



Co-funded by
the European Union



DigiLang Project

Manualul privind metodologia aplicabilă și didactica în sala de clasă multilingvă

Dezvoltat în cadrul proiectului:

"Tehnologiile digitale în formarea lingvistică a
elevilor cu limbi materne diferite: se caută profesori
calificați"

2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954



ipCENTER
room for learning



2024

Această publicație este elaborată în cadrul proiectului "Tehnologiile digitale în formarea lingvistică a elevilor cu limbi materne diferite: se caută profesori calificați" 2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954, care a fost cofinanțat de Programul Erasmus+ al Agenției Executive pentru Educație, Audiovizual și Cultură (EACEA) a Comisiei Europene.

Finanțat de Uniunea Europeană. Cu toate acestea, punctele de vedere și opiniile exprimate sunt doar cele ale autorului (autorilor) și nu le reflectă neapărat pe cele ale Uniunii Europene sau ale Agenției Executive Europene pentru Educație și Cultură (EACEA). Nici Uniunea Europeană, nici EACEA nu pot fi trase la răspundere pentru acestea.

Publicația este o colaborare a organizațiilor partenere la proiect. Numele organizațiilor partenere în cadrul proiectului care au contribuit la această publicație sunt următoarele: Universitatea Sofia St Kliment Ohridski – Bulgaria, Liceul Privat "Edmund Burke" – Bulgaria, Școala Gimnazială "St. Kliment Ohridski" – Bulgaria, Uniunea Sindicatelor Libere din Învățământul Preuniversitar (USLIP) – România, Direcția Națională a Educației din Raionul Gelibolu – Turcia, ipcenter.at GmbH – Austria, Elderberry AB – Suedia.

(CC) Această publicație este licențiată sub o licență Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.



Conținut

Capitolul 1. Educația lingvistică într-o clasă multilingvă	5
1.1. Introducere.....	5
1.2. Utilingvism și bilingvism	5
1.3. Principalii factori pentru educația de succes a copiilor bilingvi	9
1.4. Dificultăți în învățare într-un mediu multicultural	16
1.5. Modele de educare a minorităților lingvistice în medii bilingve	19
1.6. Principii de predare în clasele bilingve	23
Capitolul 2. Bilingvismul, probleme identitare și implicații în clasă.....	24
2.1. Probleme/fenomene particulare în bilingvism	24
2.1.1. Transferul de date dintr-o limbă în alta	24
2.1.2. Schimbarea codului de limbă	25
2.1.3. Distincții speciale ale fenomenului de comutare a codurilor	25
2.1.4. Conceperea unui curriculum.....	26
2.2. Învățarea unei a doua limbi străine.....	27
2.2.1. Abordări teoretice	27
2.2.2. Abordări moderne	28
2.3. Diversitate și alfabetizare școlară	29
2.3.1. Cum este perceput bilingvismul de către profesori	30
2.3.2. Sprijin lingvistic din mediul fizic și școlar	31
2.3.3. Mișcarea lingvistică - conservarea - răspândirea.....	31
2.3.4. Comutator de cod.....	32
2.4. Căile de învățare ale studenților bilingvi, probleme de identitate	33
2.4.1. Comunicare și conștientizare a sel-ului	33
2.4.2. Student migrant - negocierea identității	34
2.5. Identitatea și practica școlară de zi cu zi	35
2.5.1. Determinarea identității	35
2.5.2 Elemente de identitate	36
2.5.3 Negocierea identității.....	38
2.5.4. Semnificația identității și învățarea	41
Capitolul 3. Situația cursurilor de limbi străine în Austria.....	42
3.1. Factori care influențează învățarea celei de-a doua limbi	42
3.2. Metode și abordări de predare a limbilor străine și a doua	45
3.3. Tendințe actuale.....	50



Literatură.....	53
Capitolul 4. Factori cheie pentru educația bilingvă de succes a copiilor în România.....	55
4.1. Introducere.....	55
4.2. Cadrul legislativ pentru protejarea drepturilor minorităților naționale	56
4.3. Factori-cheie pentru o educație bilingvă de succes a copiilor.....	59
4.4. Statutul socioeconomic.....	60
4.5. Modele de educare a copiilor cu o altă limbă maternă în România	62
Capitolul 5. Predarea limbii a doua în Suedia	67
5.1. Prezentare generală.....	67
5.2. Factori-cheie pentru educația de succes a copiilor bilingvi din Suedia	71
5.3. Modele de educație a copiilor cu o altă limbă maternă decât suedeza.....	74
5.4. Date și rezultate	76
Capitolul 6. Factori cheie pentru educația bilingvă de succes a copiilor în Turcia	77
6.1. Introducere și prezentare contextuală.....	77
6.2. Diversitatea etnică și lingvistică în Turcia	79
6.3. Prezentare generală a predării limbii a doua în Turcia.....	82
6.4. Concluzie.....	85

