mejor Vacación!"

Snow White was very happy! The dwarfs planned a special vacation for her. They wanted to thank her for being so kind and caring.

They traveled to a beautiful beach with golden sand and blue water. Snow White loved swimming in the sea and collecting seashells. She also ate delicious tropical fruits like mangoes and pineapples.

One day, they went on a boat trip and saw dolphins jumping in the water. Snow White laughed and clapped her hands with joy. At night, they sat around a bonfire, singing songs and telling stories.

"This is the best vacation ever!" Snow White said with a big smile. The dwarfs agreed. They had so much fun together!

↓

Trimite un mesaj către ChatGPT

+ Atașează Caută Reason [Voce](#)

ChatGPT poate face greșeli. Verifică informațiile importante. ?

ChatGPT

Sigur! Iată un text simplu în limba engleză, potrivit pentru un copil de clasa a 4-a:

[Conectează-te](#) [Înregistrează-te](#)

Spiderman Takes a Short Break

Spiderman is a great hero. He climbs buildings, catches bad guys, and helps people every day. But even superheroes need a break!

One day, Spiderman feels very tired. He sits on the top of a tall building and watches the city. "Maybe I can rest for a little while," he says.

Spiderman goes to the park and eats an ice cream. He watches the children play and smiles. Then, he takes a short nap under a big tree.

Suddenly, he hears a loud noise! A little cat is stuck in a tree. Spiderman jumps up and saves the cat. The owner is very happy.

Spiderman laughs. "I guess superheroes never really rest!" he says. Then, he swings away, ready for his next adventure!

Acest text este ușor de înțeles și captivant pentru un copil de clasa a 4-a. Dacă vrei să-l modific sau să-l simplific și mai mult, spune-mi!

↓

Trimite un mesaj către ChatGPT

+ Atașează Caută Reason [Voce](#)

ChatGPT poate face greșeli. Verifică informațiile importante. ?

Anexa 24. Plan de lecție pentru formarea competenței lingvistice–lexicale prin activității *outdoor* din cadrul *Programei pedagogice de formare a motivației elevilor claselor primare pentru învățarea limbii engleze*

LESSON PLAN

TEACHER 'S NAME: Motfolea Dana-Maria

SCHOOL: Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului

DATE: 10th of April 2024

GRADE: 4th A

LEVEL: Starter/Beginner (CEFR level A1)

NUMBER OF STUDENTS: 21

TEXTBOOK: Fairyland 4, Limba modernă 1 engleză, clasa a IV-a, Author: Jenny Dooley- Virginia Evans, Editura Uniscan Grup Educațional

UNIT: *Unit 4C. XL in concert*

LESSON: *Free-time activities. Outdoor activities.*

TIME: 50 min.

TYPE OF LESSON (face to face): Language acquisition and vocabulary practice

SKILLS DEVELOPED: reading, listening, speaking, writing

METHODES AND APPROACHES: a) main method: communicative approach

b) elements of: Audio-Visual Approach and Audio-Ligual Approach

MATERIALS/RESOURCES: worksheet, paper, a box, colours, notes, notebooks, scissors, a toy, a map.

TEACHING TECHNIQUES: drilling, conversation, exercises, differentiation, cooperative learning.

COMPETENCES:

1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts.

2.2 Identify and present everyday activities.

3.1 Identify information in simple texts.

4.2 Write simple messages about oneself/others.

AIMS: 1. To activate previously acquired vocabulary and grammar.

2. To practise newly introduced vocabulary structures.

3. To practise reading skills.

OBJECTIVES:

- **O1:** By the end of the lesson the students will be able to better use structures expressing actions happening now;
- **O2:** By the end of the lesson the students will be able to better use “Present Simple“ structures;
- **O3:** By the end of the lesson the students will be able to better give examples of free-time activities.

Anticipated language problems: The Ss may not understand some oral commands or tasks.

Possible solutions: If this happens the oral commands or tasks will be translated into Romanian.

Bibliography:

- “Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 1, clasele a III-a – a IV-a, Limba Engleză, Conform cu Anexa nr. 2 la OMEN Nr. 5003 / 2.12.2014”.
- Jenny Dooley, Virginia Evans (2022). Manual Limba Modernă 1 – Engleza pentru clasa a IV-a, Fairyland 4, Uniscan, Express Publishing
- Jean Brewster, Gail Ellis, Denis Girard (2002). The Primary English Teacher’s Guide, Editura Penguin English Guides.
- www.islcollective.com
- www.didactic.ro





Stages of lesson	Timing	Interactions	Competences	Teacher does	Students do	Materials	Observations
Warm up	10 min.	T-Ss	1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts. 2.2 Identify and present	Teacher checks homework She tells the following verbs to the Ss: <i>fly, sell, make, fix</i> and shows pictures with the jobs and elicits students to find the answers to the questions. Who is he? What does he do?	Students come up with the answers using vocabulary acquired in the previous lessons	White board	Students have to say the job and then use the verbs on the board in a sentence

			everyday activities.				
Lead in (Introducing new vocabulary)	5 min.	P W	1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts. 4.2 Write simple messages about oneself/others.	Teacher invites Ss outside in the yard / the garden of the school and provides the pupils with a handout containing a matching exercise no 1 from WORKSHEET NO 1 Teacher asks them orally to make sentences.	Students match vocabulary to the pictures on the worksheets and then they make sentences	Handout	The worksheet contains elements of vocabulary to be found in the next lesson
Guided practice Reading	10 min.	I	1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts. 3.1 Identify information in simple texts.	Teacher invites students to play some outdoor activities <i>1. Hide and Seek</i> <i>2. Eye Spy</i> <i>3. Bring Me</i> <i>4. Free Writing</i> <i>5. Dress up Luca or Maria</i> <i>6. I am – You are</i> <i>7. Treasure Hunt</i> <i>8. Identify Parts of a Plant or a Tree</i> <i>9. Word Chain</i> <i>10. Simon Says</i>	Students answers the questions about the text After listening they do ex 2 page 32.	Text Book Digital Book Laptop Video project or	Teacher allows students 2 minutes to get familiarized with the task
Further practice	10 min.	T S	1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts.	Teacher tells students to form 4 groups and write the parts of the tree and of the plant.	Students Open Their Notebooks And Write	white board	They write the words and then at eight o'clock

			2.2 Identify and present everyday activities.				In the morning On Sundays
Consolidation /Reinforcement	5 min.	G W	1.1 Identify details of clearly articulated simple messages in known contexts. 2.2 Identify and present everyday activities. 4.2 Write simple messages about oneself/others.	Teacher divides the class in groups of 4 students and gives them handouts with words prepositions and ask Ss to find pine cone on the ground written on each piece of paper of them. Each group has to find and move according to the preposition putting the words in the right order and tell sentences.Exercise no 2 from WORKSHEET NO 1	Students work in pairs to complete the worksheet	Hand out	
Feedback	3 min.	T-Ss	4.2 Write simple messages about oneself/others.	Teacher tells students to come into a circle and mime actions which they choose from a box	The student goes to the board and write.		
Homework	2 min.	T-Ss		Teacher asks students to do exercise 1 page 30 from the workbook.		Work book	

4b XL in concert!

