



Quality in Language Learning

# Introducerea și utilizarea posibilităților de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în învățământul superior

*Ghid de bune practici*





---

Quality in Language Learning

# Introducerea și utilizarea posibilităților de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în învățământul superior

*Ghid de bune practici*



## Titlu

Introducerea și utilizarea posibilităților de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în învățământul superior. Ghid de bune practici

**Coordonarea științifică:** Elisabete Mendes Silva

**Coordonarea tehnică:** Lorenzo Martellini

**Organizatori:** Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, España), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Hungría), Loreta Chodzkiéné (Vilnius Universitetas, Lituania), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iasi, Romania)

## Autori

### Capitolul unu

Elisabete Mendes Silva, Isabel Chumbo, Vitor Gonçalves, Cláudia Martins, Alexia Dotras Bravo, Ana M. Alves

### Capitolul doi

Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkiéné, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

### Capitolul trei

Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

### Capitolul patru

Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

### Capitolul cinci

María-Elena Gómez-Parra, Leonor María Martínez-Serrano, Cristina María Gámez-Fernández

### Capitolul șase

Anna Zingaro, Sandro M. Moraldo, Luisa Bavieri, Paola Polselli, Teresa Quarta, Jürgen Ferner, Sanna Maria Martin, Marina Artese, Sandra Nauert

**Proiectare copertă:** Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

**Data:** Ianuarie 2023

Document dezvoltat ca produs intelectual nr. trei din proiectul QuILL

<https://quill.pixel-online.org>

Proiectul QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) este cofinanțat de Programul Erasmus + al Uniunii Europene. Conținutul acestei publicații este responsabilitatea exclusivă a autorilor și nici Comisia Europeană, nici Agenția Națională Portugheză nu sunt responsabile pentru modul în care vor fi utilizate informațiile diseminate în această publicație.

Proiectarea metodologică și instrumentele de colectare a informațiilor au fost proiectate de Pixel și Instituto Politécnico de Bragança, în calitate de coordonator al proiectului QuILL, și validate de toți partenerii.

Acest proiect este dezvoltat cu participarea partenerilor: Instituto Politécnico de Bragança (coordonator de proiect); Pixel (Italia); Alma Mater Studiorum Università din Bologna (Italia); Universidad de Cordoba (Spania); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Ungaria); Vilnius Universitetas (Lituania); și Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași (România).

Citare: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Parra-Gomulmormalz, M. E., Szabulmormal, I., Chodzki, L., Ghiviriga, T. (orgs.) (2023). *Implementarea oportunităților de învățare digitală în învățământul superior. Ghid de bune practici*. QuILL. <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

---

#### Notă la ediția în limba română

Acest document este traducerea în limba română a originalului în engleză cu titlul: *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. Traducere în limba română de Teodora Ghivirigă și Gabriela Gavril.



QuILL, 2023

Proiect cu numărul: 2020-1-ES01-KA203-082364

Publicat în Ianuari 2023.

Author Community: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2

DOI: <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

# CUPRINS

LISTA DE ABREVIERI.....	8
<b><u>INTRODUCERE.....</u></b>	<b><u>9</u></b>
<b><u>CAPITOLUL UNU.....</u></b>	<b><u>14</u></b>
<b><u>CALITATE ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ DIGITALĂ DE ULTIMĂ ORĂ .....</u></b>	<b><u>14</u></b>
1. INTRODUCERE.....	14
2. COMPETENȚE DIGITALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR EUROPEAN .....	15
3. ÎNVĂȚAREA CALITATIVĂ A LIMBILOR STRĂINE CU SUPTOR DIGITAL: TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE DE ULTIMĂ ORĂ.....	18
3.1 GAMIFICAREA: ODISEEA PROFESORULUI .....	18
3.2 CORELAREA TEHNOLOGIEI CU LSP.....	20
3.3 ERASMUS+ PROIECTE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIEI: UN IZVOR DE CUNOȘTINȚE ...	20
4. OBSERVAȚII FINALE .....	21
<b><u>CAPITOLUL DOI.....</u></b>	<b><u>26</u></b>
<b><u>CALITATEA ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE (QUILL) - CRITERII ȘI INDICATORI DE CALITATE ÎN RESURSE EDUCATIONALE DESCHISE (RED) - ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A LIMBILOR STRĂINE.....</u></b>	<b><u>26</u></b>
1. INTRODUCERE.....	26
2. CALITATEA ÎN EDUCAȚIE DINTR-O PERSPECTIVĂ ISTORICĂ.....	27
3. DESCHIDEREA ÎN EDUCAȚIE ȘI IMPLICAȚIILE AFERENTE.....	27
4. CRITERII DE CALITATE ÎN BAZA DE DATE QUILL A RED .....	28
5. INDICATORI DE CALITATE ÎNTR-UN CURS DE LIMBI STRĂINE INTEGRAT ÎN RED.....	30
6. PRIMUL STUDIU: SATISFAȚIA PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE CU PRIVIRE LA RED .....	30
7. UTILIZAREA RED ÎN CADRUL CELOR 5 R (POTRIVIT LUI WILEY (2009)).....	33
8. AL DOILEA STUDIU (PILOT): ATITUDINILE CURSANȚILOR/STUDENȚILOR LA LIMBI STRĂINE FAȚĂ DE RED .....	35
<b><u>CAPITOLUL TREI.....</u></b>	<b><u>41</u></b>
<b><u>INOVARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE.....</u></b>	<b><u>41</u></b>
1. INTRODUCERE.....	41
2. TEORII ȘI CONCEPTE CARE STAU LA BAZA ABORDĂRIILOR INOVATOARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE .....	41
2.1 ROLUL ȘI AUTONOMIA CURSANȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ONLINE A LIMBII ENGLEZE .....	42
2.2 SCHIMBAREA ROLULUI PROFESORULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL ONLINE ÎN SECOLUL AL XXI-LEA .....	43
2.3 METODE DE UTILIZARE A TEHNOLOGIILOR ELECTRONICE DE ÎNVĂȚARE .....	44
2.4 PREDAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE.....	44
2.5 ÎNVĂȚAREA MIXTĂ – CADRU EDUCAȚIONAL IDEAL ÎN EDUCAȚIA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR.....	44
3. SOLUȚII INOVATOARE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE EFL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR .....	45
3.1 PRACTICA DIDACTICĂ PE PERIOADA ÎNVĂȚĂRII LA DISTANȚĂ.....	46

3.2 PRACTICA PEDAGOGICĂ HIBRIDĂ .....	46
3.3. MENTORATUL INVERSAT.....	46
3.4 MENTORATUL COLEGIAL.....	47
3.5 PRACTICA DIDACTICĂ ONLINE .....	47
3.6 ‘CELE MAI BUNE’ PRACTICI ÎN EDUCAȚIA ONLINE A PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE.....	47
<b>4. RECOMANDĂRI ȘI AVERTIZĂRI .....</b>	<b>49</b>

## **CAPITOLUL PATRU.....53**

### **MOTIVAȚIA STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR ȘI RESURSELOR DIGITALE ..... 53**

<b>1. TEORII DE BAZĂ ALE MOTIVAȚIEI.....</b>	<b>53</b>
1.1. MOTIVAȚIA: DEFINIȚIE(I) ȘI TIPOLOGII .....	53
1.2 TIPOLOGIA MOTIVAȚIEI ÎN PSIHOLOGIE.....	54
1.3 TEORII ALE MOTIVAȚIEI ÎN PSIHOLOGIE .....	54
1.4 ABORDĂRI ALE MOTIVAȚIEI ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE .....	54
<b>2. MOTIVAȚIA ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE .....</b>	<b>56</b>
2.1 TEORII ȘI MODELE ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE.....	56
2.2 SCENARII LSP .....	57
<b>3. EVALUAREA MOTIVAȚIEI, ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE PENTRU NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP .....</b>	<b>58</b>
3.1 EVALUAREA MOTIVAȚIEI.....	58
3.2 COMPONENTE ȘI DESCRIERI .....	59
3.3 ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE LA NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP .....	60
<b>4. ABORDAREA EFICIENTĂ A NEVOILOR STUDENȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE – INSTRUMENT CE LE FACILITEAZĂ INTRAREA CU SUCCES PE PIAȚA MUNCII ȘI DEZVOLTAREA VIITOARELOR AFACERI .....</b>	<b>60</b>
4.1 CELE MAI BUNE PRACTICI .....	60
4.2 INSTRUMENT DE ANALIZĂ A NEVOILOR .....	61
<b>5. OBSERVAȚII FINALE .....</b>	<b>63</b>

## **CAPITOLUL CINCI.....68**

### **IMPLEMENTAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE LA NIVEL SISTEMIC ÎN SECTORUL DE SĂNĂTATE ..... 68**

1. CONTEXTUL TEORETIC .....	68
2. ANALIZA STUDIILOR DE CAZ ALE OER DIN PROIECTUL QUILL .....	70
3. GHID PENTRU PUNEREA ÎN APLICARE A OER ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR .....	72

## **CAPITOLUL SASE.....76**

### **EDUCAȚIA DIGITALĂ ȘI CONȚINUTURILE LSP ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ..... 76**

1. INTRODUCERE.....	76
---------------------	----

<b>2. CADRUL TEORETIC ȘI METODOLOGIC.....</b>	<b>76</b>
2.1 DEFINIREA COMPETENȚELOR DIGITALE: CONTRIBUȚIA RECOMANDĂRILOR CONSILIULUI.....	76
2.2 DEZBATERICA PEDAGOGICĂ ASUPRA OER.....	77
2.3 VÂRSTELE MASS-MEDIA ÎN EDUCAȚIE.....	78
2.4 NOTE PRIVIND PREDAREA LIMBILOR STRĂINE BAZATĂ PE ICT DUPĂ TURNURA DIGITALĂ .....	79
2.4.1 TURNURA DIGITALĂ ȘI DECALAJUL DIGITAL .....	79
2.4.2 CONSOLIDAREA ALFABETIZĂRII DIGITALE .....	80
2.4.3 CREȘTEREA ÎNCREDERII ȘI A AUTONOMIEI PROFESORILOR .....	80
<b>3. RESURSELE DIGITALE CA PARTE A ACTIVITĂȚILOR LA CLASĂ SAU ALTERNATIVĂ LA ELE: INSTRUMENTE ȘI STUDII DE CAZ.....</b>	<b>81</b>
3.1 SPRIJINIREA ÎNVĂȚĂRII LIMBII VORBITE FINLANDEZE CU AJUTORUL CURSULUI WEB <i>PUHUTSÄ SUOMEE?</i> .....	81
3.2 UTILIZAREA APLICAȚIEI <i>FORLIVIAMO</i> PENTRU A SPRIJINI ÎNVĂȚAREA INCIDENTALĂ A LIMBII ITALIENE L2 .....	82
3.2.1 STRUCTURĂ ȘI CARACTERISTICI .....	83
3.2.2 TESTARE.....	83
3.3 UTILIZAREA PODCAST-URILOR ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA LSP .....	84
3.3.1 DE CE PODCAST-URI?.....	84
3.3.2 FOLOSIREA UNUI PODCAST PENTRU LSP .....	85
3.4. <i>DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT</i> : CONSOLIDAREA DISCURSULUI SPECIFIC SECTORULUI .....	85
3.4.1 CARACTERISTI ALE CURSULUI WEB.....	85
3.4.2 TESTARE: RĂSPUNSURILE STUDENȚILOR.....	86
3.4.3 UN PAS MAI DEPARTE: INTEGRAREA OER .....	86
<b>4. CONCLUZIE.....</b>	<b>86</b>

## LISTA DE ABREVIERI

- CALL**- Învățarea limbilor străine asistată de calculator
- CALI** - Instruire lingvistică asistată de calculator
- CECR** - Cadrul European Comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare
- CECR-CV** - Cadrul European Comun de referință pentru limbi. Volum anexă
- CFRIDI** - Cadrul comun de referință pentru alfabetizarea digitală interculturală
- CLIL** - Învățarea integrată a conținutului și a limbilor străine
- DIGCOMPE** - Cadrul european de competențe digitale pentru educatori
- DigEduPol** – Politici în domeniul educației digitale în Europa și nu numai: principii cheie de proiectare pentru politici mai eficiente
- DOTS** - Dezvoltarea abilităților de predare online
- EAQUALS** - Evaluarea și acreditarea calității serviciilor lingvistice
- EFL** - Engleza ca limbă străină
- ESP** - Engleză pentru scopuri specifice
- EI** - Învățământ superior
- HOTS** - Abilități de gândire de ordin superior
- TIC** - Tehnologia informației și comunicațiilor
- LL** - Învățarea limbilor străine
- LOTE** - Învățarea altor limbi decât engleza
- LOTS**- Abilități de gândire de ordin inferior
- LSP** - Limba pentru scopuri specifice
- LT** - Predarea limbilor străine
- OA** - Acces deschis
- OEP** - Practici educaționale deschise
- OER** - Resurse educaționale deschise
- OSS** - Software Open source
- MALL** - Învățarea limbilor străine asistată de mobil
- MOOC** - Cursuri online deschise masive
- TALL**- Învățarea limbilor străine asistată de tehnologie
- TEL** - Învățare îmbunătățită prin tehnologie
- TELL**-Învățarea limbilor străine îmbunătățită prin tehnologie
- UDL** - Proiectare universală pentru învățare



## INTRODUCERE

**ELISABETE MENDES SILVA**

INSTITUTUL POLITEHNIC DIN BRAGANÇA  
ȘI UNIVERSITATEA DIN LISABONA - CENTRUL PENTRU STUDII DE LIMBĂ ENGLEZĂ  
BRAGANÇA, PORTUGALIA  
[ESILVA@IPB.PT](mailto:ESILVA@IPB.PT)

Este firesc să fim conștienți și să acceptăm rolul important pe care îl au limbile în toate domeniile existenței, de la afaceri și finanțe la educație și contextul cultural. Este firesc, de asemenea, să admitem că învățarea limbilor străine este un factor care deschide multe căi și facilitează numeroase oportunități educaționale și perspective ocupaționale. De fapt, capacitatea de a vorbi două sau mai multe limbi străine în mod fluent sau chiar holistic reprezintă o cale către o lume infinită de posibilități nu doar în educație, ci și în cele mai variate cadre politice, sociale și culturale.

Cu toate acestea, învățarea limbilor străine nu a fost întotdeauna o *ușă deschisă spre lume*, ea fiind accesibilă doar negustorilor, călătorilor, oamenilor de afaceri, intelectualilor sau celor care își puteau permite o educație, fie la domiciliu, fie în instituții de învățământ. Conceptul de educație formală a fost inexistent până în secolul al XVIII-lea, când mișcarea Iluministă a pus întrebări importante despre educație și despre nevoia de a îmbunătăți, prin puterea sa, capacitatea intelectuală a oamenilor și prin crearea de școli și universități (Feldges, 2022). Conceptul de educație populară a ajuns în prim-planul dezbaterii politice abia la sfârșitul secolului al XIX-lea. După aceea, au fost construite mai multe școli, iar școlile de formare pentru profesori au devenit imperios necesare, educația fiind făcută accesibilă unei proporții tot mai mari a populației. Predarea se baza pe învățarea pe de rost și pe abordări raționale și empirice ale vieții, ceea ce s-a reflectat în modul în care învățarea a fost transferată elevilor. Citirea, scrierea, aritmetica, precum și instruirea religioasă făceau parte din programa școlară, profesorii fiind simpli instructori (Morgan, 2011). La universitate, limbile clasice precum greaca sau latina aveau o tradiție puternică, în timp ce limbile străine moderne au urmat să fie adoptate ca discipline universitare abia la începutul secolului al XX-lea. Cu toate acestea, abia în ultimele trei sau patru decenii ale secolului al XX-lea au început limbile moderne să se îndepărteze de la aportul lor aproape exclusiv literar și de la accentul pe gramatică, iar sociolingvistica a început să realizeze importanța aspectelor vorbite și sociale ale limbii (Coleman, 2004), ceea ce a coincis cu apariția abordării comunicative de predare a limbilor străine din anii 1970. În licee, limbile străine moderne au început să fie integrate pe scară largă în planul de învățământ abia în anii 1970, odată cu producerea unei schimbări curriculare naționale în Anglia, în concordanță cu evoluțiile europene în domeniu (Dobson, 2018).

Sistemul educațional a progresat mult din vremurile în care se baza pe o abordare comportamentală. În mod evident, educația a însoțit și a reflectat schimbările sociale, politice, economice și tehnologice. În zilele noastre, în Europa și în lumea occidentală, educația se aliniază cu ideile de progres, nu doar ale unei țări, ci și în ceea ce privește progresul individual al oamenilor. Democratizarea educației vizează o educație globală în care valorile umaniste ale libertății, egalității și justiției sunt menite să prevaleze ca parte a unei identități europene.

Witold și Brock (2000) vorbesc despre o „educație Europeană” care:

trebuie să le arate europenilor că pot lucra mai eficient și pot trăi mai confortabil împreună datorită procedurilor educaționale și profesionale de mediere și a modelelor de formare convenite în cadrul Uniunii ca parte a obiectivelor economice. Este vorba atât despre activitățile extracurriculare, cât și despre disciplinele tradiționale din programa școlară. Preocupările care au de-a face cu libertatea, justiția și egalitatea, pacea și protecția mediului

vor fi noile priorități ale unei educații europene și globale în care importanța disciplinelor tradiționale transmise în programele școlare naționale va scădea, făcând loc unui interes internațional care deja devine disponibil. (p. 15)

Această emancipare de provincialism și direcția către o Europă mai unită și mai internațională a dus la crearea unui cadru educațional care a reunit structuri și practici educaționale similare în statele membre ale Uniunii Europene. Drept urmare, a fost creat Sistemul european de acumulare și transfer al creditelor de studii (ECTS), care se aplică în prezent în toate universitățile europene.

Pe lângă diseminarea „elementelor de cunoaștere europeană”, „educația europeană” scoate la lumină și importanța competențelor lingvistice la limbi străine. Prin urmare, este crucială învățarea limbilor străine ca modalitate de a facilita comunicarea și, astfel, de a permite oamenilor „să trăiască și să lucreze oriunde în Uniunea Europeană” (Witold & Brock, 2000, p. 17).

Competența de comunicare a fost, de fapt, una dintre problemele esențiale în învățarea și predarea limbilor străine de când Del Hymes a introdus această perspectivă în 1972. Modelele anterioare de predare și de învățare a limbilor străine se bazau pe o abordare pur lingvistică, ignorând „contextele sociale în care era folosită limba” (Baker, 2017, p. 13). Predarea comunicativă a limbilor străine (CLT), pe lângă alte modele holistice de competență lingvistică care derivă din acest sistem umbrelă, de exemplu învățarea și predarea bazată pe activități (TBLT), răspunsul fizic total (TPR), învățarea bazată pe proiecte (PBL), a reprezentat o influență importantă pentru Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) publicat în 2001. În încercarea de a promova plurilingvismul, printre alte obiective, acest cadru „oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi străine, a liniilor directe privind programele școlare, examenelor, manualelor școlare etc. în întreaga Europă” (CEFR-CV, Consiliul European, 2020).

Au trecut douăzeci de ani de când a apărut CEFR, iar astăzi, în era tehnologiei digitale, a globalizării și a valurilor continue de migrație, învățarea limbilor străine are o rezonanță mai largă și mai semnificativă. Învățarea limbilor este considerată obligatorie într-o lume tot mai tehnologizată și mai competitivă. În prezent, învățarea limbilor în scopuri specifice este o necesitate primordială, deoarece, potrivit lui Coleman (2004):

În termeni curriculari, dobândirea competenței în limbi străine este aliată, în prezent, unei multitudini de domenii de ‚conținut’, de la studiul literar, cultural, lingvistic, sociologic, istoric și politic al țării în care se vorbește limba țintă, prin domenii conexe, precum alte limbi și culturi străine, până la specializări foarte diverse, de la economie la inginerie mecanică (pp. 4-5).

Consiliul European a promovat, de asemenea, interconectarea între limbi și tehnologia digitală prin intermediul mai multor proiecte și programe. Cadrul competențelor digitale (2017, 2022) și Cadrul Comun de Referință pentru Alfabetizarea Digitală Interculturală (CFRiDiL) sunt două dintre programele sale cele mai renumite. Programele sunt menționate pe larg în capitolele unu și șase din această publicație.

În urma Covid-19, pandemia care a afectat lumea în mod substanțial, toate sistemele educaționale au fost nevoite să se reinventeze sau/și să se adapteze la noile condiții fizice și sociale. Profesorii au fost nevoiți să își revizuiască principiile de bază care îi ghidează în practica didactică. Lumea digitală a devenit în această perioadă marele panaceu în educație și noile medii de învățare au fost larg răspândite. Susținând afirmațiile lui Muñoz-Luna și Taillefer (2018), „... dincolo de rolul utilizării tehnologiei, profesorii și cercetătorii din domeniul limbilor străine trebuie să exploreze acum activitățile și resursele digitale” (p. 1), suntem în măsură să înțelegem de ce proiectul QuILL și această publicație, mai precis, sunt atât de oportune.

Proiectul Erasmus+ „QuILL - Calitatea în învățarea limbilor străine” a fost aprobat în cadrul propunerilor de *Parteneriate strategice pentru pregătirea digitală în educație*, propunând o nouă perspectivă asupra modului în care resursele educaționale deschise digitale (RED) sunt puse la dispoziția profesorilor care predau limbi străine pentru scopuri specifice

(LSP) sau ca limbi străine în general și asupra modului în care aceștia pot maximiza utilizarea lor în mod

calitativ. Unul dintre obiectivele principale ale QuILL este acela de a pune la dispoziția profesorilor de limbi străine din învățământul superior un număr substanțial de resurse educaționale deschise (RED) pentru a-i ajuta în procesul de predare și învățare. În portalul QuILL, atât profesorii de limbi străine, cât și studenții vor găsi numeroase RED pentru 18 limbi europene, deja testate și validate de studenți în scenarii reale de predare. Mai mult, profesorii vor avea la dispoziție și un pachet de formare care îi va ghida în identificarea, utilizarea și crearea de resurse online.

Această publicație, ce conține orientări teoretice și practice importante, se adresează factorilor de decizie din învățământul superior, precum și profesorilor de limbi străine în scopuri specifice (LSP), care să le permită îmbunătățirea implementării surselor și metodei de învățare a limbilor străine prin resurse digitale în sistemul de învățământ superior. În plus, își propune să prezinte, să examineze și să reflecteze asupra oportunităților legate de utilizarea tehnologiei digitale în procesul de învățare și de predare a limbilor străine.

Această publicație reunește contribuții din partea celor șase parteneri care integrează consorțiul proiectului QuILL. Prin urmare, cuprinde șase capitole:

1. Calitatea în educația lingvistică digitală de ultimă oră
2. Criterii și indicatori de calitate în resurse educaționale deschise (RED) - învățarea integrată a limbilor străine
3. Inovare în predarea limbilor străine
4. Motivația studenților din învățământul superior de a învăța limbi străine utilizând tehnologii și resurse digitale
5. Implementarea tehnologiilor digitale în predarea limbilor străine la nivel sistemic în sectorul învățământului superior
6. Educația digitală și conținuturi LSP în învățarea și predarea limbilor străine

Majoritatea resurselor găsite pe internet sunt destinate celor care învață limba engleză. Aceasta este una dintre problemele pe care QuILL le abordează. Capitolele patru și cinci evidențiază acest neajuns, atrăgând atenția asupra diferențelor dintre predarea limbii engleze ca limbă străină (EFL) / engleza în scopuri specifice (ESP) și învățarea și predarea în Limba a Doua sau LSP, de unde rezultă nevoia de a adopta strategii de predare alternative și de a regândi modelele de motivare adecvate pentru LSP sau pentru învățarea altor limbi străine decât limba engleza (LOTE). Toate capitolele abordează procesul de învățare a limbilor străine prin intermediul resurselor digitale. Cuvinte-cheie, precum „calitate”, „inovație” și „educație digitală”, sunt comune tuturor acestora. Totuși s-a realizat o divizare pe subtematici, astfel încât fiecare domeniu să poată beneficia de o analiză mai profundă.

**Capitolul unu** oferă o abordare amplă a literaturii în ceea ce privește stadiului actual al educației digitale a limbilor străine în contextul învățământului superior european. Acesta abordează literatura de specialitate recentă pe această temă, pe lângă aducerea în prim-planul discuțiilor a proiectelor și programelor întreprinse de Consiliul Europei ca modalitate de atestare a relevanței pe care tehnologia digitală a dobândit-o în ultimii ani. Conform literaturii de specialitate, integrarea instrumentelor și resurselor digitale în predarea și învățarea limbilor străine în diferite scenarii de predare europene s-a dovedit a fi un atu important pentru noua paradigmă de predare și învățare.

**Capitolul doi** pune în lumină reflecții importante asupra complexității calității în procesul de predare și învățare, precum și asupra conceptului de Resurse Educaționale Deschise (RED) de bună calitate și asupra implicațiilor acestuia din perspectiva utilizatorului. Mai mult, autorii identifică indicatori de calitate, precum satisfacția studenților, pentru a măsura progresul cursurilor de predare a limbilor străine bazate pe suport digital în învățământul superior. Pentru a ilustra acești indicatori de calitate, au fost efectuate două studii pentru a examina atât feedback-ul lectorilor, cât și cel al studenților cu privire la un curs de limbi străine integrat RED în cadrul universității. Rezultatele obținute sugerează faptul că indicatorii de calitate sunt apreciați atât de către cursanți, cât și de către lectori, iar RED sunt considerate ca fiind materiale de curs suplimentare interesante și motivante.

În **capitolul trei**, inovația este punctul de interes în ce privește conținutul întregului capitol. Prin urmare, sunt prezentate practici, abordări, metode și strategii bazate pe utilizarea tehnologiilor

digitale. Pe baza inovației în educarea cadrelor didactice în formare în mediul online sunt abordate subiecte precum învățarea mixtă, autoreglementarea studenților și autonomia studenților în EFL și SLP. **Capitolul patru** se concentrează în principal pe problema motivației și pe cât de influentă poate fi aceasta în învățarea celei de-a doua limbi străine, în diferite scenarii de învățare, fiind vizați cursanți diferiți. Prin urmare, abordarea nevoilor și adaptarea cursurilor de limbi străine la nevoile specifice ale studenților din învățământul superior care studiază LSP este una dintre cele mai bune practici sugerate de autori în acest capitol. Mai mult, profesorii trebuie să implice și cursanții în procesul de selectare și proiectare a resurselor de învățare, oferindu-le mai multă responsabilitate și autonomie în procesul de învățare. În plus, utilizarea resurselor digitale poate explica, de asemenea, creșterea motivației, care va duce la o învățare mai eficientă. În acest fel, studenții vor primi instrumentele necesare pentru a intra cu succes pe piața muncii și pentru a crea viitoare afaceri.

**Capitolul șase** se axează pe LSP și oferă orientări utile pentru identificarea și utilizarea resurselor digitale în contextul predării. Prin prezentarea mai multor instrumente și studii de caz pentru limbile finlandeză, italiană și germană în scopuri specifice, autorii exemplifică modul în care resursele digitale pot fi integrate în procesul de predare sau pot fi utilizate ca alternativă la activitățile de clasă. Mai mult decât atât, discuția pedagogică despre Resursele Educaționale Deschise aduce unele lămuriri asupra reexaminării paradigmatelor de predare în contextul mutației digitale.

Orientările propuse în aceste șase capitole coincid cu principiile de bază care ne ghidează practica didactică în calitate de profesori din învățământul superior: ne dorim ca studenții noștri să devină motivați și implicați, să-i eliberăm de limitări și prejudecăți, să le încurajăm autonomia și gândirea critică. În acest context al predării limbilor străine în scopuri specifice (LSP), tehnologiile digitale pun la dispoziția profesorilor și studenților mai multe instrumente care să-i ghideze și să le dea autonomie în procesul de învățare și predare, astfel încât să continue să deschidă cât mai multe uși spre viitor.

## BIBLIOGRAFIE

Baker, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Coleman, J. A. (2005). Modern Languages as a University Discipline. In J. A. Coleman & J. Klapper (Eds.), *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp. 3-9). Routledge.

Council of Europe. (2020). *The Common European Framework of References for Languages. Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

Dobson, A. (2018). Towards “MFL for all” in England: a historical perspective. *The Language Learning Journal*, 46(1), 75-85.

Feldges, T. (2022) (ed.). *Education in Europe: Contemporary Approaches across the Continent*. The Routledge Education Studies Series. Routledge.

Morgan, K. (2011). *The Birth of Industrial Britain*. Pearson Education Limited.

Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Witold, T. & Brock, C. (2000). Introduction. The place of education in united Europe. In C. Brock & T. Witold, T. (Eds.), *Education in a Single Europe* (pp. 1-48). Routledge.

## CAPITOLUL UNU

### CALITATEA ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ DIGITALĂ DE ULTIMĂ ORĂ

ELISABETE MENDES SILVA<sup>1</sup>, ISABEL CHUMBO<sup>2</sup>, VITOR GONÇALVES<sup>3</sup>, CLÁUDIA MARTINS<sup>4</sup>, ALEXIA DOTRAS BRAVO<sup>5</sup>, ANA M. ALVES<sup>6</sup>

INSTITUTUL TEHNIC DIN BRAGANÇA <sup>1,2,3,4,5,6</sup>  
UNIVERSITATEA DIN LISABONA CENTRUL DE STUDII DE LIMBĂ ENGLEZĂ<sup>1,4</sup>  
CENTRUL DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIA DE BAZĂ <sup>3</sup>  
CENTRUL DE LIMBĂ, LITERATURĂ ȘI CULTURĂ AL UNIVERSITĂȚII DIN AVEIRO <sup>4,6</sup>  
CENTRUL DE LITERATURĂ PORTUGHEZĂ AL UNIVERSITĂȚII DIN COIMBRA <sup>5</sup>  
BRAGANÇA, PORTUGALIA

ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

#### REZUMAT

*În ultimele două decenii au apărut multe schimbări în educație. Progresul tehnologic într-o lume interconectată și globalizată a favorizat noi abordări în predarea limbilor, în special la nivelul învățământului superior. Capitolul de față se ocupă de educația digitală de ultimă oră în sfera învățării limbilor străine, fundamentată pe literatura de specialitate relevantă în domeniu; Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022), de exemplu, dar și alte studii, programe și proiecte - pentru a oferi o imagine completă a situației curente în privința calității în învățarea și predarea limbilor străine la nivelul învățământului superior în Europa. În plus, capitolul concentrează și acoperă o varietate de resurse și instrumente digitale care au contribuit la creșterea calității predării și învățării în contextul menționat anterior al limbajelor de specialitate.*

#### 1. INTRODUCERE

La începutul secolului al XXI-lea, în contextul educației, Marc Prensky (2001) a creat o nouă expresie – „nativi digitali” - pentru a defini elevii într-o perioadă care a asistat la o schimbare paradigmatică pe fondul progreselor digitale constante din ultimele decenii ale secolului al XX-lea. Acești „nativi digitali” făceau parte dintr-un proces de „discontinuitate” sau „unicitate” care a transformat „lucrurile într-un mod atât de fundamental încât nu mai există cale de întoarcere” (p. 1). După cum afirmă autorul: „Această așa-numită ‘unicitate este apariția și răspândirea rapidă a tehnologiei digitale în ultimele decenii ale secolului al XX-lea” (p. 1). Prensky i-a numit pe profesori și educatori „imigranți digitali”, deoarece s-au familiarizat cu noile tehnologii, adoptându-le (și adaptându-le) ca strategie eficientă în predare. Mai mult decât atât, Prensky i-a avertizat pe profesori despre nevoia de schimbare pentru a capta atenția elevilor (p. 6). S-ar putea deduce cu ușurință că această abordare a tehnologiei a atras în principal profesorii mai tineri, care erau mai predispuși să folosească tehnologia atât în viața personală, cât și în predare, decât cei mai maturi, care o priveau cu mai multă reticență și aveau mai mare încredere în abordările tradiționale de predare. Cu toate acestea, chiar dacă această afirmație ar putea fi adevărată în anumite circumstanțe, ea nu constituie un argument solid pentru a justifica o atitudine relativ permeabilă în ceea ce privește utilizarea tehnologiei în contextul predării. Există o multitudine de factori care fie ajută, fie împiedică implicarea profesorilor în alfabetizarea digitală atât în viața personală, cât și în cea profesională, fiind necesare mai multe cercetări pentru a ne oferi o înțelegere mai profundă a acestei probleme, după cum susține Tour (2015, p. 127). În acest sens, în încercarea de a identifica „o relație strânsă între practicile zilnice de alfabetizare digitală ale profesorilor de limbi străine și utilizarea tehnologiilor în clasă” (p. 137), autorul (2015) a realizat un studiu care a examinat „utilizarea tehnologiei de către profesori în viața personală și în predare” (p. 136). Aceste informații despre alfabetizarea digitală în predare au dovedit că noua abordare a predării limbilor străine rămâne

o provocare. După cum conchide autorul:

Includerea noilor alfabetizări în mediile școlare necesită multe schimbări, deoarece programa școlară și pedagogia sunt deja constrânse de factori externi. Este important de menționat că este nevoie de eforturile individuale ale profesorilor, deoarece, astfel cum ilustrează acest studiu, predarea noilor alfabetizări poate fi limitată și mai mult de mentalitatea digitală a acestora. (p. 136)

Încă din 2001, tehnologia digitală s-a schimbat în mod semnificativ și rapid, iar profesorii s-au alăturat și ei acestei schimbări. Potrivit lui Johnston et al. (2019): „Noi gadgeturi tehnologice sunt introduse pe piață cu viteză amețitoare, ca marele panaceu social al generației noastre. Tehnologia este promovată ca ceva mântuitor, similar fervorii religioase” (p. v).

Tehnologia digitală a dezlănțuit forțe nemiintâlnite până acum în domeniul educației, iar literatura de specialitate a examinat și a evidențiat cu prisosință potențialul noilor tehnologii în orice context de predare și învățare (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). Mai mult, Muñoz-Luna și Taillefer (2018) susțin că „integrarea tehnologiei în educație a reprezentat o agendă importantă pentru reforma educațională în întreaga lume” (p.6). Descoperirile continue în acest domeniu în primele decenii ale secolului al XXI-lea au provocat și au schimbat abordările privind educația digitală. De asemenea, predarea limbilor a căpătat o perspectivă reînnoită asupra modului în care erau predate și învățate limbile, pe măsură ce noile media și tehnologia informației au devenit instrumente auxiliare importante pentru profesorii de limbi străine. Resursele digitale au îmbunătățit astfel posibilitățile de predare și învățare, adaptând competențele digitale atât ale profesorilor, cât și ale elevilor pentru a răspunde la provocările secolului al XXI-lea, pe baza unui cadru de competențe digitale. Această agendă este foarte apreciată în noua arenă a învățământului superior care promovează alfabetizarea digitală și mediile interactive pentru profesori și elevi (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022), de exemplu, prin crearea Cadrelui European pentru Competențele Digitale ale Educatorilor (DigCompEdu) stabilit de Uniunea Europeană în 2016 (Vuorikari et al. 2016) și cu o nouă ediție în 2017 (Carretero Gomez et al., 2017). Vom explora în continuare progresul acestui cadru precum și al altora.

Acest capitol se axează pe integrarea instrumentelor și resurselor digitale în predarea limbilor străine și pe modul în care acestea contribuie la îmbunătățirea calității și eficienței predării. Mai mult, va examina pe scurt contextul limbii în scopuri specifice și interconectarea acesteia cu lumea digitală, acest subiect fiind abordat mai detaliat în capitolul 6. Prin intermediul revizuirii literaturii de specialitate, va încorpora studii, proiecte și programe recente și semnificative care dovedesc relevanța acestor puncte de vedere și atestă tendințele de ultimă oră în domeniul specific al (calității) predării în context digital a limbilor străine în învățământul superior european.

## **2. COMPETENȚE DIGITALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR EUROPEAN**

Tehnologiile digitale – un concept cuprinzător care acoperă internetul, dispozitivele mobile digitale (telefoane inteligente, tablete și altele similare), instrumentele Web 2.0, dispozitivele de realitate virtuală, inteligența artificială și alte tehnologii digitale noi și actualizate (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562) – formează nucleul epocii moderne a evoluțiilor tehnologice. De fapt, ritmul rapid al schimbărilor tehnologice și digitale a furnizat noi modele îmbunătățite și mai interactive de învățare a limbilor străine, precum Instruirea lingvistică asistată de calculator (CALI), Învățarea limbilor străine asistată de calculator (CALL) (în folosință încă din anii 1960, dar cu un impact mai mare în anii 1990, când coroborează interesul literaturii (Levy, 1997; Beatty, 2003), Învățarea limbilor străine îmbunătățită de tehnologie (TELL) și Învățarea limbilor străine asistată de telefonul mobil (MALL). Aceste modele au creat un nou cadru de învățare și predare care a facilitat munca profesorilor.

Tranziția de la Web 1.0, static și pasiv, la Web 2.0, dinamic și interactiv, a determinat masificarea

informațiilor în timp real (Smith, 2016, p. 3). Comunicarea mediată de calculator a devenit mai cuprinzătoare odată cu răspândirea telefoanelor inteligente, acestea devenind un produs normalizat care a deschis calea unui nou domeniu de învățare - învățarea limbilor străine asistată de telefonul mobil (MALL). Potrivit lui Chinnery (2006), aceste tehnologii îmbunătățesc în mod substanțial incluziunea socială în învățarea limbilor străine, trebuind să fie utilizate în conformitate cu cea mai adecvată pedagogie (p. 9). Mai recent, Stockwell (2022) subliniază diferențele atitudini față de utilizarea tehnologiilor digitale:

Deși tehnologia ocupă un loc mai important în educație (...) de la răspândirea virusului Covid-19 la începutul anului 2020, există în continuare opinii împărțite în ceea ce privește utilizarea sa pe termen lung ca o opțiune viabilă pentru o educație de calitate sau ca o soluție provizorie până când lumea își revine după acest dezastru. (p. 1).