Capitolul 1. Educația lingvistică într-o clasă multilingvă

1.1. Introducere

Principala sarcină cu care se confruntă educația școlară modernă este integrarea educațională. Acesta este un proces complex în care toți participanții la sistemul educațional își păstrează caracteristicile etnoculturale specifice prin interacțiunea într-un mediu educațional unificat. Astfel, "în procesul de formare și educație, ei formează competențe interculturale și valori civice comune, păstrându-și identitatea etnoculturală și primind șanse egale de realizare socială. Integrarea educațională necesită protecția drepturilor copilului, nediscriminarea și asigurarea unor cerințe adecvate pentru realizarea socială. Nu permite segregarea și autosegregarea copiilor și elevilor din minoritățile etnice, precum și asimilarea împotriva voinței lor și a voinței părinților lor. Încurajează și sprijină schimbul intercultural și păstrarea și dezvoltarea diferitelor identități culturale." / Penka Angelova, A doua limbă pentru copii, 2018/

Integrarea educațională este strâns legată de problema multilingvismului în realitatea noastră modernă și, în acest sens, de învățarea în sala de clasă multilingvă.

1.2. Multilingvism și bilingvism

După cum știți, în prezent există între 3000-6000 de limbi în lume. Iar țările sunt aproximativ 200. Aceasta înseamnă că majoritatea țărilor sunt multilingve, iar persoanele multilingve sunt mult mai mult decât monolingve. Și încă ceva, multilingvismul este un fenomen complet normal, iar creierul uman este conceput pentru multilingvism. În unele situații, îl percepem ca pe un mare avantaj, în alte situații pare să capete un semn complet negativ. Adevărul este că multilingvismul este complex și foarte diferit pentru oameni diferiți, ceea ce face mai dificil de înțeles pentru profesori și părinți. Este evident că în realitatea noastră modernă, coexistența și comunicarea între indivizi de diferite etnii necesită utilizarea mai multor limbi.



În funcție de contextul socio-cultural, se stabilește un cod comun (limbaj) în care să se comunice. De exemplu, bilingvismul este vorbit în rândul minorităților etnice care folosesc o singură limbă în familie, iar în comunicarea publică (pentru comerț, educație etc.) folosesc limba oficială. "Practica arată că în comunitățile multilingve, de obicei una dintre limbi domină dintr-un motiv oarecare (unul dintre ele este poziția socială superioară a vorbitorilor săi), astfel încât restul indivizilor comunității sunt forțați să învețe această limbă specială, care devine un mediator pentru toți indivizii multilingvi.

Prin urmare, sociolingvistica vorbește de obicei despre bilingvism, nu despre polilingvism sau multilingvism. Persoanele forțate de circumstanțe să stăpânească o altă limbă (sau alte limbi) sunt numite bilingvi sau, respectiv, poligloți" [Videnov 2000: 208]. Spre deosebire de bilingvism, diglosia este un concept prin care specialiștii înțeleg "stăpânirea mai multor forme de existență în aceeași limbă... Într-o stare de diglosie, de exemplu, este oricine care, pe lângă limba literară, stăpânește și un dialect teritorial tradițional" [Videnov 2000: 208].

În știința modernă, bilingvismul este definit ca un mecanism mental de cunoștințe, abilități și obiceiuri care permit unui individ să creeze lucrări de vorbire care aparțin în mod constant a două sisteme lingvistice. Conform definiției lui Zh. Boyadzhiev, termenul bilingvism este "stăpânirea și utilizarea a două limbi de către un anumit individ sau o anumită comunitate, funcționarea comună a două sisteme lingvistice în comunicarea vorbită" (Boyadzhiev, 1981). Boyadzhiev, Zh. (1981). *Limbă și societate*. Sofia: Știință și artă.

Conceptul de "bilingvism" este, de asemenea, legat de relația dintre conceptele de limbă maternă și limbă străină. Există o literatură bogată pe acest subiect. De exemplu, potrivit prof. Mihail Videnov, limba familiei, a așa-numitului grup primar în care individul este socializat, poate fi identificată ca fiind nativă. "Străin individului este limbajul diferit de cel al grupului primar în care are loc socializarea" [Videnov 2000: 209] Videnov 2000: Videnov, M. *Introducere în sociolingvistică*. Sofia, 2000.

Cu alte cuvinte, elevii educați în condiția bilingvismului practică o limbă (turcă, română, tătară etc.) în familie (grupul primar), iar la școală studiază limba-țintă.