★ Colour the pairs.

		visit my friends	go shopping
get dressed		go to the gym	

★ 2 Make sentences.

1 to My never sister listens music. rock

My sister never listens to rock music.

✓ 2 often you play tennis? Do

Do you often play tennis?

✗ 3 We stay this always hotel. in

~~We stay always in this hotel.~~

✓ 4 isn't She late. usually

She isn't usually late.

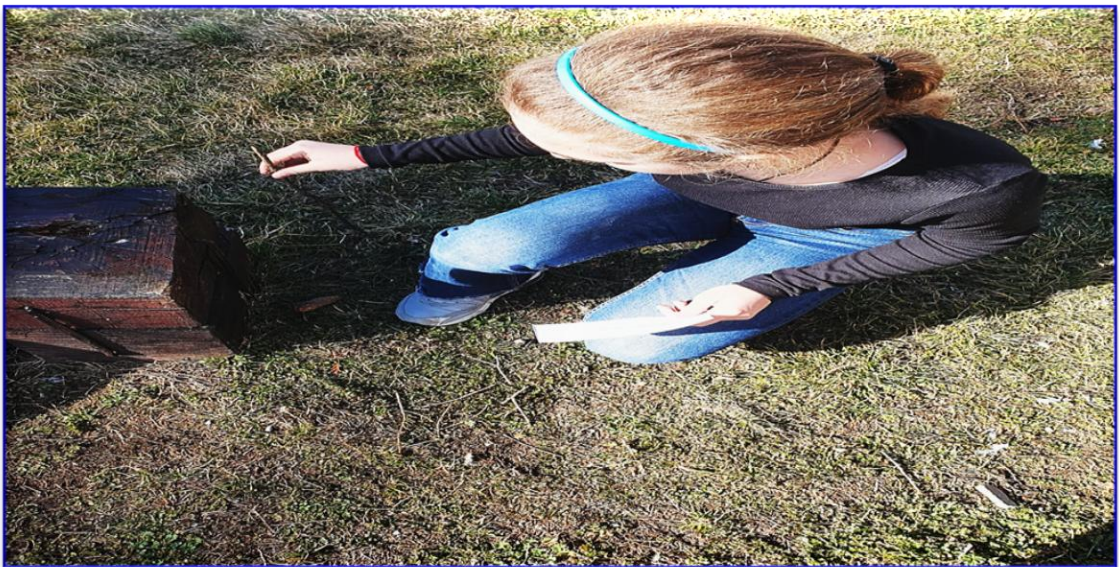
✗ 5 evenings? Does sometimes she work the in

Does she sometimes work in the evening?

✓ 6 up I usually get don't early.

I usually don't get up early.

Anexa 25. Activități *outdoor*











Anexa 26. Conținut cu pondere lingvistică. *American English vs. British English.*

America and Britain are two nations divided by a common language.