Pe de o parte sunt cei care consideră că tehnologia poate întârzia eficiența pedagogică în educație, iar pe de altă parte sunt cei extrem de entuziaști și optimiști în ceea ce privește efectele sale. Cu toate acestea, datorită utilizării pe scară largă a dispozitivelor mobile, Stockwell (2022) afirmă că învățarea prin intermediul tehnologiei, fie că este vorba despre CALL sau MALL, „pare cu adevărat legată de așteptările că va facilita predarea și învățarea” (pp. 5-6). În ciuda controversei din jurul efectelor utilizării tehnologiei digitale în educație, trebuie să recunoaștem potențialul tehnologiei în sprijinirea mediilor de predare și învățare. Cu toate acestea, același autor (2022) susține că utilizarea tehnologiei la clasă trebuie să fie planificată și implementată cu atenție, altfel nu va mai fi eficientă, principalele obiective de învățare fiind neîndeplinite (p. 2).

În context european, Uniunea Europeană continuă să promoveze și să actualizeze Cadrul privind competențele digitale (DigComp2.2) (Vuorikari et al. 2022). Acest cadru are ca scop dezvoltarea competențelor digitale ale cetățenilor, pentru ca aceștia să fie mai bine pregătiți să facă față provocărilor tehnologice și sociale ale secolului al XXI-lea. Acesta oferă noi exemple de cunoștințe, abilități și atitudini și instrumente pentru auto-reflecție, monitorizare și certificare a competențelor digitale. Mai mult decât atât, el reprezintă un ghid excelent privind modul în care cetățenii interacționează, împărtășesc, se implică și colaborează prin intermediul tehnologiilor digitale. Aceste moduri de acțiune se aseamănă cu cei patru C ai competențelor secolului al XXI-lea în contextul educațional: gândire critică, creativitate, colaborare și comunicare. Dintre competențele secolului al XXI-lea, competențele digitale au dobândit o mai mare importanță în ultimele două decenii.

*Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL-CV)* (Consiliul European, 2020) menționat în DigComp 2.2 este un cadru esențial care ghidează sistemele educaționale europene. Publicat pentru prima dată în 2001, CECRL a fost actualizat permanent pentru a răspunde provocărilor continue ale unei societăți tot mai multiculturală și multilingvă. Pe lângă faptul că reprezintă o bază comună pentru uniformizarea programelor de învățare a limbilor străine, a evaluărilor, a orientărilor curriculare, printre altele, în întreaga Europă (Consiliul Europei, 2001), acesta urmărește să încurajeze și accentul pus pe elev, învățarea pe tot parcursul vieții, limbajul semnelor, multilingvismul și competența multiculturală, susținute de o abordare comunicativă. Ultima versiune a CECRL-CV (Consiliul Europei, 2020) a adăugat noi descriptori, martori la schimbările sociale și tehnologice actuale:

Faptul că această extindere duce descriptorii CECRL dincolo de domeniul învățării limbilor moderne, pentru a cuprinde aspecte relevante în ceea ce privește educația lingvistică în întregul plan de învățământ, aceasta a fost primită cu brațele deschise în cadrul procesului extins de consultare din anii 2016-2017. Acest lucru reflectă o conștientizare crescândă a nevoii de abordare integrată a educației lingvistice în întregul plan de învățământ. Specialiștii din domeniul predării limbilor străine au primit cu entuziasm în mod special descriptorii care țin de interacțiunea online, învățarea în colaborare și medierea textului. Consultarea a confirmat, de asemenea, importanța pe care factorii de decizie politică o acordă furnizării de



descriptori pentru multilingvism/multiculturalism (Consiliul Europei, 2020, p. 22).

Interacțiunea online este, de fapt, o realitate pe care nu o putem ascunde. Internetul a devenit un mediu puternic în viața noastră și, drept urmare, acest nou context trebuie adăugat la varietatea de contexte de predare pe care le are la dispoziție educația.

În cadrul proiectului european de cercetare Erasmus+ EU-MADE4ALL - Integrarea alfabetizării digitale multimodale și a limbii engleze pentru comunicare internațională - Cadrul comun de referință pentru alfabetizarea digitală interculturală (CFRIDiL) a fost conceput, implementat și testat. Acest cadru care derivă din CECRL și DigComp 2.0, dar care le depășește, propune o clasificare mai hibridă a competențelor. Multimodalitatea, alfabetizarea digitală și comunicarea mediată de calculator pentru comunicarea globală reprezintă marea panaceu al acestui cadru, astfel încât „comunicarea în contexte internaționale și interculturale” să se dovedească a fi „de succes” și „să includă competențe multimodale, socio-semiotice și critice mai cuprinzătoare, care să ia în considerare așteptările unui public și a unor contexte socio-culturale diverse” (Adami et. Al., 2019, p. 11). Mai presus de toate, CFRIDiL:

este un pas hotărât spre standardizarea competențelor digitale prin promovarea transparenței și a recunoașterii pentru a evalua cunoștințele pe care un cetățean european ar trebui să le aibă pentru a fi un comunicator de succes în lumea digitală conectată din zilele noastre, cu scopul final de a facilita învățarea, găsirea unui loc de muncă și mobilitatea. (Adami et. al., 2019, p. 14).

În conformitate cu orientările Uniunii Europene, sistemele europene de învățământ superior încearcă, de asemenea, să țină pasul cu ritmul schimbării și depun eforturi pentru a promova competența digitală în rândul profesorilor, educatorilor și cursanților. Cadrul European pentru Competențele Digitale ale Educatorilor (DigCompEdu) servește drept rampă de lansare pentru aprobarea competențelor digitale. După cum putem vedea în document:

Acesta își propune să ofere un cadru de referință general pentru dezvoltatorii modelor de competențe digitale, și anume Statele Membre, guvernele regionale, agențiile naționale și regionale relevante, organizațiile educaționale și furnizorii de formare profesională publică sau privată. Se adresează educatorilor la toate nivelurile de educație, de la educația preșcolară până la învățământul superior și la educația adulților, incluzând formarea generală și profesională, educația pentru nevoi speciale și contextele de învățare non-formală. Invită și încurajează adaptarea și modificarea în funcție de contextul și scopul specifice. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Mai mult decât atât, plasează inovarea în centrul tuturor instituțiilor de învățământ, inclusiv în contextul învățământului superior, prin valorificarea potențialului tehnologiilor digitale. Prin urmare, acest cadru abordează competențele profesionale și pedagogice ale educatorilor, împreună cu competențele cursanților, concentrându-se pe domeniile angajamentului profesional, resurselor digitale, evaluării, responsabilizării cursanților și, în cele din urmă, facilitării competențelor digitale ale cursanților (Punie & Redecker, 2017, p. 8).

Studiul *Politici de educație digitală în Europa și nu numai: Principii cheie de proiectare pentru politici mai eficiente* (DigEduPol) a fost publicat în 2017 cu scopul de a prezenta dovezi factorilor de decizie politică și educatorilor cu privire la eficacitatea politicilor care favorizează învățarea în era digitală (Conrads et al., 2017). De asemenea, trebuie menționat și SELFIE - instrumentul european pentru capacitatea digitală a școlilor. Cursurile online deschise în masă (MOOC) (MOOCknowledge, MOOCs4inclusion) au fost, de asemenea, adăugate la agenda de cercetare.

### **3. ÎNVĂȚAREA CALITATIVĂ A LIMBILOR STRĂINE CU SUPTOR DIGITAL: TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE DE ULTIMĂ ORĂ**

Unul dintre principiile importante care stau la baza cadrelor concepute și implementate de Comisia Europeană, sub conducerea Centrului Comun de Cercetare, este promovarea competențelor digitale ale tuturor cetățenilor, pentru a le oferi acestora instrumentele adecvate obținerii de reușite profesionale și pentru a-i ajuta să devină mai împliniți atât pe plan profesional, cât și personal. În cadrul DigComp 2.2, cinci domenii de competență descriu în ce constă competența digitală: (i) Competența informațională și de date; (ii) Comunicare și colaborare; (iii) Crearea de conținut digital; (iv) Siguranță; și (v) Rezolvarea problemelor. În contextul învățării și predării limbilor străine în învățământul superior, TELL, învățarea limbilor străine asistată de tehnologie (TALL), CALL și MALL răspund nevoilor cursanților și merg mână în mână cu cerințele unei lumi tot mai digitale. Internetul a pus la dispoziția atât a profesorilor, cât și a cursanților o gamă largă de resurse educaționale.

Cursurile online deschise în masă (MOOC), rezultate din mișcarea Resurse Educaționale Deschise din 2008, au reprezentat, de asemenea, o resursă și o strategie educaționale digitale atractive. Indiferent de perspectiva democratică a MOOC, utilizarea acestora continuă să pună noi probleme în această privință. Deng, Benckendorff și Gannaway (2019) au realizat un studiu sistematic care a examinat progresul și noile direcții de învățare și predare în cadrul MOOC. Constatările i-au determinat să concluzioneze că, în ciuda înmulțirii studiilor de cercetare privind MOOC, nu a existat suficientă „cercetare sistematică privind dinamica învățării și predării în MOOC” (p. 58). Aceștia s-au rezumat la cinci ipoteze principale:

- a) cercetarea bazată pe dovezi este insuficientă, mai ales în ceea ce privește publicul, care este supus unei anumite hegemonii culturale occidentale;
- b) factorii relevanți, precum motivația, par a fi supra-simplificați în studiile privind MOOC;
- c) nu au fost efectuate cercetări cu privire la diversele abordări ale angajamentului de învățare;
- d) măsurarea rezultatelor învățării este foarte simplificată și depinde în mare măsură de note;
- e) nu este clar, până în prezent, cum se corelează diferiți factori-cheie de învățare și predare, în ciuda dovezilor existente despre „un angajament comportamental și social online mai activ” care este legat de niveluri de memorare și de performanțe academice superioare.

Prin urmare, autorii susțin că este extrem de important să se analizeze factorii de învățare și de predare din punctul de vedere al modului în care aceștia interacționează unul cu celălalt, și nu în mod izolat, astfel încât MOOC să poată fi implementate și evaluate cu succes (p. 58).

Cursurile online deschise în masă și toate aceste resurse și sisteme digitale au fost folosite ca elemente eficiente de motivare și de îmbunătățire a calității. Ca instrumente de sprijin pentru orele de limbi străine, acestea adaugă noi elemente la abordările metodologice ale predării și învățării. Bolen (2021) prezintă câteva motive pentru a utiliza resursele bazate pe tehnologie la orele de limbi străine: sunt eficiente, deoarece elevii învață mai repede; fac lecțiile să fie mai atractive; elevii se simt mai motivați; elevii devin mai autonomi; profesorii au acces la o multitudine de resurse excelente, precum teste, jocuri de societate online, verificări de plagiat, printre altele; iar elevii, părinții, administratorii se așteaptă la utilizarea computerului în clasă (pp. 7-8). Cu toate acestea, după cum s-a subliniat anterior, dacă tehnologia este utilizată fără o planificare atentă, atunci obiectivele pedagogice ar putea să își piardă eficacitatea. Prin urmare, este imperios necesar să cunoaștem cum și când se utilizează tehnologia la clasă. Dacă se utilizează doar de dragul utilizării calculatorului, atunci obiectivele învățării devin inutile, dar dacă este integrată în cadrul unor obiective și strategii foarte bine definite, atunci rezultatele vor fi mult mai încurajatoare.

#### **3.1 GAMIFICAREA: ODISEEA PROFESORULUI**

Și gamificarea a fost pe agenda profesorilor și educatorilor. O gamă variată de platforme de învățare bazate pe jocuri, site-uri de învățare a limbilor străine, evaluări online, pentru a numi doar câteva, au

luat amploare foarte recent. Aceste instrumente sau aplicații online, precum *Flippity*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Nearpod*, sau *Sutori*, le oferă oportunități excelente profesorilor de a planifica lecții mai interactive și mai motivante. *Duolingo*, *Edmodo*, *Class Dojo*, *Zondle*, *Languagenut*, *FluentU*, *Socrative*, *Brainscape*, *The Language Game* și *MindSnacks* sunt aplicații de gamificare utilizate de obicei pentru învățarea limbilor străine (Prathyusha, 2020). Aceste instrumente pot fi încorporate și în cursurile de învățare online, precum MOOC sau altele.

Astfel, devine important să clarificăm și să clasificăm gamificarea dintr-o perspectivă mai largă. Jocurile au exercitat dintotdeauna o atracție naturală pentru indivizi, permițându-le nu doar să se bucure de activități de timp liber și divertisment, ci și să învețe sau chiar să își desfășoare multe activități astfel. Acestea apar ca o componentă socială și culturală importantă și sunt promotori ai angajamentului cu motivație (Bozkurt & Durak, 2018).

În context educațional, utilizarea jocurilor ca materiale ajutătoare sau promotori ai învățării nu este un fenomen nou. UNESCO recunoaște faptul că jocurile digitale joacă un rol important în viața de zi cu zi a tinerilor și le consideră instrumente pedagogice pentru a transfera, îmbunătăți și/sau dezvolta abilități și competențe pentru dialog intercultural și învățare socială și emoțională pentru a preveni extremismul violent (UNESCO, 2021).

Cu toate acestea, utilizarea pe scară largă a jocurilor digitale ca formă de divertisment a ridicat problema modului în care potențialul acestora poate fi exploatat în scopuri educaționale. Este incontestabil faptul că utilizatorul de jocuri digitale este profund atras și implicat în aceste activități. Utilizarea pe scară largă a dispozitivelor mobile de comunicare a făcut ca jocurile digitale să fie omniprezente în viața elevilor. Această disponibilitate mediatică și atracția pe care jocurile o exercită asupra elevilor le sugerează educatorilor opțiuni stimulative pentru a sprijini procesul de predare și învățare. Cu toate acestea, putem identifica diferite modalități de a utiliza aceste jocuri digitale, cu tot atâtea asemănări și diferențe: Edutainment (Al Fatta et al., 2018), Învățarea bazată pe jocuri digitale (Nadolny et al., 2020), Jocuri serioase (Sudarmilah et al., 2018) și Gamificarea. În sensul acestui capitol, vom discuta doar despre aceasta din urmă.

Definiția gamificării este „utilizarea elementelor de design al jocurilor în contexte din afara jocurilor” (Deterding et al., 2011, p.10). Chou (2016) definește gamificarea ca fiind „arta de a genera distracție prin implicarea unor elemente care se regăsesc de obicei în jocuri și aplicarea lor în activități productive sau din lumea reală” (p. 8). Pentru Schlemmer (2014), gamificarea „își propune să creeze un strat de jocuri într-o aplicație sau produs, în loc să fie, la origine, un joc” (p. 77). Pe de altă parte, Gartner (2022) consideră gamificarea ca fiind „utilizarea mecanicii și a design-ului unui joc pentru a angaja și a motiva în mod digital oamenii să își atingă obiectivele” (para. 1).

Hamari et al. (2014) prezintă gamificarea ca un proces de îmbunătățire a serviciilor prin îmbogățirea acestora cu experiența de joc. Aceștia extind definiția dincolo de mecanica jocurilor, susținând că acest concept ar trebui să fie înțeles pe o scară mai largă, ca un proces în care utilizatorul este implicat în experiențe psihologice, astfel cum se întâmplă în general în jocuri. Acești autori, în dezvoltarea conceptualizării lor privind gamificarea, asociază trei potențialități esențiale care îi justifică utilizarea: rezultate comportamentale productive (ex. o corelație pozitivă între creșterea efortului de învățare și creșterea motivației); rezultate psihologice pozitive (precum creșterea motivației, care rezultă din interacțiunea utilizatorului cu elementele de design al jocului); și resurse motivaționale (ex., elemente de design al jocului - puncte, clasamente, insigne, niveluri, feedback, indicarea progresului, printre altele). Pe baza unei analize a zeci de studii privind gamificarea, aceiași autori afirmă că în contextul educației/învățării, în cea mai mare parte, efectele sunt pozitive, în special în ceea ce privește creșterea motivației și implicarea elevilor în activitățile de învățare. Aceștia avertizează, însă, că aceleași studii indică și unele rezultate negative care trebuie luate în considerare: creșterea comportamentului competitiv și dificultăți în procesul de evaluare.

Pentru Vianna et al. (2013), caracteristicile jocului, precum feedback-ul instant, insigne, obiectivele tangibile, competitivitatea, colaborarea și “învățarea prin practică” sunt elemente esențiale pentru atingerea unor scopuri specifice prin gamificare.

John et al. (2017) argumentează faptul că activitățile de învățare care utilizează gamificarea (resurse motivaționale) conduc la recunoașterea importanței activităților de învățare (rezultat psihologic) care, la rândul său, conduce la creșterea efortului de învățare (rezultat comportamental) care se traduce prin progrese în performanța academică. De fapt, gamificarea este descrisă ca o metodologie activă care poate contribui la motivarea și implicarea elevilor în activități, favorizând învățarea și modelând comportamentul (Kim, 2015). Îmbunătățirea performanțelor de învățare, interacțiunea cu colegii și creșterea motivației și a implicării sunt trei factori pe care Zainuddin et al. (2020) îi evidențiază dintre efectele utilizării gamificării în educație. Referindu-se la experiențele interactive de învățare, Fardo (2013) recunoaște capacitatea gamificării de a ajuta la depășirea lipsei de implicare a elevilor, promovând o schimbare pozitivă a comportamentului printr-o participare semnificativă sporită.

Prin urmare, într-un mediu bazat pe jocuri, nivelul de angajament și implicare al elevilor crește (Glover, 2013, Kiryakova et al., 2014, Zainuddin et al. 2020, Vankúš, 2021).

Mai există și alte aplicații de învățare a limbilor străine, precum *EducaPlay*, *Busuu*, *Babbel*, *Speakly*, *QLango*, care pot fi utile atât pentru cursanți, cât și pentru profesori. Cei dintâi vor găsi acolo toate sfaturile necesare pentru învățarea limbii străine pe care și-au ales-o, iar cei din urmă pot obține idei din planuri de lecții sau activități clar concepute și instruite pentru a le utiliza la clasă.

### **3.2 CORELAREA TEHNOLOGIEI CU LSP**

În domeniul limbilor străine în scopuri specifice (LSP), Arnó-Maciá (2012) examinează modul în care tehnologia a transformat predarea și învățarea LSP. Autoarea susține faptul că tehnologia a pus la dispoziția profesorilor de LSP genuri noi și hibride, instrumente informatice pentru colectarea și analizarea discursului specializat, precum și dezvoltarea materialelor și cursurilor în mediul online (p. 89). De fapt, aplicațiile CALL au creat oportunități pentru un mediu de învățare mai axat pe colaborare, creativ, inovator și motivant. Muñoz-Luna și Taillefer (2018) consideră integrarea tehnologiei în clasele de învățare LSP din două perspective complementare: în primul rând, “profesorii și alți profesioniști din domeniul limbilor străine văzuți ca utilizatori digitali ai activităților în mediul online și ai aplicațiilor tehnologice”, iar, de cealaltă parte, “profesorii și profesioniștii în calitate de creatori inovatori ai acestor aplicații, contribuind din experiența lor practică (...)” (p. 2). Autorii le oferă profesorilor de limba engleză în scopuri specifice (ESP) diferite instrumente de predare în mediul online, precum dicționare telematice, corpusuri, clipuri video și altele (p. 2).

Acum, mai mult ca oricând, este esențial să folosim instrumente care să ajute procesele GILT - Globalizare (G11N), Internaționalizare (I18N), Localizare (L10N), Traducere (T9N). Pentru a îndeplini acest obiectiv, furnizorii de servicii lingvistice folosesc Traducerea asistată de calculator (CAT), împreună cu propriile Memorii de traducere, Editori de traducere, Baze de date terminologice, printre alte instrumente, pentru a asigura productivitatea și interoperabilitatea. În niciun caz nu trebuie subestimate dicționarele de sinonime, glosarele, dicționarele, gramaticile și enciclopediile digitale. Un ultim cuvânt este dedicat instrumentelor de traducere automată în cadrul serviciilor lingvistice, precum și în predarea limbilor străine.

### **3.3 ERASMUS+ PROIECTE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIEI: UN IZVOR DE CUNOȘȚINȚE**

În vremurile actuale, care aduc noi provocări în domeniul educației lingvistice, predarea și învățarea limbilor străine în mod eficient și în conformitate cu nevoile elevilor a devenit o prioritate. De aceea, integrarea și implementarea tehnologiei la clasă și în mediul online a fost tratată foarte serios în planul calității de învățare a limbilor străine. La nivel european, Comisia Europeană, prin promovarea proiectelor Erasmus+, își propune să dezvolte cercetarea în domeniul învățării și predării limbilor străine și să implementeze această paradigmă tehnologică în educație, în special în domeniul lingvistic. În plus, se adresează următoarelor categorii de public-țintă: factori de decizie politică, cursanți, profesori și educatori, pentru a avea o gamă mai largă de influență și schimbare.

În acest sens, Învățarea Limbilor Străine Online Erasmus+ se bazează pe o abordare democratică. Acest

program se adresează celor care învață limbi străine în mod independent și care au dificultăți financiare. Erasmus+ intenționează să faciliteze învățarea limbilor străine online prin intermediul unei baze de date de resurse online gratuite și, prin urmare, să promoveze autonomia cursanților. Profesorii au și ei la dispoziție resurse educaționale deschise (RED) ca supliment la „medii de instruire formală”. Acest proiect este condus de mai multe școli europene de limbi străine (private și de stat) care și-au limitat planurile de învățământ la 7 limbi: engleză, franceză, germană, italiană, spaniolă, croată și poloneză. Acesta este un exemplu de utilizare a platformelor online pentru a sprijini învățarea limbilor străine. Un alt exemplu este DigiTise, care se adresează profesorilor de peste 50 de ani și care vizează îmbunătățirea competențelor digitale ale acestora, în acord cu DigComp2.2. Principalele rezultate intelectuale au fost un manual și zece cursuri MOOC.

Proiectul Erasmus+ ITILT 2 - Predarea interactivă a limbilor străine cu ajutorul tehnologiei - își canalizează domeniul de cercetare și de acțiune către utilizarea tehnologiei pentru predarea limbilor străine pe bază de sarcini (TBLT), punând accentul pe „tehnologiile noi și emergente, precum tabletele PC, telefoanele mobile și software-ul de videoconferință” (fără dată, par. 1). Contextele educaționale acoperite de acest proiect includ toate nivelurile de educație.

În acest sens, se pare că proiectele derulate sub umbrela Erasmus+ au adunat abordări și aspecte care sunt nu numai contemporane în ceea ce privește nevoile educației, ci și inovatoare, având în vedere faptul că cercetarea nu a fost suficient de rapidă pentru a stabili idei fundamentale în domeniul tehnologiei, al limbilor străine și al învățământului superior.

Prin urmare, proiectul QuILL îndeplinește cerințele educației în contextul progreselor tehnologice, având un domeniu de aplicare mai bine direcționat decât cele anterioare. Acesta vizează contextul învățământului superior și se concentrează în mod special pe LSP. Obiectivul principal al proiectului este promovarea practicilor inovatoare pentru a spori abilitățile digitale ale profesorilor de limbi străine la nivelul învățământului superior, în primul rând, prin identificarea și revizuirea surselor digitale de înaltă calitate și ușor de utilizat pentru predarea a 18 limbi europene. Acestea sunt deja online pe portalul proiectului unde s-au primit contribuții de la lectori din întreaga Europă. Pe lângă faptul că proiectul promovează o formare online a profesorilor de limbi străine în ceea ce privește modul de selectare, utilizare și creare a surselor digitale pentru predarea limbilor străine, acesta încurajează, de asemenea, capacitatea acestora de a contribui în mod eficient la dezvoltarea mediilor educaționale digitale atât în cadrul predării de la distanță, cât și la clasă. Formarea online are o importanță capitală în sprijinirea profesorilor atunci când aceștia schimbă paradigma către o clasă de limbi străine îmbunătățită de tehnologie.

#### **4. OBSERVAȚII FINALE**

Numărul din ce în ce mai mare de proiecte de cercetare, fie rezultate din literatura de specialitate, din proiectele Erasmus+, fie din alte programe ale Uniunii Europene, privind integrarea tehnologiei digitale în contextele de învățare a limbilor străine demonstrează relevanța resurselor tehnologice ca un atu important în abordările metodologice ale întregului sector educațional.

Având în vedere particularitățile contextului învățământului superior, trebuie menționat faptul că acesta a reușit să înglobeze toate abordările care au fost încapsulate de-a lungul anilor, atât în ceea ce privește tehnologia, cât și învățarea limbilor străine. Proiectul QuILL pare a fi un rezultat al acestui parcurs.

Învățarea și predarea limbilor străine în viitorul apropiat este legată, fără îndoială, de paradigma digitală, care se regăsește în toate aspectele vieții noastre, calitatea fiind întotdeauna o preocupare majoră în educație și în învățarea limbilor străine. Prin urmare, învățarea limbilor străine îmbunătățită de tehnologie este, fără doar și poate, un atu inovator pe care toți cei implicați în educație trebuie să îl sprijine și să îl utilizeze într-un mod cuprinzător, dar prudent, astfel încât elevii - publicul-țintă final al acestei noi abordări tehnologice de predare și învățare - să continue să învețe limbi străine într-un mod susținut, atractiv și eficient.

## LINK-URI CĂTRE RESURSE EXTERNE

DigiTise: <https://digitiseproject.eu>

Proiect EU-MADE4ALL – Integrarea alfabetizării digitale multimodale și a limbii engleze pentru comunicare internațională: <https://www.eumade4ll.eu>

SELFIE –instrumentul european pentru capacitatea digitală a școlilor:  
<https://www.pankampylis.eu/project/selfie-the-european-tool-for-schools-digital-capacity/>

Cadrul European pentru Competențele Digitale ale Educatorilor (DigCompEdu): [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en)

Proiectul Erasmus+ Învățarea Limbilor Străine Online: <https://www.learninglanguages.eu>

Proiectul Erasmus+ ITILT 2 – Predarea interactivă a limbilor străine cu ajutorul tehnologiei:  
<https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/>

## BIBLIOGRAFIE

Adami, E., Karatza, S., Marenzi, I., Moschini, I., Petroni, S., Rocca, M., & Sindoni, M. G. (2019). *The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDiL)*. eumade4all. European Commission. Erasmus+ Programmes. [https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3\\_IM\\_4-compresso.pdf](https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3_IM_4-compresso.pdf)

Aguilera, E. (2022). *Digital Literacies and Interaction Media: a framework for multimodal analysis*. Routledge.

Al Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, M. H. (2018). Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 19(6), 41.1-41.5. <https://doi.org/10.5013/IJSSST.a.19.06.41>

Arnó-Macià, E. (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes courses. *The Modern Language Journal*, 96, 89-104.

Atherton, P. (2018). *50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical strategies for teaching*. SAGE.

Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Pearson Education.

Blannin, J. (2022). *Beginning teaching with Digital Technologies*. SAGE.

Blake, R. J. & Guillén, G. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.

Bolen, J. (2021). *ESL Technology games, activities and resources. 59 ways to implement tech in a language learning classroom*. Independently published.

Bozkurt, A. & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15–33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>

Carretero Gómez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. <https://www.lltjournal.org/item/381/>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. You-kai Chou.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deng, R. Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*, 149, 49-60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302902>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011, September*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fardo, M. L. (2013). Kapp, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjetura: filosofia e educação*, 18(1).
- Gartner. (2022). *Gartner Glossary*. Gartner Glossary. <https://www.gartner.com/en/marketing/glossary/gamification>
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A., & Irvine, V. (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA, AACE.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- John, T., Feldotto, M., Hensen, P., Klingsieck, K., Kundisch, D., & Langendorf, M. (2017). Towards a lean approach to gamifying education. *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems, ECIS 2017*, 2970–2979.
- Johnston, B., MacNeill, S., & Smyth, K. (2019). *Conceptualising the Digital University. The intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave MacMillan.
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library technology reports: expert guides to library systems and services*, 51(2), 000–000. <https://doi.org/10.1108/el-02-2016-0049>
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). *Gamification in Education*. [https://www.academia.edu/34056409/Gamification\\_in\\_education?from=cover\\_page](https://www.academia.edu/34056409/Gamification_in_education?from=cover_page)
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. Red Globe Press.
- Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.

- Nadolny, L., Valai, A., Cherrez, N. J., Elrick, D., Lovett, A., & Nowatzke, M. (2020). Examining the characteristics of game-based learning: A content analysis and design framework. *Computers & Education*, 156, 103936. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103936>
- Prathyusha, N. (2020). Role of gamification in language learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(2), 577-583. <https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MBC University. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publication Offices of the European Union.
- Redecker, C., Kampley, P., Bacigalupo, M. & Punie, Y. (Eds.). (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Publications Office of the European Union.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: An Overview*. Routledge.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning. Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge University Press.
- Sudarmilah, E., Fadlilah, U., Supriyono, H., Irsyadi, F. Y. Al, Nugroho, Y. S., & Fatmawati, A. (2018). A review: Is there any benefit in serious games? *AIP Conference Proceedings 1977*, 020059, 020059. <https://doi.org/10.1063/1.5042915>
- Tsvyk, V. A. & Tsvyk, I.V. (2019). Digital Technologies in Modern Education: Ethical Aspect. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 341. 5th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2019) (pp. 559-564). Atlantis Press.
- Tomczyk, L. & Fedeli, L. (2022). *Digital Literacy for Teachers*. Springer.
- Tour, E. (2015). Digital Mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139.
- UNESCO. (2021, May 2017). *Digital Games for Peace: Creativity, Innovation & Resilience*. <https://mgiep.unesco.org/article/digital-games-for-peace-creativity-innovation-and-resilience>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9(9). <https://doi.org/10.3390/math9090986>
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification, inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. Em *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).



Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.1003>

## **CAPITOLUL DOI**

### **CALITATEA ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE (QUILL) - CRITERII ȘI INDICATORI DE CALITATE ÎN RESURSE EDUCATIONALE DESCHISE (RED) - ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A LIMBILOR STRĂINE**

**JULIA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA**

UNIVERSITATEA VILNIUS  
VILNIUS, LITUANIA

JULIA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT,  
OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.LT

#### **REZUMAT**

*Aplicarea pe scară largă a Resurselor Educaționale Deschise implică necesitatea reconsiderării (parțiale) și ajustării viziunilor convenționale privind criteriile și indicatorii de calitate în predarea/învățarea limbilor străine în învățământul terțiar. Reflectând asupra complexității aspectelor legate de calitate în educația “deschisă” și în RED – cursuri de limbi străine integrate, ne concentrăm atenția asupra principalelor produse Quill – baza de date RED și Pachetul electronic de formare a profesorilor, care pesemne că respectă cerințele de calitate. Pentru a verifica această ipoteză, au fost realizate două studii. Performanțele Quill au fost prezentate profesorilor de limbi străine și studenților din instituțiile de învățământ superior din Republica Lituania, care le-au testat în practică, împărtășindu-și experiența prin completarea a două chestionare. Analiza răspunsurilor astfel obținute oferă date valoroase privind satisfacția profesorilor și a cursanților, care este indispensabilă în eforturile pentru calitate.*

#### **1. INTRODUCERE**

Chiar dacă problema calității predării și învățării s-a studiat extensiv din diferite perspective, orice inovație în mediile și/sau instrumentele de predare/învățare determină necesitatea de a revizui și de a perfecționa abordările și practicile bine stabilite. Resursele Educaționale Deschise (OER) și integrarea acestora în cursurile universitare de limbi străine dau naștere la noi întrebări și preocupări pentru toate părțile interesate. Multe dintre acestea sunt direct legate de nivelul de asigurare a calității. Acest capitol se axează pe calitate și pe evaluarea acesteia în cadrul Quill (Calitatea în învățarea limbilor străine), precum și pe produsele sale, și anume o bază de date RED și un pachet de formare a profesorilor. Începem printr-o scurtă prezentare generală a modului în care educația a ajuns să fie percepută prin intermediul unor criterii multidimensionale de calitate și reflectăm asupra complexității calității în predare/învățare. În ceea ce privește RED, ne concentrăm asupra “deschiderii” și a schimbărilor pe care aceasta le implică. Apoi, corelăm criteriile comune de calitate cu cele propuse în descrierea bazei de date Quill. Am realizat două studii pe premisa conform căreia calitatea unei resurse este legată în mod intrinsec de progresul studentului. În primul studiu, am analizat percepția profesorilor cu privire la gradul de utilizare a RED colectate prin Quill. În al doilea studiu - un studiu pilot - am examinat feedback-ul privind baza de date furnizată de către cursanți. Scopul principal al ambelor studii a fost investigarea reacției profesorilor și a studenților la cursurile de limbi străine integrate în RED la universitate. Sperăm că răspunsurile obținute pot fi utile în dezvoltarea unui cadru de indicatori care să măsoare eficiența unor astfel de cursuri.

## **2. CALITATEA ÎN EDUCAȚIE DINTR-O PERSPECTIVĂ ISTORICĂ**

Pentru a formula criteriile și indicatorii rezonabili de calitate pentru învățarea integrată a limbilor străine prin intermediul RED, conceptul de calitate în educație va fi prezentat succint dintr-o perspectivă istorică. În cele ce urmează, ne bazăm în mare măsură pe perspectivele dezvoltate de Heyworth (2013). În prezentarea sa amplă, Heyworth consideră calitatea în educație ca fiind, pe de-o parte, inextricabil legată de concepția sa inițială, iar pe de altă parte, semnificativ diferită de acesta, mai precis, calitatea sa de fenomen dezvoltat și conceput pentru lumea industrială - în mod specific.

În lumea industrială, noțiunea de calitate a fost invocată pentru prima dată ca un mecanism de control, necesar pentru a permite asigurarea pas cu pas a conformității cu procesul de fabricație. Pentru a operaționaliza conceptul de management al calității, acesta a ajuns să cuprindă patru etape: planificarea, implementarea, verificarea și acțiunile ulterioare, acestea din urmă fiind fie de natură corectivă, fie concepute pentru a implementa întregul ciclu de control al calității la o scară mai largă. Transferul managementului calității în domeniul educației nu a fost simplu, în special din cauza faptului că tipul de servicii furnizate în cadrul sectorului educațional este foarte diferit de cel din lumea industrială: nu există o marfă produsă care să fie palpabilă fizic. În al doilea rând, noțiunea de client ca beneficiar al serviciilor este mult mai imprecis definită, cuprinzând, dar fără a se limita la:

- a) cel care comandă și plătește efectiv serviciile (educația) - și, prin urmare, variază de la autorități la părinți și la cursanți;
- b) cel care beneficiază de servicii (cursantul); și
- c) cel care este (in)direct afectat de serviciul furnizat, fără a fi neapărat conștient de acest fapt.

A fost luată în considerare o multitudine de factori, precum: a) interconectarea ca parte la furnizarea de servicii educaționale în cadrul unei organizații, în care membrii acesteia devin atât beneficiari, cât și furnizori de servicii, b) răspunderea beneficiarului final al serviciilor față de furnizorul serviciilor în schimbul așteptărilor sale privind satisfacția, c) interogarea noțiunii de aplicabilitate a managementului calității în cadrul instituțiilor publice de învățământ, având în vedere că acestea din urmă nu sunt organisme comerciale care tranzacționează educație (chiar dacă acest din urmă criteriu pare să fi devenit destul de limitat din cauza admițerilor cu plată, de exemplu). Cât de productivă și de eficientă ar trebui să fie o instituție de învățământ? Acest ultim factor al managementului calității în sfera educației are legătură, în mod special, și cu această întrebare.

Dacă percepem calitatea educației prin prisma satisfacției clienților, gama de clienți menționată mai sus implică, de asemenea, complexitatea măsurătorilor de calitate. Într-o formă foarte simplificată, clientul imediat (cursantul) poate avea obiective specifice pe termen scurt, care pot coincide sau nu cu obiectivele pe termen lung ale părților interesate implicate în procesul educațional, în care unele dintre părți nici măcar nu se imaginează ca fiind participanți la procesul de învățare.

În ceea ce privește educația lingvistică, potrivit lui Heyworth, considerentele legate de calitate trebuie să fie formulate la nivel micro și macro. La nivel micro, acestea implică formularea, punerea în aplicare și evaluarea practicilor didactice adecvate. La nivel macro, practica didactică trebuie să fie privită din perspectiva contribuției sale la dimensiunile mai ample ale „dezvoltării educaționale individuale”, pe de o parte, și ale „scopurilor sociale și de dezvoltare ale mediului educațional” (Heyworth, 2013, p. 286), pe de altă parte.

## **3. DESCHIDEREA ÎN EDUCAȚIE ȘI IMPLICAȚIILE AFERENTE**

Data fiind complexitatea unui cadru educațional convențional, managementul și asigurarea calității devin tot mai complicate atunci când se utilizează resurse educaționale deschise (RED).