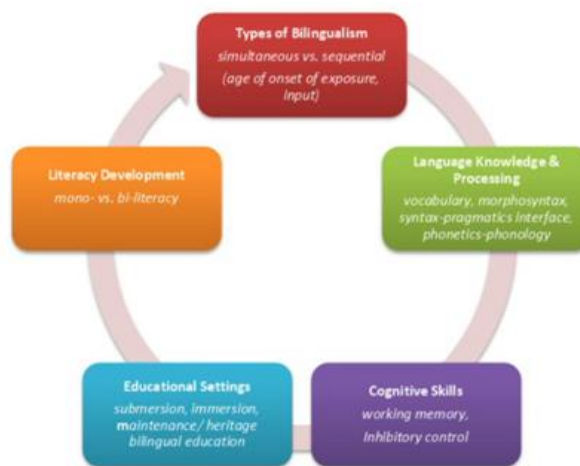
În ultimul deceniu, totuși, lingviștii s-au unit în jurul opiniei că conceptele de limbă maternă și limbă străină nu sunt capabile să "acopere" varietatea de cazuri în practica vorbirii. Acesta este motivul pentru care sunt impuși termenii prima limbă, a doua limbă etc. (după gradul de competență sau prin importanța în comunicarea socială sau prin alte semne).

Termenul "Învățarea limbii ca a doua limbă" se aplică cursanților care au o altă limbă maternă, dar locuiesc în țara în cauză. În acest fel, se face o diferență între învățarea limbii bulgare ca limbă străină și ca a doua limbă. "Învățarea unei anumite limbi ca limbă străină presupune un mediu străin, puțin cunoscut, în care elevii nu au acces la viața de zi cu zi și la mediul social al limbii studiate, iar astfel de condiții prealabile nu au fost încă create pentru ei sau concepte necunoscute lor în mediul real trebuie explicate." / Penka Angelova, 2018/

Copiii care locuiesc într-o anumită țară și au acces la un alt tip de informații în limba oficială, televiziune, alți copii din cartier, magazine și bunuri, precum și comunicare continuă, se confruntă cu alte condiții pentru învățarea celei de-a doua limbi, care în acest caz este și limba oficială a țării. O a doua limbă poate fi vorbită "atunci când limba studiată este și limba mediului" (Jeuk 2015, 17).

Conceptul de a doua limbă înseamnă că copiii au deja unele practici lingvistice în limba maternă și încep să învețe o a doua limbă. În acest caz, este vorba despre limba oficială a țării. Acest concept a fost introdus în Germania cu ocazia învățării limbii germane de către copiii imigranților. Dar problema educației bilingve s-a dezvoltat de zeci de ani și în alte țări din Europa de Vest, profesorii familiarizându-se cu problemele bilingvismului și pregătindu-se special pentru a lucra cu copii cu o altă limbă maternă.

Pentru a găsi soluții didactice adecvate la dificultățile de învățare în clasele bilingve, este necesar să se ia în considerare diferitele tipuri de bilingvism.



Prima diferențiere se face în funcție de metoda de achiziție a celei de-a doua limbi. Aici se ia în considerare dacă o persoană a început să învețe o anumită limbă din copilărie sau la o anumită vârstă într-o anumită etapă a vieții sale conștiente. Determinarea modului de achiziție a limbii, adică dacă un copil crește cu utilizarea simultană a două limbi sau învață ulterior a doua limbă, determină în mare măsură atitudinea sa față de multilingvism și față de amestecarea sau separarea limbilor. Aici, este important dacă limba este dobândită în situații comunicative naturale sau prin echivalente de traducere și reguli de utilizare.

Al doilea tip de distincție a tipurilor de bilingvism este în funcție de condițiile sociale, adică de condițiile prealabile create în societate pentru practicarea bilingvismului. Este vorba despre dacă bilingvismul este realizat doar într-o formă individuală sau dacă există condiții pentru ca acesta să fie practicat colectiv și instituțional. Desigur, aceste forme sunt interconectate, dar este totuși esențial dacă o anumită limbă poate fi folosită într-un mediu social divers, în instituții, dacă este recunoscută, dacă poate fi auzită la radio și televiziune.

Din punct de vedere al competenței, se pot distinge trei tipuri de bilingvism: compozit, coordonat și subordonat. În acest caz, este vorba despre raportul dintre limbi și utilizarea lor și modul în care sunt memorate în creier (Riel, 13). Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung, WBG wissen verbindet*

În bilingvismul compozit (legat), vorbitorul are o anumită idee despre conceptul la care se poate raporta în ambele limbi; În bilingvismul coordonat, în creierul vorbitorului există un anumit concept corespunzător al utilizării sale asociat cu un anumit concept pentru cuvântul corespunzător. În bilingvismul subordonat, există o idee de concepte despre care să vorbim, iar vorbitorul pur și simplu traduce cuvintele din prima limbă în a doua limbă.