ENGLISH

AMERICAN

BRITISH

SOCCER

LORRY

BISCUIT

MOVIE

FALL LEAF

ERASER

BACKYARD

PANTS

PAJAMAS

ZIP CODE

FOOTBALL

TRUCK

COOKIE

FILM

AUTUMN

RUBBER

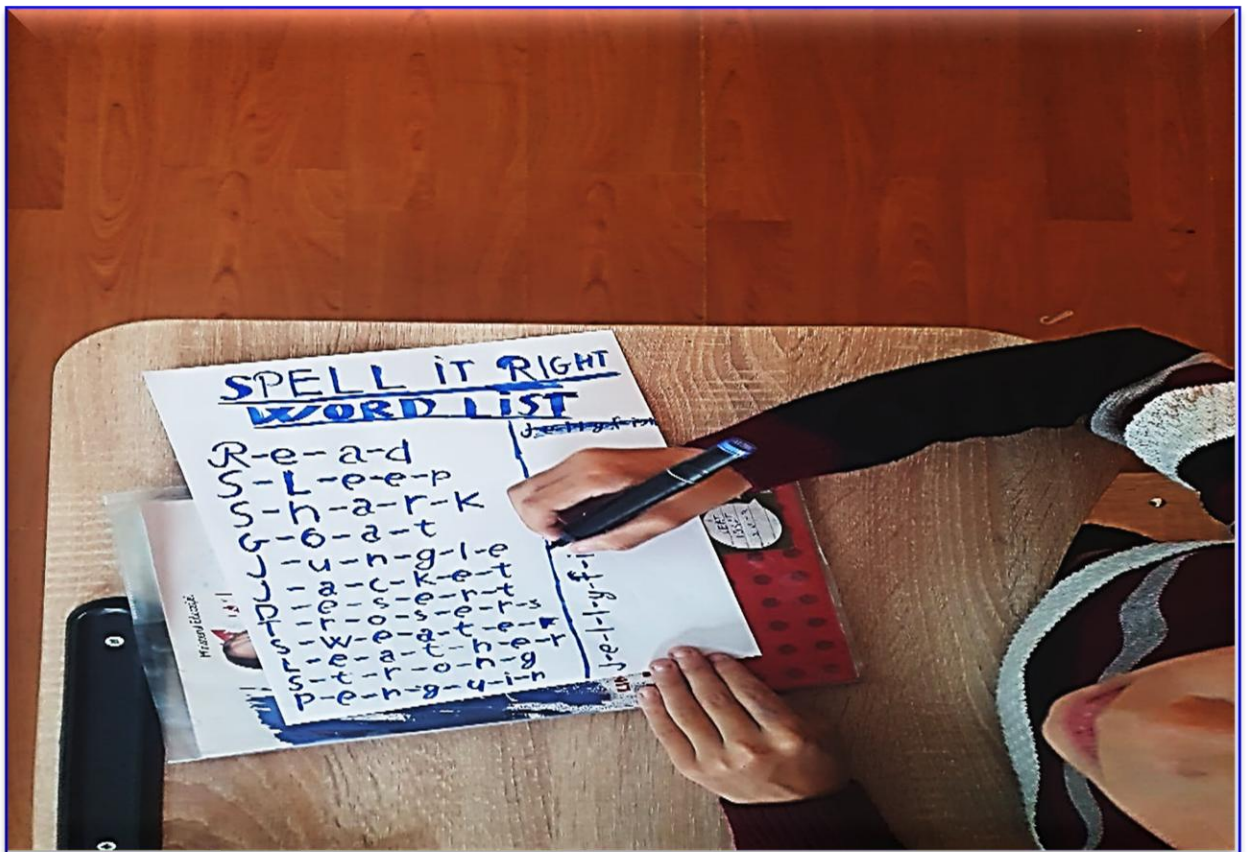
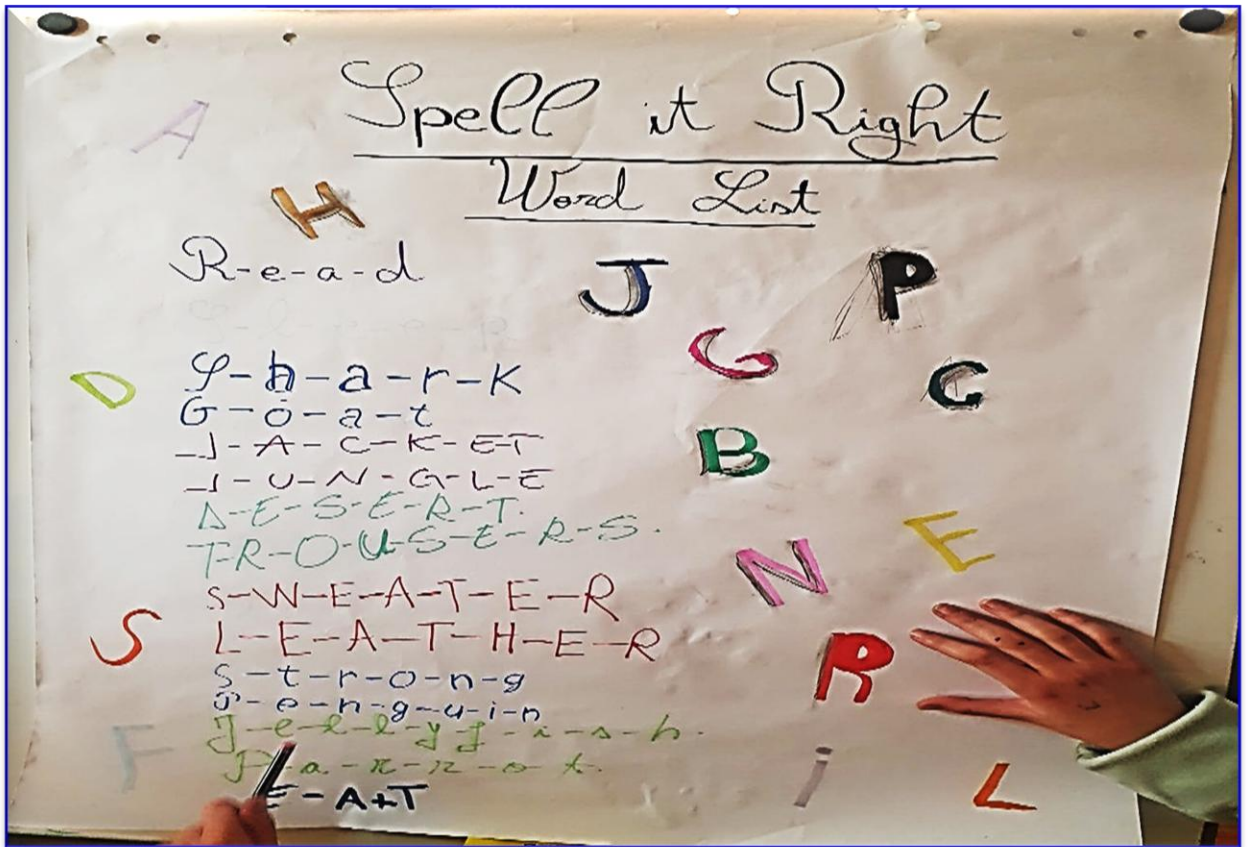
GARDEN