Resursele educaționale deschise au provocat o deschidere ireversibilă a educației și au grăbit survenirea de schimbări radicale în practicile și mentalitățile tuturor părților interesate. Importanța „deschiderii” în educație este confirmată în Recomandarea privind RED, adoptată la Conferința

Generală UNESCO în cadrul celei de-a 40-a sesiuni din data de 25 noiembrie 2019 (<https://www.unesco.org>).

Măsurile suplimentare în deschiderea educației au condus la cursuri online deschise și în masă (MOOC), însoțite de noi preocupări privind asigurarea calității și noi abordări privind indicatorii de calitate, cu un accent special pe situația de învățare dată, precum și pe principalii actori implicați (Hayes, 2015; Macleod et al., 2015) și pe investigarea intențiilor și obiectivelor cursanților (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2017; Stracke et al, 2018; Stracke & Tan, 2018).

Cadrul de referință pentru calitatea MOOC (Alianța Europeană pentru Calitatea Cursurilor Online Deschise și în Masă), <http://mooc-quality.eu/qrf> prezintă perspective valoroase privind criteriile și indicatorii de calitate a cursurilor integrate RED la scară mai mică, precum cursurile de limbi străine în scopuri specifice (LSP) oferite studenților.

Conceptul de resursă educațională deschisă în sine ar putea avea multe interpretări, deoarece "deschis" în RED se referă la un construct continuu, nu unul binar (Wiley, 2009), iar noi, profesorii, măsurăm deschiderea conținutului în funcție de drepturile care ne sunt acordate nouă, în calitate de utilizatori ai conținutului. Wiley (2009) propune *Cadrul celor 5 R*, care reprezintă cele mai importante drepturi ale utilizatorilor, și anume:

**Reținere** - dreptul de a realiza, deține și controla copii ale conținutului (ex. descărcarea, multiplicarea, stocarea și gestionarea).

**Reutilizare** - dreptul de a utiliza conținutul într-o varietate de moduri (ex. într-o clasă, într-un grup de studiu, pe un site web, într-un video).

**Revizuire** - dreptul de a adapta, ajusta, modifica conținutul în sine (ex. de a traduce conținutul într-o altă limbă).

**Remix** - dreptul de a combina conținutul original sau revizuit cu alte materiale pentru a crea ceva nou (ex. încorporarea conținutului într-un mix).

**Redistribuire** - dreptul de a împărtăși copii ale conținutului original, ale revizuirilor sau ale remixurilor cu alte persoane (oferirea unei copii a conținutului unui prieten).

Trecând în revistă lista drepturilor menționate mai sus, Connell și Connell (2020, p. 4) admit că „Cu cât drepturile atașate unei resurse sau unui repertoriu respectă mai mult cei 5 R, cu atât poate fi considerat mai «deschis»”. Astfel, cercetătorii consideră că cei 5 R servesc drept fundal la care să se raporteze calitatea în relație cu o anumită resursă RED.

#### 4. CRITERII DE CALITATE APLICATE ÎN BAZA DE DATE QUILL A RED

Potrivit lui Wiley (2015), calitatea unei resurse educaționale depinde de măsura în care aceasta sprijină procesul de învățare. Deși este greu de caracterizat cu certitudine mentalitatea creatorului original al unei resurse RED sau a utilizatorului final al acesteia, trebuie stabilită o zonă de mijloc în care pot fi definite unele așteptări mai clare în materie de calitate, un mediator, care, în contextul discuției de față, este reprezentat de inițiativa de Calitate în Învățarea Limbilor (în continuare denumită QuILL). În calitate de *mediator*, QuILL și-a propus să creeze o bază de date de Resurse Educaționale Deschise, reunindu-le din diferite părți ale internetului (WWW) într-un singur repertoriu, verificând în același timp selecția acestora printr-un set intern de criterii, precum și prin testarea lor cu ajutorul colegilor profesori și studenților. Această mediere multistratificată a RED în cadrul QuILL și considerațiile de calitate aferente formează premisa metodologică pentru discuția de mai jos.

În cazul QuILL, mediatorul este colectiv: este constituit din compilatorii bazei de date QuILL de RED, inclusiv corpul administrativ și managerial, care a imaginat arhitectura conceptuală a bazei de date actuale, și echipele dedicate, care au implementat acest efort. Prin dezvoltarea unei baze de date de RED, echipele QuILL, în calitate de mediatori, evaluează fiecare resursă în mod critic, oferind astfel un mecanism de asigurare a calității în etapa următoare creării unei RED de către autorii originali. Semnificația mediatorului ca mecanism de asigurare a calității rezonază cu perspectiva lui Connell și Connell (2020, p. 8): „dacă privim calitatea în legătură cu RED, ar trebui să ne gândim la ‘calitate-

înainte-de-fapt', precum și la 'calitate-după-fapt' - atât în timpul în care RED este luată în considerare pentru a fi utilizată de către profesor, cât și în timpul evaluării progresului cursanților".

Deoarece unul dintre obiectivele principale ale QuILL este de a crea o bază de date de RED pentru învățarea și predarea limbilor străine, ne propunem să analizăm calitățile și caracteristicile de bază ale RED selectate.

Criteriile de calitate pentru resursele prezentate în baza de date QuILL pot fi privite în prezentul studiu ca asigurându-și condiția de a fi 'adecvate scopului', pentru a folosi o altă noțiune adoptată de Heyworth (2013, p. 284) în discuția sa, ca un criteriu pentru managementul calității în educație. A fi adecvat scopului în educație înseamnă ca o instituție de învățământ să satisfacă așteptările clientului. Adecvarea la scop poate fi descompusă mai departe în următoarele componente (Heyworth, 2013, p. 287):

**Scop** – De ce întreprindem această activitate? Scopul este unul „adecvat”?

**Descriere** – Care este natura lucrului despre care vorbim? Ce fel de lucru este?

**Comparație** – Care sunt instanțele pozitive ale subiectului? Ce reprezintă o bună practică într-o anumită activitate? Ce criterii folosim pentru a determina acest lucru?

**Evaluare** – Cât de bun este un astfel de exemplu? Cum se compară cu standardele stabilite?

**Management** – Ce putem face pentru a asigura menținerea calității? Cum putem să o îmbunătățim? Ce standarde aplicăm în acest sens?

**Garanții** – Cum știm că ne putem baza pe calitatea unui anumit lucru sau a unei anumite activități? Cum poate fi acreditat în mod fiabil? De către cine?

Componentele enumerate mai sus sunt prezentate ca orientări generale; aceste premise au stat totuși la baza elaborării orientărilor de calitate pe tot parcursul proiectului QuILL. Dezvoltăm acest aspect în cele ce urmează.

În contextul RED, considerăm adecvarea la scop ca fiind îndeplinirea unui număr de criterii de către o anumită resursă RED pentru a fi considerată adecvată, astfel încât să fie stocată în baza de date a resurselor RED din cadrul proiectului QuILL. Criteriile propuse pentru o resursă educațională deschisă își au originea la cel puțin două niveluri, și anume:

- **Criteriile inițiale, „interne”**, care servesc drept orientări pentru autorii originali în dezvoltarea propriu-zisă a resurselor;
- **Criteriile „externe”**, dezvoltate de participanții la proiectul QuILL pe baza obiectivelor proiectului. Deși urmează o procedură de verificare riguroasă, care a fost elaborată și aprobată împreună de toate echipele QuILL, aplicarea practică a acestor criterii externe variază într-o oarecare măsură în funcție de fiecare echipă în parte dar, în primul rând, în funcție de limbile țintă, având în vedere disponibilitatea inegală a RED și, în consecință, limbile subreprezentate cu RED disponibile în număr limitat.

Încorporând atât compilatorii interni, cât și pe cei externi ai unei anumite selecții de RED, criteriile propuse cuprind următoarele:

**Planificarea vizibilă a resurselor** - astfel cum a fost percepută de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;

**Claritatea obiectivelor resurselor** - astfel cum a fost percepută de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;

**Claritatea etapelor** - astfel cum a fost percepută de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;

**Varietatea sarcinilor** - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;

**Adecvarea materialului** la nivelul viitorilor cursanți - astfel cum este perceput de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;

**Gama de competențe practice** - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;

**Explicații clare** - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă;

**Atenție la nevoile individuale ale cursantului** - astfel cum au fost percepute de autorii originali și de echipa QuILL relevantă.

## **5. INDICATORI DE CALITATE ÎNTR-UN CURS DE LIMBI STRĂINE INTEGRAT ÎN RED**

Indicatorii de calitate îi vizează pe utilizatorii finali imediați, adică pe cursanți, dar și pe instructori, care pot încorpora o anumită resursă în activitatea lor. În cadrul QuILL, indicatorii de calitate sunt văzuți ca un mijloc de măsurare a progresului cursurilor de predare a limbilor străine bazate pe tehnologia digitală în învățământul superior; ca atare, aceștia pot încorpora instrumente tradiționale de responsabilizare, rezultate la examene și teste standardizate.

Este important de menționat faptul că, datorită proprietăților aparente ale RED, perspectivele utilizatorilor capătă o greutate suplimentară în evaluarea progresului unui curs de limbi străine. Strategia QuILL a fost asigurarea faptului că toate părțile interesate implicate în proiect răspund la RED din perspectiva utilizatorului, indiferent dacă este vorba de profesor sau de student (reamintim perspectiva asupra interconexiunii participanților în cadrul unei organizații educaționale).

În consecință, indicatorii de calitate propuși și cel mai imediat observabili pentru cursurile de limbi străine integrate în RED cuprind următoarele:

Chestionarele privind satisfacția profesorilor (evaluată de respondenți în cadrul proiectului QuILL);  
Chestionarele privind satisfacția studenților (evaluată de respondenți în cadrul proiectului QuILL).

## **6. PRIMUL STUDIU: SATISFACȚIA PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE CU PRIVIRE LA RESURSELE EDUCAȚIONALE DESCHISE**

Pentru a determina nivelul de satisfacție al profesorilor lituanieni cu privire la aplicarea RED la cursurile de limbi străine, s-a realizat un sondaj în mediul online în perioada 15-25 noiembrie 2022. Înainte de participarea la sondaj, participanților le-au fost prezentate rezultatele proiectului QuILL: Baza de date cu resurse educaționale și pachetul de formare electronică disponibile pe site-ul proiectului. Acest rezultat a fost exploatat și ca instrument de formare, fiind de mare folos, în special celor care nu au apelat niciodată la o RED în cursurile lor de limbi străine. Participanții la sesiunea de formare au fost învățați cum să selecteze, să integreze sau să creeze propriile RED în programa disciplinei.

După sesiunea de formare, participanții au fost încurajați să exploreze baza de date QuILL, să implementeze cele mai potrivite RED la cursurile de limbi străine (în conformitate cu setul de criterii revizuit), să își exprime opinia cu privire la rezultate, precum și să își împărtășească expertiza, răspunzând la întrebările chestionarului publicat atât în limba engleză (disponibil la: <https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4>) cât și în limba lituaniană (disponibil la: <https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk>). Chestionarul a cuprins întrebări cu variante multiple de răspuns și câteva întrebări deschise.

Eșantionul de respondenți a cuprins 43 de participanți, reprezentând 23 de profesori de limbi străine care predau limbile lituaniană, engleză, franceză, spaniolă, germană, polonă, letonă, estonă la diferite universități sau alte instituții de învățământ superior din Republica Lituania, 17 profesori de limbi străine la licee și gimnazii de stat sau private și trei factori de decizie politică în domeniul lingvistic care lucrează cu jumătate de normă în educație.

Caracteristicile generale ale participanților la sondaj au arătat că majoritatea respondenților (23) predau limbi străine de peste 15/16 ani, iar experiența de predare a celui de-al doilea cel mai mare grup de respondenți a variat de la 1 an la 5 ani. 26 de respondenți au afirmat că ultima dată când au participat la cursuri de dezvoltare profesională de predare digitală a fost în ultimele șase luni, iar restul participanților și-au actualizat competențele digitale în ultimul an. Mai mult, respondenții au fost membri activi ai multor asociații profesionale și grupuri de interes special sau domenii de cercetare, pregătiți să își împărtășească cunoștințele și expertiza cu colegii lor.

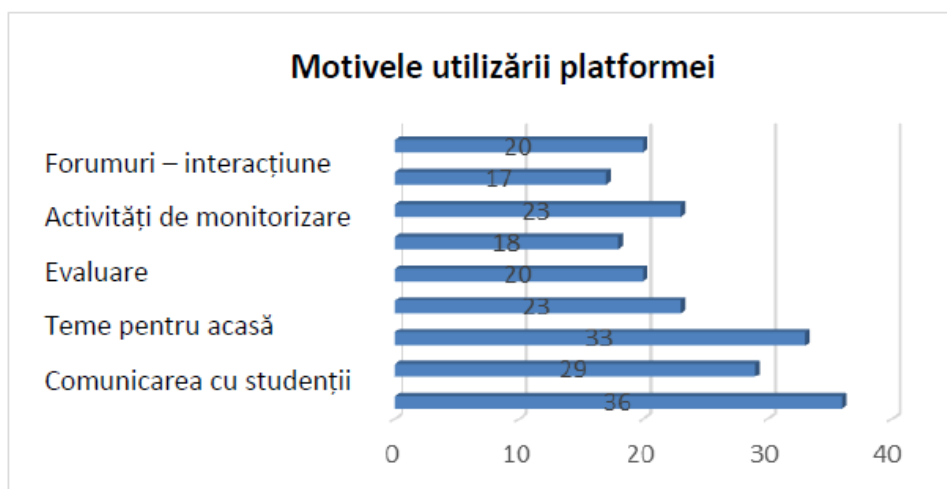
Revizuirea contextelor de predare ale participanților la sondaj, trebuie subliniat faptul că doar 7 participanți au afirmat că nu au folosit nicio platformă de predare în instituțiile lor; restul au dezvoltat

că atât Microsoft Teams (menționate de 32 de respondenți), cât și Moodle (menționat de 28 de respondenți) le-au ținut companie zilnic la cursurile de limbi străine. În plus, 7 respondenți au menționat că au utilizat Google Classroom și Canvas LMS în predarea limbilor străine.

Când au fost rugați să identifice motivele pentru care au utilizat platformele de învățare, majoritatea profesorilor de limbi străine au subliniat, în primul rând, valoarea multilaterală a platformei de învățare. Cu toate acestea, răspunsurile afișate în Figura 1 demonstrează faptul că a fost acordată prioritate unor aspecte ale procesului de predare precum „facilitarea comunicării cu elevii/studentii” (36 respondenți), „stabilirea temelor pentru acasă” (33 respondenți) și „împărtășirea resurselor educaționale deschise” (29 respondenți). În general, numărul din urmă sugerează că aplicarea RED în procesul de predare/învățare a limbilor străine nu se află în afara intervalului. Dimpotrivă, acesta susține dovada utilizării frecvente a acestor resurse de către profesorii de limbi străine înșiși.

**Figura 1**

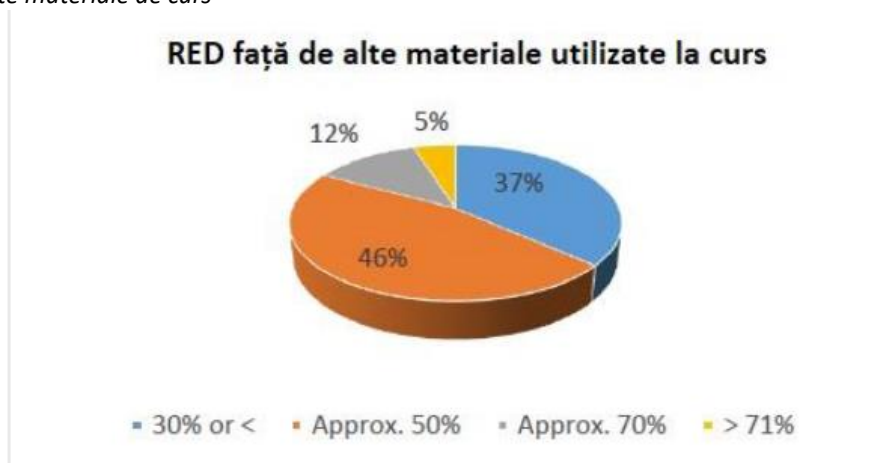
*Motivele utilizării platformei de învățare*



Atunci când au fost rugați să indice procentul aproximativ de utilizare a RED printre alte materiale de curs, astfel cum recomandă programul de studiu (a se vedea Fig. 2), aproape jumătate dintre respondenți (46%) au afirmat că acestea ar putea acoperi aproximativ 50% din materialele de curs. 12% dintre profesorii de limbi străine s-au pronunțat pentru acordarea unui spațiu și mai mare resurselor educaționale deschise în cadrul cursului, de aproximativ 70%. 5% dintre respondenți au menționat că intenționează să extindă utilizarea RED chiar mai mult de 71%. Pe de altă parte, 37% dintre profesorii de limbi străine au fost mai moderați decât colegii lor și au recunoscut că 30% din RED sunt suficiente pe lângă toate materialele de curs.

**Figura 2**

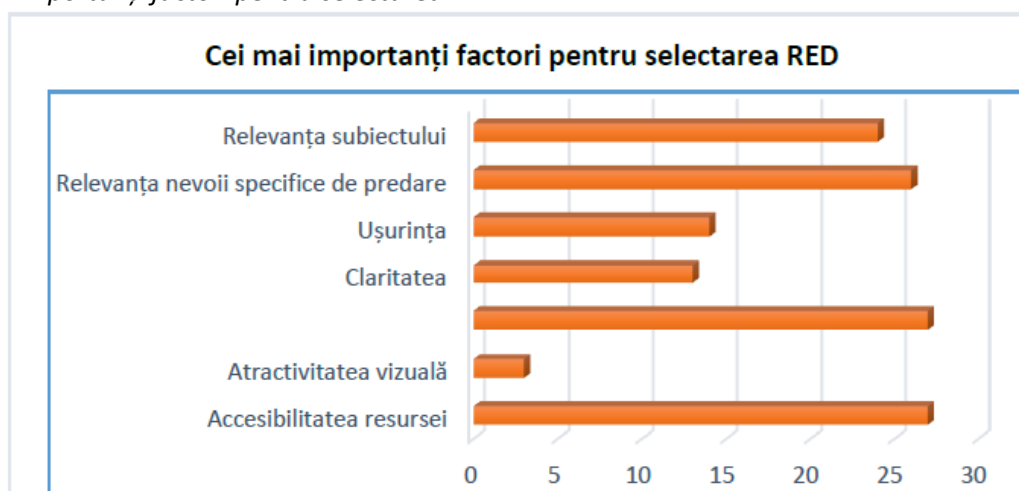
*RED față de alte materiale de curs*



Datele furnizate în Figura 2 au încurajat o analiză mai aprofundată a modurilor de selectare și de asumare a responsabilității pentru RED. Respondenții au susținut că, în principal, profesorii înșiși au dreptul de a decide ce să folosească (30 de profesori) la orele de limbi străine. Doar în 2 cazuri, fie administrația, fie membrii comitetului programului de studiu au fost responsabili pentru selectarea materialelor didactice. Mai mult, în 9 instituții, RED trebuie să fie aprobate în mod oficial, întotdeauna sau în majoritatea cazurilor. În schimb, 35 de respondenți au afirmat că li s-a permis să ia singuri deciziile, iar integrarea cu succes a RED în programele de studii de limbi străine în scopuri specifice a depins în mare măsură atât de deciziile metodologice ale cadrelor didactice (30 respondenți), cât și de disponibilitatea resurselor didactice (21 respondenți). Figura 3 prezintă o listă a celor mai importanți factori care îi determină pe profesorii de limbi străine să ia decizii la selectarea RED:

**Figura 3**

*Cei mai importanți factori pentru selectarea RED*



După cum se poate vedea în Figura 3, profesorii au luat în considerare accesibilitatea resursei, precum și adecvarea acesteia la nivelul de dificultate al limbii pentru cursanți (27 respondenți). De asemenea, au acordat atenție relevanței resursei în ceea ce privește nevoile specifice de predare, adică competențele pe care le vizau sau le dezvoltau (26 respondenți). Al patrulea factor cheie ales de respondenți a fost adecvarea resursei la subiect (24 respondenți). Deși factori precum „ușurința de

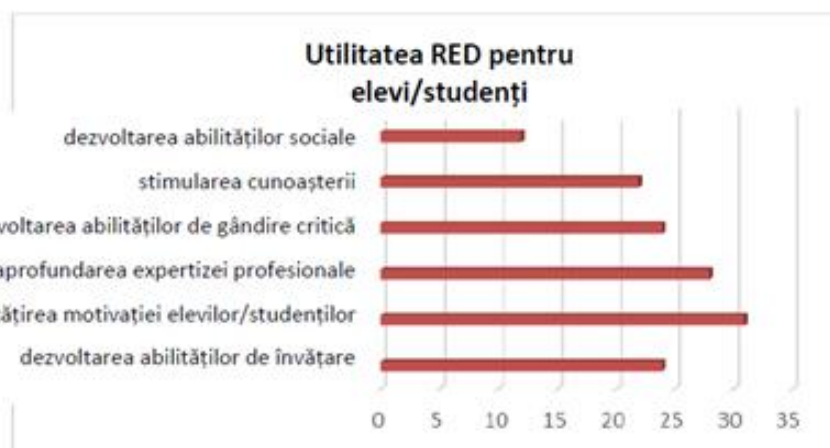


utilizare” sau „claritatea instruirii” au fost evidențiați doar de o treime dintre respondenți, aceștia au rămas semnificativi și au contat în selectarea unei RED.

Pe lângă factorii care descriu caracteristicile tehnice și relevanța conținutului unei RED, se regăsește și cursantul țintă căruia îi este destinată resursa. Prin urmare, am urmărit, de asemenea, atitudinile profesorilor față de o listă de factori legați de utilitatea RED pentru elevi/studenti.

**Figura 4**

*Utilitatea RED pentru elevi/studenti (în opinia profesorilor de limbi străine)*



După cum era de așteptat, respondenții au acordat prioritate abilității magice a RED de a motiva elevii/studentii (31 răspunsuri). În opinia profesorilor de limbi străine, acestea (RED) i-au inspirat pe elevi/studenti să își aprofundeze cunoștințele (28 răspunsuri), i-au încurajat să își dezvolte atât abilitățile de studiu, cât și abilitățile de gândire critică (24 răspunsuri). Mai puțini respondenți (22) au fost de părere că RED ar putea îmbunătăți orizontul de cunoaștere al studenților și le-ar putea dezvolta abilitățile sociale (12 răspunsuri). Este important de remarcat faptul că aproape toți respondenții (38) au recunoscut importanța unei RED, care ar putea fi explorată pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev/student. În consecință, s-a dovedit faptul că statutul actual al resurselor educaționale deschise disponibile a fost văzut într-o lumină foarte pozitivă.

## **7. UTILIZAREA RED ÎN CADRUL CELOR 5 R (POTRIVIT LUI WILEY (2009))**

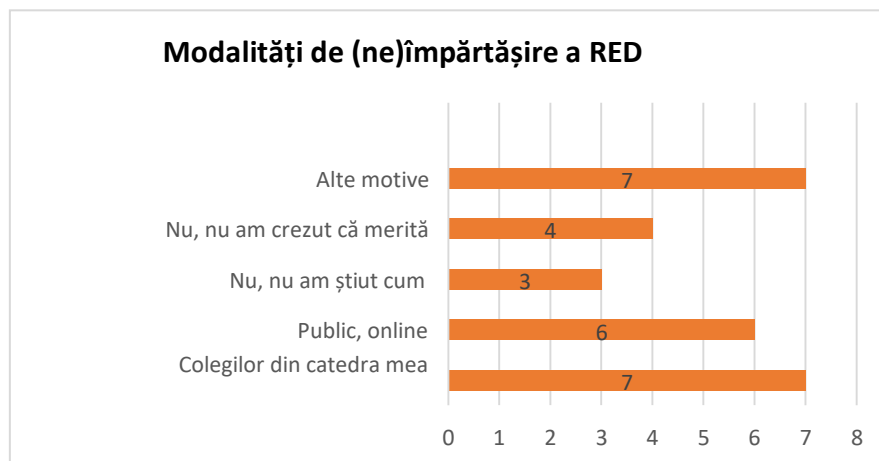
Pentru a explora starea de fapt a RED din perspectiva Cadrului celor 5 R propus de Wiley (astfel cum a fost citat de M. Connell și J. Connell, 2020) în predarea limbilor străine în instituțiile de învățământ superior și liceal din Lituania, o serie de întrebări din sondaj au abordat acest aspect.

În primul rând, 30 din 43 de respondenți au recunoscut că au adaptat sau remixat resurse disponibile gratuit la nevoile lor didactice specifice; cu toate acestea, atunci când au fost întrebați dacă au verificat reglementările existente în materie de drepturi de autor, răspunsurile oferite au grupat respondenții în cei care au verificat întotdeauna sau de cele mai multe ori astfel de reglementări (60%) și cei (40%) care au luat rareori în considerare sau nu au luat niciodată în considerare un aspect atât de important. Un motiv care justifică un procent atât de mare de profesori care neglijează drepturile de autor ar putea fi presupunerea că aceștia s-au aflat abia în etapele inițiale de asociere a drepturilor la resursele alese.

În al doilea rând, sondajul a dezvăluit 20 de respondenți care au conceput deja propriile RED. O explorare mai amănunțită a modalităților prin care aceștia au împărtășit RED create sau a motivelor pentru care nu au dorit să își împărtășească rezultatele poate fi observată în Figura 5:

**Figura 5**

*Modalități prin care profesorii au împărtășit/nu au împărtășit propriile RED*



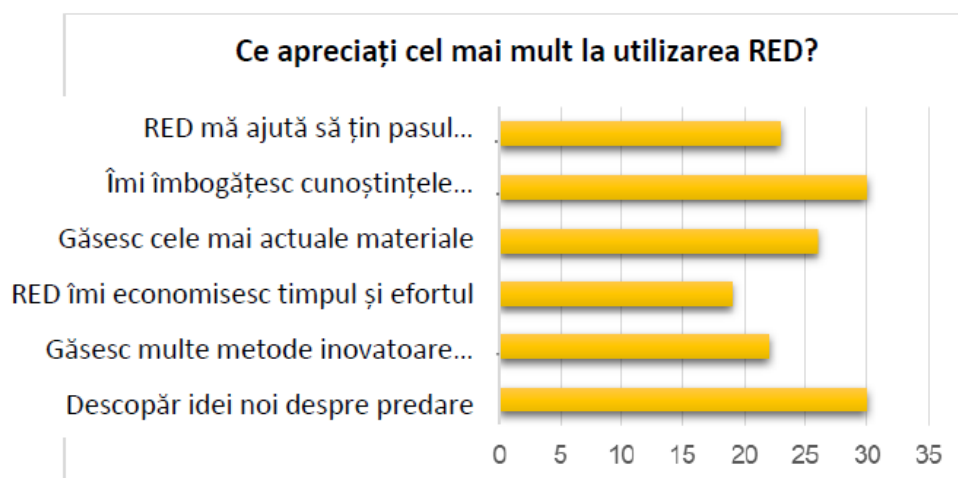
13 respondenți au admis că au împărtășit RED concepute de ei înșiși, fie online, în mod public (6), fie colegilor care lucrează la aceeași catedră cu ei (7). Restul au recunoscut că au o anumită experiență în crearea de resurse, deși RED-urile lor nu au ajuns niciodată la un public mai numeros din cauza modestiei (4), a analfabetismului digital (3) sau din alte motive.

Dacă cercetăm lista de probleme cu care s-au confruntat profesorii în proiectarea propriilor RED, putem constata că „lipsa timpului” este în topul respondenților. Din cauza acesteia, au apărut multe motive ulterioare: „Te blochezi în cele mai simple lucruri, apoi începi să ai emoții, îți respingi ideea pentru o vreme, adică pentru totdeauna”. Competențele digitale slabe au fost al doilea motiv major care i-a împiedicat pe profesori să îndeplinească sarcini creative: „Pentru a crea trebuie să cunoști regulile. Nu spun că nu am încercat, am făcut-o de multe ori. Însă, ori de câte ori am început, m-am confruntat întotdeauna cu obstacole de ordin tehnic”. Pe al treilea loc s-a clasat sentimentul neplăcut de inferioritate: „Nu pot concura cu materialele frumos concepute” poate fi un factor descurajator care le-a blocat dorința profesorilor de a crea. Cu toate acestea, nu toate răspunsurile au fost negative. Au existat și atitudini pozitive față de crearea unei RED, precum: „Mi-a luat destul de mult timp să creez o broșură. La început, părea simplu și neatractiv. Dar a funcționat: a fost foarte utilă elevilor/studentilor mei. Am uitat instantaneu de dezavantajele sale vizuale: cu cât o foloseam mai mult, cu atât mi se părea mai atractivă” dovedește faptul că drumul spre succes trece prin muncă grea și dedicare, profesorii fiind cei care gestionează calitatea predării limbilor străine.

Revizuirea răspunsurilor respondenților cu privire la problemele legate de proiectarea RED ne-a permis să deducem că, deși există potențial și dorință în rândul profesorilor, absența unei politici comune la nivel național și local a făcut ca stadiul actual al aplicării Cadrului celor 5 R să fie destul de dezechilibrat. Răspunsurile respondenților la întrebarea „Ce apreciați cel mai mult la utilizarea de RED?” ne face să credem că o astfel de situație este doar temporară și că îmbunătățirea acesteia este doar o chestiune de timp.

**Figura 6**

*Ce apreciați cel mai mult la utilizarea RED?*



În Figura 6, se poate observa că profesorii de limbi străine sunt siguri de valoarea RED ca instrument metodologic: resursele educaționale deschise le îmbogățesc cunoștințele în domeniu (30 răspunsuri) și le oferă noi idei despre predare (30 răspunsuri). Pentru ei, RED sunt sursele celor mai actualizate materiale (26 răspunsuri), îi ajută să țină pasul cu tendințele moderne în educație (23 răspunsuri) și să economisească timp și efort (19 răspunsuri). În sfârșit, RED sunt cele care propun metode inovatoare pentru a-i ajuta să livreze materiale și, astfel, să își actualizeze competențele didactice.

După examinarea răspunsurilor respondenților la sondaj, putem afirma că, deși utilizarea actuală a RED în predarea limbilor străine a atins stadiul 3 R în țara respectivă, profesorii sunt dispuși nu numai să selecteze și să integreze RED disponibile în cursurile lor, ci au și multe idei pentru a promova la etapa de proiectare a propriilor RED.

## **8. AL DOILEA STUDIU (PILOT): ATITUDINILE CURSANȚILOR/STUDENȚILOR LA LIMBI STRĂINE FAȚĂ DE RED**

Pentru a construi o imagine mai completă a percepției asupra resurselor educaționale deschise de calitate, trebuie să implicăm cursanții pentru care au fost concepute respectivele resurse. Pentru a culege un eșantion de puncte de vedere ale studenților, au fost invitați să participe la proiectul pilot studenți (cu vârste cuprinse între 21 și 23 de ani) care urmează programul de licență „Engleză și o altă limbă străină” (franceză, rusă sau spaniolă) din cadrul Universității din Vilnius.

Proiectul a cuprins două etape:

- În prima etapă, participanții la proiect au fost încurajați să exploreze baza de date QuILL ca parte a studiului autonom și să găsească trei RED interesante. Apoi au efectuat o analiză rapidă cu privire la factorii care fac ca o resursă educațională deschisă să fie una de calitate, precum și la problemele cu care s-au confruntat atunci când au accesat ceea ce au identificat ca fiind o RED mai puțin utilă (ex. linkuri scoase din uz, instrucțiuni incomplete, etc.).
- În cea de-a doua etapă, studenții au trebuit să își creeze propriile instrumente digitale de revizuire și să își exprime părerile prin intermediul unui chestionar (disponibil pe [shorturl.at/bEKMZ](https://shorturl.at/bEKMZ)) conceput pentru a examina atitudinile acestora față de utilizarea RED și a instrumentelor digitale.

18 respondenți au completat chestionarul, 14 dintre ei au reușit să identifice RED dintr-o listă de 4 opțiuni. Trebuie menționat faptul că studenții au fost încurajați să viziteze baza de date QuILL de resurse de predare și învățare ca parte a procesului lor autonom de învățare. De asemenea, aceștia au fost implicați într-un proiect de creare a propriilor instrumente de revizuire digitale. 16 respondenți utilizaseră deja RED, iar următoarele instrumente și aplicații digitale le erau deja cunoscute studenților ca răspuns la o întrebare deschisă: „ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcasturi”. Doar un singur student a spus că nu a participat la niciun curs de limbi străine în care să fi fost utilizate RED. Cursurile care au integrat RED în conținutul lor au fost evaluate pozitiv; cu toate acestea, studenții au remarcat o serie de dezavantaje sau probleme cu potențial demotivant. Ca răspuns la o întrebare deschisă despre problemele care pot apărea atunci când se utilizează RED, aceștia au menționat: „Este posibil ca unora să nu le placă anumite tipuri de RED, ceea ce îi poate demotiva”. Alte comentarii legate de conținutul RED au inclus: „nivel CECRL greșit”, „conținut de slabă calitate”, „informații neactualizate” și „prea multe informații și pe urmă nu poți structura cele mai importante materiale”. Un student a criticat lexicul pentru că era nepotrivit contextului sau pentru că resursele nu aveau „...creativitate sau lexicul limbii vorbite”. Un comentariu privind conținutul s-a referit la resurse nepotrivite sau la niveluri clasificate greșit (prea sus sau prea jos pe scara CECRL, în opinia studenților), deși s-ar putea pune la îndoială capacitatea acestora de a evalua în mod adecvat acest lucru.

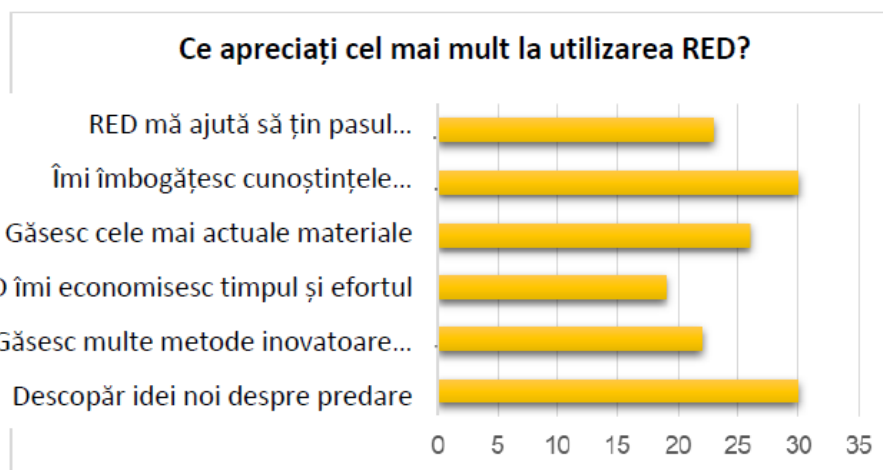
Trei studenți au identificat lipsa de acces ca fiind o problemă. Uneori, profesorii au recomandat site-uri cu o perioadă limitată de testare gratuită, după care studenții ar fi trebuit să plătească pentru a avea acces la resursă. Deși astfel de resurse nu sunt, prin natura lor, RED, acestea au fost totuși identificate ca atare de către studenții chestionați. Un alt student nu s-a simțit confortabil să creeze un cont și să furnizeze detalii personale, declarând: „Dacă trebuie să creez un cont sau să plătesc pentru a utiliza acea RED, pur și simplu aș ignora această activitate/temă”. Doi studenți au menționat linkuri scoase din uz sau informații care nu mai erau accesibile. Unele observații au fost legate de design și de prezentare vizuală – „Design-ul complicat (până în punctul în care nu știi ce fac butoanele)” și problemele tehnice au fost menționate frecvent, inclusiv problemele de conexiune la internet, lipsa de date mobile etc. Aceste comentarii diverse reflectă, desigur, natura diversă a RED.

6 respondenți au declarat că pot concepe un curs de limbi străine de calitate și fără RED, în timp ce un număr dublu de respondenți au declarat că RED sunt necesare pentru un curs de calitate. Când au fost întrebați, printr-o întrebare deschisă, despre abilitățile dezvoltate cu ajutorul RED, răspunsurile au fost similare. 3 studenți au evidențiat o interactivitate îmbunătățită în comparație cu învățarea tradițională cu ajutorul unui manual. Un student a scris: „Interactivitatea; abilitatea de a trece de la manuale plictisitoare la videoclipuri, podcast-uri, jocuri și exerciții interesante”. Înțelegerea ascultării a fost identificată de 8 ori, în timp ce 5 studenți au reflectat asupra faptului că și-au îmbunătățit abilitățile de înțelegere a textelor scrise prin intermediul RED. 8 studenți au menționat că RED sunt utile pentru a-i ajuta să își îmbunătățească vocabularul („Cred că lexicul este cel mai ușor de învățat prin RED, deoarece există diferite moduri de a-l prezenta”); alte competențe identificate au fost creativitatea, competențele IT, capacitatea de memorare, capacitatea de exprimare, concentrarea, gramatica și capacitatea de a învăța concepte noi în mod vizual (prin intermediul videoclipurilor). Alte beneficii pentru studenți au inclus „fonetica, ascultarea și învățarea pronunțării cuvintelor. Vorbirea și comunicarea în limba pe care o înveți”, „menținerea interesului pentru subiect” și „abilitățile de scriere” (menționate doar de un singur elev).