Următoarea diferențiere a naturii bilingvismului este conform constelațiilor lingvistice: în acest caz, se bazează pe premisa că așa-numita limbă maternă este una și copiii trebuie să fie învățați a doua limbă.

Este important de reținut că atunci când practicați două limbi există întotdeauna o suprapunere de elemente de la diferite niveluri de limbă. Specialiștii numesc această suprapunere interferență interlingvistică. În teoria învățării limbilor străine se vorbește chiar despre o limbă intermediară (în termenul lui L. Selinker Selinker 1972: L. Selinker *Interlanguage*. 1972. IRAL 10, 209-31) care poate fi descris. De fapt, limba intermediară folosită de elevii educați într-un mediu bilingv este o funcție a amestecării limbii materne (limba din familie), limba comunicării pedagogice (limba procesului de învățare), limba mediului de vorbire stradală, limba mass-mediei (ziare, reviste, televiziune, internet). (Tatiana Angelova, *Rolul educației limbii bulgare pentru integrarea elevilor într-un mediu bilingv*, revista de limbă și literatură bulgară, 2003)

De aceea este normal ca bilingvii să treacă de la o limbă la alta. În știință, acest proces se numește Code-Switching, care are loc în timpul unei conversații sau chiar într-o singură propoziție. Pentru persoanele care cunosc două limbi, este destul de firesc să le folosească pe ambele. "Code-Switching" nu este un semn al unui deficit lingvistic, ci al creativității vorbitorului. Schimbarea limbii are loc conform anumitor reguli în funcție de participanți, de situație și de subiectul conversației. De exemplu, dacă conversația implică persoane care vorbesc ambele limbi, limbile sunt amestecate mai mult. Dacă ceilalți participanți vorbesc o singură limbă, ei nu se amestecă. Dacă subiectul este despre școală, se va vorbi mai mult în limba oficială, iar dacă este o sărbătoare sărbătorită în familie, se va vorbi mai mult în limba maternă. Copiii mai mici, de exemplu, împrumută cuvinte sau construcții gramaticale din limba lor maternă atunci când nu le-au stăpânit încă în cealaltă limbă. Deoarece creierul face diferența între cele două limbi fără probleme, dacă părinții amestecă cele două limbi, acest lucru nu duce la probleme de învățare, ci face parte din procesul de achiziție a limbajului.

Deși educația copiilor bilingvi este cel mai adesea considerată în contextul dificultăților, unii specialiști (R. Titone, R. Cohen, P. Sotirov) susțin teza că bilingvismul nu numai că nu împiedică dezvoltarea copiilor bilingvi, dar chiar le extinde potențialul intelectual. Petar Sotirov subliniază că "pregătirea lingvistică timpurie a copiilor bilingvi nu numai că nu întârzie sau

complică dezvoltarea lor lingvistică și intelectuală generală, dar chiar o accelerează și o îmbogățește. Prin urmare, este necesar... să încurajeze atât dezvoltarea și menținerea bilingvismului natural timpuriu (în familiile mixte și în familiile minorităților etnice și naționale), cât și introducerea învățării limbilor străine la școală cât mai devreme posibil" [Sotirov 2003: 66]. Sotirov 2003: Sotirov, P. Copiii bilingvi - sunt o problemă pentru educație. Limba și literatura bulgară, 2003, Nr. 1 <<https://litternet.bg/publish9/psotirov/dvuezichni.htm>> 12.03.2004.

1.3. Principalii factori pentru educația de succes a copiilor bilingvi

Educația de succes a copiilor bilingvi este determinată în primul rând de:

- frecvența de utilizare a limbii oficiale în familie
- statutul socio-economic al familiei
- tradițiile socioculturale ale comunității minoritare

Principalul factor în gradul și calitatea dobândirii limbii oficiale într-o țară de către copiii bilingvi este mediul familial. În acest context, observațiile făcute în cartea lui Celine Alvarez "Legile naturale în dezvoltarea copilului" sunt foarte interesante. Această carte citează un studiu interesant intitulat "The Early Crash". Studiul a examinat interacțiunile lingvistice dintre adulți și copii (cu vârste cuprinse între 7 luni și 3 ani) în 42 de familii. Rezultatele studiului arată că între 86% și 98% dintre cuvintele pe care copiii le folosesc în viața lor de zi cu zi sunt împrumutate din vocabularul părinților lor. Acest lucru nu face decât să dovedească cât de important este să practicăm limba oficială a țării în mediul familial.