TROUSERS

PYJAMAS

POSTCODE

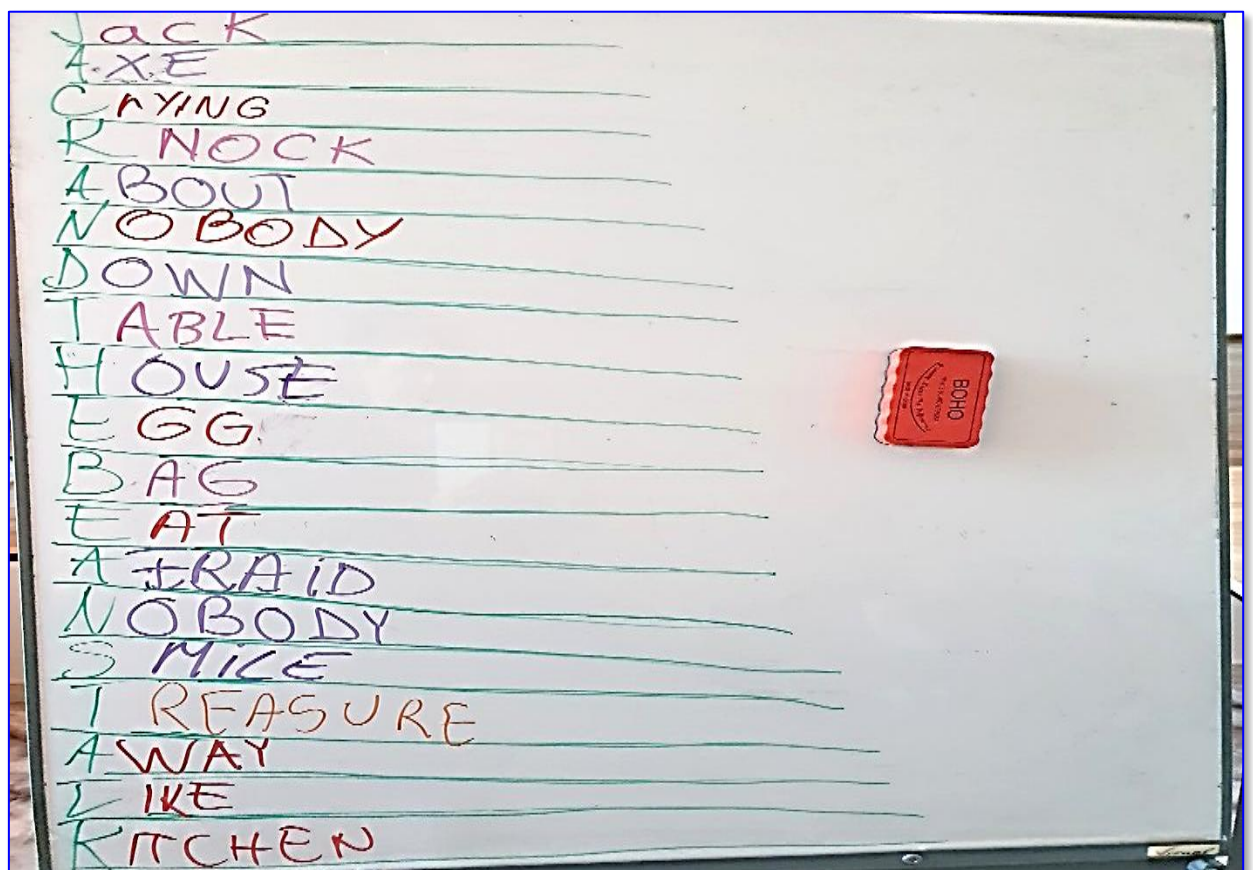
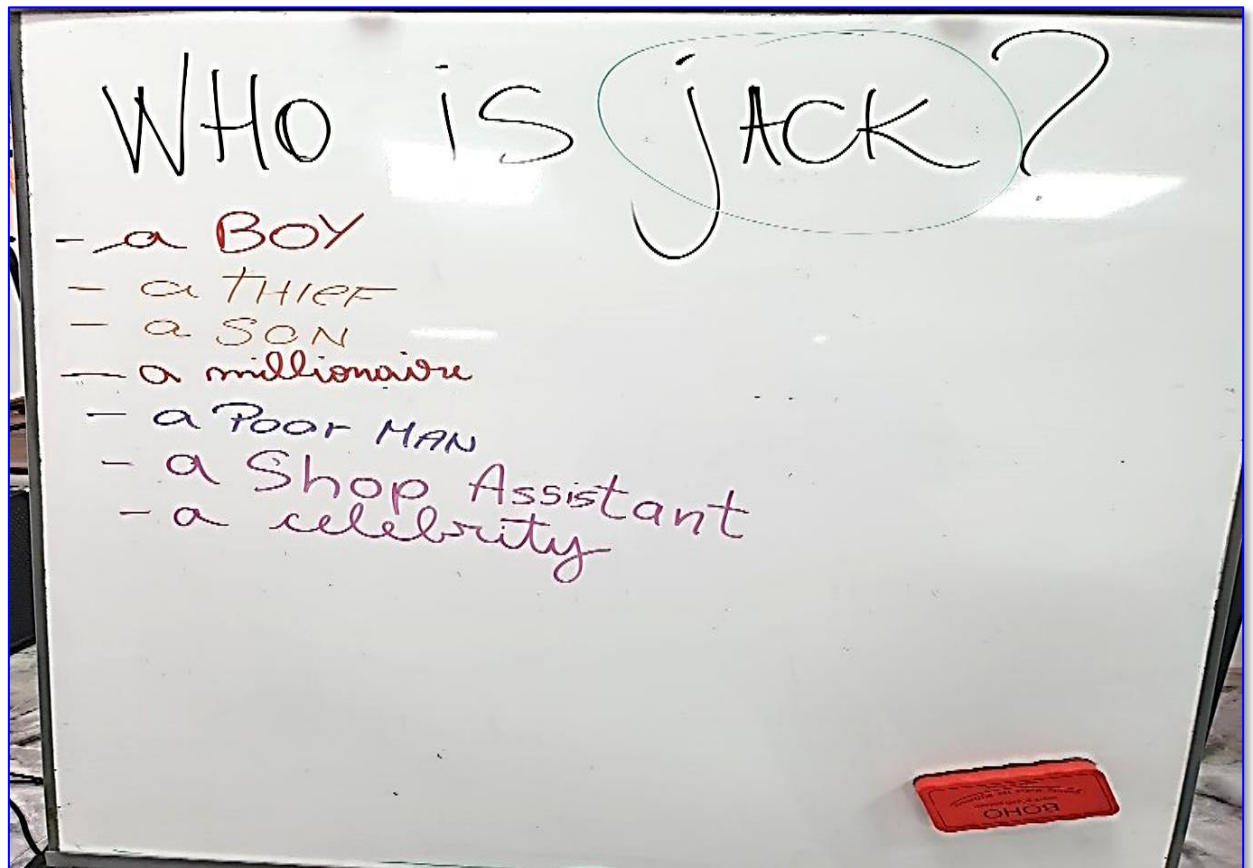
Anexa 27. Conținut cu pondere lingvistică. *Spell it right! Word list.*