În ceea ce privește tipurile de sprijin pe care studenții preferă să le primească de la profesori, nu a existat, în mod surprinzător, un consens, deoarece fiecare student are preferințe și moduri de lucru individuale. Unii studenți au ales toate cele patru opțiuni, ceea ce indică faptul că tipul și nivelul de sprijin depind de familiaritatea lor cu activitatea pe care o au de îndeplinit.

**Figura 7**

*Au studenții nevoie de instrucțiuni din partea profesorilor în utilizarea RED?*



O componentă cheie a oricărei resurse de învățare o reprezintă motivația pentru student. 44% dintre studenți au declarat că RED contribuie într-o mică măsură la motivația lor, în timp ce 33% au fost mai pozitivi, indicând că acestea le îmbunătățesc substanțial motivația. 11% au declarat că RED au un impact minor asupra nivelului lor de motivație pentru învățarea limbilor străine.

Atunci când au fost rugați (printr-o întrebare deschisă) să identifice ceea ce face ca o resursă să fie atractivă și „bună”, studenții au identificat următoarele caracteristici: sursa este considerată atractivă și interesantă dacă are elemente vizuale (fotografiile, videoclipuri) și este „ușor de utilizat, clară, cu instrucțiuni scurte, fără paragrafe lungi, mai multe elemente vizuale decât text”. Dacă există o transcriere, un videoclip sau un podcast, devine mai ușor de urmărit, iar studenții pot citi și asculta/viziona în același timp, ceea ce ajută la pronunție. Imaginile contribuie la claritate și ajută la învățarea vocabularului, pentru că este mai ușor să memoreze vocabularul astfel. Având în vedere faptul că activitățile online pot fi interactive, cele cu variante multiple cu feedback au fost menționate ca fiind pozitive, la fel ca elementele de gamificare, precum câștigarea de puncte și obținerea unui feedback. „Este vorba și de recompensă, atunci când răspunzi la o întrebare primești un mesaj care îți spune «Ai făcut o treabă grozavă» sau, dacă greșești, te încurajează cumva”. Varietatea mare de resurse disponibile a fost identificată ca fiind o caracteristică pozitivă, la fel ca menținerea interesului studenților datorită resurselor „ușor de parcurs, care nu devin plictisitoare atât de repede, în comparație cu caietele de lucru”. Varietatea tipurilor de activități a părut, de asemenea, importantă pentru studenți („există diferite variații creative care te încurajează să înveți”), la fel ca feedback-ul imediat sau elementele de progres „atunci când verifică ce ai învățat”.

Studenții au concluzionat că o resursă educațională deschisă de înaltă calitate ar trebui să fie ușor de utilizat, accesibilă, cu sunet clar și video de bună calitate; ar trebui să fie bine scrisă și să conțină informații fiabile și actualizate. Ar trebui să existe instrucțiuni clare și să fie urmate de câteva exerciții de fixare a cunoștințelor sub forma unor sarcini interesante. Un fel de sistem de stimulare prin recompensă sau pe niveluri a fost identificat ca bonus. Ar trebui să fie accesibilă gratuit, inclusiv pe ecrane mai mici sau pe telefoane mobile, iar toate linkurile ar trebui să funcționeze și să fie active. Designul ar trebui să fie atractiv și adaptabil.

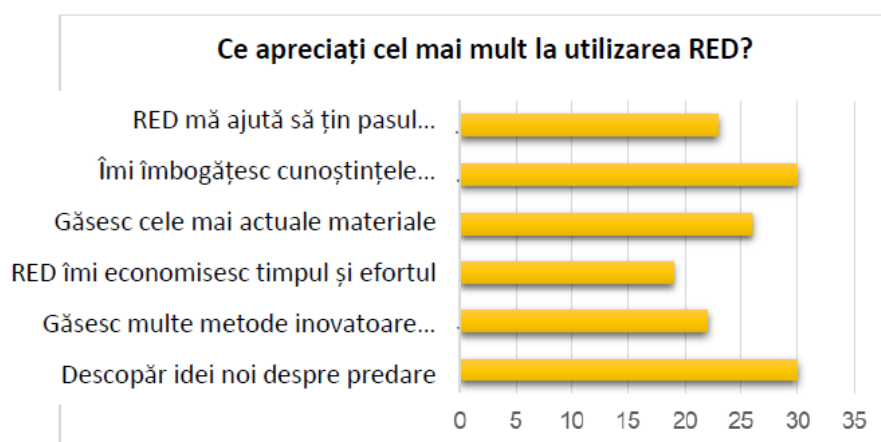
Una dintre întrebările mai specifice adresate studenților se referea la posibilitatea ca RED să înlocuiască cadrele didactice profesioniste. Studenții au fost apoi invitați să își justifice răspunsurile, lucru pe care doar 3 dintre ei au refuzat să îl facă.

Mulți studenți au menționat motivația: „Cred că unele subiecte și aspecte ale unei limbi străine au nevoie de ajutorul unui profesor. Pur și simplu nu aș putea învăța o limbă nouă doar prin utilizarea RED, pentru că nu aș avea o motivație atât de mare”. Un alt student consideră că depinde de persoană, „dacă o persoană este suficient de motivată, nu are neapărat nevoie de un profesor”. Alți studenți au identificat faptul că „este posibil ca oamenii să învețe ceva pe cont propriu, folosind resurse de înaltă calitate” și că „informațiile din zilele noastre sunt atât de ușor de obținut și există milioane de surse bune”; au existat și câteva comentarii despre lipsa de fiabilitate a RED și despre faptul că ar avea mai multă încredere în informațiile furnizate de un profesor decât într-o resursă online („nu pot avea încredere oarbă într-o RED”). Profesorii au fost, de asemenea, identificați ca fiind o sursă de ajutor sau „un ghid”, oferind explicații fiabile; interactivitatea la clasă și accesul la un îndrumător au fost menționate ca avantaje ale învățării cu un profesor. Câteva comentarii s-au referit la eficiența și viteza învățării unei limbi străine: „tot ai nevoie de o comunicare directă pentru a-ți îmbunătăți și mai mult abilitățile” și „învățăm mai repede prin discuții și dialoguri”. Un respondent a subliniat: „Nimeni sau nimic nu poate înlocui profesorul”. Așadar, în ciuda faptului că au experimentat predarea online și au înțeles beneficiile accesului la o multitudine de resurse online, majoritatea studenților supuși investigației consideră că este în continuare nevoie de profesor.

Alte întrebări din sondaj s-au referit la studenții care își creează propriile RED, ceea ce reprezintă întruchiparea studentului autonom. Ca parte a proiectului de lucru la cursul de vocabular al limbii engleze, studenții au fost încurajați să își creeze propriile RED. Au făcut acest lucru și pentru a evidenția fragmente lexicale după ce au făcut prezentări orale pe o varietate de subiecte. Studenții au apreciat în mod covârșitor procesul de creare a propriilor resurselor. A părut să existe o motivație sporită și pentru că au creat ceva care i-a ajutat pe colegii lor să revizuiască materialele de curs. Majoritatea studenților au menționat în mod special că procesul de creare a mini-jocurilor lingvistice i-a ajutat să memoreze vocabularul și să îl folosească în context. Este important să recunoaștem posibilitatea ca acest grup special de studenți să fi fost pregătit în oferirea răspunsurilor, deoarece au demonstrat că au înțeles sarcinile care le-au fost date. Răspunsurile lor nu ar trebui să fie considerate reprezentative pentru comunitatea mai largă de studenți de la Universitatea din Vilnius.

**Figura 8**

*Tipuri de RED create de studenți*



Ca răspuns la ultima întrebare deschisă, 7 studenți au profitat de această ocazie pentru a adăuga comentarii cu privire la utilizarea RED de către ei și de către profesorii lor. Au existat unele comentarii critice, dar și câteva idei și sugestii interesante, precum limitarea numărului de instrumente utilizate „pentru a nu le confunda”. Comentariile pozitive au reiterat faptul că RED pot fi motivante, în special

pentru studiul suplimentar pe subiecte noi sau ca mijloc de recapitulare a ceea ce a fost abordat în clasă, deci ca o resursă suplimentară („ele ajută la motivarea studenților, să nu se plictisească prin simpla îndeplinire a sarcinilor din manualele școlare”). Unii studenți au comentat cu privire la utilizarea timpului de clasă: „Foarte puțini profesori folosesc RED; în principal, este vorba despre un videoclip care nu este foarte captivant sau videoclipuri care pot fi vizionate de obicei acasă și discutate după aceea. Profesorii continuă să folosească metodologii vechi.”

Per ansamblu, a fost încurajator faptul că, în ciuda defectelor noastre în meseria de profesor, unii studenți consideră că „atunci când vine vorba de studii, pentru mine nu există nici un înlocuitor pentru profesor”, prin urmare, pentru a-i menține motivați pe studenții noștri, comunitatea academică ar trebui să se străduiască să completeze cursurile cu RED prin căutarea și crearea de resurse de înaltă calitate, precum și prin încurajarea studenților să încerce să creeze propriile resurse ca parte a propriului lor parcurs educațional.

Pe scurt, chestionarul dedicat studenților a scos la iveală faptul că studenții înșiși par să aprecieze aceiași indicatori de calitate ca și educatorii. Și ei au întâmpinat probleme tehnice în accesarea anumitor materiale. Motivația lor a variat în funcție de fiecare RED și nivel în parte, dar, în general, studenții cu motivație intrinsecă au considerat RED ca fiind utile. Mulți studenți le-au considerat o schimbare binevenită față de manualele de curs tradiționale, în special ca materiale suplimentare interactive care să le ofere feedback. Studenții chestionați au continuat să considere profesorul în rolul de ghid, pe care instrumentele digitale nu îl pot înlocui pur și simplu. Cursanții din studiul pilot au părut să considere crearea propriilor resurse ca fiind utilă (în ceea ce privește învățarea vocabularului la limba engleză) și satisfăcătoare (dezvoltarea competențelor digitale).

## LINKURI CĂTRE RESURSE EXTERNE

Alianța Europeană pentru Calitatea Cursurilor Online Deschise și în Masă (MOOC): <http://mooc-quality.eu/qrf>

## BIBLIOGRAFIE

Connell, M., & Connell, J. (2020). *Critical Evaluation of Quality Criteria and Quality Instruments in OER Repositories for the Encouragement of Effective Teacher Engagement*. European Schoolnet. Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources was written by David Wiley and published freely under a Creative Commons Attribution 4.0 license at <http://opencontent.org/definition/>.

Hayes, S. (2015). *MOOCs and quality: A review of the recent literature*. QAA MOOCs Network

Henderikx, M. A., Kreijns, K., & Kalz, M. (2017). Refining success and dropout in massive open online courses based on the intention-behavior gap. *Distance Education, Vol. 38(3)*, 353-368. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369006>.

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching* 46:3, 281-315. DOI: 10.1017/S0261444813000025.

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). n.d. The Quality Reference Framework (QRF). Available at: <http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality-Reference-Framework-for-MOOCs-v11.pdf> [4 December 2022].

Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends, 59(1)*, 56-63.

Stracke, C. M., & Tan, E. (2018). The Quality of Open Online Learning and Education: Towards a Quality Reference Framework for MOOCs. In J. Kay & R. Luckin (Eds.), *Rethinking learning in the Digital age*.

*Making the Learning Sciences Count: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018* (pp. 1029-1032). International Society of the Learning Sciences.

Stracke, C. M., Tan, E., Teixeira, A., Pinto, M., Vassiliadis, B., Kameas, A., Sgouropoulou, C., & Vidal, G. (2018). Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). Available at [www.mooc-quality.eu/QRF](http://www.mooc-quality.eu/QRF)

UNESCO. (25 November 2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>

Wiley, D. (16 November 2009). Defining "Open". *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/1123>

Wiley, D. (27 March 2015). Stop saying "Good Quality". *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/3821>



## **CAPITOLUL TREI**

### **INOVARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE**

**ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA,  
ANDREA ZSENI-PETRIK**

UNIVERSITATEA KÁROLI GÁSPÁR A BISERICII REFORMATE DIN UNGARIA  
BUDAPESTA, UNGARIA

SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU, STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU,  
MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

#### **REZUMAT**

*Capitolul de față va prezenta practicile și abordările care ar trebui implementate pentru a inova predarea limbilor străine la nivelul învățământului superior, utilizând tehnologiile digitale în mod eficient și de calitate. Capitolul va aborda aspecte precum: învățare mixtă, competențe digitale, metode și planificare; modul în care tehnologiile digitale au afectat predarea competențelor lingvistice; învățare autonomă, inteligențe multiple, strategii de învățare, autoreglementarea studenților, învățare independentă pe tot parcursul vieții, învățare activă și rolul autonomiei cursantului în predarea limbii engleze și învățarea online în secolul al XXI-lea, cu accent special pe inovarea în educarea inițială a cadrelor didactice pentru mediul online. Pe baza analizei literaturii de specialitate și a unui studiu de caz, vor fi oferite recomandări.*

#### **1. INTRODUCERE**

Generația digitală a tinerilor reprezintă 20% din populația lumii (Zheng et al. 2020), iar majoritatea celor care învață limbi străine se presupune că fac parte din acest grup. Acest număr stabilește potențialul de utilizare a diferitelor resurse digitale în scopul comunicării. Mai mult decât atât, generația digitală se comportă diferit în situațiile de învățare, având în vedere faptul că utilizarea surselor digitale îi stimulează pe studenți și le permite să învețe prin descoperire.

În acest mediu de învățare, importanța autonomiei cursantului este tot mai mare, iar diferitele metode, strategii și instrumente care pot facilita autonomia se regăsesc din ce în ce mai mult în predare, în general, și în învățarea online și în învățământul superior, în special.

Rămâne la latitudinea noastră, în calitate de profesori, să-i învățăm pe studenții noștri competențele și cunoștințele necesare pentru a deveni cursanți ai secolului al XXI-lea și a face față lumii în schimbare. Oferirea unui punct de plecare mai bun studenților bazat pe internet și noile îmbunătățiri tehnologice trebuie luate în considerație, deoarece acestea îi inspiră pe cei ce învață limbi străine în această era digitală.

#### **2. TEORII ȘI CONCEPTE CARE STAU LA BAZA ABORDĂRILOR INOVATOARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE**

În secolul al XXI-lea s-au dezvoltat noi aspecte educaționale în ceea ce privește predarea limbilor străine, sau predarea și educația, la modul general. Rolurile profesorilor, cât și ale studenților s-au schimbat. Profesorii pot facilita învățarea autonomă prin schimbarea abordării schimbându-și rolul din instructor în cel de facilitator. Acest lucru îi determină pe studenți să nu se mai bazeze pe profesor ca sursă principală de cunoștințe. Pentru a obține autonomia studenților, sunt încurajate capacitățile acestora de a învăța pentru ei înșiși, conștientizarea propriilor inteligențe și stiluri de învățare. Dezvoltarea propriilor strategii de învățare, autoreglementarea, stabilirea regulată a obiectivelor, feedback-ul și autoevaluarea sunt, de asemenea, esențiale pentru autonomia studentului. Profesorii pot spori autonomia studenților în învățare în mai multe moduri: prin analiza atentă a nevoilor

studentilor, prin introducerea și modelarea strategiilor de învățare independentă sau prin oferirea de tehnici menite să-și monitorizeze propria învățare. Tot ei pot oferi feedback și discuții periodice pentru a-i ajuta pe cursanți să-și planifice propria învățare. Acest lucru se poate realiza și prin utilizarea sarcinilor de autoacces, a testelor și a altor instrumente de învățare auto-direcționată.

Schimbarea rolului profesorilor, cât și al studenților a influențat metodele și instrumentele de predare. De asemenea, evoluția Învățării Îmbunătățite prin Tehnologie (Technology Enhanced Learning TEL) a afectat practicile de predare și învățare, precum și utilizarea avansată a tehnologiilor de învățare în învățământul superior. Se așteaptă ca atât cadrele didactice, cât și studenții să dețină competențele necesare pentru a face față educației digitale

Noile roluri, forme și contexte educaționale au un impact important asupra metodologiei. Prin urmare, este esențială corelarea metodelor de predare cu instrumentele TEL adecvate în învățământul superior pentru a îmbunătăți calitatea predării.

Aspectele și problemele menționate mai sus vor fi discutate în detaliu în următoarele subcapitole.

## **2.1 ROLUL ȘI AUTONOMIA CURSANȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ONLINE A LIMBII ENGLEZE**

Studenții autonomi își asumă o responsabilitate din ce în ce mai mare pentru ceea ce învață și pentru modul în care învață. Învățarea autonomă este o metodă de învățare mai personală și mai concentrată. Astfel se pot obține rezultate mai bune de învățare, deoarece învățarea se bazează pe nevoile și preferințele cursanților. Învățarea autonomă diferă de abordarea tradițională condusă de profesor, în care majoritatea deciziilor sunt luate de către acesta, acum controlul fiind oferit studenților. Există cinci principii pentru a ajunge la învățarea autonomă: implicarea activă în învățarea studenților, oferirea de opțiuni și resurse, oferirea de opțiuni și oportunități în luarea deciziilor, sprijinirea studenților și încurajarea reflecției.

O altă schimbare se referă la faptul că a căpătat mai multă importanță să se acorde atenție aspectelor emoționale ale învățării. Unul dintre elementele-cheie ale învățării independente pe tot parcursul vieții este motivația orientată spre obiective: studenții își stabilesc obiective la începutul procesului de învățare și-și mențin implicarea pe tot parcursul acestui proces în speranța atingerii acestor obiective. Motivația orientată spre obiective este considerată a fi o bază semnificativ mai bună și mai eficientă pentru învățare decât factorii motivaționali externi. Stima de sine a studenților și curajul acestora de a-și asuma riscuri ar trebui, de asemenea, încurajate și promovate în mod activ, deoarece aceste trăsături conduc la o mai bună gestionare a situațiilor incerte, la o mai mare încredere în stabilirea obiectivelor și la o perseverență mai mare. Numai o motivație suficient de mare poate duce la realizări de înaltă calitate (Ushioda, 2003, p. 98).

Importanța autoreglementării studenților a fost evidențiată de către cercetătorii care integrează implicarea proactivă a studenților în controlul diferitelor aspecte ale învățării într-un cadru larg și unificat. Autoreglementarea a fost conceptualizată pentru a include și autoreglementarea motivațională, pe lângă componentele cognitive și metacognitive.

Când vine vorba de învățarea independentă, autodirijată, abilitățile de autodirecționare și autoreglementare ale studenților joacă un rol important în capacitatea acestora de a stăpâni această abordare. După cum am menționat anterior, stabilirea obiectivelor este esențială pentru o învățare eficientă. Obiectivele învățării ar trebui să fie în concordanță cu obiectivele de viață ale fiecăruia, să provină din propria hotărâre a studenților de a învăța, nu din surse externe. Procesul de învățare ar trebui să înceapă cu mobilizarea și evaluarea critică a propriilor cunoștințe ale studentului, urmate de crearea unei strategii clare cu privire la modul în care se pot realiza aceste obiective. Este important de remarcat faptul că învățarea în sine este mai eficientă dacă provine din implicarea într-o varietate mai mare de activități de învățare (Alammary et. al. 2014). Acestea pot include pedagogia bazată pe inteligențe multiple, interacțiunea cu ceilalți și experiența directă. Reflecția critică asupra rezultatelor ar trebui practică atât la sfârșitul procesului de învățare, cât și pe parcursul acestuia.

Studenții autonomi pot fi caracterizați prin faptul că implementează învățarea autodirecționată pe tot parcursul vieții, un concept care aparține fără doar și poate secolului al XXI-lea. Elementele cheie pot

fi descrise ca cursanții devinstăpâni pe propriul proces de învățare și au capacitatea de înainta spre propriile obiective. Această abordare este adesea menționată în strânsă legătură cu ideea de învățare pe tot parcursul vieții, ceea ce înseamnă că procesul de învățare se extinde dincolo de educația formală și, prin urmare, necesită capacitatea cursantului de a avea autonomie asupra propriului proces de învățare.

## **2.2 SCHIMBAREA ROLULUI PROFESORULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL ONLINE ÎN SECOLUL AL XXI-LEA**

Învățarea activă îi poate ajuta cu siguranță pe cursanți să devină autonomi. Prin conceptul de învățare activă se „înțelege că, pentru a crea cunoștințe, studenții trebuie să fie agenți activi în procesul de învățare. Aceasta se bazează pe premisele teoriei constructiviste a învățării, care sugerează că oamenii construiesc cunoștințe și semnificații din propriile experiențe” (Feltos & Oliveira, 2019). Principiile fundamentale ale acestei abordări se regăsesc și în metode de predare deja existente. Literatura de specialitate poate face referire la acest concept și sub denumirea de învățare centrată pe student, învățare activ-participativă, învățare colaborativă sau învățare bazată pe probleme (Feltos & Oliveira, 2019).

Învățarea activă înseamnă înlocuirea lecțiilor tradiționale centrate pe profesor cu o educație centrată pe student, în care studenții sunt implicați activ în procesul de învățare și devin mai responsabili pentru propriile lor realizări. Ea poate avea mai multe beneficii pentru studenții: devin mai puțin anxioși, se simt mai încrezători și mai puternici și pot învăța semnificativ mai mult participând în mod activ decât într-un mediu pasiv.

Pentru a crea un mediu bazat pe principiile anterioare, rolul profesorului trebuie regândit: în contextul învățării active, studenții au parte de mai multă autonomie în procesul de învățare, profesorul încetează să mai fie singura sursă de cunoștințe și devine mai degrabă un facilitator pentru a-i ajuta pe aceștia să-și atingă propriile obiective. În locul unei transmisii unidirecționale a cunoștințelor, unul dintre elementele de bază ale învățării active este dialogul deschis și dezbateră dintre profesor și studenți, care necesită o strategie de predare interactivă. Studenții ar trebui încurajați să reflecteze cu regularitate asupra experiențelor și realizărilor proprii și pot, de asemenea, să ofere feedback profesorului, care poate propune noi sarcini și activități pe baza preferințelor studenților. Este important de remarcat faptul că învățarea activă nu numai că poate fi aplicată în orice domeniu al educației, dar nu este nici un concept exclusiv. Profesorii pot integra această nouă abordare în alte metode utilizate anterior, cu scopul de a spori eficiența la clasă.

## **2.3 METODE DE UTILIZARE A TEHNOLOGIILOR ELECTRONICE DE ÎNVĂȚARE**

Deși utilizarea tehnologiilor digitale a influențat diverse domenii de predare a limbilor străine, precum învățarea autonomă a limbilor străine, învățarea în ritm propriu și în colaborare, managementul limbilor străine, accentul în predarea limbilor străine continuă să rămână pe comunicare. Ilnatova et al. (2021, p.3) împart modalitățile de implementare a metodelor tehnologiilor electronice de învățare în două mari grupuri:

- instrumente de învățare sincronă: camere de chat, whiteboard interactiv, videoconferințe;
- metode de învățare asincronă: e-mail, bloguri, forumuri, Twitter, podcasturi video și audio, teste online.

Instrumentele de învățare sincronă oferă comunicare în timp real, în timp ce metodele de învățare asincronă permit comunicarea în rețea indiferent de timp și loc.

Aplicarea tehnologiilor educaționale moderne în predarea limbilor străine include:

- utilizarea învățământului la distanță cu ajutorul tehnologiei informatice (internet) în predarea limbilor străine;
- organizarea lucrului în grup și a lucrărilor finalizate ale studenților și controlul computerizat (rezolvarea testelor prin calculator);
- utilizarea resurselor tehnice (fișiere audio și video);

- utilizarea materialelor vizuale (desene tematice, diagrame).

Trebuie acordată atenție utilizării diferitelor aplicații și platforme de învățare a limbilor străine, precum Edupuzzle, Storyjumper, Miro, pentru a numi doar câteva, care facilitează comunicarea, permițând profesorilor să pregătească materiale didactice online, bazându-se în mare parte pe surse online. Aceste materiale sunt interactive, creând astfel un mediu digital de învățare activ și productiv, oferind o mare varietate de activități, exerciții sau evaluări.

Cadrul digital Cambridge English Digital Framework a fost elaborat în urma consultării cu profesori de limbi străine și formatori. Acesta descrie competențele cheie pentru a preda eficient cu ajutorul tehnologiei. Pot fi explorate șase categorii ale acestui cadru digital: Lumea digitală, Sala de clasă digitală, Profesorul digital, Proiectarea învățării, Realizarea învățării și Evaluarea învățării. Toate categoriile oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra celor mai importante domenii și sunt de real ajutor profesorilor din era digitală.

#### **2.4 PREDAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE**

Tehnologiile digitale pot fi utilizate în diferite scopuri, cu toate acestea, utilizarea lor în predarea competențelor primare de învățare a limbilor nu a fost discutată. În ceea ce privește competențele lingvistice, Alakras și Razak (2021) au constatat că tehnologiile digitale au îmbunătățit competențele de ascultare ale studenților. Mai mult decât atât, tehnologiile digitale au un impact pozitiv asupra abilităților de vorbire ale studenților. Rezultatele studiului lor au arătat că tehnologiile digitale au îmbunătățit și abilitățile de scriere ale studenților de limbă engleză ca limbă străină (ELF), ajutându-i pe aceștia să-și însușească elemente noi de vocabular.

Toate aceste rezultate demonstrează importanța utilizării tehnologiilor digitale în scopul predării și învățării limbilor străine. Autorii au conchis că utilizarea tehnologiilor digitale de către profesorii și studenții EFL este la nivel ridicat. Profesorii și studenții au un nivel ridicat de alfabetizare digitală de bază și didactică. Studiul lor a arătat, de asemenea, că nu există diferențe semnificative în utilizarea tehnologiilor digitale între studenți și profesori. Nivelul ridicat de utilizare a tehnologiilor digitale în rândul profesorilor și studenților EFL îmbunătățește învățarea și predarea limbilor străine.

#### **2.5 ÎNVĂȚAREA MIXTĂ – UN CADRU EDUCAȚIONAL IDEAL ÎN EDUCAȚIA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

Învățarea mixtă combină învățarea față în față, la clasă, cu materiale și activități online. Această abordare este denumită și învățare hibridă, însă există o diferență între acești doi termeni. Siegelman (2019) face o distincție între ei, afirmând că, în cadrul lecțiilor mixte, componentele online sunt menite să completeze și să consolideze materialele din clasă, în timp ce elementele online ale cursurilor hibride sunt menite să înlocuiască o parte din timpul petrecut la clasă. În lecțiile hibride, studenții pot interacționa online în timp real (interacțiuni sincrone) sau în momente diferite (interacțiuni asincrone). Dziuban et al. (2004) definesc învățarea mixtă ca o metodă de instruire care combină eficiența și oportunitățile de socializare ale predării la clasă cu posibilitățile de învățare îmbunătățită digital ale predării online. Este o abordare centrată pe student, unde acesta este participant activ și interactiv. Cercetătorii menționați adaugă faptul că învățarea mixtă oferă mai multe oportunități de interacțiune student-instructor, student-student, student-conținut și student-resurse externe. Această metodă este caracterizată și de mecanisme integrate de evaluare formativă și sumativă atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice.

Învățarea mixtă are multe avantaje, în special în contextul învățământului superior. Unul dintre cele mai importante beneficii este economisirea timpului petrecut în clasă. După cum remarcă Singh et al. (2021), studenții pot învăța într-un mediu flexibil, au un anumit control asupra ritmului, timpului și locului în care își desfășoară activitatea. Mai mult, această abordare permite un program flexibil și un ritm propriu, cu alte cuvinte, studenții pot progresa în ritmul propriu, deoarece pot învăța în mod autonom și pot lucra independent la teme și proiectele pentru acasă. Bartolomei-Torres (2021)

subliniază că modulele și materialele pot fi adaptate la nevoile individuale ale studenților, învățarea mixtă poate fi personalizată, ceea ce sporește eficiența. Acesta adaugă că încorporarea tehnologiilor informaționale și digitale facilitează învățarea.

Alte avantaje includ faptul că învățarea mixtă le permite studenților să își monitorizeze în permanență progresul, ceea ce le poate crește autonomia. În mod paradoxal, studenții au posibilitatea de a comunica mai mult cu alți cursanți și cu instructorii, pentru că au acces la diferite forumuri de discuții sau chat-uri, ceea ce le permite chiar și celor mai rezervați să interacționeze cu colegii sau cu profesorii (Singh et al., 2021). Jeffrey et al. (2014) raportează faptul că mulți profesori care aplică învățarea mixtă consideră că accesul continuu la resursele de conținut și disponibilitatea lor permanentă, la materialele de curs (online) și la exemple sunt benefice studenților, iar profesorii apreciază accesul nelimitat la diferite instrumente și resurse online.

### **3. SOLUȚII INOVATOARE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE EFL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

TIC este utilizată de destul de mult timp în predarea limbilor străine. Cu toate acestea, una dintre problemele centrale în predarea limbilor străine, indiferent de mediu, este utilizarea materialelor autentice, adesea cu ajutorul unor instrumente. Experții TIC au evidențiat deja (Nádori & Prievara 2012) beneficiile utilizării claselor virtuale. Aceștia subliniază faptul că, pe lângă munca colaborativă, sălile de clasă virtuale permit socializarea, creează posibilitatea unui feedback imediat, iar feedback-ul diferențiat poate fi implementat cu ușurință. Utilizarea mediilor virtuale necesită o planificare pedagogică și o pregătire metodologică conștientă pentru a garanta că învățarea limbii este diferențiată în conformitate cu cerințele moderne pentru predarea limbilor, ținând cont de nevoile individuale ale cursanților și folosind materiale autentice și instrumente adecvate (Miskei-Szabó, 2021).

În timpul pandemiei Covid-19, profesorii maghiari și-au demonstrat flexibilitatea, inovația și angajamentul. Practicile de predare în formarea inițială a cadrelor didactice în universități, în context tradițional, prevăd ca profesorii asistenți să practice co-predarea, precum și sesiuni individuale de predare, ambele fiind analizate în cadrul unei discuții de grup. Formarea profesorilor de limbi străine se realizează într-un mod comunicativ, cooperant, colaborativ și creativ. Instructorii predau într-un mod care servește ca model pentru cursanți în viitoarea lor activitate ca profesori. Atunci când s-a trecut la predarea online în timpul pandemiei, păstrarea acestei abordări a constituit o prioritate. Universitățile au implementat astfel de practici care le-au permis cursanților să poată parcurge procesul de formare într-un mod cât mai apropiat de versiunea originală, de la clasă.

Viitorii învățători pot alege să se specializeze în formarea în limba engleză în învățământul terțiar maghiar. Studenții care au absolvit învățământul primar sunt calificați să predea limba engleză, precum și toate disciplinele generale din învățământul primar și dețin cunoștințele, aptitudinile și competențele teoretice de pedagogie și psihologie necesare pentru a oferi predarea și educația pentru matematică, limba și literatura maghiară, științe, educație vizuală, muzică, educație fizică și arte și meserii pentru primele patru clase, ceea ce înseamnă că învață și predau limba engleză în scopuri specifice.

Catedra de Limbă și Literatură Străină a Facultății de Învățământ Primar și Preșcolar din cadrul Universității Eötvös Loránd (ELTE TÓK) din Budapesta a dezvoltat și implementat noi cadre care oferă posibile soluții uneia dintre cele mai dificile provocări: proiectarea, organizarea și implementarea practicilor didactice comune pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice și școlile primare în situații de urgență, în prezența, absența și în cadrul unor programe școlare hibride.

Cercetările asupra experienței participanților demonstrează faptul că tehnicile utilizate sprijină dezvoltarea generală a competențelor pedagogice ale cursanților și influențează în mod pozitiv motivația, abordarea reflexivă și conștientizarea cursanților și educatorilor implicați în experimentul

pedagogic, chiar și în aceste momente imprevizibile. Următoarele subcapitole prezintă soluțiile inovatoare utilizate de viitoarele cadre didactice de Limba engleză ca limbă străină în mediul online (Trentinné Benkő, & Kovács 2021).

### **3.1 PRACTICA DIDACTICĂ PE PERIOADA ÎNVĂȚĂRII LA DISTANȚĂ**

Ca urmare a trecerii la învățământul la distanță în învățământul superior la data de 12 martie 2020, precum și a trecerii la un curriculum online în învățământul public la data de 16 martie, toată practica pedagogică și pregătirea pentru trecerea la învățământul la distanță a fost oprită până când ambele instituții au stabilit un cadru tehnic pentru continuarea activității. Sarcina studenților care se pregăteau pentru o carieră didactică a fost aceea de a dezvolta, în grupuri mici, un curriculum digital complex, adaptat la noile programe de lucru ale elevilor, ținând cont de diferențele individuale și oferind oportunități de sprijin și diferențiere. Microsoft Teams, care a fost adoptat apoi de instituție, a oferit o platformă online ideală pentru a coordona și a sprijini activitatea atât a cursanților, cât și a profesorilor. De asemenea, le-a permis viitorilor profesori să dobândească experiență în învățământul la distanță și să finalizeze cu succes cursul de practică pedagogică.

### **3.2 PRACTICA PEDAGOGICĂ HIBRIDĂ**

Din cauza epidemiei COVID19, semestrul de toamnă a anului 2020 a început cu practica pedagogică hibridă. Pentru a păstra structura și atmosfera tradițională cât mai mult posibil, studenții care se pregăteau pentru o carieră didactică și profesorii asistenți le-au predat lecțiile studenților în persoană, dar ceilalți colegi și profesori nu au putut fi prezenți în clasă. Din acest motiv, lecțiile au fost înregistrate, iar înregistrarea a fost vizionată de către cursanți împreună cu tutorele metodologic în condiții de siguranță în clădirea ELTE TÓK.

Discuția și pregătirea s-au desfășurat inițial în mod tradițional, cu prezență fizică, deoarece rememorarea asistată conduce la observații mult mai precise și la o auto-reflecție mult mai conștientă din partea profesorului stagiar. Însă, pe măsură ce situația epidemică s-a înrăutățit, a fost eliminată și posibilitatea de proiecție, discuție și pregătire la comun. Lecția a fost înregistrată de către tutore, care a editat apoi înregistrarea pentru a se concentra pe cele mai importante evenimente și a difuzat-o pe platforma Teams. Discuția și pregătirea ulterioară au avut loc tot în mediul online. În loc să se urmărească împreună întreaga lecție, observarea unor părți selectate din lecție a oferit posibilitatea de a analiza mai în profunzime și mai îndelungat anumite situații pedagogice. Conform feedback-ului primit de la studenți, această soluție hibridă a fost cea mai apropiată de experiența de învățare independentă așteptată și a fost confirmată de rezultatele chestionarului de evaluare de sfârșit de semestru.

### **3.3. MENTORATUL INVERSAT**

Având în vedere situația epidemiologică, pe 9 noiembrie 2020 ELTE a trecut din nou la învățământul la distanță, eliminând astfel posibilitatea predării cu prezență fizică. În schimb, elevii au continuat să învețe la școală, ceea ce, la prima vedere, părea un conflict insolubil și o provocare pentru organizarea practicii didactice. Apoi, a fost propusă ideea de mentorat inversat: înlocuind predarea studenților cu predarea de către tutori, toate activitățile studenților au putut fi efectuate online. În mentoratul inversat, studenții îl pregătesc pe colegul profesor-îndrumător să predea lecția pe care au planificat-o, acordând o atenție specială implementării metodologice și tehnice a acesteia. Lecția a fost planificată și pregătită de către studenți în mod obișnuit, dar a fost predată de către profesorul-îndrumător studenților în persoană, fiind înregistrată video. Înregistrarea a fost vizionată online de către studenți și analizată împreună, în mod obișnuit.

În contextul mentoratului inversat, tutorele metodologic le-a solicitat studenților să scrie o scrisoare liberă, pentru a oferi feedback și a reflecta asupra celor petrecute, pentru creșterea gradului de

conștientizare și sprijinirea învățării experiențiale. Opiniile studenților au fost împărtășite cu profesorul mentor abia la finalul cursului. Evaluarea eseurilor nestructurate a fost precedată de un test de frecvență a cuvintelor. Feedback-ul s-a concentrat în mod clar pe subiectul pregătirii și planificării, acesta fiind subiectul care a primit cele mai interesante și mai relevante comentarii din punct de vedere profesional. Participanții au dat dovadă de dedicare, responsabilitate, reflecție, autonomie și camaraderie. Participanții și-au asumat responsabilitatea și și-au demonstrat profesionalismul și gradul de dăruire nu numai față de profesie, față de lecția pe care au planificat-o, sau față de cursanți, ci și față de profesorul mentor care le-a predat lecția. S-a dovedit că planificarea unei lecții pentru alții a fost o sarcină mult mai complexă, care a necesitat o mai mare conștientizare. A fost nevoie și de precizie, gândire, atenție la detalii, minuțiozitate și flexibilitate, precum și de un simț al realismului.

### **3.4 MENTORATUL COLEGIAL**

În a doua jumătate a semestrului de toamnă a anului 2020, nu doar studenții, ci și elevii au învățat în sistemul online. Acest lucru a făcut posibilă implementarea predării online prin intermediul platformei Teams. În grupul de Alfabetizare în limba engleză s-au regăsit mai mulți studenți care au predat cu jumătate de normă în timp ce studiau. Unii dintre aceștia s-au implicat în predarea online pentru copii, dobândind astfel mai multă experiență în predarea online decât colegii lor. Pentru a profita de această oportunitate, lecția fost pregătită cu sprijinul tutorilor prin co-mentorat. Studenții care au urmat lecția online au fost asistați de colegii lor în pregătirea lecției. Feedback-ul studenților cu privire la mentoratul colegial a fost pozitiv în proporție de 100%. Toți au subliniat reducerea stresului și sporirea siguranței datorate faptului că au putut apela în orice moment la ajutorul unui coleg mai experimentat. Unul dintre ei a menționat în mod special că această experiență a fost un aspect firesc al pregătirii practice.