Punând aceste date în contextul predării copiilor bilingvi, se poate trage următoarea concluzie: "chiar dacă ascultă o anumită limbă la televizor, în magazin sau pe stradă, copiii își formează abilitățile de comunicare de bază predominant în familie. Pentru copiii din minoritățile etnice din Bulgaria, acest lucru înseamnă că, în multe cazuri, limba oficială din Bulgaria este de fapt o a doua limbă. În timp ce limba maternă a fost deja stăpânită într-o anumită măsură, dintr-un motiv sau altul există o lipsă de contact activ cu limba bulgară până în momentul în care copiii sunt acoperiți de pregătirea preșcolară." / Elitsa Todorova, Cum este să nu înțelegi limba școlii, <https://prepodavame.bg/6842-2/>

În Bulgaria, din păcate, elevii care comunică în mediul familial într-o altă limbă decât bulgara au adesea dificultăți educaționale grave. Aceștia sunt în primul rând copii din comunități minoritare / romi, turci etc. / Adesea rămân în urmă la materii individuale din cauza lipsei de abilități lingvistice în bulgară - limba vorbită la școală. Un factor esențial pentru educația de succes a copiilor din comunitățile minoritare sunt caracteristicile socio-economice ale familiei.

Rezultatele publicate ale studiului PISA arată că, pe lângă limba vorbită în familie, statutul socio-economic al elevilor este un factor semnificativ în rezultatele elevilor. Ceea ce ar



trebuie să fie atent este faptul că, potrivit studiului citat, aproape jumătate dintre tinerii cu vârste cuprinse între 15 și 16 ani din Bulgaria sunt analfabeți funcțional.

Table I.B1.1 [1/2] **Percentage of students at each proficiency level in reading**