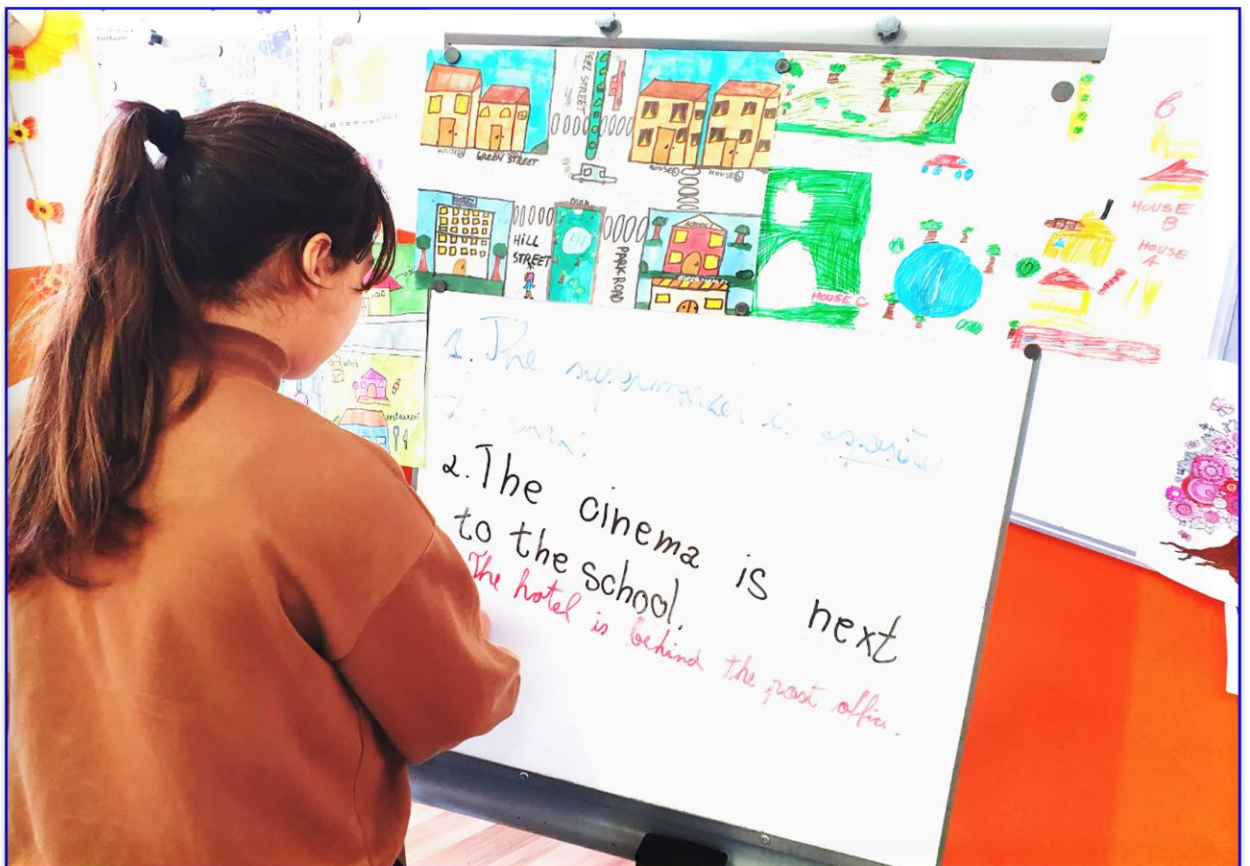
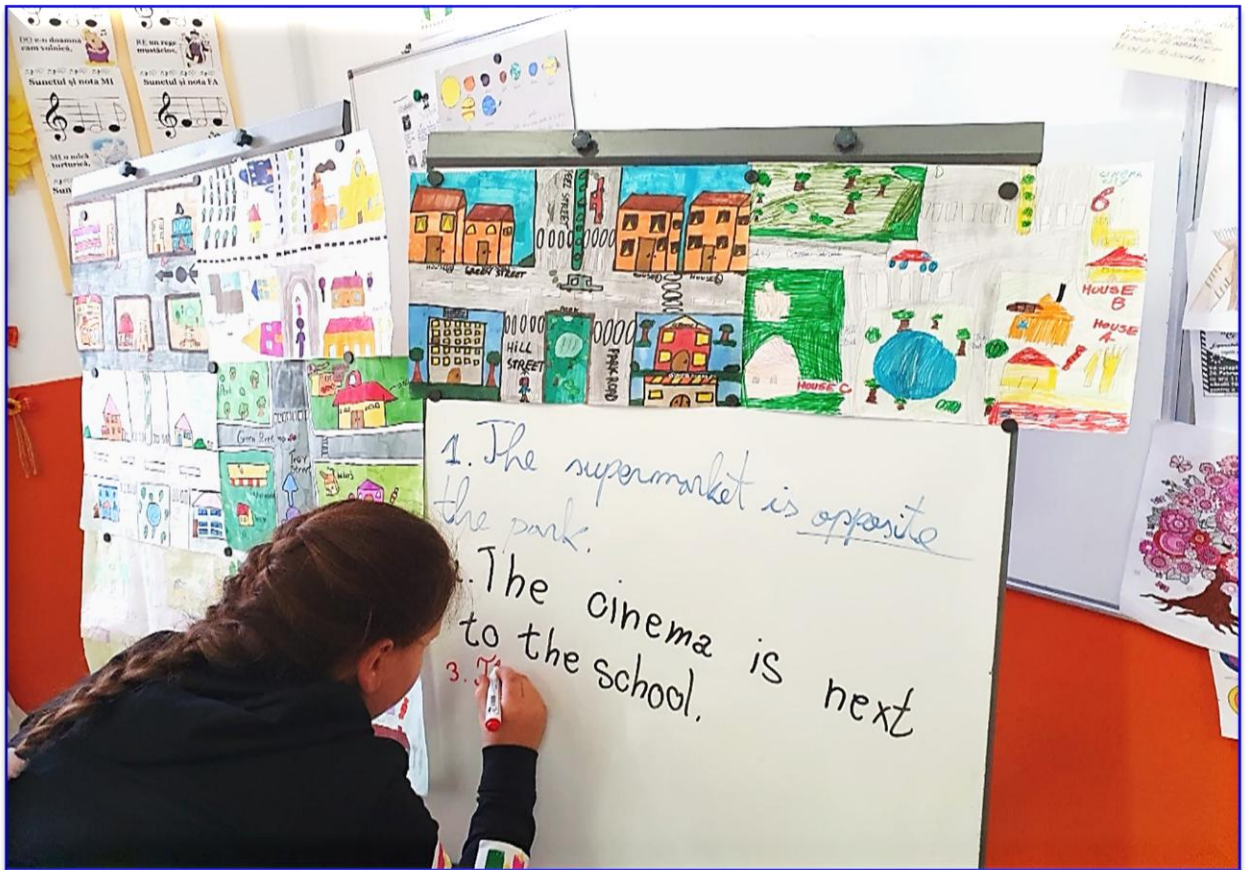
Anexa 28. Conținut cu pondere lingvistică. *Jack and the Beanstalk.*



Anexa 29. Conținut cu pondere fonologică. Acrostic poem – Jack and the Beanstalk.









