

Iulia-Maria TICĂRĂU
(Universitatea „Lucian Blaga”
din Sibiu)

Competența gramaticală în domeniul RLS – noi perspective

Abstract: (The Grammatical Competence in RFL – New Perspectives) The aim of this article is to highlight how the RLS teacher, by designing learning activities based on items and active-participative methods, can develop students' motivation in the acquisition of grammatical proficiency. Very often seen as a factor of anxiety and confusion, grammatical proficiency has undergone a continuous evolution in terms of the approach to language teaching and learning. Throughout our study we will present the evolution and new perspectives on grammatical proficiency and the results of the research will also highlight the relevance of an approach in which grammatical proficiency is developed through a direct link with the other proficiency and, at the same time, we will also emphasize that it converges towards the main goal in foreign language learning: communication in the new language.

Keywords: *grammatical proficiency, RLS, anxiety, motivation, communication.*

Rezumat: Obiectivul acestui articol este de a evidenția modul în care profesorul de RLS, prin crearea de activități de învățare care să aibă la bază itemi și metode activ-participative, poate să dezvolte motivația studenților în ceea ce privește achiziția competenței gramaticale. Privită, de foarte multe ori, ca factor de anxietate și confuzie, competența gramaticală a avut o continuă evoluție în ceea ce privește modul de abordare în procesul de predare și de învățare a unei limbi străine. De-a lungul cercetării noastre vom prezenta evoluția și noile perspective asupra competenței gramaticale, iar rezultatele analizei vor evidenția totodată necesitatea unei predări în care competența gramaticală este dezvoltată prin legătură directă cu celelalte competențe și, totodată, vom reliefa și faptul că aceasta converge către țelul principal în învățarea unei limbi străine: comunicarea în limba nouă învățată.

Cuvinte-cheie: *competența gramaticală, RLS, anxietate, motivație, comunicare.*

Competența gramaticală (definiție, evoluție și teorii)

Competența gramaticală în procesul de predare-învățare a unei limbi străine are un rol central, iar modul în care profesorul decide să integreze conceptele gramaticale în actul didactic poate augmenta motivația studenților fiind un instrument de bază în atingerea scopului final: comunicarea în limba respectivă.

De-a lungul acestui articol, vom răspunde la următoarele întrebări: Cum predăm gramatica? Ce fel de strategii sunt utile în dezvoltarea competenței gramaticale? Ce fel de abordări putem regăsi în manualele de RLS? Obiectivul principal al studiului nostru este de a sensibiliza cercetătorii și specialiștii din domeniul RLS cu privire la modul de

predare a gramaticii și, în același timp, de a reliefa necesitatea de a crea materiale care să pună gramatica în acțiune.

În accepțiunea sa cea mai amplă, competența gramaticală (lingvistică) este definită de N. Chomsky ca reprezentând ansamblul cunoștințelor teoretice și practice asupra unui set finit de reguli gramaticale, care fac posibilă generarea unui număr infinit de enunțuri corecte din punct de vedere lingvistic (Chomsky, 1965). Mai departe, Yu.A. Sitnova evidențiază ideea conform căreia competența gramaticală implică inevitabil:

„1) cunoașterea unităților gramaticale ca purtătoare ale proprietăților gramaticale generalizate, precum și a mijloacelor de exprimare a sensurilor gramaticale, 2) capacitatea de a le utiliza în activitatea de vorbire în diverse situații de comunicare”. (Sitnova 2005, 19).

Astfel, competența gramaticală reprezintă o fuziune între cunoașterea categoriilor gramaticale și abilitatea vorbitorului de a le utiliza în comunicare, deoarece gramatica nu trebuie înțeleasă ca un set de reguli pe care trebuie să le memorezi, dar ca un instrument funcțional al comunicării. Mai mult, Kaftaylova combină diferitele accepțiuni care definesc competența gramaticală și o conceptualizează ca fiind

„capacitatea unui individ de a înțelege și de a formula, în cursul comunicării interculturale, sensul unui enunț pe baza punerii în aplicare a activităților cognitive de identificare a specificului formelor gramaticale de exprimare a conceptelor naționale și culturale în întreaga schemă de lucruri”. (Kaftaylova 2011, 112).