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	0.1	(0.1)	1.4	(0.2)	5.6	(0.3)	12.5	(0.4)	21.1	(0.5)	25.4	(0.5)	20.9	(0.5)	10.3	(0.4)	2.7	(0.2)
Austria	0.0	(0.0)	0.9	(0.2)	6.4	(0.6)	16.3	(0.8)	23.5	(0.8)	26.2	(0.9)	19.3	(0.8)	6.7	(0.5)	0.7	(0.1)
Belgium	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	6.0	(0.4)	14.0	(0.6)	22.4	(0.7)	26.5	(0.7)	20.4	(0.7)	8.3	(0.5)	1.3	(0.2)
Canada	0.0	(0.0)	0.7	(0.1)	3.1	(0.2)	10.0	(0.4)	20.1	(0.6)	27.2	(0.5)	24.0	(0.5)	12.2	(0.5)	2.8	(0.2)
Chile	0.1	(0.1)	1.7	(0.2)	8.9	(0.6)	21.0	(0.9)	29.5	(0.9)	24.4	(0.9)	11.8	(0.6)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
Colombia	0.2	(0.1)	3.6	(0.4)	15.8	(0.9)	30.3	(1.0)	27.7	(1.0)	15.8	(0.9)	5.7	(0.5)	0.9	(0.2)	0.0	(0.0)
Czech Republic	0.1	(0.1)	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	15.0	(0.8)	25.0	(0.9)	26.9	(0.9)	19.1	(0.8)	7.2	(0.5)	1.1	(0.2)
Denmark	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.5	(0.3)	11.9	(0.5)	23.9	(0.8)	30.1	(0.9)	21.6	(0.8)	7.3	(0.5)	1.1	(0.2)
Estonia	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	2.1	(0.2)	8.7	(0.5)	21.2	(0.9)	29.9	(0.9)	24.0	(0.8)	11.1	(0.6)	2.8	(0.3)
Finland	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	3.3	(0.4)	9.4	(0.6)	19.2	(0.7)	27.6	(0.8)	25.4	(0.8)	11.9	(0.7)	2.4	(0.3)
France	0.0	(0.0)	1.1	(0.2)	5.7	(0.4)	14.0	(0.7)	22.8	(0.8)	26.6	(0.8)	20.5	(0.7)	8.1	(0.6)	1.1	(0.2)
Germany	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	5.7	(0.5)	13.6	(0.8)	21.1	(0.8)	25.4	(0.8)	21.5	(0.9)	9.5	(0.6)	1.8	(0.2)
Greece	0.1	(0.1)	2.1	(0.3)	9.3	(0.7)	19.0	(0.9)	27.3	(0.8)	25.2	(1.0)	13.3	(0.8)	3.3	(0.4)	0.3	(0.1)
Hungary	0.0	(0.1)	1.2	(0.2)	7.0	(0.6)	17.0	(0.8)	25.2	(0.9)	26.3	(0.9)	17.5	(0.8)	5.2	(0.5)	0.5	(0.1)
Iceland	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	8.0	(0.7)	15.9	(0.8)	24.6	(0.9)	25.1	(0.8)	16.9	(0.7)	6.2	(0.6)	0.9	(0.2)
Ireland	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	2.1	(0.3)	9.5	(0.6)	21.7	(0.8)	30.3	(0.9)	24.1	(0.8)	10.3	(0.6)	1.8	(0.3)
Israel	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	10.4	(0.7)	15.0	(0.9)	19.4	(0.7)	21.6	(0.8)	17.5	(0.8)	8.4	(0.6)	2.0	(0.3)
Italy	0.1	(0.1)	1.7	(0.3)	6.7	(0.6)	14.8	(0.7)	26.3	(0.9)	28.2	(0.9)	16.9	(0.7)	4.9	(0.4)	0.5	(0.1)
Japan	0.1	(0.0)	0.7	(0.2)	4.1	(0.4)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	28.6	(1.0)	21.9	(0.8)	8.6	(0.6)	1.7	(0.3)
Korea	0.1	(0.1)	1.1	(0.2)	4.3	(0.4)	9.6	(0.7)	19.6	(0.7)	27.6	(0.8)	24.6	(0.8)	10.8	(0.6)	2.3	(0.4)
Latvia	0.0	(0.0)	0.6	(0.1)	5.2	(0.4)	16.6	(0.6)	27.4	(0.8)	28.8	(0.8)	16.6	(0.7)	4.4	(0.4)	0.4	(0.1)
Lithuania	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	6.3	(0.4)	17.0	(0.6)	26.1	(0.8)	27.7	(0.7)	16.9	(0.6)	4.5	(0.4)	0.4	(0.1)
Luxembourg	0.2	(0.1)	2.4	(0.2)	9.2	(0.4)	17.6	(0.6)	23.7	(0.7)	23.5	(0.7)	15.9	(0.6)	6.4	(0.4)	1.3	(0.2)
Mexico	0.0	(0.1)	2.5	(0.4)	13.1	(0.8)	29.1	(1.1)	31.7	(1.0)	17.5	(0.9)	5.3	(0.6)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Netherlands*	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.0	(0.6)	15.6	(0.7)	23.7	(0.8)	24.3	(1.0)	18.8	(0.8)	7.9	(0.6)	1.2	(0.2)
New Zealand	0.1	(0.1)	1.0	(0.2)	5.2	(0.5)	12.7	(0.6)	20.8	(0.7)	24.6	(0.7)	22.5	(0.7)	10.7	(0.6)	2.4	(0.3)
Norway	0.1	(0.1)	1.7	(0.2)	5.6	(0.4)	11.9	(0.6)	21.5	(0.7)	26.4	(0.9)	21.6	(0.8)	9.6	(0.6)	1.6	(0.2)
Poland	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.3	(0.3)	10.8	(0.6)	22.4	(0.8)	27.7	(0.8)	23.0	(0.8)	10.1	(0.7)	2.1	(0.3)
Portugal*	0.0	(0.0)	0.9	(0.2)	5.0	(0.5)	14.3	(0.7)	23.3	(0.7)	28.2	(0.8)	21.0	(0.9)	6.5	(0.6)	0.8	(0.2)
Slovak Republic	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	9.2	(0.7)	19.8	(0.8)	26.9	(0.9)	23.5	(0.9)	13.6	(0.7)	4.1	(0.4)	0.5	(0.2)
Slovenia	0.0	(0.1)	0.6	(0.2)	4.3	(0.4)	12.9	(0.5)	24.5	(0.8)	29.5	(0.9)	20.3	(0.7)	6.8	(0.5)	1.0	(0.2)
Spain	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Sweden	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	5.1	(0.5)	11.6	(0.7)	20.6	(0.8)	25.5	(0.8)	22.3	(0.8)	10.9	(0.7)	2.4	(0.3)
Switzerland	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	7.1	(0.6)	15.1	(0.7)	23.4	(0.9)	26.3	(0.8)	18.5	(0.8)	6.9	(0.6)	1.2	(0.2)
Turkey	0.0	(0.0)	0.7	(0.2)	6.3	(0.6)	19.1	(0.7)	30.2	(0.9)	26.9	(1.0)	13.5	(0.6)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)
United Kingdom	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	4.2	(0.4)	12.3	(0.7)	23.0	(0.7)	27.2	(0.7)	21.0	(0.8)	9.5	(0.6)	2.0	(0.2)
United States*	0.1	(0.1)	1.1	(0.2)	5.4	(0.5)	12.7	(0.8)	21.1	(0.8)	24.7	(0.8)	21.4	(0.8)	10.7	(0.7)	2.8	(0.4)
OECD average-36a	0.1	(0.0)	1.4	(0.0)	6.2	(0.1)	15.0	(0.1)	23.7	(0.1)	26.0	(0.1)	18.9	(0.1)	7.4	(0.1)	1.3	(0.0)
OECD total	0.1	(0.0)	1.3	(0.1)	6.7	(0.2)	15.9	(0.3)	24.0	(0.3)	24.8	(0.3)	18.1	(0.3)	7.6	(0.2)	1.6	(0.1)