Anexa 30. Conținut cu pondere fonologică. Giving directions.



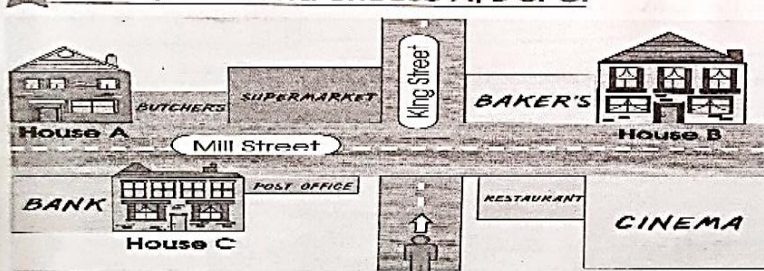
Anexa 31. Conținut cu pondere fonologică. *The green cross code.*

The Green Cross Code

★ Rhyme time! Read and Circle.

 boat  coat <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	 Jeans  dress <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	 cat  hat <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No
--	---	--

★ Look, read and choose A, B or C.




Jack,
Let's meet at Jill's
new house. Walk
along King Street. Turn
left into Mill Street. Jill's
house is number thirty-
five, on the left
between the bank
and the post office.
Paul

• Jill's house is
 A B C

★ Now read again and write yes or no.

1 Jill's got a new house.	yes	3 It's number thirty-five.	Yes.
2 It's in King Street.	N.O.	4 It's on the right.	N.O.

Module 2 

3C The Green Cross Code

★ Let's play!

START

Ride your skateboard in the street.

Miss a turn

Run across the street.

GO BACK TO START!

FINISH

Play in the street.

Miss a turn

Stop before you cross the street.


Look both ways.

GO BACK TO START!

A: Always/Never ...
B: That's right! Play again! or That's wrong! My turn!

★ Read and complete. Then act out.

Emily: Excuse me, where's the post office, please?	A Yes. It's on the left, next to the police station.
Scott: 1) ... It's in South Road, next to the police station.	B You're welcome.
Emily: South Road?	C It's in South Road.
Scott: 2) Yes, it's on the left, next to the police station.	
Emily: Thank you.	
Scott: 3) You're welcome.	

Module 2 

5a **The country code**

★ Read and find the stickers!

Always remember the Country Code:

We mustn't make a lot of noise.

We mustn't drop litter.

We mustn't cut trees.

We must put out all fires.

We must protect the animals.

★ Look and say.

what to do in a storm

- Don't go near a lake or a river.
- Don't stand near bikes, umbrellas or anything metal.
- Don't go in a boat.
- Don't stand under a tree.
- Stay in your house.

You mustn't go near a lake or a river.

Module 8

AT HOME

- ✓ must make the bed.
- ✓ mustn't eat in bed.
- ✓ must wash the dishes.
- ✓ must mop the floor.
- ✓ must set the table.
- ✓ must do the ironing.
- ✓ must vacuum the carpet.
- ✓ must ^{water} ~~water~~ the ^{plants} ~~plants~~.
- ✓ must clean my room.
- ✓ must wash the mirror.

Anexa 34. Conținut cu pondere pragmatică. *Make a sightseeing poster from Romania!*

BRASOV

Braso in german

Kronstadt, in the Saxon dialect Kruhnen, in Hungarian Brassó, in Latin Corona, Brassovia) is the seat municipality of the county of the same name, Transylvania, Romania, consisting of the component localities Brasov (residence) and Poiana Brasov.

According to the 2011 census, it has a population of 253,200 inhabitants. [3] The patron saint of the city is considered to be the Virgin Mary. Her statue is on one of the buttresses of the Black Church, facing the Council House, with the coat of arms of Braşov carved in relief below.