De aceea, în alegerea vorbitorului de a folosi anumite forme gramaticale e necesar ca acesta să aibă în vedere și contextul pragmatic al limbii, dar și competența sociolingvistică. Utilizarea corectă a limbii e strâns legată de valori și atitudini, aspecte care sunt esențiale în cadrul comunicării interculturale. În ceea ce privește rolul pe care îl are competența gramaticală în achiziția unei limbi străine

„se poate presupune că, în contextul învățării unei limbi străine, competența gramaticală este un set de cunoștințe teoretice (reguli) și abilități lingvistice care sunt necesare și suficiente pentru ca studenții să construiască propoziții corecte, să le înțeleagă, să monitorizeze erorile gramaticale, să judece formele lingvistice corecte și greșite și să realizeze sarcini de testare lingvistică”. (Millrood 2014, 260).

Pe scurt, „baza competenței gramaticale este capacitatea străinilor de a desfășura activități lingvistice în contextul culturii lingvistice a altcuiva”. (Fisenko, Belous, Vukolova, Sycheva 2021, 3) Pe lângă normele gramaticale și normele de utilizare a limbii în procesul de achiziție a unei limbi străine se impune atât cunoașterea, cât și punerea în aplicare a convențiilor culturale specifice limbii în curs de învățare. De exemplu, nu este suficientă memorarea pronumelui personal de politețe „dumneavoastră”, deoarece fără explicarea succintă a fenomenului politetiei (acest

pronume se folosește pentru a arăta respect față de persoanele mai în vârstă sau cu statut social superior) se vor crea bariere interculturale, contextul cultural și utilizarea gramaticii fiind interdependente.

Cum predăm gramatica?

În predarea gramaticii trebuie să avem în vedere următoarele criterii: tematic, verbal și situațional. Astfel, „atunci când gramatica este strâns legată de subiecte reale pe care cursanții străini le pot vedea în clasă sau care pot fi aduse de un profesor sau de alți participanți la procesul educațional” (Fisenko, Belous, Vukolova, Sycheva 2021, 7), avem de-a face cu criteriul tematic, „atunci când materialul gramatical este studiat prin includerea acțiunilor obișnuite în procesul educațional. Acestea pot fi verbe care indică acțiuni care au loc în viața de zi cu zi și pot fi jucate în audiență” (Fisenko, Belous, Vukolova, Sycheva 2021, 7), este utilizat criteriul verbal și, nu în ultimul rând, „atunci când materialul gramatical este prezentat în dialoguri situaționale și remarci corelate între ele” este adus în discuție criteriul situațional (Fisenko, Belous, Vukolova, Sycheva 2021, 7). Fiecare dintre aceste trei criterii aduc beneficii în predarea gramaticii, fiind complementare.

Referitor la modul în care trebuie predată gramatica, aceleași cercetătoare sugerează următoarele etape:

„fixarea noului material gramatical; consolidarea materialului prin exerciții de antrenament; valorificarea materialului didactic prin crearea de dialoguri situaționale și în procesul de practicare a unor exerciții mai complexe”. (Fisenko, Belous, Vukolova, Sycheva 2021, 7).

Etapele clasice folosite în predarea gramaticii: fixare, consolidare, aplicare au ca bază principiile gradării dificultății, însă, în activitățile de predare, profesorul trebuie să ia în considerare (referitor la dialogurile situaționale) și relevanța culturală și socială, dar și autenticitatea. Învățarea eficientă se poate realiza ținând cont de următoarele trepte în procesul de predare:

„prezentarea materialului gramatical de la simplu la complex, concentrismul prezentării materialului gramatical, împărțirea materialului gramatical în părți, recursul la limba maternă, obiectivitate, verbul și operativitatea situațională”. (Fisenko, Belous, Vukolova, Sycheva 2021, 7).

Fiecare etapă enumerată de Fisenko, Belous, Vukolova și Sycheva evidențiază necesitatea contextualizării materialului didactic, punând accent pe autenticitate și pe folosirea gramaticii în scopul dezvoltării competenței comunicative, astfel transferul se face de pe rigiditatea normelor gramaticale pe comunicarea spontană.

Teorii privind achiziția competenței gramaticale

Există numeroase teorii consacrate care au ca scop teoretizarea competenței gramaticale și identificarea strategiilor potrivite pentru achiziția noțiunilor gramaticale. În cele ce urmează, aducem în discuție câteva dintre acestea.

Pedagogia inversată (flipped pedagogy).