### **3.5 PRACTICA DIDACTICĂ ONLINE**

ELTE a introdus învățământul la distanță și pentru semestrul de primăvară a anului 2021, însă învățământul de stat a continuat predarea cu prezență fizică. Lecțiile au fost predate de către studenți în persoană, în timp ce colegii lor au putut urmări evenimentele în direct prin streaming online. Pentru discuții și pregătiri s-a utilizat tot platforma Teams. Evaluarea activității studenților în mediul online a urmat, de asemenea, principiile gamificării. Începând cu data de 6 martie 2021, învățământul de stat a trecut la învățământul la distanță, trecere care, de data aceasta, a fost mult mai lină decât cu un an înainte. În curând, studenții le-au putut preda lecții online altor studenți. Discuțiile și pregătirile au avut loc tot în mediul online. Pentru a asigura o implementare fluidă și de succes, toți participanții au primit acces propriu la interfața Teams a Școlii de formare ELTE, astfel încât toate situațiile pedagogice online să poată fi monitorizate și gestionate cu ușurință.

Profesorii stagiași au simțit că experiența de predare online a fost benefică și că experiențele lor anterioare de învățare online i-au ajutat să se pregătească pentru predarea în acest mediu. Cu toate acestea, în opinia lor, a fost mult mai dificil să realizeze contactul necesar cu studenții, a fost nevoie de mai multă pregătire și de o practică mai îndelungată pentru predarea online. Feedback-ul a arătat că timpii de răspuns au fost mai lungi, iar ajutoarele vizuale au necesitat o planificare mai amănunțită. Pe lângă conectarea cu studenții, principala provocare pentru ei a fost activarea întregului grup. Le-au lipsit interacțiunile obișnuite și au constatat că este extrem de dificil să implice studenții în spațiul online, dacă nu au prea mare experiență în predare. În predarea față în față, totul a fost mult mai ușor, lecțiile au fost "mai însuflețite" și "a fost mult mai ușor să îi ascuți pe studenți în mod individual". Conștientizarea și reflecția profesorilor stagiași au fost îmbunătățite.

### **3.6 'CELE MAI BUNE' PRACTICI ÎN EDUCAȚIA ONLINE A PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE**

Cea mai mare provocare întâmpinată în mediul online de formatorii de profesori stagiași a fost menținerea propriilor politici și principii de predare. Echipa de limba engleză a venit cu câteva idei și abordări practice care ar putea fi numite "cele mai bune practici". Atunci când au creat aceste sarcini,

principalele lor obiective au fost să prezinte și să pună în practică noi cunoștințe, menținând în același timp studenții interactivi, creativi, comunicativi și reflexivi – cu alte cuvinte, motivați (Fenyődi et al. 2021).

Exemplele de bună practică sunt disponibile online:

(<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>)

Acestea sunt clasificate pe grupuri în funcție de cursul în care au fost realizate de către profesorii cursanți de limba engleză ca limbă străină.

- a) Curs de pregătire lingvistică pentru învățământul bilingv engleză-maghiară
  - „Vești din carantină”: Exercițiu de încălzire pe Padlet;
  - Proiecte și rapoarte privind vizita online la școală
- b) Dezvoltarea limbajului în copilăria timpurie și engleza pentru scopuri specifice
  - Cum se hrănesc bebelușii: Fii influencer pe YouTube
- c) Metodologia EFL Young Learner
  - Un desen pe Whiteboard de pe platforma Zoom pentru demonstrarea timpurilor verbale în prezentarea modului de predare a gramaticii
  - Căutarea online de cuvinte folosind Whiteboard de pe platforma Zoom
- d) Literatura juvenilă
  - „Hobitul” pe resursa digitală Wordwall: Capitolul 14, ‘Întrebări și răspunsuri’ – joc de asociere
  - Video de prezentare a filmului „Coraline”
  - Un video de prezentare bazat pe seria „Narnia”
- e) Educație muzicală bilingvă pentru preșcolari
  - Vocabular muzicologic pe LearningApps, jocul Pelmanism
  - Joc de notație muzicală „Găsește perechea”
- f) Arte vizuale – bilingv – pentru preșcolari
  - Joc de practicare a vocabularului artistic - „Labirint”
  - Proiecte de arte vizuale din lecția online de Paște, 2020
- g) Educația științifică în limba engleză în învățământul preșcolar
  - O hartă mentală creată online despre cântecul „Over in the Meadow”
  - O rețea tematică a cărții „Omida mândăcioasă” de Eric Carle
- h) Teoria și practica educației bilingve
  - Certificate în alb de felicitare pentru finalizarea testului de practică
  - Jocuri online create de studenți
  - Videoclipuri tutoriale create de studenți
- i) Jocuri în limba engleză pentru copii
  - Proiectarea învățării structurate pe baza jocurilor video
  - Instagram ca platformă de educație pentru candidații la catedră — @examoinsta

În concluzie, autorii afirmă că cele mai bune practici de predare online a limbilor străine pot conduce la îmbunătățiri suplimentare atunci când profesorii stagiați își încep cariera de predare. „Abundența aplicațiilor online i-a ajutat să genereze exerciții și sarcini foarte utile care pot fi încorporate ulterior și în învățarea F2F sau mixtă. În ciuda stresului și a presiunii asupra educatorilor, echipa de limbă engleză a câștigat încredere în sine și autoeficacitate, simțindu-se în același timp siguri în gestionarea dificultăților și a provocărilor. Ca parte la acest proces, profesorilor stagiați li s-a oferit o altfel de experiență de sine: explorarea și învățarea despre predarea digitală și online. Atunci când li s-au oferit oportunități suplimentare, aceștia au realizat produse creative individual sau în colaborare, iar acestea le-au scos în evidență cunoștințele și competențele deosebite. Prin urmare, practicile de predare au fost extinse și îmbogățite în timpul pandemiei, iar „cele mai bune” practici anterioare au fost testate și adaptate” (Fenyődi et al. 2021).



#### 4. RECOMANDĂRI ȘI AVERTIZĂRI

Din cauza implicării și entuziasmului insuficient al multor cursanți de limbi străine, precum și a ratei ridicate de eșec în învățarea limbilor străine, profesorii de limbi străine s-au aflat în permanență în căutarea unor tehnici prin care să le sporească motivația studenților (Dörnyei, 2005). Un cadru excelent pentru posibilele strategii motivaționale se bazează pe modelul lui Dörnyei și Ottó (1998), un proces care constă din patru dimensiuni principale:

1. crearea condițiilor motivaționale de bază;
2. generarea motivației inițiale a studenților;
3. menținerea și protejarea motivației;
4. încurajarea autoevaluării retrospective pozitive.

Strategiile de învățare constituie un set de instrumente utile pentru o învățare activă și conștientă. Aceste strategii deschid calea către o mai mare competență, autonomie și autoreglementare a studentului. Potrivit lui Dörnyei, definiția strategiilor de învățare este: „Un construct care se referă la acțiuni, comportamente, pași sau tehnici specifice care includ orice gânduri, comportamente, credințe sau emoții pe care studenții le folosesc pentru a-și îmbunătăți propriul progres în dezvoltarea competențelor într-o limbă străină. Aceste strategii pot facilita internalizarea, stocarea, recuperarea sau utilizarea noii limbi” (Dörnyei, 2005)

Cursanții autoregamentați sunt cei care „caută să-și îndeplinească obiectivele academice în mod strategic și reușesc să depășească obstacolele folosindu-se de resurse”. (Dörnyei, 2005). Tot mai mulți cercetătorii recunosc faptul că cel mai important lucru în cazul cursanților strategici proactivi nu sunt neapărat strategiile pe care le aplică, ci mai degrabă faptul că le aplică (Macaro, 2001, p.264).

Învățarea poate fi înțeleasă ca un proces social, în timp ce cunoașterea poate fi privită ca un construct social. Cel care învață poate internaliza în mod inconștient anumite gânduri din mediul înconjurător, învățând, în același timp, în mod mai explicit, prin conversații și discuții cu alții, urmate de o reflecție critică. Acest lucru necesită o gândire critică: studenții sunt nevoiți să reflecteze în mod constant asupra experiențelor, conceptelor și obiceiurilor lor anterioare, precum și asupra noilor cunoștințe pe care și le însușesc.

Abordarea predării orientate spre proces promovează învățarea autodirijată pe tot parcursul vieții studenților. Unele dintre următoarele principii le pot fi utile și lectorilor:

- în procesul de dezvoltare a învățării autodirijate, este important să se avanseze gradual, deoarece abilitățile de autogestionare și toleranța la incertitudine ale studenților diferă de la o persoană la alta,
- participarea activă a studenților și oportunitatea de a exersa sunt esențiale pentru o învățare eficientă,
- profesorii pot încuraja studenții să-și mobilizeze în mod conștient cunoștințelor lor anterioare și să reflecteze asupra lor,
- aspectele emoționale ale învățării ar trebui luate în considerare: profesorii pot avea un rol important în a-i ajuta pe studenți să își dea seama de propriile emoții și să le gestioneze, îmbunătățindu-și astfel inteligența emoțională. Aceștia îi pot sprijini pe studenți să dobândească perseverență și autoreglementare în învățare, precum și mai multă încredere în sine, oferindu-le în mod regulat feedback pozitiv ,
- învățarea prin cooperare poate fi încurajată mai mult în contextul educației școlare.

Rata din ce în ce mai mare de acceptare a tehnologiei digitale promovează utilizarea diferitelor surse online, în special în domeniile în care există o lipsă de materiale autentice și adecvate. Cu toate acestea, planificarea învățării online necesită abordări diferite față de planificarea unei lecții la clasă. În primul rând, trebuie aleasă o platformă sau mai multe platforme care să fie disponibile din punct de vedere tehnic, ori care să se potrivească cu obiectivul cursului.

Competențele digitale trebuie îmbunătățite, fiind necesară o perspectivă mai largă asupra surselor

accesibile. Profesorii ar trebui să fie capabili să aleagă cele mai potrivite instrumente în funcție de nevoile și de stilurile de învățare ale studenților. Odată ales instrumentul digital potrivit, ar trebui achiziționate și structurile acestuia. Scopuri diferite de predare pot necesita instrumente diferite. Profesorii au nevoie de practică și de experiență în utilizarea fiecărui instrument pentru a preda cu ușurință disciplinele specifice (Alakras & Razak, 2021).

În afară de aspecte de țin de planificarea intervalului de timp, a materialului și a succesiunii etapelor, instrumentele online trebuie să fie alese în mod critic. Dat fiind faptul că învățarea online poate fi mai dificilă și reprezenta o provocare mai mare pentru unii dintre cursanții de limbi străine, trebuie acordată atenție selectării unor materiale stimulative, precum manuale electronice interesante, articole, site-uri web, filme sau podcast-uri (materiale audio). Proiectele de grup – elaborate sub supravegherea constantă a unui profesor – reprezintă o metodă excelentă de integrare a studenților. Implicarea cursanților poate fi sporită prin rezolvarea de cuvinte încrucișate, chestionare, jocuri multimedia – toate interactive.

Conform lui Harris et al. (2008), instructorii trebuie să ia în considerare: procesul de învățare, rezultatele învățării și mediul de învățare, ce abordări de învățare pot fi utilizate sau dacă rezultatul învățării poate fi atins fără contact cu o altă persoană. Ei adaugă că rezultatele învățării, stilul de învățare al studenților, motivația acestora, obiectivele, conținutul învățării, eficacitatea lecțiilor și accesibilitatea resurselor ar trebui să fie măsurate și analizate în mod amănunțit de un grup de instructori și evaluate și de către cursanți.

În mod similar, Alammary et al. (2014) susțin că profesorii care practică învățare mixtă ar trebui să se concentreze pe obiectivele cursului, nu pe tehnologii. Numai după ce obiectivele cursului (rezultatele învățării, conținutul și competențele pe care trebuie să le stăpânească cursanții) au fost specificate, abia atunci poate începe profesorul să conceapă diverse activități, atât cu ajutorul tehnologiei, cât și fără, atât online, cât și offline. Potrivit lui Hofmann (2006), conținutul online și cel din clasă trebuie combinate, astfel încât să formeze un întreg cuprinzător.

Bartolomei-Torres (2021) sugerează că este crucială activarea cunoștințelor anterioare ale studenților și promovarea autoevaluării. De asemenea, este important să li se ofere ajutor studenților care au nevoie de unele clarificări în legătură cu materialele, sarcinile sau activitățile. Stewart (2002) subliniază faptul că atât personalul, cât și cursanții au nevoie de o formare adecvată, astfel încât să poată produce și utiliza componentele cursului mixt. Childs et al. (2005) subliniază că ar trebui să fie disponibil sprijin profesional (de exemplu, experți IT, personal auxiliar, formatori și administratori) pentru a asista instructorii. Mai mult, se recomandă sisteme de asistență pentru utilizatori, timp suficient și competențe pentru crearea de materiale online.

În cele din urmă, nevoile, motivația și așteptările cursanților trebuie luate în considerare și atunci când se concepe un curs mixt, deoarece numai studenții motivați, ale căror așteptări sunt îndeplinite, participă activ la învățarea mixtă. Trebuie găsit un echilibru potrivit între învățarea online și cea la clasă, având în vedere faptul că lecțiile exclusiv online pot avea un efect negativ asupra performanței de învățare a studenților (Harris et al., 2008).

#### LINKURI CĂTRE RESURSE EXTERNE

<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>

#### BIBLIOGRAFIE

Alakrash, H. M., & Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigations of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13, 12304.  
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12304/htm>

- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Bartolomei-Torres, P. (2021). *Blended learning: benefits and recommendations for teachers*. <https://www.learningbp.com/blended-learning-benefits-recommendations-teachers/>
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327–347. [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/bolhuis\\_2003\\_towards\\_process-oriented\\_teaching\\_for\\_selfdirected\\_lifelong\\_learning\\_0.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/bolhuis_2003_towards_process-oriented_teaching_for_selfdirected_lifelong_learning_0.pdf)
- Childs, S., Blenkinsopp, E., Hall, A. & Walton, G. (2005). Effective e-learning for health professionals and students – barriers and their solutions. *Health Information and Libraries Journal*, 22, 20–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Language Learner*. Routledge.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*, 7. <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Feltes, H. P. M., & Oliveira, L. A. (2019). *The Role of The Active Learning Approach. Teaching English as a Foreign Language. The ESpecialist* 40(2). <https://pdfs.semanticscholar.org/554e/c4d37675d4976aab9edbf1add039e5594b9.pdf?qa=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en>
- Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árvai, V., & Trentinné Benkő, É. (2021). Online education and 'best' practices in foreign language teacher's education during the 2020/2021 lockdown period. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 286–313. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>
- Harris, P., Connolly, J., & Feeney, L. (2008). Blended learning: overview and recommendations for successful implementation. [https://www.researchgate.net/publication/235278645\\_Blended\\_learning\\_Overview\\_and\\_recommendations\\_for\\_successful\\_implementation/link/578eb5f708ae81b4466eccfe/download](https://www.researchgate.net/publication/235278645_Blended_learning_Overview_and_recommendations_for_successful_implementation/link/578eb5f708ae81b4466eccfe/download)
- Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 114–127. <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1571>
- Jeffrey, L. M., Milne, J., Suddaby, G., & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 121–140. <https://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP121-140Jeffrey0460.pdf>
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning has not (yet) fulfilled its promises: Answers to those questions that keep you up at night. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 27–40). Pfeiffer.
- Macaro, E. (2011). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.
- Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztályterem szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 314–331. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2571>

- Nádori, G. & Prievára, T. (2012.) *IKT módszertan Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. B&T Oktatási és Fordítási Bt.
- Siegelman A. (2019). *Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?* <https://teaching.temple.edu/EDVICE-EXCHANGE/2019/11/BLENDED-HYBRID-AND-FLIPPED-COURSES-WHAT%E2%80%99S-DIFFERENCE>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395211047865>
- Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7), 269–71.
- Trentinné Benkő, É., & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 256–285. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2568>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Authentik.
- Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). *Medical education online*, 25(1), 1686949.

## CAPITOLUL PATRU

### MOTIVAȚIA STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR ȘI RESURSELOR DIGITALE

LUDMILA BRANIȘTE<sup>1</sup>, GABRIELA GAVRIL<sup>2</sup>, TEODORA GHIVIRIGĂ<sup>3</sup>, MARINA VRACIU<sup>4</sup>

“ALEXANDRU IOAN CUZA” UNIVERSITY OF IAȘI<sup>1,2,3,4</sup>

IAȘI, ROMANIA

BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO,  
MARINA.VRACIU@UAIC.RO

#### REZUMAT

*Capitolul patru se concentrează în principal asupra motivației, urmărind influența sa în procesul de învățare a L2, în diferite scenarii didactice, adresate unor cursanți diferiți. Identificarea cerințelor și a așteptărilor cursanților LSP din învățământul superior și adaptarea cursurilor de limbi străine la nevoile lor specifice constituie una dintre cele mai bune practici sugerate în acest capitol. De asemenea, subliniază autoarele, profesorii trebuie să-i implice pe cursanți în procesul de selecție și de proiectare a resurselor didactice, oferindu-le astfel mai multă responsabilitate și autonomie în procesul de învățare. Utilizarea resurselor digitale poate contribui, de asemenea, la creșterea motivației studenților și la o învățare mai eficientă. Folosirea OER le furnizează cursanților unele dintre instrumentele necesare intrării cu succes pe piața muncii și dezvoltării unor afaceri.*

#### 1. TEORII DE BAZĂ ALE MOTIVAȚIEI

##### 1.1. MOTIVAȚIA: DEFINIȚIE(I) ȘI TIPOLOGIE

Ca fenomen psihologic complex, motivația are multiple semnificații. În general, motivația poate fi privită drept 1. rațiunea pentru care cineva întreprinde o acțiune sau se comportă într-un anumit mod: motivație (în spatele a ceva) *Care este motivația din spatele acestei schimbări bruște?* Și motivația pentru (a face) ceva; 2. sentimentul de a dori să întreprinzi ceva, mai ales ceva ce implică muncă susținută și efort. Ideea de motivație, prezentă în filosofia clasică europeană, a fost conceptualizată în psihologia secolului al 20-lea și în științele sociale. În secolul al 21-lea, conceptul de motivație a devenit operațional în teoria învățării limbilor străine. Specialiștii recunosc că un nivel ridicat de motivație este un factor-cheie în învățarea L2, deoarece alegerea sarcinilor și durata de realizare a acestora, gradul de efort în îndeplinirea unei obligații stabilite depind exclusiv de student(ă) (Dörnyei și Ushioda, 2021, pp. 4-6). În compendiul lor, Dörnyei și Ushioda (2021) consideră că motivația este: ceea ce face o acțiune mai atractivă; capacitatea umană de a-și satisface nevoile prin anumite activități; un proces psiho-fiziologic dinamic, ce controlează comportamentul uman și definește organizarea, direcția, stabilitatea și statutul său activ. După cum menționează Ushioda (2013), motivația poate fi înțeleasă ca o serie de procese ce influențează dorința sau impulsul, ca acțiune și activitate sau ca un complex de motive. Cu toate acestea, după cum arată Dörnyei și Ushioda (2021), „marea schimbare în cercetarea motivației a fost trecerea graduală de la abordarea din perspectiva psihologiei sociale a lui Robert Gardner - asociată cu conceptul clasic de motivație integrativă - la o viziune mai complexă, mai dinamică și mai bine articulată, cu relevanță educațională mai pronunțată”. (p. xi) De asemenea, așa cum subliniază Sivaci (2020), se impune o aprofundare a studiului emoțiilor în LL și LT.

## 1.2 TIPOLOGIA MOTIVAȚIEI ÎN PSIHLOGIE

Potrivit lui Reiss (2012, pp. 152-156), motivația poate fi clasificată în: extrinsecă/intrinsecă; pozitivă/negativă; constantă/inconstantă:

- *motivația extrinsecă* nu depinde de conținutul tipului de activitate; este condiționată de factori externi (de exemplu, participarea la concursuri cu premii), în timp ce motivația *intrinsecă* este una interioară, ce depinde de conținutul unei activități, iar nu de lumea exterioară (de exemplu, practicarea unui sport pentru că trezește emoții pozitive).
- *motivația pozitivă*, bazată pe stimuli pozitivi (de pildă, dacă se vor comporta potrivit așteptărilor adulților, copiii vor primi din partea părinților permisiunea de a folosi mai mult timp dispozitivele electronice) vs. motivația negativă, bazată pe stimuli negativi (de pildă, părinții le pot permite copiilor care nu merg târziu la culcare să folosească mai mult a doua zi dispozitivele electronice etc.).
- *motivația constantă*, bazată pe esențialele nevoi umane (de pildă, foamea, setea etc.) vs. *motivația inconstantă*, care implică un sprijin permanent (de pildă, renunțarea la fumat, controlul greutății corporale etc.).

## 1.3 TEORII ALE MOTIVAȚIEI ÎN PSIHLOGIE

Teoriile motivației (TM) studiază și analizează nevoile umane, conținutul, structura și modul în care acestea depind de motivația oamenilor. Studiul acestor nevoi a condus la apariția a trei direcții principale în TM: (1) orientată spre conținut; (2) procesuală; (3) centrată pe subiect.

Teoriile de la punctul (1) analizează factorii ce influențează motivația și se concentrează în special asupra analizei nevoilor umane. Descriu structura nevoilor și conținutul lor, precum și dependența lor de motivație; accentul este pus pe înțelegerea impulsului interior. Se încadrează aici ierarhia nevoilor, stabilită de Maslow („piramida lui Maslow”, 1954), interpretarea și completarea acesteia în teoria ERG (Existence-Relatedness-Growth) propusă de Clayton Alderfer (1969), teoria nevoilor dobândite propusă de David McClelland (1987) și teoria celor doi factori a lui Frederick Herzberg (1987).

Direcția (2) include teorii ce analizează felul în care ființele umane își distribuie eforturile și tipul/tipurile de comportament alese pentru atingerea noilor obiective. Comportamentul nu este văzut doar ca o expresie a nevoilor umane, ci și ca o funcție a percepțiilor și a expectanțelor unei persoane, față de o anumită situație și de posibilele consecințe ale unei acțiuni particulare. Cele mai influente teorii din acest grup sunt: teoria expectanțelor a lui Victor Harold Vrooms (1964), potrivit căreia motivația indivizilor de acțiune depinde de recompensarea muncii lor, teoria echității a lui John Stacy Adams (1963), o dezvoltare a celei dintâi, în care recompensarea corectă este considerată o forță motivantă; teoria lui Layman Porter și Edward Lawler (1968), ce detaliază condițiile recompensării muncii și procesele prin care aceasta se produce; teoria lui Edwin A. Locke și a lui Latham (1990), ce susține că stabilirea de obiective specifice și feedback-ul sunt corelate cu îmbunătățirea performanței în îndeplinirea sarcinilor; teoria managementului participativ, ce privilegiază ideea că angajații ar putea fi mai bine motivați dacă au posibilitatea să aleagă sarcinile preferate, să se concentreze asupra lor și își coordonează activitatea unii cu alții (Bainbridge, 1996).

Direcția (3) include teoria lui Douglas McGregor (1960), cunoscută drept „teoria motivației X și Y”, corelată cu teoria anterioară prin înțelegerea tipologiei angajaților, de tip X (motivați de recompensă) și de tip Y (cu motivație interioară); teoria lui Ouchi (1980), ce subliniază legătura puternică dintre angajat și manager în ideea unui „loc de muncă pe viață”.

## 1.4 ABORDĂRI ALE MOTIVAȚIEI ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE

Teoriile motivației au apărut în psihologia socială și au fost extinse la teoriile motivației în învățarea L2 (Noels et al., 2019, Dörnyei & Ushioda, 2021). Motivația poate depinde de factori sociali, de motive

formulate pe baza nevoilor unei comunități. Acestea din urmă conturează și definesc două tipuri de motivație extrinsecă: motivația *socială mai largă* și motivația *personală*. Sfera motivațională poate fi influențată de natura activității omului; acesta ar fi un exemplu de motivație intrinsecă, cuprinzând motivația succesului. Un alt tip de motivație este *motivația la distanță/lungă distanță vs. motivația apropiată/reală*. Cercetările în domeniul motivației în învățarea L2, relativ recente, ale unor autori occidentali influenți (Ushioda, Gardner, Dörnyei) se bazează pe numeroase contribuții, ale unor cercetători, psihologi și specialiști în domeniul educației.

Ca un preambul la abordarea motivației în Second Language Acquisition (Învățarea unei a doua limbi), Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) schițează o prezentare a evoluției teoriei învățării limbilor străine (LL). Fondată în Canada în 1959, axată pe motivația învățării limbii a doua, LL a modelat înțelegerea orientării celor care învață o limbă străină spre comunitățile de vorbitori ai limbii respective. În anii 1990, în acord cu teoriile cognitive ale vremii, teoria învățării limbilor străine s-a concentrat îndeosebi asupra învățării în clasă. În secolul al 21-lea, odată cu impunerea englezei ca *lingua franca*, LL tratează motivația în termenii obiectivelor *sinelui* și ale *identității*, ținând seama de faptul că vorbitorii de limba engleză se pot identifica drept membri ai comunității globale. Globalizarea și migrația au făcut ca teoria LL să ia în considerare și învățarea altor limbi decât engleza (LOTE) (Ushioda, 2013). **Robert Gardner: motivația instrumentală și motivația integrativă.**

În conceptualizarea motivației pe care-o propune, Robert Gardner (2010) a evidențiat influența factorilor sociali și culturali asupra tuturor tipurilor de motivație. Gardner (1985, 2001) distinge între motivația *instrumentală* și motivația *integrativă*. *Motivația integrativă* reprezintă reflectarea nevoilor intrinseci și este influențată, de pildă, de dorința cursanților de a se identifica cu elemente din cultura țării în care se vorbește o anumită limbă. Așadar, în motivația integrativă, învățarea limbilor străine este impulsionată de nevoia interioară a cursantului, de valorile sale, implicate în întâlnirea și comunicarea cu alte persoane, în vreme ce limba rămâne un instrument. În *motivația integrativă*, învățarea L2 este văzută ca un obiectiv ce ajută la dezvoltarea carierei. Cercetările au demonstrat că motivația integrativă este corelată cu cele mai bune rezultate în L2. Lucrul acesta nu se verifică întotdeauna în cazul LSP, unde motivația instrumentală poate predomina. Predarea L2 ar trebui să integreze ambele tipuri de motivație. Într-o cercetare de mai târziu, Gardner (2007, p. 19) sublinia că „importantă este intensitatea motivației, în sensul său cel mai larg, care încorporează componentele comportamentale, cognitive și afective”. O completare importantă a teoriei lui Gardner este conceptul de încredere în sine lingvistică, introdus de Clément Clément et al. (1994).

**Zoltán Dörnyei și clasificările Sinelui.** Dörnyei s-a raportat întrucâtva polemic la cele trei autorități anterioare, Gardner, Noels (2000) și Ushioda. A extins gama de studii privind motivația, propunând o structură mai complexă a motivației în învățarea L2. Potrivit lui Dörnyei, există trei niveluri de motivație: nivelul *limbii* (cultură, societate, nivel intelectual și pragmatic), nivelul *cursantului* (caracteristici individuale, încredere în sine din punct de vedere lingvistic) și, în cele din urmă, *nivelul mediului/situației de învățare* (programe școlare, ajutoare, manuale, sarcini/teme, componente legate de personalitatea profesorului, comportamentul acestuia, stilul de predare/conducere a activității la clasă (1994, p. 280). Dörnyei și Otto subliniază, de asemenea, o altă componentă importantă a motivației: instabilitatea, modificarea în timp (1998, p. 45-46). Între anii 1960 și 1990, cea mai mare parte a cercetărilor privind motivația s-a concentrat asupra modului în care cursanții percep L2 și vorbitorii nativi de L2. În anii 1990, paradigma de cercetare s-a schimbat, iar motivele sociale au început să fie considerate insuficiente pentru descrierea motivației.

Viziunea asupra motivației a fost lărgită odată cu includerea de noi noțiuni din științele cognitive și psihologie. De exemplu, John Schumann (1975, 1997, 2001) a sugerat o explicație neurobiologică a motivației; motivația este văzută ca o evaluare cognitivă a unei situații, în funcție de o serie de parametri (*noutatea, plăcerea, legătura cu obiectivele și nevoile umane, potențialul de a depăși situația, angajamentul față de normele sociale și valorile personale*). Schumann ajunge la concluzia că, în primul rând, reacțiile emoționale influențează atenția și efortul aplicat procesului de învățare și, în al doilea rând, că aceste modele de evaluare pot sta la baza motivației. De exemplu, vor fi

acceptate și îndeplinite cu bine sarcinile ce țin cont de particularitățile și de talentul cursantului (1997). Toate aspectele esențiale ale motivației pot fi rezumate în formula „cei trei R ai științei motivației”: *relativitatea motivațională, reglarea motivațională și reactivitatea motivațională* (Bernaus & Gardner, 2008, p. xi).

Îndepărtându-se de primele clasificări motivaționale (Maslow, 1956), care puneau accentul pe prioritatea și organizarea „obiectivă” sau normativă a nevoilor, multe dintre cercetările contemporane dedicate motivației presupun factorul relativ, eminent subiectiv, atât în privința priorităților, cât și a organizării mentale a nevoilor și a motivelor. Astfel, se consideră că selectarea nevoilor centrale și felul în care acestea se raportează unele la altele rezultă nu numai din trăsăturile inerente ale nevoilor în sine, ci sunt influențate și de parcursul distinct al indivizilor în urmărirea lor, precum și de limitările și posibilitățile întâlnite într-un anumit moment al existenței lor și de-a lungul vieții (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Înțelegerea motivației este importantă în toate etapele învățării L2, în raport cu situațiile, culturile în contact, vârsta și imaginea despre sine a cursanților, abordarea dezvoltării personale, obiectivele în viață. Indiferent de natura motivelor, un student motivat la L2 cunoaște un sentiment de împlinire și de dezvoltare interioară, util în toate domeniile și în toate acțiunile sale.

## **2. MOTIVAȚIA ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE**

### **2.1 TEORII ȘI MODELE ÎN DIFERITE SCENARII DE ÎNVĂȚARE**

Spre orientarea lectorilor care predau limbi străine în învățământul superior, ne vom referi doar la câteva dintre numeroasele studii și volume colective, care reiau modelele propuse de Robert Gardner și Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), pentru a aminti doar cele mai importante nume din domeniu. Punctul de interes aici nu este abordarea teoriilor și a variațiilor conceptuale în psihologia educației, ci mai degrabă sugerarea unor elemente ce definesc predarea și învățarea limbilor de specialitate (LSP) în contexte specifice, utilizând noile tehnologii, resursele online disponibile, corpusurile de texte, bibliotecile digitale, media, printre alte resurse digitale.

Cum observa chiar unul dintre cei mai cunoscuți teoreticieni ai motivației în achiziția L2 (Dörnyei & Otto, 1998), teoriile propun, inevitabil, paradigme reduționiste, în contradicție cu dinamica motivației și nu pot acoperi variațiile determinate de contextele specifice ale învățării. Motivația este un proces dependent de multiple variabile, ce țin de psihologia individului, de raporturile între diferite grupuri sociale, de modurile de constituire a identității individuale sau de grup, de raporturile de putere în contexte sociale ș.a. Constructele teoretice reflectă în bună măsură ideologiile epocii și transformările din câmpul psihologiei, al științelor sociale sau al pedagogiei și în mai mică măsură situațiile concrete din procesele didactice și provocările predării și învățării LSP.

Majoritatea studiilor și analizelor consacrate motivației în predarea și învățarea unei limbi străine s-a axat, în mod preponderent, asupra EFL și ESL. Motivația în LOTE a rămas un teritoriu aproape neexplorat. R. Gardner (1985) construiește modelul psiho-social al motivației în învățarea limbilor străine pe baza cercetărilor efectuate în mediul bilingv (franceză, engleză) din Canada. Dörnyei (1990 și mai târziu) își întemeiază teoriile pe analiza datelor privitoare la motivația tinerilor maghiari de a învăța limba engleză, culese prin metoda chestionarelor. Cum subliniau în 2017 Ushioda și Dörnyei, afirmarea englezei ca limbă globală impune rediscutarea teoriilor motivației în învățarea L2 și rediscutarea modelelor construite pentru EFL/ ESL. Autorii susțin că este nevoie de abordări diferențiate pentru EFL și LOTE, de teorii care să țină seama de funcțiile lor diferite în lumea contemporană. Dörnyei propune o fundamentare a teoriilor pe dimensiunea individual-psihologică, în care vede un element diferențiator, stabil. Ushioda consideră că, pentru a contracara influența negativă a englezei (ca limbă dominantă) asupra învățării LOTE, abordarea trebuie să fie mai puțin instrumentală. Observăm, așadar, că ambii autori privilegiază motivația intrinsec-afectivă în procesul



de învățare LOTE.

În afară de distincția necesară între EFL și LOTE, se impune sublinierea diferențelor dintre predarea și învățarea L2 în general și predarea și învățarea limbilor specializate (LSP). În cazul LSP, motivația integratoare, intrinsec-afectivă, poate apărea, dar nu este un element central în procesul de învățare. Studiul unei limbi străine este subordonat unor rațiuni pragmatice, uneori chiar impusă de alegerea unui domeniu de studiu sau profesional (drept, medicină, economie, inginerie etc.). Nu este activitatea principală a cursantului (în afara domeniilor filologiei, jurnalisticii sau a specializării în traducere/interpretariat), ci una menită să asigure pregătirea profesională și construirea carierei dorite. De exemplu, un student la drept, în general, își proiectează excelența în domeniul dreptului și nu în cel al competențelor lingvistice.

## 2.2. SCENARIUL LSP

Studiile LSP au loc adesea în paralel cu ESP sau ca o completare a acestor programe și sunt determinate de alegerile profesionale (studii în străinătate, stagii, programe de formare, relații de afaceri, voluntariat), migrația economică și refugiul din zonele de conflict. LSP rămâne o componentă a identității profesionale a cursanților, adesea eclipsată de ESL. În cazul migrației (refugiului) în țara-țintă, acesta devine o condiție *sine qua non* pentru integrarea cursanților în noul mediu. Învățarea LSP nu este întotdeauna o alegere a cursantului, ci poate fi determinată de diverse circumstanțe (de exemplu, faptul de a acționa ca voluntar în cadrul Corpului Păcii într-o anumită țară, de a alege universități din Europa unde taxele sunt mai mici decât în țara de origine, de a obține un loc de muncă într-o companie etc.) și nu implică în mod automat dorința de a integra în comunitatea-țintă și de a adopta valorile culturale ale acesteia (element esențial al motivației, în modelul lui Gardner).

Strategiile de predare LSP și scenariile didactice sunt influențate de diferențele culturale ce marchează relațiile profesor – studenți, din interiorul grupelor de studenți, dintre studenți și reprezentanții comunității-țintă. Situațiile de predare/învățare „cross-cultural”, sublinia încă la sfârșitul secolului trecut Geert Hofstede (1986), sunt problematice pentru toți cei implicați și pot crea numeroase perplexități și submina participarea, interesul pentru învățarea unei limbi străine. Profesorului îi revine sarcina dificilă de a cartografia contextele de învățare, de a sesiza diferențele culturale și de a propune conținuturi care să întrețină comunicarea interculturală și să îi familiarizeze pe cursanți cu diferite coduri culturale din țara în care se află, facilitându-le funcționarea în mediul respectiv.

În funcție de situația de învățare, grupele pot fi omogene din punct de vedere lingvistic sau eterogene, cuprinzând studenți din zone geografice diferite, cu zestre culturală diferită. Pot fi omogene din punct de vedere lingvistic, dar să cuprindă cursanți din domenii diferite (drept, economie, inginerie, științele mediului, cinematografie etc.). Un fenomen tot mai des întâlnit este înrolarea unor tineri născuți în diaspora în programe de studii din țările de origine ale părinților lor. Identificarea nevoilor cursanților, alegerea materialelor specifice, stabilirea conținuturilor și a modalităților de integrare a tehnologiei în predare se fac în funcție de:

1. contextele specifice de învățare a LSP: cursuri în țara de origine a studenților, în cadrul lectoratelor; cursuri de pregătire lingvistică și culturală în țara în care își fac studiile de specialitate; cursuri într-o altă țară, prin programe de mobilitate europeană, training de lungă sau scurtă durată;
2. de omogenitatea/ neomogenitatea lingvistică, de specialitate, de vârstă a cursanților;
3. cadrul juridic și politicile specifice în domeniul educației.

Studenții din cadrul lectoratelor de limbi străine organizate în țara lor de origine sau care participă la programe de mobilitate în țări-terțe nu au posibilitatea unui contact direct cu limba-țintă. Resursele online utilizate la cursuri au, pe lângă funcția de materiale didactice adaptate nivelului de studiu și cerințelor specifice, și rolul de a le oferi cursanților informații despre prezența în cyberspațiu a limbii a doua, despre bibliotecile digitale și lucrările lexicografice, de specialitate în format electronic, despre podcast-uri utile etc., stimulându-le interesul pentru crearea unui mediu virtual imersiv.