Anexa 35. Conținut cu pondere sociolingvistică. *Go Green! Let's Recycle!*

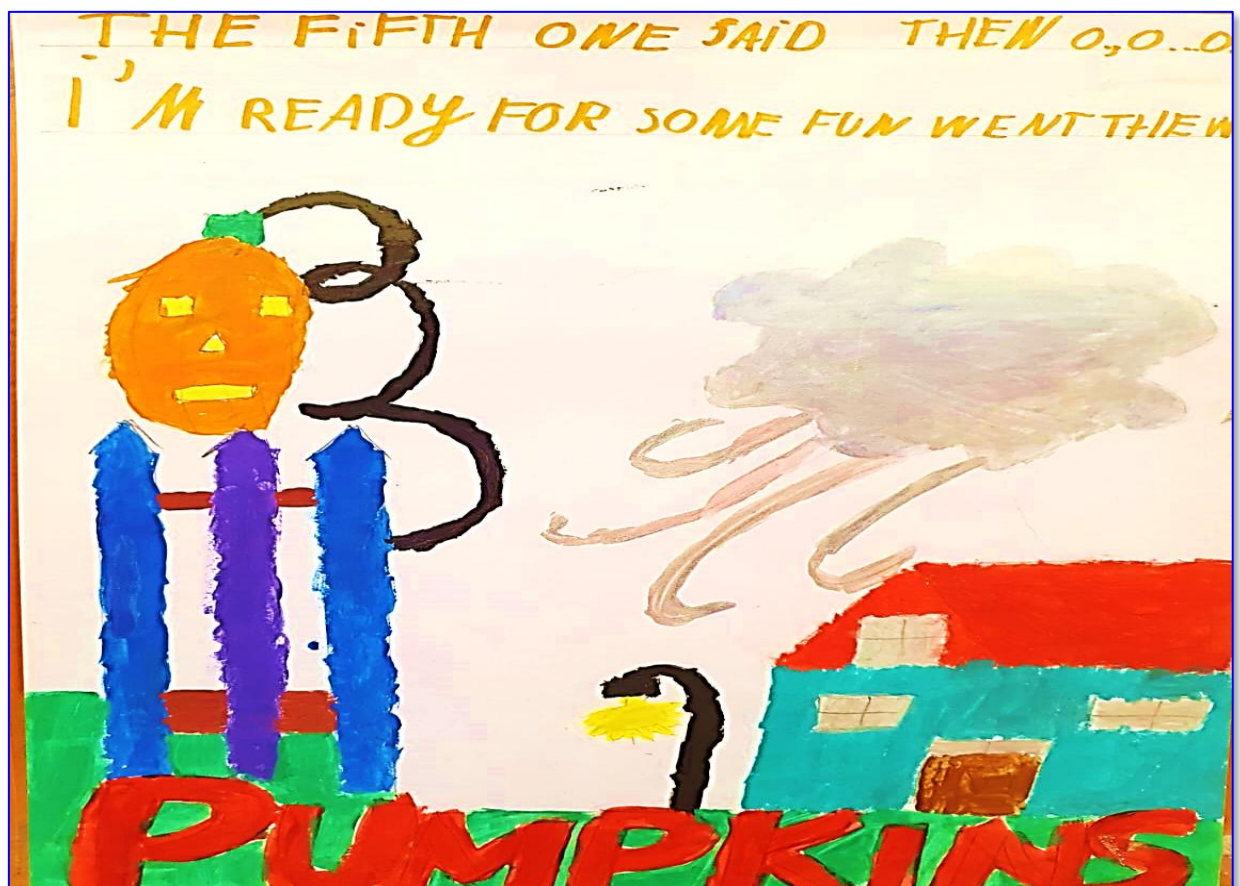


Anexa 36. Conținut cu pondere pluri-/inter- culturală. 26th of September! European Day of Languages!



Anexa 37. Conținut cu pondere pluri-/inter- culturală. *The British Royal Family.* / *Traditional British Hats.* / *Five Little Pumpkins*





DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Motfolea Dana-Maria, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Motfolea Dana-Maria

Data,

.....

SEMNĂTURA



CURRICULUM VITAE



I. DATE PERSONALE

Nume și prenume: Motfolea Dana-Maria

Data nașterii: 29.03.1986

Locul nașterii: România, jud. Neamț, loc. Piatra-Neamț

Cetățenie: română

II. STUDII

- 2022-prezent – Universitatea de Stat din Moldova, Școala Doctorală *Științe Umaniste și ale Educației*, Specialitatea 531.01 Teoria generală a educației.
- 2009-2010 – Universitate „Spiru Haret” din București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Master – Modernitatea în literatura și cultura europeană.
- 2004-2008 – Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, Facultatea de Litere, Specializarea *Limba și Literatura Română – Limba și Literatura Engleză*.
- 2000-2004 – Grup Școlar Roznov, Filiera Teoretică, Profil Real, Specializarea *Științe ale Naturii*.

III. STAGII DE CERCETARE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ

- 27.02.2025, 59th Pan-European Conference on Digital Education, 1 oră și 30 min., *Primera Courses*;
- 30.01.2025, 58th Pan-European Conference on Digital Education, 1 oră și 30 min., *Primera Courses*;
- 19.12.2025, 57th Pan-European Conference on Digital Education, 1 oră și 30 min., *Primera Courses*;
- 18.01.2025, profesor îndrumător în cadrul Concursului Național de Discurs Public în Limba Engleză (PUBLIC SPEAKING), ediția 2024-2025;
- 21.02-02.03.2025, Certificat „Metode moderne de predare în învățământul gimnazial” și „Abandonul școlar – modalități de prevenire și tehnici de intervenție”;
- 28.11.2024, 56th Pan-European Conference on Digital Education, 1 oră și 30 min., *Primera Courses*;

- 26.09.2024, 54th Pan-European Conference on Digital Education, 1 oră și 30 min., Primera Courses;
- 23.06.2024, Mecanismul de Avertizare Timpurie în Educație (MATE) ;
- 19.01.2024, profesor îndrumător în cadrul Concursului Național de Discurs Public în Limba Engleză (PUBLIC SPEAKING), ediția 2023-2024;
- 23.10.2023, webinar de formare „Accesul și utilizarea revistelor științifice electronice full-text în activitățile științifice, practice și educaționale ale Universității de Stat din Moldova”, EBSCO;
- 17.02.2023, Certificate of attendance “CELTA DAY”. Conference topic: “The benefits of the CELTA Certificate” ;
- 27.02.2023, profesor coordonator în cadrul concursului de limba engleză cu participare internațională “Super Smarty”, ediția a IX-a;
- 27.10.2023, Certificate of attendance Webinar: “UNLOCKING THE CELTA EXPERIENCE YOUR A TO Z GUIDE”;
- 28.04.2023, Certificat de participare la webinar-ul “BRIGHT TEACHERS”, Shakespeare School, Tema: “CLASSROOM MANAGEMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE (EQ). USING THE POWER OF OUR EMOTIONS TO CONNECT AND BUILD REPPORT” ;
- 31.05.2023, Certificat de participare la webinar-ul “BRIGHT TEACHERS”, Shakespeare School, Tema: “BRAIN-BASED LEARNING. TEACHING THE WAY THE BRAIN LEARNS” ;
- 19.04.2021-20.12.2022, ZEST4EDU – O nouă perspectivă în educație – cod PN2022. Proiect finanțat prin Granturile SEE și Norvegiene 2012-2021: „Strategii de prevenire și combatere a fenomenului bullying”; „Evaluarea și dezvoltarea personală a copiilor și elevilor”; „Școala incluzivă – Tehnici aplicate copiilor cu CES în procesul de predare-învățare” ;
- 31.03.2022, Certificate Coordinating teacher in “2022 Shakespeare School Essay Competition” ;
- 25-27.03.2022, Certificate of attendance “EP SUMMIT 2022 – ELT TRAINING ROOMS” Express Publishing, Jenny Dooley;
- 17-18.03.2022, Certificat de participare la webinar-ul “HACKING REMOTE TEACHING WITH WIDER WORLD”, Excellent English Education, Pearson România;

- 11.05.2022, Proiecte de predare-învățare-evaluare prin utilizarea pachetului de licențe gratuite Clasa Viitorului (Google Worspace for Education și Office 365 A1), EDDU APPS;
- 01.02-21.05.2020, CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți. Formare nivel II – învățământ gimnazial – Limba engleză, CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți, cod SMIS 2014+: 118327, cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020. Axa prioritară 6 Educație și competențe;
- 04.09.2010-16.02.2011, COMPAS – „Dezvoltare profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat”, implementat de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului – Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă în Parteneriat cu Educația 2000+ Consulting și Millenium Design Group, și finanțat de Fondul Social European pin Programul Operațional pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013;
- 2008-2009, Programul „Instruirea în societatea cunoașterii”, SIVECO, România.