„În predarea inversată, prelegerile, comune în metodologia convențională, sunt eliminate, iar materialele necesare sunt oferite studenților înaintea cursului, cum ar fi cărți, broșuri, fișe de lucru, fișiere PowerPoint, precum și înregistrări audio și video”. (Valizadeh, Soltanpour 2020, 762).

Pandemia de Covid-19 a mutat cursurile în mediul online și a transformat modul de predare în învățământul superior românesc prin faptul că mulți profesori continuă să folosească platforme de învățare prin intermediul cărora le trimit anticipat studenților materialele utilizate la cursuri.

„În timpul orelor de curs, cursanții interacționează cu profesorul și cu colegii lor pentru a-și consolida cunoștințele și pentru a învăța prin adresarea de întrebări și pentru a se implica mai activ și mai constructiv în activitățile de clasă pregătite de profesor, inclusiv munca în grup și discuțiile interactive”. (Valizadeh, Soltanpour 2020, 762).

Folosirea pedagogiei inversate are multiple beneficii. Dintre acestea menționăm participarea activă la orele de curs care se datorează parcurgerii anterioare a materialului, încurajarea colaborării, precum și asimilarea mai eficientă a informațiilor.

Învățare mixtă (blended learning).

Potrivit lui Graham învățarea mixtă poate fi definită ca

„parte a convergenței continue a două medii principale de învățare. Pe de o parte, avem mediul tradițional de învățare față în față, care a existat timp de secole. Pe de altă parte, avem mediile de învățare distribuite care au început să crească și să se extindă în mod exponențial pe măsură ce noile tehnologii au extins posibilitățile de comunicare și interacțiune distribuite”. (2006, 5).

Prin urmare, învățarea mixtă are în vedere folosirea mediilor virtuale în procesul de învățare pentru a oferi șansa de a studia într-o țară străină fără a fi necesară deplasarea în acel loc și, în același timp, de a participa la cursuri la care nu studenții nu ar avea acces foarte ușor dacă ar fi obligatorie prezența fizică. Mai departe, Thorne subliniază că

„învățarea mixtă reprezintă o oportunitate reală de a crea experiențe de învățare care pot oferi învățarea potrivită la momentul potrivit și în locul potrivit pentru fiecare individ, nu doar la locul de muncă, ci și în școli, universități și chiar acasă.

Ea poate fi cu adevărat universală, depășind granițele globale și reunind grupuri de cursanți din culturi și fusuri orare diferite. În acest context, învățarea mixtă ar putea deveni una dintre „cele mai semnificative evoluții ale secolului XXI”. (2003,18).

Dintre platformele LMS (Learning Management System) de tip open source care pot fi utilizate pentru predarea online menționăm: *Classroom*, *Moodle*, *Brightspace*, *Paradiso LMS*. Învățarea mixtă este o alternativă didactică care, în anumite situații, reprezintă o modalitate fezabilă a procesului educațional în format fizic, deoarece poate aduce împreună studenți din diferite spații culturale și, prin folosirea tehnologiei și a competențelor digitale, poate crește motivația cursanților.

Învățare bazată pe probleme (problem-based learning)

Mukminatus Zuhriyah (2017, 48) folosește această teorie pentru a propune un model care să faciliteze învățarea gramaticii, fiind una dintre metodele activ-participative care sunt centrate pe elev/student. Activitățile profesorului pot fi sintetizate în următorul mod: profesorul propune o sarcină de lucru și împarte studenții în grupe, apoi pune întrebări deschise care au ca scop încurajarea gândirii critice și înțelegerea sarcinii de lucru. După ce studenții discută în grup, profesorul îi cere unui student din grup să prezinte aleatoriu rezultatele discuției, apoi oferă explicații și/sau corectează informațiile expuse (Mukminatus 2017, 48). În schimb, studenții se așază în grupe de trei și discută sarcina de lucru căutând informațiile necesare, iar la final prezintă în fața clasei răspunzând la întrebările celorlalți colegi cu privire la informațiile necunoscute (Mukminatus 2017, 54).

Instruire bazată pe concepte (concept based instruction – CBI).

„Instruirea bazată pe concepte este o abordare pedagogică care implică prezentarea unor concepte gramaticale explicite și coerente cursanților, prin intermediul unei secvențe de activități atent ghidate, construite pentru a spori asimilarea de către cursanți a conceptelor relevante”. (Negueruela, Lantolf 2006, 80).