În afara țării de origine, studenții își pot continua studiile (licență, masterat, doctorat, studii

postdoctorale) fie într-o limbă de largă circulație, fie în limba engleză, fie în limba țării respective (de mai restrânsă circulație). În prima situație, limba țării în care studiază nu a fost inițial limbă-țintă și poate rămâne un instrument de integrare, care asigură funcționarea în societatea respectivă. În câteva domenii, în special medicina, cunoașterea limbii locale este necesară pentru asigurarea pregătirii profesionale (în speță, în relațiile între cadrul medical și pacienți). În cea de a doua situație, limba țării devine (adesea în complementaritate cu ESP) limbă-țintă, obiect de studiu în curriculum și este certificată prin examene și atestate. Deși în ambele situații cursanții sunt expuși la limba țării în care studiază, modurile în care se raportează la aceasta sunt sensibil diferite și vor impune abordări diferențiate ale procesului de predare. Interesul diferit al audienței pentru învățarea limbii țării (funcționare în sistemul social sau specializare) ghidează selectarea resurselor electronice, stabilirea competențelor ce trebuie dobândite de către cursanți (exprimare orală, în scris, corespondență, redactare, traduceri etc.)

Cum noile tehnologii au fost integrate în procesul de predare/învățare EFL sau ESP de mai bine de două decenii, există platforme, aplicații și numeroase resurse educaționale online validate științific și didactic. Multe universități occidentale oferă cursuri online de limbi aplicate și limbaje specifice. Nu la fel stau lucrurile în țările fără o îndelungată tradiție în cercetarea și didactica limbii naționale ca limbă străină, în cele în care procesul de creare de resurse lexicografice, de biblioteci digitale a început mai târziu.

Utilizarea resurselor electronice disponibile pe internet în organizarea cursurilor LSP presupune dezvoltarea competențelor digitale și a abilităților de comunicare interculturală ale profesorilor, de mediere relațională și de transmitere a informațiilor și conținuturilor, precum și cartografierea atentă a contextelor de predare/învățare și înțelegerea factorilor intrinseci (afectiv-psiologici) și, mai ales, extrinseci (conjuncturali, socio-economici, politici) care influențează motivația și interesul cursanților pentru dobândirea limbilor de specialitate (Hampel & Stickler, 2015, p. 63).

Învățământul online se află încă la început în unele țări în care, până de curând, legislația în domeniul educației nu recunoștea alte forme de educație decât învățământul tradițional, față în față, în clasă. Așteptările unora dintre cursanți sunt adesea modelate de sistemul tradițional, *in situ*, iar mediul online le sporește anxietatea și insatisfacția, scăzând astfel motivația. Toate aceste aspecte trebuie să fie luate în considerare la conceperea scenariilor de predare, pentru a stimula interesul cursanților și pentru a utiliza în mod optim noile tehnologii în dobândirea LSP.

### **3. EVALUAREA MOTIVAȚIEI, ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE PENTRU NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP**

#### **3.1 EVALUAREA MOTIVAȚIEI**

Procesul general de învățare și cel de învățare a limbilor străine, care reprezintă punctul de interes al acestui capitol, au fost considerate, intuitiv și prin cercetări, ca fiind strâns legate de motivație. În termeni fiziologici, motivația a fost considerată o formă de stimulare electrică și chimică a creierului, în termeni comportamentali, a fost definită drept „anticipare a unei recompense” (Brown, 2000). În termeni cognitivi, a fost privită în relație cu decizia și alegerile cursantului în privința obiectivelor pe care și le stabilește sau intenționează să le evite (Dörnyei, 2001). Mai recent, motivația a fost inclusă printre elementele unui cadru mai complex. Astfel, Luckin (2018, citat în Bearman et al., 2020, p. 55) o consideră unul dintre cele șapte elemente interrelaționate, dintre care cinci sunt formele de meta-inteligență, enumerate de Sternberg (2021, p. 493) - înțelegerea, controlul și coordonarea proceselor cognitive superioare (cum ar fi procesele de inteligență, creativitate și înțelepciune sau rezolvarea problemelor, raționamentul, luarea deciziilor și formarea conceptelor). Printre acestea se numără și *inteligenta meta-subiectivă*, care se referă la capacitatea individului de a-și cunoaște și de a-și regla

motivațiile și emoțiile. În general, motivația (sau lipsa ei) este considerată unul dintre factorii cheie în succesul sau eșecul studenților în învățarea L2. În teoria autodeterminării (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), motivația este văzută ca un continuum compus din diverse forme de reglementare comportamentală, în funcție de nivelul de autonomie individuală. Pe lângă motivația intrinsecă și extrinsecă, autorii au definit trei tipuri de motivație, unul dintre acestea fiind *amotivația* (adică absența motivației sau lipsa intenției cursantului de a se manifesta) (Ryan & Deci, 2020). De asemenea, cercetătorii au investigat mai multe variabile asociate cu motivația intrinsecă în predarea limbilor străine și au constatat că implicarea studenților poate fi un predictor important al motivației autodeterminate pentru învățarea limbilor străine (Oga-Baldwin et al., 2017). Mai mult, angajamentul poate prezice performanța și absenteismul la cursurile de limba engleză (Dincer et al., 2019).

Din perspectiva progresului, succesul și eșecul pot fi mai ușor de cuantificat și mai lesne de stabilit în anumite domenii/tipuri de activități/competențe și mai fluide și dificil de evaluat în altele. „Învățarea limbilor străine, în special, este un proces lent, cu multe rupturi, progresii și regresii, iar indicatorii de progres pot să nu fie la fel de ușor de perceput.” (Busse, 2014, p. 159). Pe de altă parte, o bună înțelegere și o gestionare adecvată a motivației pot conduce la rezultate mai bune, la un grad mai mare de satisfacție a studenților și la durată alocată procesului de învățare mai mică, ceea ce implică și costuri mai reduse. S-a subliniat cât de important este atât pentru cei care proiectează cursurile, cât și pentru profesori să observe aceste niveluri de motivație la începutul unității de învățare (semestru, curs etc.) și pe parcursul întregului proces. Descrierea motivației constituie un element esențial, este baza oricăror evaluări ale nivelului de motivație al cursanților.

### 3.2 COMPONENTE ȘI DESCRIERI

Motivația este un concept complex și, deși nivelul său poate fi aproximat prin observarea mimicii studenților, a gesturilor, a indiciilor conversaționale (Lepper et al., 1993, citat în De Vicente & Pain, 1998), a duratei angajării în îndeplinirea unei anumite sarcini, acuratețea rezultatelor depinde în mare măsură de factori subiectivi, cum ar fi experiența profesorului sau timpul petrecut cu studenții. De aceea, s-a încercat găsirea unor instrumente de evaluare, pentru obținerea unor date precise, menite să ajute la identificarea celor mai bune soluții în selectarea strategiilor de predare și de învățare, a conținutului, a formatului etc. În diferite țări, grupuri de cercetare în domeniu au pus la punct o serie de metode și de instrumente. Literatura de specialitate menționează mai multe instrumente standardizate în evaluare, precum AMS general (Academic Motivation Scale Ams-C 2), versiunea College (cegep), de R. J. Vallerand et. al, creat în Canada în 1992-1993 ([http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep\\_en.pdf](http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf)) sau EME (l'Échelle de Motivation en Éducation). Primul instrument standardizat amintit, bazat pe un chestionar și o scală în 7 puncte, nu este conceput pentru învățarea limbilor străine în special, dar poate fi adaptat în acest scop. Cel de al doilea, dezvoltat tot în Canada, evaluează motivația intrinsecă și extrinsecă, pe de o parte, și amotivația, pe de altă parte (Vallerand et al., 1993), fără a viza scenariul învățării limbilor străine. După cum s-a amintit mai înainte, cea mai amplă lucrare în acest domeniu este cea a lui R. C. Gardner, centrată în mod specific asupra învățării limbilor străine. În încercarea sa de a crea o scală de intensitate motivațională, s-a bazat pe chestionare și a analizat datele; principalul rezultat a fost *Indicele de motivație atitudinală*, menit să măsoare motivația în învățarea limbilor străine. Cei trei factori principali ai scalei sale au fost *efortul*, *dorința de a atinge un obiectiv* și *atitudinile*. Cercetarea sa s-a axat pe învățarea limbii franceze în Canada și, în mod interesant, printre cele 11 variabile ale testului, pe lângă *interesul pentru limba străină*, a inclus și factori culturali, cum ar fi atitudinea față de persoanele care vorbesc limba învățată. O astfel de abordare poate fi relevantă pentru proiectul nostru, deoarece grupurile de studenți înscriși la cursurile LSP sunt adesea formate din persoane provenite din medii culturale și etnice diverse, iar modul în care percep vorbitorii nativi și cultura al căror idiom îl dobândesc pot influența în chip semnificativ nivelul lor de motivație. Totuși, cea mai importantă contribuție a echipei lui Gardner a fost utilizarea conceptului de *orientare în învățarea limbilor străine*, împărțit în două tipuri. Pe de o parte, el a descris motivația *integrativă*, ce se referă la dorința cursanților de a se integra în comunitatea a

cărei limbă o dobândesc, de a împărtăși cultura și de a o experimenta ca membru al unei alte culturi; pe de altă parte, *motivația instrumentală*, care este, dimpotrivă, legată de modul în care cursanții se văd pe ei înșiși și de statutul lor în propria societate, în ceea ce privește accesul la locuri de muncă mai bune, statutul profesional și social, cum influențează cunoașterea limbii (limbilor) străine nivelul de educație perceput/recunoscut (Johnson & Johnson, 1999). Lectorul de limbi străine trebuie să fie conștient de aceste diferențe și să stabilească de la început ponderea lor, să ajusteze strategiile, activitățile, materialele în funcție de ele. De asemenea, elementul integrator nu trebuie exclus, chiar dacă în LSP din învățământul superior se presupune că motivația instrumentală se află în centrul atenției cursanților.

În ultimii ani, ca urmare a progresului tehnologic, a apariției sistemelor de e-learning și a resurselor digitale, au fost propuse noi abordări, orientate spre îmbunătățirea sistemelor de învățare bazate pe diagnosticarea motivației (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsly și Tabandeh (2022) au dezvoltat și validat o scală de curaj, specifică unei limbi străine, pentru a măsura curajul cursanților L2 - un amestec între pasiune și perseverență în învățarea L2. Proiectul QUILL a testat și validat utilizarea unui număr de resurse online în predarea LSP în cazuri reale, cu grupuri de lectori și studenți, pentru a vedea cum și în ce măsură pot fi utilizate/adaptate astfel de resurse și, de asemenea, pentru a sugera orientări pentru implementarea acestora (Silva et al. 2022). Printre alte aspecte, cum ar fi nivelul de energie, motivația este, în general, asociată cu intensitatea angajamentului; un nivel scăzut de angajament este coroborat cu niveluri scăzute de motivație: cu cât este detectat mai repede, cu atât mai eficientă poate fi intervenția. Acest lucru poate fi urmărit în unele sisteme de e-learning, ceea ce ar permite o intervenție personalizată, adecvată, pentru a remedia studenții (Cocca & Weibelzahl, 2011). De regulă, o evaluare solidă a motivației, o identificare a factorilor motivanți vs. demotivanți ar putea contribui la alegeri mai adecvate din partea profesorilor și la performanțe mai bune din partea studenților.

### **3.3 ABORDAREA NEVOILOR ȘI ADAPTAREA CURSURILOR DE LIMBI STRĂINE LA NEVOILE SPECIFICE ALE STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR CARE STUDIAZĂ LSP**

Deoarece proiectul nostru se concentrează asupra resurselor pentru LSP, este interesant de remarcat faptul că, încă de la început, analiza nevoilor a fost legată de mișcarea ESP (English for Special Purposes), în încercarea de a crește eficiența financiară a cursurilor de scurtă durată de limbă pentru scopuri profesionale și de limbă pentru scopuri vocaționale, prin proiectarea și adaptarea acestora la interesele particulare și la necesitățile profesionale ale cursanților. În învățământul preuniversitar, deciziile sunt de obicei luate de alte părți, cum ar fi părinții sau entitățile guvernamentale, în numele cursanților minori (Richards, 2001, p. 54). În cazul cursurilor LSP, oferite adulților, participanții pot (și adesea sunt dispuși) să joace un rol în procesul de luare a deciziilor în selectarea ariilor tematice din vocabular, a genurilor, în stabilirea competențelor specifice etc. (Basturkmen, 2013, p. 1). S-a dovedit că implicarea cursanților are un impact pozitiv asupra motivației. Cu toate acestea, contribuția cursanților trebuie să fie luată în considerare cu atenție, ținând seama că, în general, aceștia nu au expertiză pedagogică. Spre deosebire de cursurile de limbi de uz general, aceste necesități și cerințe sunt adesea legate de un anumit domeniu restrâns. Spre deosebire de cursurile de limbi de uz general, care implică eforturi pe termen lung, cursurile LSP au o durată limitată (unul sau câteva semestre), ceea ce impune concentrarea asupra domeniului proiectat și utilizarea eficientă a timpului alocat.

Un alt aspect specific cursurilor LSP este caracterul eterogen al grupurilor de studiu. Cursanții pot aparține unor arii etnice și culturale diferite, pot avea niveluri diferite de competență lingvistică, stiluri de învățare diferite și chiar vârste diferite. În cazul anului pregătitor pentru studenții care decid să studieze în străinătate, poate fi necesară integrarea unor elemente de LSP, care să le asigure o pregătire optimă pentru activitatea lor în cadrul instituției de învățământ superior. Cele amintite susțin ideea că analiza nevoilor este o condiție prealabilă în proiectarea și revizuirea programelor și a cursurilor în LSP, precum și în procesul de creare a resurselor specifice.

Analiza nevoilor a fost definită drept:

utilizarea de mijloace sistematice pentru a defini seturile specifice de competențe, texte, forme lingvistice și practici de comunicare pe care un anumit grup de cursanți trebuie să le dobândească [...și care sunt] cuprinse în curricula și materiale, subliniind angajarea pragmatică în realitățile ocupaționale, academice și profesionale (Hyland, 2007, p. 392).

Analiza nevoilor poate fi utilizată în scopuri diverse (pentru o listă cuprinzătoare, a se vedea Richards, 2001, pp. 52-53), dintre care unele sunt adaptabile la scenariul LSP din învățământul superior (de exemplu, pentru a identifica profilul demografic al grupului, pentru a identifica studenții dintr-un grup care au cea mai mare nevoie de formare pentru anumite competențe lingvistice, pentru a sesiza decalajul între ceea ce studenții sunt capabili să facă și ceea ce trebuie să fie în stare să facă în domeniul/profesia lor). Informațiile astfel obținute pot fi folosite ca bază pentru planificarea unui program de formare (ibidem). Analiza nevoilor poate avea loc la începutul unui modul/curs de învățare, în timpul sau după un programul de limbi străine (Richards, 2001, p. 54), poate fi realizată în diverse moduri (formal sau informal) și poate viza diferite tipuri de nevoi: cele *subiective*, care se referă la ceea ce ar dori să învețe cursanții vs. cele *obiective*, care se referă la sarcini și activități pe care studenții ar trebui să fie capabili să le îndeplinească, la abilități pe care ar trebui să le posede, în situațiile de studiu sau profesionale actuale sau ulterioare (Basturkmen, 2013, p. 1), nevoile așa cum sunt văzute de cei *din interior* sau de cei *din exterior*, nevoile *percepute și prezente* vs. nevoile *potențiale și nerecunoscute* (Richards, 2001, p. 53). Toate aceste informații pot fi colectate prin diverse metode: chestionare pentru personal și studenți, interviuri, analiza erorilor, pentru a realiza sau contribui la proiectarea cursului și/sau a programului de studiu. Se pot folosi instrumente foarte sofisticate, dar altele sunt simple și pot fi create *ad-hoc*, constând în câteva întrebări. De exemplu, pentru a afla relevanța limbii în perspectiva carierei studenților, se poate crea un chestionar simplu cu patru întrebări, în care să se întrebe dacă: limba va fi necesară; limba va fi importantă; limba va fi de ajutor pentru a obține un loc de muncă bine plătit după absolvire; nu este importantă și nici nu va fi în viitor. Informațiile pot fi mai apoi folosite pentru a crea sau ajusta cursurile în general sau pentru a crea sau adapta resursele, pentru a răspunde nevoilor studenților înainte și după absolvire. Aceasta este, de fapt, una dintre competențele de predare LSP (4.1.), așa cum sunt descrise de Common Competence Framework (Cadrul comun de competențe) (CCF) – un model de cunoștințe și abilități necesare unui profesor LSP ([http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT\\_LSP\\_Teacher\\_CCF\\_v12.pdf](http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf))

#### **4. ABORDAREA EFICIENTĂ A NEVOILOR STUDENȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE – INSTRUMENT CE LE FACILITEAZĂ INTRAREA CU SUCCES PE PIAȚA MUNCII ȘI DEZVOLTAREA VIITOARELOR AFACERI**

Această secțiune tratează o componentă esențială a abordării eficiente a nevoilor studenților de a învăța limbi străine, în cadrul cursurilor LSP, privită ca un instrument ce le facilitează intrarea cu succes pe piața muncii, dezvoltarea unor viitoare afaceri, în special sub forma abordării centrate pe studenți și a adaptării cursurilor la nevoile lor academice și profesionale.

De regulă, în ceea ce privește LSP, intenția participării studenților la curs este clar definită: ei învață limba pentru a o aplica într-o anumită situație viitoare, de obicei una profesională; prin urmare, scopurile și obiectivele procesului de învățare pot fi identificate cu ușurință încă de la început. În comparație cu situația în care studenții participă la un curs general de limbă, în cadrul unui curriculum obligatoriu, LSP, studenții aleg să își dezvolte competențele lingvistice în vederea creșterii șanselor de angajare. Prin urmare, nu este nevoie de un efort suplimentar semnificativ din partea profesorului pentru a-i convinge pe studenți de utilitatea și relevanța cursului.

#### 4.1 CELE MAI BUNE PRACTICI

Pentru o mai bună orientare a cursului către studiile și profesiile studenților, este foarte util ca profesorul să evalueze nevoile reale ale viitorilor angajați și ale pieței muncii în general, în diferitele sale forme, de la munca pe cont propriu până la calitatea de membru sau lider al unei echipe într-o companie multinațională. În acest fel, studenții care termină cursul LSP vor fi pregătiți să se ridice la înălțimea cerințelor academice până la absolvire și, ulterior, să facă față solicitărilor unei piețe a muncii fluide, în continuă schimbare. Potrivit lui Scrivener (2011, p. 90), acest tip de analiză a nevoilor ar trebui să abordeze aspecte precum: de ce ar putea avea nevoie cursanții de limbi străine în viitor; nivelul lingvistic actual al cursantului și problemele curente ale acestuia; preferințele sale în materie de învățare, conținuturi și tipuri de activități de învățare.

Pentru identificarea competențelor necesare pe piața muncii, profesorul poate începe cu un titlu și o descriere generală, ipotetică, a postului și poate merge mai departe și prezenta sarcinile specifice pe care cursanții trebuie (sau va trebui) să le îndeplinească în domeniul lor de activitate, împreună cu orice alte detalii conexe (situațiile pe care cursanții le-ar putea întâlni, exemple specifice de limbaj pe care ar putea fi nevoiți să le folosească etc.). O astfel de abordare este benefică mai ales atunci când profesorii nu au la îndemână un curs gata elaborat și trebuie să-și pregătească singuri toate materialele.

Deși este neproductiv, pot să apară situații în care studenții refuză să-l ajute pe profesor să definească cele mai bune strategii și resurse de predare, în funcție de nevoile cursanților. Studenții ar putea să rămână într-o poziție confortabilă de respingere a responsabilității pentru procesul de învățare, lăsând-o în totalitate pe seama profesorului. Motivele pot fi diverse: fie studenții cred că nu au suficientă experiență în domeniu pentru a participa activ la construirea conținutului cursului, fie consideră că acest lucru este doar de competența profesorului. În plus, chiar dacă paradigma de predare centrată pe student este în prezent preferată și acceptată pe scară largă de către profesori, e posibil ca studenții să fie obișnuiți cu un sistem centrat pe profesor, în care opiniile și nevoile lor sunt ignorate în mod constant. Cu toate acestea, scopul general este acela de a forma cursanți autonomi, capabili să își asume învățarea pe tot parcursul vieții și să își îmbunătățească cunoștințele și abilitățile în mod independent. De aceea, studenții trebuie încurajați să conștientizeze importanța cooperării profesor-student chiar și în ceea ce privește metodologia aplicată în cadrul cursului.

#### 4.2. INSTRUMENTE DE ANALIZĂ A NEVOILOR

Un instrument care i-ar ajuta pe profesori să-și adapteze cursul la obiectivele academice și/sau profesionale ale studenților și la viitoarea lor poziție pe piața muncii este oferirea constantă a unui feedback. O atenție specială ar trebui să se acorde asigurării unui feedback bidirecțional (de la cursanți la profesori și viceversa). Feedback-ul este unul dintre punctele esențiale ale unui curs LSP pentru că, de regulă, studenții au obiective și scopuri clar stabilite în învățarea limbilor străine, iar profesorul trebuie să se asigure că, prin acel curs, răspunde cât mai mult posibil nevoilor și cerințelor cursanților. În caz contrar, eficiența și valoarea practică a cursului ar avea considerabil de suferit. Recomandăm introducerea unor elemente care să le ofere studenților feedback (atât oral, cât și scris, în diferite momente ale cursului sau după încheierea sa) în mod regulat. Tehnologiile actuale asigură un feedback eficient, eventual chiar o comunicare în timp real. Multe resurse digitale pot fi setate pentru a oferi un feedback imediat, evaluând acuratețea răspunsurilor, iar platformele existente sunt concepute și ca locuri de dialog între profesori și studenți.

Dincolo de centrarea explicită pe cursant, o condiție *sine qua non* a oricărui curs LSP, sarcina profesorilor este mai complexă din cauza specificității domeniului vizat de curs. Având puține (sau deloc) cunoștințe prealabile despre subiectul/domeniul pe care trebuie să se concentreze, misiunea profesorilor poate fi uneori dificilă. Acesta este și motivul pentru care mulți sunt descurajați și reticenți să predea cursuri LSP. Cu toate acestea, LSP reprezintă o oportunitate extraordinară pentru comunicare: cursanții cunosc subiectul, profesorul cunoaște limba; pentru a depăși acest decalaj, ambele părți sunt obligate să învețe să comunice și să transmită informații.

Provocării menționate mai înainte este însoțită de problema furnizării de materiale didactice adecvate și actualizate, menite să ducă la creșterea motivației cursanților, esențiale în pregătirea acestora pentru activitatea lor din viața reală. După cum s-a subliniat în literatura de specialitate, conștientizarea de către studenți a importanței și a eficienței activităților propuse de către profesor reprezintă temelia succesului procesului de învățare (Chirilă, 2020, p. 203). Astfel, se recomandă ca studenții să participe activ la alegerea materialelor (subiecte discutate în timpul lecției, texte propuse pentru lectură, videoclipuri repartizate pentru vizionare etc.). Permițându-le studenților să selecteze cel puțin o parte din resursele de învățare, profesorul ar putea să le ofere conținutul cel mai adecvat, care să corespundă pe deplin nevoilor lor și să conducă la niveluri ridicate de motivație, atât cognitivă, cât și atitudinală. Desigur, trebuie utilizate numai materiale autentice (cu mici adaptări, în funcție de nivelul cursanților), ce oferă exemple de utilizare a limbii moderne. În cazul în care optează pentru un set de materiale elaborate sau pentru un manual de curs, profesorii trebuie să le evalueze cu atenție, pe baza unui set de criterii bine stabilite (a se vedea, de exemplu, Nunan, 1991, p. 223).

Toate strategiile menționate mai înainte, utilizate în cadrul unui curs LSP, contribuie la atingerea unuia dintre obiectivele esențiale ale oricărui proces de învățare, la dezvoltarea autonomiei cursanților. Capacitatea studenților de a studia singuri este crucială în acest caz: niciun curs de limbă străină nu îi poate învăța vreodată tot ceea ce trebuie să știe în situațiile din viața reală și, oricum, ei vor fi forțați să exploreze și să descopere pe cont propriu, în profesiile lor, aspecte și competențe lingvistice diverse. Este important ca profesorii să promoveze autonomia cursantului, făcându-și studenții conștienți de principalele strategii aplicate în învățarea limbilor străine, încurajându-i să reflecteze asupra procesului de învățare. Studenții pot învăța prin rezolvarea unor sarcini specifice, care i-ar ajuta să își asume în viitor responsabilitatea pentru dobândirea de noi cunoștințe și competențe lingvistice. Astfel de activități pot include scrierea unor declarații de tipul „pot realiza”, după încheierea unei lecții sau a unei unități, compilarea de glosare pentru uzul personal, cu termeni din viața reală, în contexte din domeniul vizat, pregătirea unor prezentări privind domeniul lor particular de cercetare sau activitatea profesională, organizarea de grupuri de studiu individual etc.

Un important factor al autonomiei în modelarea motivației studenților LSP este crearea unui centru de învățare deschis, cu acces liber, în afara cursurilor. Utilizarea unor astfel de centre este benefică pentru LSP, deoarece stimulează autonomia studenților, punându-le la dispoziție materiale variate. În condițiile actuale, când suntem obișnuiți să lucrăm în mediul virtual, astfel de centre pot lua forma unor depozite de resurse, furnizate de către profesor. Orice curs LSP ar trebui să fie însoțit de o listă de resurse atent întocmită, care să includă (dar nu să se limiteze la) următoarele: dicționare și materiale de referință online, fiabile, site-uri web tematice, reviste academice din domeniul vizat, videoclipuri cu acces liber, emisiuni TV, documentare în domeniul de interes, pentru a numi doar câteva. De asemenea, profesorul îi poate cere fiecărui cursant să completeze lista cu câteva resurse, stimulând astfel procesul de învățare. Desigur, trebuie verificate cu atenție adecvarea și fiabilitatea tuturor materialelor incluse în listă.

## **5. OBSERVAȚII FINALE**

Pentru că motivația este un element esențial în învățarea limbilor străine, cunoașterea factorilor care o influențează, buna înțelegere a conceptului în sine și a principalelor teorii formulate de-a lungul timpului conduc la rezultate mai bune și la creșterea nivelului de satisfacție al cursanților. Toate acestea au o importanță specială pentru LSP, ținând seama de profilul său particular, de vârsta cursanților, de scopurile lor, de accentul pus pe comunicarea profesională și academică. Evaluarea corectă a motivației și analiza nevoilor cursanților permit adaptarea cursurilor și materialelor didactice la cerințele studenților. Mai mult decât altele, resursele digitale au potențialul de a influența motivația, deoarece contribuie la crearea de cursuri, de programe și de resurse didactice adecvate, ce mizează pe un feedback rapid. OER ajută la personalizarea învățării, implicându-i pe studenți (cel puțin parțial) în luarea deciziilor cu privire la conținutul și strategiile utilizate la cursuri. Pe lângă implicarea mai mare

a tuturor în diferite activități și o performanță mai bună în limba respectivă, evaluarea motivației contribuie, de asemenea, la pregătirea cursanților pentru piața muncii, la sporirea șanselor de a obține, pe termen lung, locuri de muncă mai bune.

#### LINK-URI CĂTRE RESURSE EXTERNE

CATAPULT project. Computer Assisted Training and platforms to Upskill LSP Teachers <http://catapult-project.eu/>

CATAPULT project. Common Competence Framework available at [http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT\\_O2\\_report\\_final.pdf](http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf)  
[http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT\\_LSP\\_Teacher\\_CCF\\_v12.pdf](http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Sénécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at [http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep\\_en.pdf](http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf)

#### BIBLIOGRAFIE

Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67(5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>

Alderfer, C. (1969). 'An empirical test of a new theory of human needs'. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2). 142-175, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X).  
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/003050736990004X>)

Basturkmen, H. (2013). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. Chapelle, C.A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

Bearman, M. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.

[Bernaus](#), M., & [Gardner](#), R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753>

Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.

Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*

Chirilă, A. (2021). Motivarea studenților străini în anul pregătitor de limba română: strategii și tehnici. *Intertext*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.

Clément, R. et al. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion, in. *The Foreign Language Classroom, Language Learning*, September, pp. 417-448.

Cocca, M., & Weibelzahl, S. (2007). Eliciting Motivation Knowledge from Log Files Towards Motivation Diagnosis for Adaptive Systems. In C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (Eds.). *User Modeling 2007. UM 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4511. Springer.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination



- of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Vicente, A. & Pain, H. (1998). Motivation Diagnosis in Intelligent Tutoring Systems. January 1998 Lecture Notes in Computer Science. *Proceedings of the Conference Intelligent Tutoring Systems*, 4th International Conference, ITS '98, San Antonio, Texas, USA, August 16-19, 1998.
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *Sage Open*, 9(2), 2158244019853913.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, 78(3). 273-284. Blackwell Publishing. Available at: <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation: new directions for language*. Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). University of Hawai'i Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). *A Student's Contribution to Second Language Learning. Part II: Affective Variables*. *Language Teaching*, 26, 1–11.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Hampel R., Stickler, U. (2015). *Developing Online Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Longman.
- Herzenberg, F.I. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 40(1), 53-62.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of International Relations*, 10, 301-320. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>.

- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. Cummins, J., Davison, C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol. 15. Springer.
- Johnson, K., Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
- [Kormos, J. & Csizér, K. \(2008\). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- Lawler, E. E., Porter, L. W., & Tennenbaum, A. (1968). Managers' attitudes toward interaction episodes. *Journal of Applied Psychology*, 52(6, Pt.1), pp. 432–439. <https://doi.org/10.1037/h0026504>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. [https://www.academia.edu/26293602/A\\_Theory\\_of\\_Goal\\_Setting\\_and\\_Task\\_Performance](https://www.academia.edu/26293602/A_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Performance)
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Institute of Education Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.
- Maslow, A. H. (1956). Defense and growth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 36–47.
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. University of Cambridge Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of the Enterprise*. McGraw-Hill, Inc.
- Melnichuk, M. V. (2017). Market-Oriented LSP Training in Higher Education: Towards Higher Communicative Skills. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5073-5084.
- Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 57–85.
- Noels, K.A., Adrian-Taylor, S., Saumure, K., & Katz, J. W. (2019). Motivation and the support of significant others across language learning contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), 106–141.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129-141. <https://doi.org/10.2307/2392231>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39 (2), 152–156. <https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective:

- Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Schumann, J. H. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, December 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
- Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Blackwell Publishers.
- Schumann, J. H. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 23 – 42. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000022>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third edition. Macmillan.
- Silva, E. M., Chumbo, I., Gonçalves, V., Martins, C., Dotras Bravo, A., & Alves, A. M. (2022). The QuLL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.
- Sivaci, S. (2020). *The role of emotions in language learning: an investigation into the relationship between EFL learner's emotional experience and L2 motivational self-esteem*. Lambert Academic Publishing.
- Sternberg, R. J. (2021). Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Coordination of Higher Cognitive Processes. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. <https://doi.org/10.17885/heiup.hdjbo.2021.1.24399>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. Sage Journals.
- Ushioda, E. (2013) *The Palgrave Macmillan International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*. Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 101(3), 451-454. Available at <https://www.jstor.org/stable/44980998>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

## **CAPITOLUL CINCI**

### **IMPLEMENTAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE LA NIVEL SISTEMIC ÎN SECTORUL DE SĂNĂTATE**

**MARÍA-ELENA GÓMEZ-PARRA, LEONOR MARÍA MARTÍNEZ-SERRANO, CRISTINA MARÍA GÁMEZ-FERNÁNDEZ**

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
CÓRDOBA, SPAIN

*ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES*

#### **REZUMAT**

*Obiectivul principal al acestui capitol este analiza și discutarea implementării tehnologiilor digitale în învățarea și predarea limbilor străine, în sectorul învățământului superior (ES). Pe baza analizei literaturii de specialitate și a studiilor de caz din întreaga Europă, vor fi prezentate studiile de caz QUILL. Așadar, discuțiile și concluziile vor oferi recomandări factorilor de decizie, profesorilor și cursanților, pe baza rezultatelor obținute și a celor mai bune practici găsite. În plus, vor fi enumerate instrucțiuni cuprinzătoare privind modul transferarea și reproducerea acestor practici.*

#### **1. CONTEXTUL TEORETIC**

Tehnologiile digitale în domeniul învățării și al predării limbilor străine în învățământul superior au cunoscut o dezvoltare fără precedent, în contextul izbucnirii pandemiei de COVID-19. UNESCO (2020) a oferit recomandări pentru a ajuta instituțiile de învățământ să se asigure că învățarea poate fi continuată în timpul pandemiei, cum ar fi asigurarea echipamentelor și a facilităților esențiale (de pildă, platforme, calculatoare și conexiune la internet) pentru învățarea online. Panda și Mishra (2020) susțin că tehnologiile digitale facilitează practicile educaționale și de învățare, a căror proiectare trebuie să abordeze preocupările fundamentale ale învățării colaborative, participative, conectate și creative. Mai mult, beneficiile rezultate din utilizarea resurselor educaționale deschise (OER) de calitate în învățământul superior (HE) includ (Blomgren, 2018, p. 55) „economii de costuri în achiziționarea de resurse pentru predare și învățare, conținut generat de utilizatori, creativitatea instructorilor și oportunități de învățare contextualizate și adaptate la timp”. UNESCO (2012, par. 1) definește OER ca fiind „materiale de învățare, predare și cercetare în orice format și pe orice suport, care se află în domeniul public sau care sunt protejate prin drepturi de autor sau au fost publicate sub o licență deschisă, ce permit accesul, reutilizarea, re folosirea, adaptarea și redistribuirea de către alte persoane, fără costuri.” Ideea de OER provine din alte mișcări, în principal Open Access (OA) și Open Source Software (OSS) (Hylén, 2006, citat în Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) susține ideea că deschiderea se referă la dreptul de a modifica, prezenta în altă formă și adăuga valoare la resursele existente. În acest cadru, Creative Commons (CC), care este una dintre cele câteva licențe publice de copyright disponibile, a fost dezvoltată pentru a schimba modul în care au fost stabilite anterior permisiunile de copyright (Lessig, 2008). În general, OER au fost criticate pentru calitatea lor slabă (International Commission of the Futures of Education, 2020). Uniunea Europeană, pe de altă parte, privește OER printr-o perspectivă mai precisă:

...OER sunt privite ca o conjuncție a practicilor referitoare la conținutul deschis cu practicile privind învățarea deschisă, în sens mai larg (Figura 1). În ceea ce privește conținutul deschis, întrebările se concentrează în jurul a ceea ce este special în conținutul educațional și modul în care acesta este pus la dispoziție în mod deschis, cu licență și distribuit sau partajat. În ceea ce privește practicile de învățare, analiza se concentrează asupra modului în care practicile legate

de conținut contribuie la alte practici din sfera activităților de învățare sau sunt susținute de ele. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Această viziune asupra OER include o analiză a modurilor în care OER pot avea un impact asupra indivizilor (în procesul lor de învățare), asupra instituțiilor și chiar a organizațiilor (a se vedea UKOER Impact Model, Falconer et al., 2013, p. 9). OER au atras atenția multor cercetători și pare să existe un consens cu privire la faptul că sunt necesare mai multe cercetări, pentru a crește vizibilitatea și utilizarea acestora (în special în predarea și învățarea limbilor străine).

În plus, pentru Comisia Europeană (n.d., para. 1), învățarea în rândul adulților „se referă la o serie de activități formale și informale, generale și profesionale deopotrivă, întreprinse de adulți după ce au părăsit educația și formarea inițială”. Adulții urmăresc învățarea pentru a-și îmbunătăți perspectivele de angajare, pentru a se dezvolta personal sau profesional sau pentru a obține competențe transferabile, cum ar fi gândirea critică. Prin urmare, OER și tehnologiile digitale joacă un rol important, pe care contextul pandemiei COVID-19 l-a întărit, din cauza schimbărilor semnificative în modul în care noi, oamenii, trăim, învățăm și lucrăm. Necesitatea de a actualiza cunoștințele, aptitudinile și competențele sunt în prezent mai urgente ca niciodată, ceea ce conduce la inițiative-cheie la nivel european, pentru a oferi sprijin instituțiilor naționale, în vederea creșterii participării adulților la activitățile de învățare și de formare (de exemplu, *European Skills Agenda* a Comisiei Europene, 2022, printre altele).

Hylén și Schuller (2007) indică faptul că resursele digitale ar trebui să fie publicate într-un format editabil (permițându-le utilizatorilor să copieze și să lipească bucăți de text, imagini, grafice sau orice alt suport), astfel încât să poată fi ușor adaptate sau modificate și, prin urmare, utilizate de către profesori. Așadar, formatele needitabile, cum ar fi Adobe Portable Document Format (.pdf) sau Flash (.swf), nu sunt adecvate pentru un nivel ridicat de deschidere. Formatele deschise, cum ar fi Hyper Text Markup Language (HTML), Portable Network Graphics (.png) și OpenDocument Format (.odf), sunt mai deschise și mai ușor de introdus la curs, în predare.