Table I.B1.1 ^[2/2] Percentage of students at each proficiency level in reading

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Albania	0.1	(0.1)	2.9	(0.3)	16.4	(0.7)	32.8	(0.9)	29.9	(0.8)	14.0	(0.7)	3.5	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Argentina	1.3	(0.2)	6.7	(0.6)	17.4	(0.7)	26.7	(0.9)	25.7	(0.8)	16.2	(0.7)	5.3	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Baku (Azerbaijan)	0.1	(0.1)	3.7	(0.4)	19.6	(0.8)	37.0	(1.1)	28.6	(0.9)	9.2	(0.6)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Belarus	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	5.8	(0.5)	16.8	(0.8)	28.7	(0.8)	28.0	(1.0)	16.0	(0.7)	3.7	(0.4)	0.3	(0.1)
Bosnia and Herzegovina	0.1	(0.1)	2.8	(0.4)	17.5	(1.0)	33.2	(1.1)	28.8	(1.1)	14.3	(0.9)	3.0	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Brazil	0.4	(0.1)	5.3	(0.4)	17.7	(0.6)	26.7	(0.7)	24.5	(0.6)	16.3	(0.6)	7.4	(0.5)	1.7	(0.2)	0.2	(0.1)
Brunei Darussalam	0.3	(0.1)	5.4	(0.3)	19.1	(0.5)	27.0	(0.7)	24.5	(0.6)	15.5	(0.5)	6.9	(0.3)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
B-S-J-Z (China)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.7	(0.2)	4.3	(0.5)	14.3	(0.8)	27.9	(1.0)	30.8	(1.1)	17.5	(0.9)	4.2	(0.6)
Bulgaria	0.3	(0.1)	4.6	(0.6)	17.1	(1.1)	25.1	(0.9)	24.9	(1.0)	17.3	(0.9)	8.4	(0.7)	2.2	(0.3)	0.2	(0.1)
Costa Rica	0.1	(0.0)	1.8	(0.3)	11.3	(0.7)	28.9	(1.1)	32.1	(1.1)	19.4	(1.1)	5.9	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	c
Croatia	0.0	(0.0)	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	15.9	(0.8)	28.3	(0.9)	29.0	(1.0)	16.4	(0.8)	4.3	(0.4)	0.4	(0.1)
Cyprus	0.3	(0.1)	4.3	(0.3)	15.0	(0.6)	24.1	(0.8)	26.9	(0.7)	19.3	(0.6)	8.4	(0.4)	1.7	(0.2)	0.1	(0.1)
Dominican Republic	1.1	(0.3)	15.9	(0.9)	33.3	(1.1)	28.8	(1.0)	15.0	(0.9)	4.9	(0.5)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Georgia	0.4	(0.1)	7.0	(0.5)	24.2	(0.9)	32.8	(0.8)	22.9	(0.8)	10.1	(0.6)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Hong Kong (China)*	0.1	(0.1)	0.9	(0.2)	3.5	(0.4)	8.1	(0.6)	17.8	(0.7)	27.7	(0.7)	27.1	(0.8)	12.5	(0.6)	2.3	(0.3)
Indonesia	0.2	(0.1)	6.3	(0.6)	26.7	(1.0)	36.7	(1.1)	21.8	(1.0)	7.2	(0.8)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Jordan	1.1	(0.2)	4.0	(0.5)	11.1	(0.7)	25.0	(0.8)	33.8	(1.0)	20.5	(0.9)	4.3	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Kazakhstan	0.1	(0.0)	3.5	(0.3)	22.2	(0.7)	38.4	(0.7)	23.9	(0.5)	8.9	(0.3)	2.6	(0.2)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Kosovo	0.3	(0.1)	8.7	(0.6)	31.7	(0.8)	38.0	(1.0)	17.5	(0.7)	3.6	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
Lebanon	6.3	(0.6)	16.9	(1.0)	23.0	(0.9)	21.6	(0.8)	17.4	(0.9)	10.5	(0.7)	3.7	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Macao (China)	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	2.2	(0.2)	8.2	(0.6)	19.4	(0.8)	29.8	(0.8)	26.1	(0.7)	11.7	(0.6)	2.1	(0.3)
Malaysia	0.2	(0.1)	3.6	(0.4)	14.2	(0.8)	27.9	(0.9)	31.4	(1.0)	17.9	(0.9)	4.3	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