Pentru a aplica această teorie este foarte importantă concretizarea conceptului prezentat (diagramele sau graficele sunt exemple prin care un concept poate fi materializat), dar și verbalizarea care este un aspect foarte important și poate fi realizată prin explicații și interacțiuni pentru a facilita propriul proces de învățare (clasificare după Lapkin et al., 2008). Mai precis,

„activitățile de verbalizare care sunt caracteristice în CBI solicită cursanților să utilizeze conceptul ca instrument de înțelegere și să verbalizeze conceptul pentru a-și explica singuri/altora semnificațiile pe care intenționează să le exprime”. (Harun, Abdullah, Wahab, Zainuddin 2017, 256).

Așadar, în cadrul CBI, studenții își formulează și își explică ideile, desfășurând un proces cognitiv, iar prin intermediul verbalizării, aceștia nu doar că își fixează cunoștințele, ci realizează o învățare durabilă.

Modele cognitive (cognitive models).

În afară de cele patru teorii prezentate anterior, cercetătorii au propus și o abordare de tip cognitiv.

„Noua înțelegere a competenței gramaticale este asociată cu o abordare conceptuală a predării gramaticii. Potrivit lui I.I. Haleeva, gramatica este un instrument care permite cursanților să înțeleagă conceptele gramaticale. Astfel, cogniția joacă un rol semnificativ în predarea unei limbi străine” (Fisenko, Belous, Vukolova, & Sycheva, Irina 2021, 3).

Astfel, se militează pentru comprehensiunea conceptelor achiziționate și nu pe memorarea lor, ceea ce conduce implicit către o învățare eficientă.

„Esența ideii conexiunismului cu privire la competența gramaticală a fost faptul că această competență poate fi reprezentată ca o rețea de elemente care interacționează în conexiunile care se întrepătrund. Dacă facem o paralelă cu organizarea creierului uman, atunci există o asociere cu o rețea de neuroni (celule cerebrale)”. (Millrood 2014, 260)

Predarea și învățarea gramaticii ca un sistem de corelații oferă studenților o imagine explicită care conduce către comunicarea corectă și mai rapidă în limba nou învățată. Structurile gramaticale nu trebuie și nu pot fi predate separat, pentru că se influențează reciproc și sunt unite prin legături multiple.

Competența gramaticală în achiziția RLS

În domeniul RLS, profesorii predau gramatica folosind două direcții principale: cea tradițională în care gramatica are o influență predominantă și cea comunicativ-funcțională unde este un mijloc în procesul de predare-învățare. Cele două direcții sunt exemplificate de Anca Ursa în următorul mod:

„direcția tradițională, a gramaticii descriptive în RLS, este reprezentată de unul din cele mai longevive cursuri tipărite, manualul *Brâncuș*, derivat din viziunea cognitivă a anilor '70-'80. La polul celălalt, al perspectivei comunicativ-funcționale, este *Nivelul Prag*, din seria coordonată de Consiliul Europei”. (Ursa 2012, 3).

Se poate observa tranziția de la descrierea gramaticală la folosirea gramaticii într-o perspectivă integrativă unde este o unealtă care ajută la realizarea comunicării:

„în ultimii ani au apărut manuale care se desprind de hegemonia gramaticii și reușesc să-i acorde doar rolul de instrument, alături de celelalte abilități lingvistice,

pentru realizarea competențelor de comunicare, în acord cu Cadrul European”. (Ursa 2012, 3).

Unul dintre cele mai utilizate manuale care folosesc această perspectivă este *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*. Anca Ursa propune diverse tactici care pot ajuta la dezvoltarea competenței gramaticale: „metoda celor 3P (Metoda Presentation, Practice, Production), categorii introduse gradual, pe nivele CECRL; scheme, tabele și minimalism metalingvistic; presiunea contextului sintactic, semantic, pragmatic” (Ursa 2012, 3). Materialul gramatical trebuie predat urmărind cele trei etape principale: prezentarea conceptului (explicațiile profesorului), urmat de aplicații și producere de text în care să folosească noțiunile teoretice învățate. În acest demers, folosirea tabelor, schemelor, diagramelor este foarte utilă, iar materialul trebuie prezentat progresiv. Un exemplu în acest sens, preluat din *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2) – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM*, este predarea structurilor reflexive de la nivelul A1 la nivel B1 în funcție de modurile și timpurile verbale învățate la nivelul respectiv. La nivelul A1 sunt predate structurile reflexive la modul indicativ, timpul prezent (verbe care sunt folosite frecvent în sfera lexicală a programului zilnic). La nivelul A2, se adaugă timpul perfect compus, viitor literar și colocvial, dar și modul conjunctiv, timpul prezent, urmând ca la nivel B1 să fie introduse și structurile reflexive în dativ și adăugate celelalte moduri și timpuri verbale studiate: timpul imperfect, modul imperativ, condițional și gerunziu. Cu privire la presiunea contextului sintactic, semantic, pragmatic, Anca Ursa folosește ca suport articolul hotărât și modul în care este prezentat acesta în *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*:

„un exemplu de bună uzanță contextuală este maniera de utilizare a articolului hotărât (nivel A1). Deși româna e una din puținele limbi cu articol enclitic, nu atașarea lui sau învățarea formelor în funcție de gen și număr ridică probleme vorbitorilor nenativi, ci ocurența în discursuri sau texte scrise. Prin explicare metadiscursivă se constată că gradul de cunoaștere de către emițător a obiectului descris e greu cuantificabil, prin urmare nu rezolvă dilema utilizării formei articulate. În această direcție, recomandăm casetele funcționale din manualul clujean RLS citat mai sus, care inventariază pozițiile sintactice ale substantivelor definite și, în plus față de sistematizările anterioare, stabilește contrastiv situațiile unde articolul hotărât nu e permis”. (Ursa 2012, 5-6).

Așadar, este necesară, pe lângă cunoașterea formelor unei anumite categorii gramaticale, o abordare care să evidențieze contextul/ situațiile în care respectiva categorie gramaticală se folosește într-o formă sau alta. Pentru o mai bună înțelegere a modului de predare a gramaticii, conceptul de progresie gramaticală și evoluția acestuia joacă un rol major. În anii '80.

„modelul în care a fost reprezentată progresia în această perioadă – și pentru care a fost ulterior respins – era unul liniar, ușor de vizualizat, acceptat și difuzat: de la

simpliciu la complex, de la ușor la dificil, de la regulat la neregulat, de la similar la diferit, de la frecvent la rar și, în cele din urmă, de la „util” la mai puțin util sau chiar la statutul de simplu „accesoriu”. (Platon 2019, 144).

Elena Platon, în studiul „The Idea of Progression in Designing the Curriculum of Romanian as a Foreign Language (RFL)” afirmă că motivul pentru care conceptul de progresie a suscitat critici este tocmai modelul bazat exclusiv pe gramatică. De aceea

„În ceea ce privește opțiunea pentru progresia gramaticală sau procedurală, trebuie să se pornească de la premisa că orice progresie gramaticală poate fi „înregistrată” într-un scop comunicativ și că opțiunea pentru aspectul comunicativ nu exclude o ordonare minimă a conținuturilor lingvistice. Progresia lingvistică nu înseamnă organizarea unor cursuri de gramatică sau enumerarea unor reguli pentru a defini sistemul”. (Platon 2019, 154)

Dacă progresia gramaticală are în vedere conținutul organizat în funcție de structura internă a limbii, progresia procedurală pune accent pe modul în care limba poate fi folosită în practică. Gramatica nu trebuie predată exclusiv teoretic, iar profesorul trebuie să țină cont de motivarea funcțională. Așadar, în procesul de predare-învățare, conținuturile gramaticale trebuie integrate în funcție de utilitatea lor în comunicare, rolul gramaticii fiind acela de instrument.

Dezvoltarea competenței gramaticale: studiu de caz – timpul imperfect

Pentru a vedea cum pot fi folosite tacticile enumerate anterior în dezvoltarea competenței gramaticale, vom analiza modul în care este prezentat timpul imperfect în *Manualul de limba română ca limbă străină (RLS): nivel B1*.