OER și tehnologiile digitale au o pondere însemnată în domeniul învățării și predării limbilor străine, unde resursele, metodologiile și abordările sunt actualizate într-un ritm chiar mai rapid decât în alte domenii. Vyatkina (2020) afirmă că ar trebui utilizate corpusurile ca OER, în cadrul predării limbilor străine, oferind diverse exemple pentru predarea limbii germane. Cinganotto și Cuccurullo (2016) au pledat pentru utilizarea OER și a instrumentelor digitale la cursuri, deoarece acestea pot schimba semnificativ educația lingvistică, în special în cadrul cadrelor CLIL (Content and Language Integrated Learning). Bellés Calvera și Bellés Fortuño (2018) au recomandat Voki ca instrument OER pentru predarea pronunției englezești. Pentru Pulker și Kukulska-Hulme (2020), domeniul practicilor educaționale deschise (OEP) este relativ nou (Weller et al., 2018). Pentru acești autori, cercetarea în curs de dezvoltare în acest domeniu poate fi clasificată în două direcții diferite:

cercetări privind OEP în contextul creării, utilizării și adoptării de OER; cercetări privind OEP în legătură cu un ecosistem deschis, care include, de exemplu, învățarea deschisă, predarea deschisă, studiile deschise, pedagogia deschisă, evaluarea deschisă, datele deschise și sursa deschisă. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) pledase deja pentru această idee (și anume, modul în care OER au impact asupra OEP), care a condus la Open Education Movement (Mișcarea pentru educație deschisă) (p. 4). Studiul lui Berti examinează avantajele și provocările legate de educația deschisă, discutând despre producția de OER în învățământul superior, în alte limbi decât engleza, deoarece majoritatea resurselor de pe internet se adresează celor care învață în limba engleză. Promovarea învățării de conținuturi prin intermediul altor limbi decât engleza este una dintre chestiunile abordate în cadrul proiectului QUILL (Quality in Language Learning), deoarece, potrivit lui Zancanaro și Amiel (2017), deoarece disponibilitatea conținutului educațional deschis în limbile mai puțin vorbite este mult mai redusă decât în cazul

englezei. Astfel, cercetătorii QUILL au făcut tot posibilul pentru a identifica resurse pentru învățarea și predarea de conținut în 18 limbi europene diferite: bulgară, engleză, estonă, finlandeză germană, maghiară, italiană, letonă, lituaniană, norvegiană, poloneză, portugheză, română, slovacă, slovenă, spaniolă și suedeză ([https://quill.pixel-online.org/gp\\_teachingSources.php](https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php))

Blessinger și Bliss (2016) afirmă că instrumentele tehnologice și e-learning-ul transgresează barierele geografice, oferind unui public global un acces fără precedent la resurse educaționale gratuite, deschise și de înaltă calitate. Proiectul QUILL caută să demonstreze că toate acestea se pot realiza și mai eficient, prin utilizarea unor astfel de resurse pentru predarea de conținut în învățământul superior. Domeniile de conținut identificate de către cercetătorii QUILL variază de la arte și muzică, afaceri și comunicare, medicină și asistență medicală, formarea profesorilor, contabilitate, jurnalism și turism multimedia, drept, serviciu militar, bioștiințe sau inginerie, pentru a menționa doar câteva dintre cele mai relevante ([https://quill.pixel-online.org/gp\\_teachingSources.php](https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php)).

Alți autori au examinat calitatea și accesibilitatea OER. Krajcsó (2016) a propus o clasificare și criterii de calitate pentru OER în cadrul învățării limbilor străine. Gómez-Parra et al. (2019), în proiectul de cercetare intitulat *LinguApp: Asegurando el acceso al acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17), finanțat de *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* (o instituție din cadrul Guvernului regional andaluz), au planificat dezvoltarea și validarea a două instrumente dedicate evaluării OER pentru învățarea limbilor străine. Primul instrument a evaluat caracteristicile tehnice ale site-urilor web, în timp ce al doilea a fost conceput special pentru a stabili competențele lingvistice dezvoltate prin utilizarea OER și cum are loc acest proces, concentrându-se asupra conținutului și a activităților oferite de acestea. Instrumentele concepute de Gómez-Parra et al. (2019) sunt incluse în această lucrare și au fost utilizate de echipa de cercetare QUILL, pentru a evalua calitatea OER incluse în acest proiect (mai multe în secțiunea 3 a acestui capitol).

## **2. ANALIZA STUDIILOR DE CAZ ALE OER DIN PROIECTUL QUILL**

Secțiunea aceasta descrie OER examinate de către cercetătorii QUILL, văzute drept studii de caz ce ilustrează procesul de analiză și selecție prealabil catalogării pe site-ul QUILL. Cuprinde o descriere detaliată a criteriilor utilizate în procesul de căutare, de alegere și de evaluare QUILL, alături de o prezentare generală a OER incluse pe site-ul QUILL, conform aceluiași model de selecție și validare.

Procesul de revizuire a OER a trecut prin șase etape principale. În prima etapă, au fost căutate și localizate OER pentru învățarea limbilor străine în scopuri specifice, la nivel academic, în cele 18 limbi diferite, menționate în rândurile anterioare.

În cea de a doua etapă au fost analizate trăsăturile de bază ale OER, în principal prin selectarea din treisprezece seturi de parametri, conveniți în mod colectiv de către cercetătorii QUILL, la începutul proiectului. Analizele s-au bazat pe criterii academice, susținute de evaluări actualizate. În primul rând, au fost completate informațiile de bază despre OER: titlul, data publicării și link-ul. În cazul în care unele materiale nu erau disponibile online sau riscau să nu mai fie accesibile în viitorul apropiat, un instrument de încărcare a fișierelor pe site-ul QUILL permite accesul la ele pentru următorii cinci ani. În al doilea rând, au fost furnizate informații despre grupurile-țintă, lectori și/sau studenți. Cele mai multe resurse au fost clasificate ca fiind destinate atât profesorilor, cât și studenților și doar unele dintre ele au fost considerate doar pentru uzul profesorilor, cele care cuprind orientări metodologice specializate, sunt dificil sau imposibil de utilizat în mod independent de către studenți. În al treilea rând, subiectele OER au fost clasificate în funcție de domeniile academice și/sau profesionale. S-a optat pentru un număr de treisprezece domenii, evitându-se o listă mai cuprinzătoare, pentru a nu se ajunge la o atomizare excesivă a ariilor academice. Atunci când tematica OER era suficient de amplă, făcându-le compatibile cu mai multe arii profesionale și academice, puteau fi selectate mai multe domenii concomitent. De pildă, un material dedicat controlului paraziților ar putea foarte bine să se încadreze în domeniile medicină, asistență medicală, bioștiințe și sustenabilitate. În al patrulea rând, în funcție

de caracteristicile OER, s-a precizat adecvarea lor la utilizarea într-un scenariu de învățare autonomă sau la cursuri, or în ambele. Astfel, utilizatorii site-ului QUILL vor găsi OER clasificate în funcție de situațiile de predare și de învățare cele mai potrivite. În continuare, au fost tratate separat limba-țintă și limba de predare a OER, deoarece, în principal în concordanță cu nivelurile inferioare ale CECR (Common European Framework of Reference/ Cadrul comun de referință european) (Consiliul Europei, 2001), OER ar putea fi orientate frecvent către o anumită limbă de învățare, dar au o limbă de predare diferită. De aici importanța următorului pas, indicarea nivelului de competență lingvistică CECR (Consiliul Europei, 2001) al fiecărei OER - utilizator de bază (A1 și A2), utilizator independent (B1 și B2) și utilizator experimentat (C1 și C2). Având în vedere varietatea multimodală de OER găsite și analizate de către cercetătorii QUILL, a fost necesară clasificarea acestora în funcție de tipul de suport utilizat. Opțiunile disponibile au fost următoarele: animație, activitate/task, audio, joc, resurse de ghidare (curs online/cărți), laborator, imagine/grafică, resurse de referință (dicționare online, ghiduri gramaticale, caiete de fraze), simulare, test și video. OER au apărut frecvent într-o formă multimodală, integrând în mod activ, de pildă, audio și/sau video cu activități ce puteau fi testate în mod autonom de către utilizatori. De asemenea, o altă trăsătură esențială analizată de cercetătorii QUILL a fost competența (competențele) abordată (abordate) de aceste OER, selectându-se una sau mai multe opțiuni între ascultare, scriere, citire și mediere. Aceasta a fost ultima etapă din cea de-a doua fază a explorării ghidate a caracteristicilor OER.

A treia fază a realizat o explorare personalizată a OER, urmărind să furnizeze rapoarte individualizate, cu descrieri detaliate ale caracteristicilor generale ale OER, precizând elementele tehnologice necesare (dacă există), nevoile studenților, adaptabilitatea la grupurile de cursanți care au cea mai mare nevoie de pregătire lingvistică și metodele de validare. În concluzie, această fază și-a propus să ofere explicații suplimentare pentru elementele selectate în faza anterioară, ca material complementar pentru utilizatori, care nu se bazează exclusiv pe itemi.

Cea de-a patra etapă, „Revizuirea”, a urmat o metodologie de tip scală Likert, cu o evaluare de la 1 la 5, unde 1 era cel mai mic punctaj și 5 cel mai mare. Au fost luați în considerare nouă indicatori de calitate diferiți:

1. Abordarea cuprinzătoare: acest element a măsurat capacitatea OER de a răspunde nevoilor profesorilor și ale studenților.
2. Valoarea adăugată: a măsurat dacă OER a adus evidente îmbunătățiri.
3. Îmbunătățirea motivației: acest item a evaluat capacitatea OER de a motiva studenții să își îmbunătățească competențele lingvistice.
4. Inovarea: acest element a evaluat eficacitatea OER în introducerea unor abordări inovatoare, creative în învățarea LSP.
5. Transferabilitatea: a măsurat potențialul transferabil al OER și posibilitatea OER de a fi o sursă de capitalizare/aplicare ulterioară pentru alte proiecte lingvistice, din diferite țări.
6. Evaluarea și validarea competențelor: acest punct a analizat accesul la instrumente adecvate, care să le permită profesorilor să monitorizeze progresul studenților și studenților să își evalueze propriul progres și să reflecteze asupra experienței lor de învățare.
7. Adaptabilitate: acest element a măsurat flexibilitatea conținuturilor OER și posibilitățile profesorilor LSP de a adapta aceste conținuturi la nevoile lor și ale studenților.
8. Utilizabilitatea: acest item a evaluat utilizabilitatea tehnică a OER, din punctul de vedere al profesorului și al studentului.
9. Accesibilitatea: acest ultim punct a evaluat accesibilitatea OER, din punctul de vedere al profesorului și al studentului.

În afară de această analiză cantitativă, o justificare calitativă a completat și a extins punctajele acordate fiecărui element de calitate clasificat și a detaliat caracteristicile de calitate esențiale ale OER catalogate.

Următoarea etapă este dedicată pregătirii unui studiu de caz, ce cuprinde reflecțiile pentru utilizatori referitoare la studenții-țintă (de exemplu, numărul, gradul sau cursul urmat), metoda utilizată, rezultatele obținute și riscurile (dacă există) ce trebuie luate în considerare atunci când se utilizează fiecare OER în parte. Studiile de caz s-au referit, de obicei, la trei tipuri diferite de descrieri, în funcție de faptul dacă au fost sau nu puse în aplicare înainte de includerea lor pe site-ul QUILL. Prima descriere se referă la modul în care resursa a fost utilizată cu succes, direct, de către cercetătorii QUILL; a doua descriere explorează modul în care resursa a fost testată cu succes de către lectorii participanți la QUILL; în al treilea rând, descrierea include o propunere privitoare la modul în care cercetătorii QUILL o vor testa (în cazul în care niciuna dintre opțiunile anterioare nu a fost posibilă). Aceasta din urmă a fost în special situația în unele cazuri, având în vedere că proiectul QUILL a fost implementat în timpul unor restricții naționale importante în țările europene din cauza pandemiei COVID-19.

În ultima etapă, cercetătorii QUILL au produs o listă de verificare ad-hoc și/sau recomandări referitoare la modul de utilizare a fiecărui OER analizate. Elaborarea listelor de verificare și/sau a recomandărilor particulare a oferit cercetătorilor QUILL o viziune cuprinzătoare asupra caracteristicilor generale comune celor mai multe dintre OER analizate, ceea ce a făcut posibilă pregătirea unor recomandări pentru folosirea OER pentru limba străină și predarea în învățământul superior. Astfel, următoarea secțiune va oferi cele mai importante concluzii ale muncii desfășurate pe parcursul proiectului.

### **3. GHID PENTRU PUNEREA ÎN APLICARE A OER ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

Internetul oferă o mulțime de OER pentru predarea limbilor străine în învățământul superior, indiferent dacă este vorba de limbi străine în general sau de limbi străine în scopuri specifice. Atunci când se implementează OER de înaltă calitate la cursurile de limbi străine, este esențial să se țină cont de un set de orientări practice pentru o predare eficientă, adică una care să conducă la o înțelegere durabilă și profundă a conținutului specific disciplinei. În cele ce urmează sunt prezentate o serie de recomandări bazate pe know-how pedagogic, care i-ar putea ajuta pe profesorii implicați să predea limbi străine în mod eficient, valorificând la maximum potențialul oferit de OER, în scenarii de învățare față în față, hibride și online.

1. *Să selecteze și să adapteze cu atenție OER pentru a răspunde diferențelor între studenți, în ceea ce privește stilul și ritmul de învățare, interesele și nevoile lor.* Rămâne un fapt că, în învățământul superior din întreaga lume, grupele sunt diverse în sine. Diversitatea în sine este o sursă inepuizabilă de bogăție în scenariile de învățare. În acest context, OER ar putea oferi o contribuție neprețuită pentru abordarea unor conținuturi specifice din programa de limbi străine, dar este un imperativ moral pentru profesori să creeze medii de învățare incluzive și să se asigure că OER utilizate la cursuri sunt suficient de versatile pentru corespunde diversității studenților. În acest sens, Universal Design for Learning (UDL) le recomandă profesorilor să elimine tot ceea ce ar putea împiedica accesul cursanților la curriculum, variind cât mai mult posibil formele de implicare, de reprezentare și exprimare. UDL tinde spre învățarea universal accesibilă, indiferent de abilitățile și capacitățile fiecărui student în parte.
2. *Exploatați întotdeauna OER în moduri care să promoveze învățarea prin dialog și interacțiunea susținută între studenți.* OER nu sunt un scop în sine, ci mai degrabă un mijloc de a atinge obiective și rezultate specifice de învățare. Ca atare, ele reprezintă punctul de plecare pentru profesori în crearea de experiențe de învățare în clasă, care să capteze atenția studenților și să le stimuleze creativitatea, capacitatea de a lua decizii și gândirea critică. Dintre toate metodele



centrate pe student, învățarea prin cooperare se dovedește a fi cea mai eficientă atunci când vine vorba de stimularea interdependenței pozitive, a legăturilor emoționale și a interacțiunii susținute între studenți. Pe scurt, învățarea prin cooperare are cele mai mari șanse să conducă la *învățarea profundă* (și nu la *învățarea superficială*), în comparație cu alte metode, deoarece cultivă participarea la discuții a studenților, în locul prelegerii profesorului și îi pune pe cursanți în situația de a reacționa la informațiile cuprinse în OER și de a răspunde la ele cu discernământ. Alte metodologii active, cum ar fi Project-Based Learning, Design Thinking, Visual Thinking sau Flipped Teaching pot fi, de asemenea, aliații perfecți pentru utilizarea OER în predarea/ învățarea limbilor străine.

3. *Asigurați-vă că OER selectate le oferă studenților oportunități de a-și exersa toate competențele lingvistice într-un mod echilibrat și (dacă este posibil) integrat.* În conformitate cu Common European Framework of Reference (Cadrul european comun de referință) (Consiliul Europei, 2001), competența într-o limbă străină cuprinde un set de abilități de ascultare, vorbire, citire, scriere și mediere. OER specifice pot fi axate fie pe o singură competență, fie pe un ansamblu de competențe, în același timp. Oricare ar fi cazul, profesorii de limbi străine ar trebui să se asigure că OER sunt îmbogățite și exploatate pedagogic la cursuri, prin conceperea unor sarcini de urmărire adecvate, care să îi ducă pe studenți în direcții noi și să le ofere o practică suplimentară, consolidându-le cunoștințele.
4. *Când utilizați OER la cursuri de limbi străine, oferiți-le studenților o susținere adecvată în punctele critice ale procesului de învățare.* Oferiți-le un sprijin constant, pentru a vă asigura că aceștia pot îndeplini sarcinile propuse de OER și pot progresa de-a lungul parcursului de învățare. De fapt, OER de înaltă calitate ar trebui să fie concepute în așa fel încât studenții să progreseze de la sarcini simple, din punct de vedere cognitiv, la sarcini mai complexe și mai solicitante. Dacă sarcinile sunt solicitante din punct de vedere cognitiv, dar realizabile, studenții vor avea un sentiment de împlinire și se vor simți mai motivați să învețe. Dimpotrivă, dacă nu sunt sprijiniți, se va crea un sentiment de frustrare, cu impact negativ asupra învățării. Prin urmare, susținerea ar trebui să fie parte integrantă a proiectării și utilizării OER. Dacă lipsește, atunci profesorii ar trebui să pună în aplicare strategii care să asigure o sprijinire adecvată a procesului de învățare, cum ar fi formularea de instrucțiuni clare pentru studenți, în privința sarcinilor și grupurilor și furnizarea de exemple și modele.
5. *Deschideți spații de învățare și momente în care creativitatea poate înflori.* OER care cultivă mai mult LOTS (abilități de gândire de ordin inferior) decât HOTS (abilități de gândire de ordin superior), conform taxonomiei lui Harold Bloom (Anderson și Krathwohl, 2001), nu sunt întotdeauna adecvate, în practica din cadrul cursurilor de limbi străine, pentru a-i duce pe studenți în ceea ce Lem S. Vygotsky (1978) numea *Zona de dezvoltare proximală*. Profesorii trebuie să se asigure că studenții progresează de la LOTS la HOTS și să creeze spații ce le oferă oportunități de a-și manifesta liber creativitatea. Anumite OER nu stimulează poate în mod explicit creativitatea studenților și nu îi provoacă să gândească în afara tiparelor încetățenite, dar profesorii le pot exploata în varii moduri, încurajând astfel experimentarea, originalitatea și mentalitatea excelenței.
6. *Oferiți-le studenților un feedback eficient atunci când utilizați OER în predarea limbilor străine.* Greșelile sunt o parte firească a procesului de învățare a limbilor străine, dar trebuie tratate cu discernământ. Mai multe cercetări științifice sugerează că feedback-ul oferit în puncte strategice ale procesului de predare/învățare poate stimula capacitatea de dobândire de cunoștințe și abilități a studenților. Profesorii ar trebui să aprecieze întotdeauna în public realizările studenților și să atragă atenția asupra erorilor recurente făcute de fiecare student în parte sau de întreaga grupă, în discuții private, fără a expune pe cineva ridicolului. De aceea este esențial ca profesorii să creeze medii de învățare sigure din punct de vedere emoțional, în care studenții să fie invitați să își asume riscuri și să experimenteze cu OER, indiferent dacă fac sau nu greșeli în acest proces.
7. *Când utilizați OER la cursuri, asigurați o învățare vizibilă pentru toți studenții, precum și o evaluare*

a *învățării și pentru învățare*. Învățarea vizibilă presupune ca, în cazul utilizării anumitor OER, profesorii să-și prezinte agenda didactică, adică obiectivele și rezultatele învățării. Cercul predare-învățare este complet doar atunci când intră în joc evaluarea, devine parte a imaginii de ansamblu. Scopul evaluării este măsurarea succesului studenților și verificarea îndeplinirii obiectivelor de învățare. Cu toate acestea, evaluarea nu are în vedere *doar* învățarea. Evaluarea *în scopul* învățării se referă la momente din procesul didactic, în care studenților li se cere să îndeplinească sarcini menite să dovedească asimilarea conținutului curricular. OER eficiente trebuie să includă astfel de momente, pentru a sublinia importanța învățării ca proces continuu și pentru a cultiva, în rândul studenților, mentalitatea excelenței academice.

Cele șapte recomandări principale au fost gândite pentru a integra eficient folosirea OER nu numai în situațiile de predare a limbilor străine, ci și în contextele de predare a limbilor străine pentru scopuri specifice, în învățământul superior. Potențialul pedagogic al OER continuă să le ofere profesorilor, studenților și factorilor de decizie argumente obiective pentru a continua cercetărilor și crearea oportunităților de implementare a rezultatelor lor. Capitolul propune un cadru de analiză și dezbateri a rolului tehnologiilor digitale în predarea și învățarea limbilor străine, în învățământul superior. În introducere, am făcut o scurtă trecere în revistă a literaturii de specialitate (identificând principalele concepte și idei discutate în prezent de către cercetători) și am conturat aria teoretică a capitolului. În continuare, au fost descrise în chip amănunțit procedurile metodologice concepute de către cercetătorii QUILL, cu exemple reprezentative pentru caracterul inovator al proiectului. O listă de șapte recomandări metodologice esențiale, destinate deopotrivă profesorilor și studenților, încheie capitolul. Le-am formulat pentru a susține integrarea OER în contexte de predare și de învățare a limbilor străine în învățământul superior, atât pentru scopuri generale, cât și pentru scopuri specifice.

## BIBLIOGRAFIE

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Bellés Calvera, L. & Bellés Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: the case of Voki. *Sintagma: revista de lingüística*, 30, 57–80. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2018.30.04>

Berti, M. (2018). Open Educational Resources in Higher Education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6(1). [https://doi.org/10.2458/azu\\_itet\\_v6i1\\_berti](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_berti)

Blessinger, P. & Bliss, T. J. (Eds.). (2016). *Open education: International perspectives in higher education*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0103>

Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 55–70. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>

Cinganotto, L. & Cuccurullo, D. (2016). Open educational resources, ICT and virtual communities for content and language integrated learning. *Teaching English with Technology*, 16(4), 3–11.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

European Commission. (n.d.). *Adult learning initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>

European Commission. (2022). *European Skills Agenda*.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

- Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A., & Boursinou, E. (2013). *Overview and analysis of practices with Open Educational Resources in adult education in Europe*. European Union. <http://oro.open.ac.uk/50933/1/JRC-Adult%20Learning%20Report%202013.pdf>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A., & Espejo-Mohedano, R. (2019). Estudio para la validación de instrumentos para la evaluación de sitios web de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(1), 62–80. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2019.250>
- Hylén, J. & Schuller, T. (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. OECD. <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/303047/132488.pdf>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://cutt.ly/PNVoy80>
- Krajcso, Z. (2016). Classification and quality criteria for open educational resources in the field of foreign language learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 48–59. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0004>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- Panda, S. & Mishra, S. (2020). Towards mainstreaming technology-enabled learning. In S. Mishra & S. Panda (Eds.), *Technology-enabled learning: Policy, pedagogy and practice* (pp. 225–244). The Commonwealth of Learning.
- Pulker, H. & Kukulska-Hulme, A. (2020). Openness reexamined: Teachers' practices with open educational resources in online language teaching. *Distance Education*, 41(2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757412>
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter*. [http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources\\_OECD\\_report.pdf](http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECD_report.pdf)
- UNESCO. (2012). *What are open educational resources (OERs)?* <https://www.unesco.org/en/communication-information/open-solutions/open-educational-resources>
- UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., & Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: Citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10(2), 109–126. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.822>
- Zancanaro, A. & Amiel, T. (2017). The academic production on open educational resources in Portuguese. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 81–104. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16332>

## **CAPITOLUL ȘASE**

### **EDUCAȚIA DIGITALĂ ȘI CONȚINUTURILE LSP ÎN ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR STRĂINE**

**ANNA ZINGARO, SANDRO M. MORALDO, LUISA BAVIERI, PAOLA POLSELLI, TERESA QUARTA, JÜRGEN  
FERNER, SANNA MARIA MARTIN, MARINA ARTESE, SANDRA NAUERT**

UNIVERSITY OF BOLOGNA  
DEPARTMENT OF INTERPRETING AND TRANSLATION (DIT)  
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES, LITERATURES, AND CULTURES (LILEC)  
CENTRO LINGUISTICO D'ATENEIO (CLA)  
BOLOGNA/FORLÌ, ITALY

ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT,  
TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNA.MARIA.MARTIN@UNIBO.IT, MARINA.ARTESE@UNIBO.IT,  
SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

#### **REZUMAT**

*Capitolul se concentrează asupra felului în care evaluăm resursele educaționale digitale pentru studiul LSP și asupra modului de utilizare a acestora, pentru a inova sau a face mai atractive procesele de predare și de învățare a limbilor străine, din perspectiva profesorilor și a studenților.*

#### **1. INTRODUCERE**

Dezvoltarea rapidă a noilor tehnologii a dus la o schimbare accelerată a peisajului global al învățământului superior. În ultimii ani, acest mediu tehnologic în continuă schimbare a primit un impuls puternic din partea pandemiei Covid Sars-2, care a obligat instituțiile să dezvolte resurse didactice digitale sau, dacă acestea erau disponibile, să le îmbunătățească și să le extindă, pentru a se adapta la noile cerințe. Contextul pandemic a scos în evidență provocările deja existente, dificultățile și potențialitățile utilizării tehnologiei în predare, ceea ce a condus la o aplicare mai largă a resurselor digitale în sala de curs.

Acest capitol își propune să discute oportunitățile create de utilizarea resurselor digitale, integrate în activitățile din clasă sau ca alternativă la acestea, în cadrul cursurilor de limbi străine din învățământul superior. Vom începe această contribuție cu o prezentare a teoriilor ce stau la baza utilizării resurselor digitale în educație. Vom discuta apoi provocările ce stau în fața cadrelor didactice dornice să introducă tehnologia în sala de curs. Vom oferi exemple practice și studii de caz ale unor resurse care au fost testate în cadrul cursurilor universitare de limba finlandeză ca limbă străină, germană ca limbă străină și italiană ca a doua limbă, pentru a crește eficiența și atractivitatea predării limbilor străine.

#### **2. CADRUL TEORETIC ȘI METODOLOGIC**

Această secțiune prezintă conceptele teoretice și metodologice ce ne-au ghidat cercetarea asupra utilizării tehnologiei ca alternativă la predarea în sala de curs sau ca element suplimentar al acesteia. O atenție deosebită va fi acordată, de asemenea, provocărilor cu care se confruntă profesorul de astăzi, referindu-ne la capacitatea sa de a utiliza resursele digitale și de a ține pasul cu evoluția tehnologiei, precum și la impactul pe care acestea îl au asupra profesiei sale.

##### **2.1 DEFINIREA COMPETENȚEI DIGITALE: CONTRIBUȚIA RECOMANDĂRILOR CONSILIULUI**

Transformarea digitală în educație a adus schimbări rapide și neașteptate, iar sistemele de educație, adesea, nu au reușit să țină pasul cu ele.

Profesorii conștientizează, în experiența lor zilnică, că trebuie să se adapteze peisajului educațional al secolului al 21-lea: recunosc importanța promovării unor variate abordări și medii de învățare, incluzând utilizarea tehnologiilor digitale; mai mult, își dau seama că, pentru utilizarea resurselor digitale în activitățile din sala de curs, sunt necesare competențe digitale și tehnologice.

Cele amintite mai devreme se numără printre cele opt competențe esențiale, identificate în Recomandările Consiliului din 22 mai 2018 pentru competențele-cheie în învățarea pe tot parcursul vieții, pe care cetățenii trebuie să le posede pentru a-și împlini și dezvoltarea personală, a-și dezvolta capacitatea de inserție profesională, incluziunea socială și cetățenia activă (Consiliul European, 2018). Acestea sunt: 1. Alfabetizarea, 2. Multilingvismul, 3. Competențele numerice, științifice și ingineresti, 4. Competențele digitale și bazate pe tehnologie, 5. Competențele interpersonale, 6. Cetățenia activă, 7. Spiritul antreprenorial, 8. Conștientizarea și exprimarea culturală.

După cum s-a menționat și în capitolul 1, atunci când definește competența 4, Competența digitală, recomandarea face referire la Digital Competence Framework (Cadrul de competențe digitale) (DigComp 2016; noua versiune 2022). DigComp este un instrument care poate fi utilizat pentru a identifica nivelul de competență digitală a cetățeanului UE, pentru a-l îmbunătăți și susține. Sunt introduse cinci componente ale competenței digitale: 1. Competența în materie de informații și date, 2. Comunicare și colaborare, 3. Crearea de conținut digital, 4. Siguranță, 5. Rezolvarea problemelor.

În plus, pentru a înțelege mai bine nevoile profesorilor și pentru a sprijini și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor/ studenților, Comisia Europeană a publicat Digital Competence of Educators (Cadrul european pentru competența digitală a educatorilor) (DigCompEdu, 2017), punând accentul pe competențele digitale specifice profesiei de profesor.

În recomandarea Consiliului, definiția competenței digitale este una extinsă: „utilizarea cu încredere, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale și angajamentul față de acestea, pentru învățare, la locul de muncă și pentru participarea în societate. Aceasta include competențe în materie de informații și date, comunicare și colaborare, competențe media, crearea de conținut digital (inclusiv programare), siguranță (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea cibernetică), chestiuni privitoare la proprietatea intelectuală, rezolvarea problemelor și gândirea critică” (European Council, 2018, p. 9).

În aceste documente fundamentale, competența digitală nu este privită doar ca utilizare cu încredere a software-ului sau a dispozitivelor digitale, ci include, de asemenea, un set de cunoștințe, abilități, atitudini, abilități și strategii (de exemplu: utilizarea cu încredere, responsabilă; rezolvarea problemelor și gândirea critică) pe care profesorii trebuie să le posede, pentru a gestiona eficient mediile educaționale digitale.

Generarea și diseminarea acestor documente și cadre ilustrează modul în care acestea pot contribui la inovarea în domeniul educației și al dezvoltării profesionale. Acestea pot ajuta la identificarea nivelului de competență digitală a profesorilor, pentru a suplini eventualele deficiențe și pentru a promova educația și formarea profesională din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. În același timp, acestea pot sprijini reflecția necesară asupra abordărilor pedagogice adecvate, necesare adaptării în mediile educaționale și sociale actuale.

## **2.2 DEZBATEREA PEDAGOGICĂ ASUPRA OER**

Pentru a rezuma câteva dintre aspectele dezbaterilor despre resursele educaționale deschise (OER) și utilizarea lor în predarea și învățarea limbilor străine, este util să observăm că majoritatea cercetărilor se bazează pe patru elemente importante: relația dintre OER, abordările și metodologiile pedagogice; obiectivele învățării și felul în care percep OER cursanții; competența digitală și/sau atitudinea profesorilor față de crearea, utilizarea sau reutilizarea OER; ce impact ar putea avea asupra practicilor de predare chiar modul de definire al OER pentru învățarea limbilor străine.

Implacabila revoluție tehnologică a dus la regândirea paradigmatelor de predare încetățenite. Totuși, cu mult înainte de manifestarea sa spectaculoasă în secolul al 21-lea, evoluția învățământului la distanță a definit diverse modele de educație a adulților. Dacă luăm în considerare pedagogia diferitelor generații

de învățământ la distanță, de-a lungul timpului, observăm interacțiunea care se realizează între teoriile învățării și progresul tehnologic (tabelul 1). Această interacțiune productivă este prezentată în tabelul 1, adaptat după Anderson & Dron (2011), având în vedere versiunea propusă de Rivoltella (2021).

Generația	Principalele tehnologii	Pedagogie	Țintă	Rolul profesorului
Prima generație	Media publicate	Pedagogie behavioristă/cognitivă (accent pe instrucțiuni)	Persoane fizice	Producător de conținut, ghid, model lingvistic
A doua generație	Mass-media			
A treia generație	Mijloace de comunicare în rețea	Pedagogia social-constructivistă (accent pe construcție și creație)	Grupuri	Conducător de discuții
		Pedagogia conectivistă (accent pe conexiuni și partajare)	Rețele	Partener critic de discuții

Tabelul 1: Trei generații de predare/învățare la distanță; adaptat după Anderson & Dron (2011); Rivoltella (2021).

Constructivismul sociocultural (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) subliniază importanța restructurării cunoașterii prin procese de comparare, partajare și negociere a semnificației, într-un context ce promovează acțiunea în modurile de învățare, precum colaborarea între colegi și tutoriatul între colegi (Fragai et al., 2017). În cadrul conectivismului, dezvoltarea de meta-competențe este considerată crucială (Siemens, 2006). Potrivit lui Downes (2019), principiile de bază ale conectivismului, cum ar fi autonomia, diversitatea, deschiderea și interactivitatea, produc rezultate eficiente în învățarea limbilor străine de către cursanți și în creșterea capacității acestora de a învăța cum să învețe și de a dobândi în mod autonom noi cunoștințe. În schimb, conceptualizarea „educației deschise” poate părea controversată. Potrivit lui Almeida, mișcarea OER este deseori victima unei „retorici decontextualizate” (Almeida, 2017, p. 15), prin accentul pus pe „abstracțiuni sociale, precum inegalitatea sau opresiunea” (ibidem, 2017, p. 14). Răspândirea unor etichete precum „pedagogie deschisă” sau „practică educațională deschisă” a provocat critici referitoare la caracterul vag al modalităților, al instrumentelor și proceselor de învățare (Zawacki et al., 2020). Centrându-se pe învățarea studenților prin practică, „pedagogia facilitată de OER” a fost definită drept „setul de practici de predare și învățare care sunt posibile sau practice doar în contextul permisiunilor 5R [reține, reutilizează, revizuieste, remixează și redistribuie], caracteristice OER” (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). În schimb, Mishra (2017) pledează pentru o definiție mai puțin rigidă a OER, într-o perspectivă de jos în sus, care ar completa-o pe cea de sus în jos. Acest lucru ar garanta criteriile de „autenticitate” a resurselor (a se vedea cazul învățării cu podcast-uri academice și instrumentul analitic al LSP în modulul 2 al pachetului de e-learning de pe site-ul QUILL și la punctul 3.3. din acest capitol), în timp ce o supunere strictă la 5R nu ar face acest lucru.

### 2.3 VÂRSTELE MASS-MEDIA ÎN EDUCAȚIE

În "The third age of the media" („A treia vârstă a media”), Rivoltella (2018) susține că perioada actuală reprezintă cea de-a treia etapă a evoluției mass-media. Începând cu anii 1980, mass-media au fost canalul prin care un mesaj trece de la un interlocutor la altul, eliberându-se de orice restricții de spațiu și timp. În această primă fază, posibilitatea de a utiliza mass-media ca amplificatoare ale organelor noastre senzoriale este încă opțională, ceea ce permite utilizatorului să mențină iluzia de a deține controlul asupra

situației.

De la sfârșitul deceniului, asistăm la o schimbare drastică de paradigmă: mass-media invadează spațiul urban și devine mediul în care se țin multe dintre relațiile noastre sociale; ecosistemul nostru pare să fie din ce în ce mai mult constituit de mass-media. Observăm de asemenea apariția unor comunități de învățare în care se poate face schimb de conținut, se pot întâlni oameni sau se pot obține servicii. Din punct de vedere pedagogic, în această a doua fază, media devine mediul înconjurător aproape omniprezent, dar utilizatorul își păstrează puterea de a intra și, eventual, de a-l părăsi.

În cele din urmă, ajungem la cea de-a treia fază, în care media se transformă într-un fel de a doua piele, ne permite să construim relații semnificative și/sau conținuturi împreună cu alți utilizatori. Puterea acestei mutații face ca respingerea acestor instrumente să fie din ce în ce mai puțin realistă; în consecință, sistemele și serviciile educaționale sunt obligate să facă față unei astfel de omniprezențe.

Proliferarea ICT a presupus multiplicarea unor noi tipuri de limbaje: verbal, scris, iconic, muzical, gestual, printre altele. Capacitatea de a înțelege și de a utiliza în mod adecvat aceste noi limbaje reprezintă o mare provocare educațională, deoarece ridică probleme legate de dimensiunea semiotică (reușind să transmită cunoștințe despre structura noilor limbaje), de dimensiunea expresivă (asigurând utilizarea lor într-un mod creativ și semnificativ) și de dimensiunea etică (ce poate fi sau nu poate fi exprimat sau comunicat). În cele din urmă, acestea sunt flancate de dimensiunea politică, care constă în furnizarea de instrumente eficiente pentru dezvoltarea gândirii critice, aflate la baza conceptului de cetățenie. Este absolut necesar să regândim rolul profesorilor, pentru a face din resursele bazate pe ICT instrumente educaționale complete, reușind să aducem în sala de curs, într-o manieră corectă din punct de vedere pedagogic, ceea ce folosim deja în exterior.

Considerăm că este util să exploatăm implicațiile pedagogice inerente teoriilor lui Rivoltella, în special în ceea ce privește a doua și a treia etapă a mass-media. Din punct de vedere educațional, site-urile web, aplicațiile și mediile sociale pot fi utilizate pentru a îmbunătăți eficiența și atractivitatea procesului de predare și învățare a LSP (de exemplu, analizând aportul și discursul podcast-urilor în media, văzute ca un mediu comunicativ), în timp ce resursele inovatoare bazate pe ICT oferă noi oportunități de comunicare în contexte virtuale (de pildă, contribuind la discuțiile de pe bloguri în media, văzute ca rețea de conectivitate).

## **2.4 NOTE PRIVIND PREDAREA LIMBILOR STRĂINE BAZATĂ PE ICT DUPĂ TURNURA DIGITALĂ**

Trecerea forțată la predarea online în timpul pandemiei a scos la iveală deficite în planificarea digitală și pedagogică a lecțiilor. În încercarea de a umple această lacună de cunoștințe, se dezvoltă cadre de lucru. Sprijinul intra-instituțional și sprijinul colegilor este important pentru a ține pasul cu dezvoltarea dinamică a mediului didactic digital.