IV. DOMENII DE INTERES ȘTIINȚIFIC: pedagogie, didactică, formarea elevilor din învățământul primar și gimnazial, consilierea părinților.

V. ACTIVITATE PROFESIONALĂ

- 08.01.2024, membru ca profesor evaluator de limba engleză în Comisia de selecție a candidaturilor din cadrul programului Erasmus+, Acțiunea cheie 1 – Educația școlară (SCH), 2023-1-RO01-KA121-SCH-000132926 la nivelul Școlii Gimnaziale, Comuna Piatra Șoimului.
- 14.10.2024, Expert educațional PNRAS-Piatra Șoimului, cod proiect F-PNRAS-2-2023-1746.
- 2013-prezent, profesor titular de limba engleză la Școala Gimnazială, Comuna Piatra Șoimului.

VI. PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE (NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE)

- 08-09.02.2024, CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ „PATRIMONIUL DE IERI-IMPLICAȚII ÎN DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII DURABILE DE MÂINE” (ediția a IX-a), CU GENERICUL „FEMEILE ÎN CERCETARE: DESTINE, CONTRIBUȚII, PERSPECTIVE” DIN 8-9 FEBRUARIE 2024, Academia de Științe a Moldovei, Centrul Mitropolitan de Cercetări TABOR din Iași, Institutul European pentru Cercetări Multidisciplinare (Buzău); Universitatea Liberă din Berlin, Germania; Institutul

de Etnologie al Academiei Naționale de Științe din Ucraina (Liviv), În: vol. Conf. p. 346, p. 227, ISSN: 2558 – 894X, Disponibil: https://asm.md/sites/default/files/202404/rezumat%20macheta_8%20februarie%202024_IBN.pdf

- 19-20.04.2024, Conferința națională Dialoguri despre educație, Competența – potențial și limite, Academia Română- Filiala Iași, Comisia de Științe ale Educației, Disponibil: <http://mediaec.uaic.ro/dde/author.php?id=eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3>
- 14-15.09.2023, Conferința științifică națională Fenomene și tendințe contemporane în științe sociale, Disponibil: <https://conferinte.stiu.md/evenimente-organizate/09-2023/32>
https://conferinte.stiu.md/event_page/557
- 27-29.08.2024, 10th INTERNATIONAL EUROPEAN CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC RESEARCH, IKSAD INSTITUTE, ROMANIAN ACADEMY, RebResNet, UNIVERSITAT DE VALENCIA, Zurich, Switzerland, p. 51, ISBN: 978-625-367-845-6, Disponibil: <https://www.eucongress.org/files/ugd/614b1f090579f0cb3d4ced99d9cfd41ba8fc5b.pdf>

VII. LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO-METODICE PUBLICATE

- Motfolea Dana-Maria, *Rolul școlarului mic în predarea-învățarea eficientă a limbii engleze în treapta primară*. În: lucrările Conferinței științifice naționale cu participare internațională „INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”, dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 7-8 noiembrie 2024, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova, pp. 524-531, p. 781, CZU: 082 I-58, ISBN: 978-9975-62-799-3 (PDF) CZU: 373.3.091.3:81`243=111, Disponibil: <https://doi.org/10.59295/spd2024s.71>
- Motfolea Dana-Maria, *Teorii relevante de învățare a limbilor străine de către școlarii mici*. În: lucrările Conferinței internaționale „Socializarea și valorizarea elevilor prin parteneriate educaționale”, Editura Alfa, Casa Corpului Didactic Neamț, România, p. 277, pp. 56-61, ISBN: 978-606-667-277-1
- Motfolea Dana-Maria, *Contribuții la eficientizarea predării-învățării-evaluării limbii engleze de către elevii din clasele primare*. În: Univers Pedagogic, Categoria B. Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2024, Nr. 2(82), pp 31-36, ISSN: 18115470, CZU: 373.091/.3:811 Disponibil: <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.2.04>
- Motfolea Dana-Maria, *Rolul profesorului de limba engleză în managementul curriculumului centrat pe competențe în învățământul primar*. În Lucrările Conferinței științifice

internațională, Ediția a V-a, 2024, MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL: REALIZĂRI ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE, Universitatea de Stat Alecu Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației, pp. 267-274, ISBN: 978-9975-50-336-5 (PDF), CZU: 373.3:811.111(073)

- Motfolea Dana-Maria, PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS CONDUCIVE TO INTENSIVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS În: Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale Educației (USM), Categoria B. 2024, Nr. 5(175), pp. 17-27, ISSN: 1857-2103 | E-ISSN: 2345-1025 **CZU: 373.3.015.3:811.111`243**
Disponibil: [https://doi.org/10.59295/sum5\(175\)2024_03](https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_03)
- Motfolea Dana-Maria, *Învățarea limbii engleze la treapta primară în viziunea elevilor și a părinților*. În: Didactica Pro..., Revistă de teorie și practică educațională, Categoria B, 2023, Nr. 2-3, iunie, pp. 55-58, ISSN: 1810-6455, CZU 373.3.016, Disponibil: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7974496>
- **Motfolea Dana-Maria**, *Paradigme ale învățării sau ale reușitei școlare. teoriile recunoscute ale motivației pedagogice*. În *Lucrările Simpozionului Internațional Profesores - ediția a X-a, 2022, Strategii de optimizare a învățării*, Casa Corpului Didactic Neamț, Editura Alfa a Casei Corpului Didactic, Piatra-Neamț, România, pp. 66-69, ISBN: 968-606-667-274-VIII.

VIII. CUNOAȘTEREA LIMBILOR

- limba română (maternă)
- limba engleză (fluent)

IX. DATE DE CONTACT

Adresa: str. Primărie, nr. 49, loc. Piatra Șoimului, jud. Neamț, România

Email: dana.motfolea@yahoo.com