La nivel teoretic, imperfectul este prezentat într-o formă sintetică sub forma unui tabel în care sunt evidențiate terminațiile pe care le folosim în cazul celor cinci conjugări¹

Se folosește în prezentarea teoriei metoda inductivă prin faptul că li se cere studenților să identifice cum se formează imperfectul. Studenții își expun punctul de vedere cu privire la situațiile în care se folosește acest timp verbal pe baza unor enunțuri care îl conțin, fără a oferi anticipat regulile de formare. De asemenea, la verbele neregulate *a fi*, *a sta*, *a da*, *a bea* este exemplificată doar forma pentru persoana I, singular, iar studenții trebuie să completeze cu celelalte forme verbale. Gradual, după înțelegerea modului de formare sunt prezentate și situațiile în care este utilizat

¹ Ioana-Silvia Sonea, Lavinia Iunia Vasiiu, Dina Gabriela Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): nivel B1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021, p. 135.

imperfectul, plecând tot de la exemple. Ulterior, sunt enumerate aceste situații și sunt oferite alte exemple pentru o mai bună înțelegere.¹

IMPERFECTUL							
VERBE CU FINAL ÎN -A / -I				VERBE CU FINAL ÎN -EA / -E / -I			
-AM	măncam	hotăram	-EAM	apăream	mergeam	citeam	
-AI	măncai	hotărai	-EAI	apăreai	mergeai	citeai	
-A	măncă	hotăra	-EA	apărea	mergea	citea	
-AM	măncam	hotăram	-EAM	apăream	mergeam	citeam	
-AȚI	măncăți	hotărați	-EAȚI	apăreați	mergeați	citeați	
-AU	măncău	hotărau	-EAU	apăreau	mergeau	citeau	



Excepții:

a locui – locuiam, locuiail, locuia, locuiam, locuiati, locuiau

a ști – știam, știai, știa, știam, știați, știau

a scrie – scriam, scriai, scria, scriam, scriați, scriau

a bănuî – bănuiam, bănuiai, bănuia, bănuiam, bănuiați, bănuiau

Vorbisem la telefon când ai sursat la usă. (două acțiuni în trecut – una în desfășurare întreruptă de o acțiune care este mai scurtă și care s-a terminat)	Căutam o carte în timp ce prietena mea se juca pe telefon. (două acțiuni în trecut aflate în desfășurare simultan)	Când eram mică, mergeam la bunici în fiecare weekend. (obicei repetat în trecut)
Vechiă mea era o femeie inteligentă și harnică. (descriere în trecut)	Când eram mică cântam la chitară, dar acum nu mai cânt. (situația din prezent este diferită de cea din trecut)	

Autoarele folosesc în abordarea lor metoda celor 3P, iar după prezentarea teoretică studenții trebuie să pună în practică ceea ce au învățat anterior. Producerea este realizată prin crearea de enunțuri care au ca suport imagini pe care studenții trebuie să le utilizeze. De asemenea sunt utilizate activitățile interactive (jocuri didactice) prin care studenții își folosesc creativitatea și își dezvoltă nu doar competența gramaticală, ci și competența de comunicare. Prima activitate de acest fel este un joc de memorie. Doi studenți ies din sala de clasă, iar ceilalți studenți trebuie să aleagă un număr de la

¹ Adaptare după Ioana-Silvia Sonea, Lavinia Iulia Vasiliu, Dina Gabriela Vlădu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): nivel B1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021, p. 135.

unu la șaisprezece și să mimeze activitatea aferentă numărului ales. Când cei doi studenți intră în clasă, fiecare student mimează acțiunea care i-a fost atribuită, iar aceștia trebuie să-și amintească și să precizeze ce făcea fiecare student când au intrat în clasă (139). Un alt joc este *Ghicește minciuna!* Fiecare student menționează trei obiceiuri din trecut, unul dintre acestea nu este adevărat, iar colegii încearcă să identifice minciuna (139). Aceste activități reliefează și tactica presiunii contextului sintactic și semantic, fiind necesară înțelegerea situațiilor în care se folosește timpul imperfect. O altă activitate de producere propusă de autoare este *Atunci și acum. Ce s-a schimbat?* Studenții trebuie să creeze enunțuri despre diferite aspecte cum ar fi: telefoane mobile, modă, pozele din vacanță, relațiile dintre oameni, mâncare, vreme, mâncare, familie așa cum erau mai demult în comparație cu modul în care sunt văzute acum. Abordarea din *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): nivel B1* scoate în evidență faptul că, în procesul de predare, abordarea competenței gramaticale folosind cele patru tactici menționate anterior ajută la dezvoltarea competenței de comunicare și oferă studenților situații concrete în care conceptele gramaticale pot fi utilizate, fapt care îi motivează în achiziția limbii nou învățate.