### **2.4.1 RĂSCRUCEA DIGITALĂ ȘI DECALAJUL DIGITAL**

Deși utilizarea tehnologiilor digitale în predarea limbilor străine este practică de mult timp, în ultimii ani s-a înregistrat o creștere exponențială a formelor de predare cu suport digital, în special ca urmare a pandemiei de SARS CoV-2. Criza a reprezentat o provocare majoră pentru toate părțile interesate (cursanți, profesori, instituții, tehnicieni și părinți). Încă de la început, s-au depus eforturi semnificative pentru a continua programul de formare prin transferarea online a cursurilor. Predarea cu suport digital a primit un impuls extraordinar, dar, în această formă improvizată, a arătat de asemenea că necesarele cunoștințele tehnologice și pedagogico-didactice pentru această formă specifică de predare nu erau, în general, disponibile. Se pare că viziunea promovării competențelor digitale, în special pentru cadrele didactice, ca obiectiv declarat al politicii europene în domeniul educației, nu a fost încă suficient pusă în aplicare. În confruntarea cu realitatea, a devenit evident că acele competențe de profil înalt cerute profesorilor prin Framework for Digital Competence for Educators (Cadru pentru competența digitală a

educatorilor) (DigCompEdu), „niveluri ridicate de competențe digitale și pedagogice” (Punie & Redecker, 2017, p. 6), încă nu sunt general dobândite. În special, profesorii care au primit puțin sau deloc ajutor instituțional în organizarea și implementarea digitală a cursurilor lor s-au confruntat brusc cu un nou mediu (cel digital) de predare și cu planificarea și tehnicile aferente. În discuțiile deschise de cercetările actuale, juxtapunerea turnurii digitale și a decalajului digital se regăsește în formula „predarea online planificată a limbilor străine *versus* predarea online determinată de criză” (Gacs et al., 2020).

#### **2.4.2 CONSOLIDAREA ALFABETIZĂRII DIGITALE**

Deoarece competențele legate de conținut, cele pedagogice și digitale interacționează în cadrul unei predări eficiente, dar profesorii sunt adesea lăsați să se ocupe singuri de această sarcină complexă, s-a încercat să se ofere un cadru structurat pentru formarea profesorilor. Acesta reprezintă totodată o încercare de a micșora decalajul dintre teorie și practică, în relația inegală dintre cunoștințele teoretice din cercetare și implementarea lor în predarea de zi cu zi: „În pofida multitudinii de publicații bazate pe cercetare și a celor mai bune practici legate de învățarea limbilor străine asistată de calculator (...) lipsesc resursele referitoare la modul de pregătire a profesorilor pentru predarea online a limbilor străine și competențele necesare pentru acest nou mediu de predare.” (Compton, 2009). Încă de la începutul mileniului, Comisia Europeană a sprijinit site-ul ICT4LT pentru a promova formarea profesorilor de limbi străine în domeniul ICT. În 2006, a fost prezentat cadrul Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), care consideră situația de învățare ca o interacțiune între cunoștințele tehnologice, cunoștințele pedagogice și cunoștințele de conținut: „Astfel, cadrele didactice trebuie să dezvolte fluentă și flexibilitate cognitivă nu doar în fiecare dintre domeniile esențiale (T, P și C), ci și în modul în care relaționează aceste domenii cu parametrii contextuali, astfel încât să poată propune soluții eficiente.” (Koehler & Mishra, 2009). Pe lângă TPACK, care nu a fost conceput în mod specific pentru predarea limbilor străine, au apărut alte structuri care s-au axat pe predarea digitală a limbilor străine. Printre acestea se numără proiectele finanțate de Comisia Europeană: DOTS, Developing Online Teaching Skills (Dezvoltarea competențelor de predare online), și EAQUALS, Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (Evaluarea și acreditarea calității în serviciile lingvistice). DOTS oferă un spațiu de lucru bazat pe Moodle și încearcă să răspundă cerințelor dinamice ale formării profesorilor, oferind ateliere de lucru actualizate constant (Stickler et al., 2020). EAQUALS (2016, p. 4), pe de altă parte, încearcă să clasifice competențele și cerințele prin intermediul unui inventar cu descrieri detaliate, pentru a promova autoevaluarea profesorilor. Alte structuri, la nivel național, susțin faptul că există o mare nevoie de acțiune în acest domeniu (cf. Deregözü, 2022). Numeroase inițiative vizează, de asemenea, reducerea deficitului de competențe, de pildă, „Inițiativa de calitate pentru formarea cadrelor didactice”, care promovează formarea cadrelor didactice în Germania, cu accent pe mediul digital al clasei (BMBF, 2022).

#### **2.4.3 CREȘTEREA ÎNCREDERII ȘI A AUTONOMIEI PROFESORILOR**

În multe locuri, profesorii trebuie să facă față provocării digitale fără sprijin, ceea ce are adesea un impact negativ asupra stării lor emoționale și duce la demotivarea lor. Rezultatul este o atitudine defensivă față de instrumentele digitale, mai ales atunci când digitalizarea este impusă, prin directive instituționale. Acest fapt duce, la rândul său, la o atmosferă negativă de predare: „Astfel de atitudini negative se transmit adesea cursanților, care pot simți lipsa de entuziasm a profesorilor lor (...) în ceea ce privește tehnologiile pe care trebuie să le utilizeze, iar acest lucru poate avea un efect negativ asupra mediului de învățare în ansamblu.” (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Așadar, rămâne un deziderat ca instituțiile de învățământ să își ancoreze formarea continuă a cadrelor didactice într-o formă bine definită. Capacitatea de a se simți în siguranță utilizând instrumentele digitale într-un mod constructiv duce la creșterea autonomiei profesorului. Aceasta din urmă, la rândul său, sporește opțiunile didactice atunci când se dorește plasarea corespunzătoare a instrumentelor digitale sau a conținuturilor în planificarea lecțiilor. Este util, mai ales atunci când nu există sprijin instituțional, să se creeze o rețea colegială între profesori, pentru a face



schimb de bune practici. În cadrul proiectului QUILL, instrumentul operațional 3, „Utilizarea resurselor digitale în predarea limbilor străine”, oferă o imagine de ansamblu asupra unor puncte importante în organizarea cursurilor digitale - configurare, creare de conținut, evaluare, autonomie și motivație -, care ar putea fi de interes special pentru profesorii începători sau cu experiență. Acest instrument poate fi găsit în modulul 2 al pachetului de formare, disponibil pe site-ul web al proiectului QUILL.

### **3. RESURSELE DIGITALE CA PARTE A ACTIVITĂȚILOR LA CLASĂ SAU ALTERNATIVĂ LA ELE: INSTRUMENTE ȘI STUDII DE CAZ**

Din considerațiile anterioare reiese faptul că utilizarea resurselor digitale aduce cu sine provocări nesfârșite pentru predarea limbilor străine, în special pentru LSP. Prin urmare, în această secțiune vom descrie modul de utilizare a resurselor digitale ca o integrare și/sau ca o alternativă la activitățile din clasă, în programele de limbi străine universitare. În special, vom arăta cum pot fi utilizate site-urile web, aplicațiile și podcast-urile pentru a crește eficiența și atractivitatea predării limbilor străine în cadrul abordărilor actuale ale învățării bazate pe tehnologie. Vom oferi exemple de resurse care au fost testate în cadrul cursurilor de limba finlandeză ca limbă străină, italiană ca limbă străină și germană ca limbă străină.

#### **3.1 SPRIJINIREA ÎNVĂȚĂRII LIMBII VORBITE FINLANDEZE CU AJUTORUL CURSULUI WEB *PUHUTSÄ SUOMEE?***

Materialele didactice digitale îi ajută pe profesori să rezolve probleme specifice în predarea limbilor străine. În ceea ce privește predarea limbii finlandeze, putem spune că unul dintre cele mai dificile aspecte ale învățării sale este marea diferență dintre cele două registre principale ale limbii, adică limba standard și cea vorbită. Finlandeza standard este, predominant, o formă scrisă a limbii, iar varianta standard vorbită este limitată doar la situații foarte formale. Finlandeza vorbită diferă de cea standard prin pronunție, morfologie și sintaxă. În plus, variantele regionale diferă foarte mult de limba standard scrisă și vorbită și de varianta colocvială (Karlsson, 2018, p. 443).

Pentru înțelegerea discursului în comunicarea de zi cu zi, este esențial să cunoaștem caracteristicile cele mai importante ale finlandezei colocviale. Pentru un cursant de limbi străine, învățarea concomitentă a vorbirii și a scrisului are o importanță majoră: limba scrisă este necesară, de pildă, în educație, în viața profesională și în relațiile cu autoritățile, în timp ce comunicarea și integrarea în societatea finlandeză sunt înlesnite de stăpânirea limbii vorbite (Kuparinen, 2001, p. 15). Competența în limba finlandeză standard este, de asemenea, esențială pentru o carieră academică și profesională de succes.

Rolul limbii finlandeze vorbite în programele L2 a fost discutat pe larg de către profesori și cercetători, timp de decenii, în special în anii 1990. În prezent, predarea se concentrează în principal pe finlandeza standard, deoarece este considerată cea mai bună abordare pentru ca un cursant să învețe structurile de bază ale limbii. Învățarea în paralel a ambelor registre ale limbii ar crește numărul deja ridicat de forme de cuvinte ce trebuie însușite, ceea ce ar face ca sarcina cognitivă considerabilă să afecteze în mod negativ rezultatele învățării, în special la nivelul începătorilor. Pe de altă parte, după cum consideră unii profesori, stăpânirea limbii finlandeze vorbite este importantă pentru studenți, nu numai pentru că le permite să gestioneze comunicarea cotidiană, ci și pentru că facilitează incluziunea în societate, știut fiind faptul că lipsa acestei competențe mărește riscul de izolare a cursantului etichetat drept diferit. Cheia pentru a învăța ambele registre lingvistice este exersarea fiecăruia în contextul adecvat: citirea și scrierea pentru finlandeza standard, ascultarea și vorbirea pentru finlandeză vorbită. Majoritatea materialelor de învățare recente cuprind anumite aspecte ale limbii vorbite, colocviale, dar accentul în predare se pune în continuare pe finlandeza standard. În plus, limitarea temporală a cursurilor de limbi străine îi obligă adesea pe profesori să se concentreze asupra finlandezei standard.

Materialele și instrumentele digitale de învățare joacă un rol important în integrarea învățării autodirijate

și a învățării mixte, cu sprijinul profesorului. În cadrul predării limbii finlandeze vorbite, cursul web *Puhutsä suomee?* (Vorbești finlandeză?) este un material de învățare complet, ce poate fi utilizat ca introducere în limba finlandeză vorbită, cu mai multe niveluri de competență lingvistică (A1-B1). În timp ce alte cursuri cu materiale didactice digitale de predare a limbii finlandeze ca a doua limbă sau limbă străină, în special pentru studenții avansați, includ adesea conținuturi centrate pe competența lexicală și gramaticală (Kotilainen et al., 2022), acest curs este conceput pentru a răspunde nevoilor specifice ale cursanților de a-și extinde, teoretic și practic, cunoștințele despre varianta vorbită. Materialele sunt create și colectate în cadrul proiectului DIGIJOJOU (2017-2020), pentru predarea limbii finlandeze în instituțiile de învățământ superior, de către Hertta Erkkilä (Universitatea Centria de științe aplicate), Emmi Pollari (Universitatea din Helsinki) și Laura Uusitalo (Universitatea Haaga-Helia University de științe aplicate). Materialele de curs au licență CC, pentru ca profesorii să le poată partaja și utiliza în scopuri necomerciale. Cursul își propune să le ofere studenților competențe teoretice și practice pentru înțelegerea și comunicarea în finlandeza vorbită și instrumente pentru o mai bună cunoaștere a diferențelor dintre registrele limbii vorbite și a celei scrise.

Materialul de curs este format din cinci module, care conțin videoclipuri cu situații, videoclipuri instructive, exerciții online, sugestii și idei pentru diverse sarcini orale și scrise. La începutul fiecărui modul, obiectivele de învățare sunt explicate foarte clar. Pentru a participa la curs este necesar un dispozitiv cu căști și microfon și o conexiune la internet. Exercițiile utilizează diferite tipuri de aplicații și instrumente multimedia interactive pentru învățarea bazată pe sarcini, cum ar fi Zoom, YouTube, Padlet și WhatsApp. Videoclipurile situaționale prezintă limba finlandeză vorbită pentru comunicarea de zi cu zi și pentru discuții informale. Videoclipurile prezintă o finlandeză vorbită foarte naturală, simplă și autentică. Acoperă diferite situații de comunicare, familiare pentru cursanții de nivel intermediar și avansat, dar o examinare sistematică a diferențelor interesează chiar și un student destul de avansat, deoarece oferă o nouă perspectivă asupra finlandezei vorbite. Lexicul specific este prezentat ca suport al videoclipurilor situaționale, cu explicații referitoare la formele finlandezei vorbite și ale finlandezei standard. Videoclipurile instructive au o abordare mai teoretică, concentrându-se pe morfologia și sintaxa limbii vorbite. În aceste videoclipuri de 5 sau 10 minute, profesorii explică principalele diferențe dintre finlandeza vorbită și cea standard. Acest curs oferă, de asemenea, un modul de învățare autonomă, ce conține un rezumat gramatical, un glosar complet și numeroase exerciții cu feedback automat, pentru a-i ajuta pe studenți să exerseze finlandeza vorbită. Cursul este completat de o bibliografie cu lecturi teoretice. Cursul se adaptează bine la diferite metode de predare (cum ar fi clasa inversată, învățarea prin contact și la distanță, studiul independent) și poate fi folosit ca material de studiu complementar sau ca un curs complet.

Cursul a fost utilizat cu succes ca material complementar în faza finală a unui program de limba finlandeză de nivel de bază, pentru studenții din primul an de facultate, la Universitatea din Bologna, începând cu anul 2020. Obiectivele sale sunt de a le prezenta studenților principalele caracteristici ale limbii colocviale, într-o perspectivă comparativ-contrastivă față de finlandeza standard, de a-i familiariza pe studenți cu diferite registre ale finlandezei și de a evidenția importanța ambelor registre și a contextelor de utilizare. Resursa include ghiduri pentru utilizarea în regim de studiu individual sau, în cazul învățării hibride, cu un profesor. Claritatea prezentărilor și a pictogramelor, varietatea exercițiilor și rapiditatea feedback-ului au fost primite pozitiv de către studenți și profesori. Acest curs încurajează studenții să înceapă să folosească finlandeza colocvială, alături de limba standard, permițând astfel ca și comunicarea în clasă să evolueze de la o finlandeză standard, controlată de profesor, către o formă vorbită, mai naturală, a limbii finlandeze.

### **3.2 UTILIZAREA APLICAȚIEI FORLIVIAMO PENTRU A SPRIJINI ÎNVĂȚAREA INCIDENTALĂ A LIMBII ITALIENE L2**

'Forliviato este o aplicație web gratuită pentru învățarea incidentală a limbii italiene ca L2, dezvoltată la Departamentul de Interpretare și Traducere (DIT) al Universității din Bologna (Campusul Forlì). Aceasta le

oferă studenților internaționali informații lingvistice, culturale și practice legate de orașul Forlì (unul dintre orașele Multicampusului Universității din Bologna) și de zonele din jurul acestuia (cf. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, *în curs de apariție*). Forliviamo a fost proiectat în cadrul proiectului CALL-ER (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna / Învățarea limbilor străine în funcție de context în Emilia Romagna), finanțat de Regiunea Emilia Romagna (High Competence for Research and Technology Transfer, Human Resources for Intelligent Specialisation/ Competențe înalte pentru cercetare și transfer tehnologic, resurse umane pentru specializare inteligentă), printr-un grant de cercetare de un an acordat autorului acestei secțiuni, și a fost inspirat de un proiect anterior, numit ILOCALAPP (<http://www.ilocalapp.eu/>).

Forliviamo a fost dezvoltat în cadrul metodologic al învățării limbilor străine în funcție de context, al învățării limbilor străine asistate de mobil (MALL), al învățării prin experiență directă și incidentale.

Conștientizarea contextului este definită în domeniul MALL ca fiind „o paradigmă de calcul mobil în care aplicațiile pot descoperi și folosi informațiile contextuale, cum ar fi locația utilizatorului, ora din zi, utilizatorii și dispozitivele vecine și activitatea utilizatorului” (Musumba & Nyongesa, 2013, secțiunea Introducere, par. 1). Astfel, dispozitivele mobile pot fi utilizate în educație pentru a îndeplini sarcini legate de mediul înconjurător (de exemplu, utilizarea geolocalizărilor pentru a căuta locuri de interes istoric și cultural sau pentru informații legate de viața de zi cu zi și de serviciile orașului etc.).

Un alt concept ce se potrivește acestei aplicații este așa-numita învățare incidentală, definită în termeni generali drept „un produs secundar al unei alte activități, cum ar fi îndeplinirea sarcinii, interacțiunea interpersonală, sesizarea culturii organizaționale, experimentarea prin încercare și eroare sau chiar învățarea formală” (Marsick & Watkins (2016, p. 12). Se speră că utilizatorii Forliviamo își vor îmbunătăți limba italiană în mod indirect, navigând în aplicație și creând experiențe în contextul în care se află. Următoarele paragrafe oferă o descriere generală a structurii și a caracteristicilor aplicației.

### 3.2.1 STRUCTURĂ ȘI CARACTERISTICI

Conținutul aplicației este organizat în șase categorii principale: 1) *Viața universitară* în campusul din Forlì, 2) *Mâncare și băutură în oraș* (rețete locale și restaurante care oferă preparate din bucătăria locală), 3) *Itinerarii* privind arhitectura locală din Evul Mediu și fascism, 4) *Viața de zi cu zi* (sănătate, poștă etc.), 5) *Locuri* și 6) *Evenimente din oraș și din împrejurimi*. Fiecărui text i-a fost atribuit un nivel, indicativul de competență lingvistică fiind ușor de recunoscut de către utilizatori, grație următoarelor legende plasate sub titlurile textelor: „Nivel de bază”, „Nivel intermediar” și „Nivel dificil”.

Deși Forliviamo nu a fost conceput cu obiectivul specific de învățare a LSP, fiecare secțiune îi permite utilizatorului familiarizarea cu limbaje specifice, din domenii precum arhitectura, sistemul de învățământ superior italian, sistemul național de sănătate, pliantele informative pentru pacienți și gastronomia locală, aceasta din urmă incluzând și *realia* etnografică (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), adică cuvinte și expresii pentru elemente materiale specifice culturii, cum ar fi uneltele de bucătărie locale și lexicul alimentar atât în italiană, cât și în dialectul romagnol. Utilizatorii au posibilitatea de a începe de la oricare dintre categorii, fără un traseu predefinit. Cu toate acestea, pentru a stimula curiozitatea și pentru a promova participarea activă la procesul de învățare, unele elemente suplimentare de conținut, de exemplu, texte suplimentare sau multimedia, pot fi deblocate doar prin activități bazate pe conceptul de joc, cum ar fi participarea la un test. Această alegere a fost făcută în conformitate cu studiile lui Castañeda și Cho (2016), Rachels și Rockinson-Szapkiw (2017) și Kétyi (2015) care au demonstrat impactul pozitiv al integrării unei aplicații de tip joc într-un modul de învățare a limbilor străine.

### 3.2.2. TESTARE

Aplicația Forliviamo a fost integrată în activitățile la clasă și pentru învățare autonomă (pe tema gastronomiei), în cadrul unui curs de italiană ca L2, susținut de către autorul acestei secțiuni, cu un eșantion de 21 de studenți de nivel intermediar.

Profesorul a împărțit studenții în grupuri. Fiecărui grup i s-au repartizat trei texte (unul de nivel de bază, unul de nivel intermediar și unul de nivel avansat) și i s-a cerut să efectueze activități de citire și de înțelegere audio, acestea din urmă trebuind să fie realizate cu căști. La finalul activității, cursanții din grupuri le-au prezentat colegilor din grupa de studiu ceea ce au învățat. O altă opțiune este aceea de folosi aceeași procedură pentru învățare autonomă. În acest caz, studenții au fost rugați să aleagă individual trei texte din cadrul aceleiași secțiuni, cu condiția să existe un exemplu de conținut de nivel de bază, unul de nivel intermediar și unul de nivel avansat, și să desfășoare acasă activități de citire și de înțelegere audio. În ambele cazuri, la finalul activităților, studenții au completat un chestionar menit să colecteze opiniile despre înțelegerea conținuturilor, plăcerea utilizării aplicației și a conținuturilor consultate, utilitatea Forliamo în ansamblu.

Ceea ce reiese din observarea datelor colectate este percepția că aplicația a contribuit în mod evident la dobândirea de noi informații despre gastronomie, la familiarizarea cu Forlì și cultura italiană și, de asemenea, la îmbunătățirea cunoștințelor de limba italiană. Doar pentru a oferi câteva exemple: 38% dintre respondenți au declarat că au învățat „foarte multe informații despre mâncărurile și vinurile tipice din Romagna”, 47,6% au răspuns „multe informații”, 4,8% „destule informații”, iar 9,5% „puține”. Toți participanții au declarat că au învățat cuvinte noi și au enumerat numeroase exemple în răspunsurile lor libere. În plus, 43% au evaluat aplicația ca fiind „foarte utilă pentru îmbunătățirea limbii italiene”, 47,4% ca fiind „utilă”, 4,8% „așa și așa” și 4,8% „puțin utilă”. Aplicația este „foarte utilă pentru descoperirea orașului” pentru 57%, „utilă” pentru 28,5%, „așa și așa” pentru 9,5% și „deloc” pentru 5%.

Feedback-ul primit de la utilizatori a oferit mai multe sugestii pentru implementarea aplicației, care sunt acum în curs de dezvoltare de către secțiunea IT a echipei Forliviamo, cum ar fi: îmbunătățirea geolocalizării, adăugarea de fișiere audio cu pronunția cuvintelor din ferestrele pop-up și multe altele. În concluzie, din analiza acestor date reiese că aplicația a fost foarte apreciată. Utilizatorii au considerat-o un instrument foarte util, atât din punct de vedere didactic, cât și din punct de vedere turistic, pentru descoperirea gastronomiei și a vocabularului italian și romagnol, precum și pentru îmbunătățirea cunoștințelor de limbă italiană.

### **3.3. UTILIZAREA PODCASTURILOR ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA LSP**

Un *podcast* este orice *fișier digital descărcabil*, în format audio, video sau audio-text/video-text, lansat de obicei într-o serie de episoade cuprinse într-o colecție. Podcast-urile sunt produse tehnologice răspândite, care îi ajută pe profesori să varieze instrumente folosite în predare (Indahsari, 2020, p. 104).

#### **3.3.1. DE CE PODCAST-URI?**

Având în vedere popularitatea lor, podcast-urile au fost adoptate în predarea limbilor străine, ca un suport tehnologic încorporat, pentru dezvoltarea competențelor (cf. par. 2.1, Comisia Europeană, 2018, p. 2). Podcast-urile audio sau video (disponibile oriunde și oricând) îi pot ajuta pe cursanți și pe profesori să facă păstreze legătura în afara sălii de curs, să cuprindă în procesul de predare situații din lumea reală, să mențină la zi conținuturile didactice (ceea ce contribuie la creșterea motivației), să le îmbunătățească studenților capacitatea de ascultare, să introducă aspecte socio-culturale ale limbii-țintă (acestea din urmă fiind deosebit de importante pentru anumite domenii profesionale sau disciplinare, cum ar fi medicina, asistența medicală, turismul, științele sociale ș.a.) și să ilustreze terminologia și gramatica LSP cu voci reale.

Cu toate acestea, selectarea de podcast-uri de calitate în limba italiană pentru scopuri speciale (LSP) nu este ușoară, având în vedere cantitatea copleșitoare de materiale în ESP. Prin urmare, profesorii trebuie să caute și să aleagă cu atenție podcast-urile adecvate activității de predare. Colecțiile pot fi găsite pe web-radio, web-TV, pe site-uri de internet specifice podcast-urilor sau în aplicații (Spotify, Audible).

Ceea ce propunem aici este o activitate la clasă în care se folosește un podcast de la un web-radio

(<https://storielibere.fm>) (conținutul podcast-ului: interviuri cu bolnave de cancer de sân).

### 3.3.2. FOLOSIREA UNUI PODCAST PENTRU LSP

Activitatea a fost desfășurată cu o grupă de studenți de nivel intermediar (B1) la ISP, la Centrul de limbi străine al Universității (Universitatea din Bologna): șapte studenți la Medicină și Chirurgie și doi studenți la Farmacie, toți în vârstă de 20 de ani. Acești studenți sunt obișnuiți să petreacă mult timp studiind, memorând lexicul specific și transferând în practică noțiunile învățate. În plus, ei urmau să înceapă experiența de formare în spitale italiene, unde trebuie să interacționeze cu vorbitori (nativi/ne-nativi) de limba italiană (pacienți și personal).

Obiectivul predării a fost, prin urmare, cel de a îmbunătăți abilitățile de ascultare și de scriere, deoarece acestea sunt solicitate atât în pregătirea studenților în spital, cât și în cadrul cursurilor lor universitare. Activitățile au fost: ascultare globală (pentru a înțelege sensul general); ascultare discretă (completarea golurilor din prima parte transcrisă și dictarea celei de-a doua părți, încetinind podcastul original); împărțirea paragrafelor și inserarea titlului în transcriere, pentru abilitățile de rezumat; rezumatul oral al întregului podcast.

Pentru a aduna opiniile studenților despre podcast, a fost folosit un chestionar anonim, cu întrebări închise și deschise, prin intermediul unui modul Google. Reacțiile cursanților față de activitățile de ascultare și de scriere (de exemplu, dictarea) au fost în unanimitate pozitive. De asemenea, studenții au considerat utile activitățile de rezumat final.

Principala dificultate cu care s-a confruntat lectorul a fost selectarea unui podcast adecvat, descărcarea și manipularea acestuia. Chiar dacă pregătirea consumă mult timp, în comparație cu înregistrările audio gata făcute, podcast-urile sunt mai atractive și le oferă mai multe informații cursanților, atingând obiectivul de a spori motivația și de a facilita învățarea.

### 3.4. DEUTSCH IM JOB - PROFIS GESUCHT: CONSOLIDAREA DISCURSULUI SPECIFIC SECTORULUI

OER *Deutsch im Job - Profis gesucht* este un curs online oferit de postul internațional de televiziune Deutsche Welle (DW), care îi ajută pe cursanți și pe profesorii de limbi străine să abordeze discursul și vocabularul specifice unui sector, prin intermediul unor materiale autentice de limbă vorbită, precum și prin sarcini de învățare contextuale.

#### 3.4.1. CARACTERISTICI ALE CURSULUI WEB

Materialul audio și video le oferă cursanților situații reale și le transmite informații și terminologie din cinci sectoare profesionale diferite: turism/gastronomie, retail, asistență medicală, ingineria instalațiilor și servicii de mentenanță. Merită subliniat faptul că înțelegerea limbii germane vorbite este o competență crucială pentru cursanții L2, în special în cadrul unor programe de studii precum cele de la Departamentul de Interpretare și Traducere (DIT) de la Universitatea din Bologna, axate pe medierea lingvistică.

În această secțiune vom examina modulul despre gastronomie. Resursa online de predare a limbii străine cuprinde conținuturi de învățare multimedia sub formă de materiale video și audio (subtitrate) și exerciții axate pe înțelegerea audio și pe vocabular. Astfel, toate competențele lingvistice esențiale (ascultare, citire, scriere și vorbire) sunt, într-o anumită măsură, acoperite de curs. Accentul pus pe vocabularul transmis prin diferite canale (vorbit, imagine, scris) confirmă afirmația lui Koepfel (2013), potrivit căreia procesarea multimodală a noului vocabular este mai eficientă. Deși scopul resursei este mai degrabă transmiterea vocabularului specific sectorului și a frazeologiei tipice, fiecare dintre cele șapte unități tratează, de asemenea, aspecte gramaticale integrate în context și deosebit de relevante. Astfel, în secțiunea sectorul gastronomic sunt tratate chestiuni gramaticale importante, precum imperativul informal (unitate: ședința personalului), formatele de timp și dată (unitate: rezervarea), verbele modale (unitate: comanda), subjonctivul II ca formă de politețe (unitate: achitarea notei de plată).

### 3.4.2. TESTARE: RĂSPUNSURILE STUDENȚILOR

Resursa a fost testată de către treisprezece studenți de nivel intermediar, din cadrul Departamentului de Interpretare și Traducere. Studenții au fost rugați să completeze traseul de învățare online al temei gastronomiei. În prealabil, aceștia au primit un chestionar cu întrebări deschise și închise. Studenții au fost rugați să aprecieze dacă materialele de învățare li s-au părut intuitive, motivante și utile și dacă au considerat că acestea au contribuit la dezvoltarea cunoștințelor lor de limba germană.

Toți cursanții au evaluat pozitiv unitatea de învățare și au considerat-o atât ușor de utilizat, cât și motivantă. Unul dintre studenți a testat cursul pe un smartphone și a raportat că navigarea a fost ușoară, confirmând astfel accesibilitatea designului. Cursanții au fost mulțumiți de diversitatea input-urilor și a exercițiilor, precum și feedback-ul imediat la exercițiile finalizate. Mai mulți studenți au apreciat în mod deosebit abordarea bazată pe istorisiri, susținută de clipuri video, ce oferă o germană vorbită autentic, în contexte reale. Transcrierile și subtitrările furnizate s-au dovedit a fi de mare ajutor pentru facilitarea înțelegerii.

În ceea ce privește dezvoltarea competențelor lingvistice ale studenților, extinderea vocabularului (prin teste de completare de spații libere și exerciții de asociere a secvențelor) și a abilităților de ascultare (prin exercițiile de înțelegere) au fost menționate cel mai frecvent de către cursanți (85%), în timp ce competența de comunicare și cunoștințele gramaticale au fost menționate doar de câțiva (15%). Acest lucru ar putea fi explicat prin faptul că aspectele gramaticale sunt doar explicate și nu cuprinse în activități, iar exercițiile de vorbire nu le oferă studenților un feedback. Cursanții au avut mijloacele de a-și evalua în mod autonom performanța pentru exercițiile de ascultare și de vocabular, iar absența feedback-ului pentru exercițiile de vorbire și sarcinile de pronunție poate fi suplinită de către profesorul - vorbitor nativ, după cum vom prezenta în paragraful următor.

### 3.4.3. UN PAS MAI DEPARTE: INTEGRAREA OER

Deși OER *Deutsch im Job - Profis gesucht: Gastronomie* poate fi utilizat foarte eficient pentru învățarea autonomă, unele competențe ar putea fi dezvoltate în continuare prin activități suplimentare la curs. De fapt, într-o grupă de limba germană L2, în cadrul unui curs de licență în domeniul medierii interculturale și lingvistice la DIT, am folosit unele dintre transcrieri pentru a simula dialoguri și a analiza structurile comunicative. Scopul a fost acela de a consolida competența de comunicare a studenților. Cum susțin Imo (2013) și Bachmann-Stein (2013), analiza limbajului vorbit pe baza transcrierilor îmbunătățește competența de comunicare. În plus, formatele de text (interviuri și conversații din viața reală, într-un cadru profesional) din acest OER sunt deosebit de potrivite pentru exercițiile de joc de rol.

Această abordare s-a dovedit eficientă în îmbunătățirea abilităților de exprimare orală ale studenților și în aplicarea cunoștințelor dobândite anterior în cadrul modulului (vocabularul specific sectorului și frazeologia tipică) într-un context de comunicare la curs. Prin urmare, combinația dintre resursele digitale și activitățile concentrate în sală a crescut atât eficiența, cât și atractivitatea predării limbii.

## 4. CONCLUZIE

Acest capitol s-a axat pe oportunitățile legate de utilizarea resurselor digitale ca integrare sau ca alternativă la activitățile din sală, în cadrul cursurilor de limbi străine din învățământul superior. A tratat provocările legate de utilizarea resurselor digitale în predare, în raport cu abordările teoretice actuale și cu nevoia permanentă a profesorilor și a tuturor celor implicați, din instituțiile de învățământ, de a-și extinde continuu cunoștințele și de a se adapta la transformările permanente ale resurselor digitale. Am descris aici strategiile adoptate în utilizarea resurselor digitale, în vederea creșterii eficienței și a atractivității predării limbilor străine, oferind exemple practice din patru studii de caz ale utilizării

resurselor digitale pentru învățarea limbilor finlandeză, germană și italiană, în cadrul cursurilor de limbi străine la nivel universitar.

Această contribuție și-a propus să prezinte avantajele, criticile și provocările ce stau în prezent în fața profesorilor, implicate de utilizarea tehnologiei ca element suplimentar și/sau alternativă la cursurile în sală. Sperăm ca reflecțiile împărtășite aici să fie utile tuturor celor implicați din instituțiile de învățământ, să încurajeze continuarea cercetărilor în domeniu.

### LINK-URI CĂTRE RESURSE EXTERNE

Digital Competence of Educators: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en)

ICT for language Teachers: <http://ict4lt.org/>

EQUALS: <https://www.eaquals.org/>

QuILL, Module 2, case study 2: [https://quill.pixel-online.org/TP\\_module02.php?st=7#guide](https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=7#guide)

QuILL, OT 3: Using digital resources in language teaching: [https://quill.pixel-online.org/TP\\_module02.php?st=8#guide](https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=8#guide)

*Puhutsä suomee?* Web course. [cit. 2022-10-18]. Available on: <http://puhutsäsuomee.fi>

*Forliviamo* [online]. [cit. 2022-01-20]. Available on: <http://www.forliviamo.it/>

*Tits up!* Web-radio podcast. Available on: <https://storielibere.fm/tits-up-airc/>

*Deutsch im Job - Profis gesucht.* Web course. [cit. 2022-10-24]. Available on: <https://learngerman.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336>

### BIBLIOGRAFIE

Almeida, N. (2017). Open Education Resources and Rhetorical Paradox in the Neoliberal Univers(ity). *Journal of Critical Library and Information Studies*, 1(1).

Anderson T. & Dron J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In S. M. Moraldo & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 39-58). Winter.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn, BMBF.

Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

Castañeda, D. A. & Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197950>

Cervini, C. & Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, 341–349. <https://doi.org/10.4995/head21.2021.12961>

- Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. European Council.
- Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55, 219-237.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 113-132.
- EAQUALS. (2016). The Equals Framework for Language Teacher Training & Development. <https://www.eaquals.org/resources/the-eaquals-framework-for-language-for-academic-purposes-teacher-training-development/>
- Fragai, E. & Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'Università*. Aracne editrice.
- Gacs, A. & Goertler, S. & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(1), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12460>
- Imo, W. (2013). Rede und Schreibe: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In S. M. Moraldo, S. M. & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 1-24). Winter.
- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *J. Eng. Educ. Society*, 5(2). <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02299477.pdf>
- Karlsson, F. (2018). *Finnish. A Comprehensive Grammar*. Routledge.
- Kétyi, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 306–311). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. [https://www.researchgate.net/publication/241616400\\_What\\_Is\\_Technological\\_Pedagogical\\_Content\\_Knowledge](https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge)
- Koepfel, R. (Ed.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Sacherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kotilainen, L. & Sundvall, E. & Komppa, J., & Niinivaara, J., & Udd, T. (2022). Edistyneen suomenoppijan digitaaliset oppimateriaalit – nykytilanne ja uusia suuntia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3).
- Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. In P-R. Piiparinen-Rintaluoma (Ed.). *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. 4. 7-86. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (2016). *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Routledge Revivals),



Routledge.

- Mishra S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380.
- Musumba, G. W. & Nyongesa, H. O. (2013). Context awareness in mobile computing: A review. *International Journal of Machine Learning and Applications*, 2(1). <https://doi.org/10.4102/ijmla.v2i1.5>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for The Digital Competence of Educators: Digcompedu*. Publications Office of the European Union.
- Rachels, J. R. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Rivoltella, P.C. (2018). The third age of the media. *Sciendò – Research on Education and Media* 10(1) <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0001>
- Rivoltella, P.C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. [https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing\\_knowledge\\_pdf\\_files.php](https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php)
- Stickler, U. & Hampel, R., & Emke, M. (2020). A Development Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 123-151.
- Stockwell, G. & Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. In *Annual Review of Applied Linguistics*. 39. 40-51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
- Vlahov, S. & Florin, S. (1970). Neperovodimoe v perevode. Realii. *Masterstvo Perevoda*. 6. 432-456. Sovetskij pisatel.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *Digcomp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319-334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>
- Zingaro, A. (forthcoming). Forliviamao: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. In Ó. Ferreiro-Vázquez & A. T. Varajão Moutinho Pereira Correia (Eds.), *Technological innovation put to the service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts*. Peter Lang.

#### NOTĂ

Lucrarea este rezultatul colaborării dintre mai mulți autori. Anna Zingaro a scris introducerea la secțiunile 2 și 3, subsecțiunea 3.2 și concluziile capitolului, în timp ce introducerea generală a capitolului este o lucrare comună cu Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri a scris subsecțiunea 2.1; Paola Polselli a scris

subsecțiunea 2.2; Teresa Quarta a scris subsecțiunea 2.3; Jürgen Ferner a scris subsecțiunea 2.4; Sanna Maria Martin a scris subsecțiunea 3.1; Marina Artese a scris subsecțiunea 3.3; Sandra Nauert a lucrat la subsecțiunea 3.4. Supervizarea și corectura au fost efectuate de Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert și Anna Zingaro