Concluzii

Perspectiva tradițională în care gramatica era pionul central, iar itemii de tip obiectiv dețineau supremația a fost înlocuită cu modelul comunicativ-funcțional. Cu toate acestea, trebuie avut în vedere următorul aspect:

„construit progresiv, scheletul gramatical rămâne să susțină structurile de rezistență ale limbii noi și să ofere încredere în sine, acuratețe și performanță celui ce învață LS sau L2. Profitând de eclectismul permisiv al ultimilor 20 de ani, competența lingvistică se susține printr-o dezinhibată îmbinare între formele gramaticale concentrate, sintactică, semantică și pragmatică, în beneficiul noilor vorbitori”. (Ursa 2012, 7).

Pentru dezvoltarea competenței gramaticale este nevoie de o abordare care să aibă ca punct de plecare mai mulți factori: teorie clară, concisă, noțiuni introduse gradual și crearea de aplicații care să folosească noțiunea gramaticală învățată ca suport pentru dezvoltarea competenței de comunicare.

Fiindcă motivația este un factor esențial în achiziția unei limbi străine, studenții au nevoie de rezultate palpabile care să îi stimuleze în timpul învățării, de aceea dezvoltarea competenței gramaticale joacă un rol important în acest proces, iar profesorului de RLS îi revine rolul de preda gramatica altfel, în relație cu celelalte competențe.

Referințe bibliografice

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Fisenko, Olga, Belous, Anastasiya, Vukolova, Elena, Sycheva, Irina. 2021. *Developing grammatical competence at the stage of pre-higher education training in Propósitos y Representaciones*, vol. 9, SPE(2), March.
- Harun, Haliza, Abdullah, Norhana, Wahab, Nursyuhada, Zainuddin, Nurkhamimi. 2017. *Concept Based Instruction: Enhancing Grammar Competence in L2 Learners*, in „RELC Journal”, vol. 50, no. 2, p. 252-268.
- Kusumawardani, Siska, Mardiyani, Endah. 2018. *The Correlation between English Grammar Competence and Speaking Fluency*, in „Project (Professional Journal of English Education)”, vol. 1, no. 6, p. 724-733.
- Millrood, Radislav. 2014. *Cognitive Models of Grammatical Competence of Students. Procedia*, in „Social and Behavioral Sciences”, no. 154, p. 259-262.
- Mukminatus, Zuhriyah. 2017. *Problem-Based ‘Learning to Improve Students’ Grammar Competence*, in „Register Journal”, vol. 10, no. 1, June, p. 48-61.
- Pinto-Llorente, Ana, Sánchez-Gómez, M^a Cruz, García-Peñalvo, Francisco, Martín, Sonia. 2016. *Students’ perceptions and attitudes towards asynchronous technological tools in blended-learning training to improve grammatical competence in English as a second language*, in „Computers in Human Behavior”, vol. 72, July, p. 632- 643.
- Platon, Elena. 2019. *The Idea of Progression in Designing the Curriculum of Romanian as a Foreign Language (RFL)*, in „Studia Universitatis Babes-Bolyai – Philologia”, no. 2, p. 141-156.
- Pruneanu, M.D., Lemnar, A.C., Dina, A.T. 2022. *A View on Grammar Teaching and Practice for Communicative Activities in Romanian as Foreign Language Acquisition*, in „Online Classroom. Revista Românească pentru Educație Multidimensională”, vol. 14, no 2, February, p. 131-135.
- Rodriguez, E. 2023. *Language Learning Strategies and Grammatical Competence of the English-Major Students in Zamboanga del Norte HEIs* in „Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences”, vol. 2, no. 4, April, p. 27-42.
- Sonea, Ioana-Silvia, Lavinia Iulia Vasii, Dina Gabriela Vilcu. 2021. *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): nivel B1*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Ursa, Anca. 2012. *Gramatica RLS ad usum delphini*, http://www.academia.edu/5093119/GRAMATICA_RLS_AD_USUM_DELPHINI, ultima accesare la 14 noiembrie 2025.
- Valizadeh, Mohammadreza, Soltanpour, Fatemeh. 2020. *The Flipped Pedagogy: Effects on the Grammatical Competence and Writing Skill of Basic Users of English*, in „International Journal of Instruction”, vol. 13, no. 3, July, p. 761-776.