Malta	0.7	(0.2)	4.8	(0.4)	11.9	(0.7)	18.5	(0.9)	23.7	(0.9)	21.7	(0.9)	13.4	(0.9)	4.5	(0.5)	0.9	(0.2)
Moldova	0.4	(0.1)	3.9	(0.5)	13.5	(0.7)	25.2	(0.8)	28.0	(0.9)	20.8	(0.9)	7.2	(0.6)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)
Montenegro	0.1	(0.1)	2.8	(0.3)	13.5	(0.5)	28.0	(0.7)	30.5	(0.6)	18.3	(0.6)	6.0	(0.4)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
Morocco	0.3	(0.1)	8.8	(0.7)	30.8	(1.3)	33.4	(0.9)	20.6	(1.2)	5.6	(0.5)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
North Macedonia	1.6	(0.2)	7.3	(0.5)	18.3	(0.8)	27.9	(1.0)	26.6	(0.8)	14.4	(0.6)	3.5	(0.3)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Panama	1.0	(0.2)	8.4	(0.8)	23.4	(0.9)	31.5	(1.0)	23.0	(0.8)	9.9	(0.9)	2.6	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Peru	0.4	(0.1)	5.5	(0.5)	19.6	(0.9)	28.9	(0.9)	25.8	(0.7)	14.3	(0.7)	4.8	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Philippines	0.5	(0.1)	15.1	(0.9)	38.3	(1.1)	26.7	(0.8)	13.1	(0.7)	5.1	(0.7)	1.1	(0.3)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Qatar	1.2	(0.1)	8.5	(0.3)	17.6	(0.4)	23.6	(0.5)	23.4	(0.4)	15.8	(0.4)	7.3	(0.3)	2.2	(0.2)	0.4	(0.1)
Romania	0.8	(0.3)	4.3	(0.6)	12.9	(1.0)	22.8	(1.2)	28.1	(1.1)	20.9	(1.3)	8.7	(1.0)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)
Russia	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	5.6	(0.6)	15.5	(0.9)	28.1	(0.8)	28.0	(0.8)	16.4	(0.7)	4.8	(0.5)	0.6	(0.1)
Saudi Arabia	0.5	(0.2)	5.3	(0.6)	17.0	(0.9)	29.4	(0.9)	30.4	(1.1)	14.6	(0.8)	2.6	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Serbia	0.1	(0.1)	2.7	(0.4)	12.2	(0.8)	22.7	(0.8)	27.8	(0.8)	21.8	(0.8)	10.1	(0.7)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
Singapore	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.0	(0.3)	7.7	(0.4)	14.2	(0.5)	22.3	(0.7)	26.4	(0.6)	18.5	(0.7)	7.3	(0.4)
Chinese Taipei	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	4.5	(0.4)	12.0	(0.6)	21.8	(0.7)	27.4	(0.8)	22.0	(0.9)	9.3	(0.7)	1.6	(0.3)
Thailand	0.1	(0.1)	3.6	(0.5)	20.6	(1.1)	35.3	(1.1)	26.0	(1.0)	11.6	(0.9)	2.7	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Ukraine	0.2	(0.1)	1.8	(0.3)	7.2	(0.7)	16.7	(0.9)	27.7	(0.8)	28.5	(1.0)	14.5	(0.8)	3.2	(0.4)	0.2	(0.1)
United Arab Emirates	0.6	(0.1)	5.8	(0.3)	14.9	(0.5)	21.6	(0.4)	23.4	(0.5)	18.1	(0.5)	10.8	(0.6)	4.1	(0.3)	0.7	(0.1)
Uruguay	0.3	(0.1)	4.0	(0.4)	13.6	(0.8)	24.0	(0.9)	28.1	(1.1)	20.1	(0.8)	8.3	(0.7)	1.5	(0.2)	0.1	(0.1)
Viet Nam**	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	8.3	(0.9)	26.9	(1.3)	38.1	(1.2)	20.5	(1.3)	4.6	(0.7)	0.3	(0.1)



Table I.B1.7^[14] **Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018**

	Proficiency level in PISA 2009		Proficiency level in PISA 2012		Proficiency level in PISA 2015		Proficiency level in PISA 2018		
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
OECD	Australia	14.2 (0.6)	12.8 (0.8)	14.2 (0.5)	11.7 (0.5)	18.1 (0.5)	11.0 (0.5)	19.6 (0.5)	13.0 (0.5)
	Austria	m m	m m	19.5 (1.1)	5.5 (0.6)	22.5 (1.0)	7.2 (0.6)	23.6 (1.0)	7.4 (0.5)
	Belgium	17.7 (0.9)	11.2 (0.6)	16.1 (0.8)	11.8 (0.6)	19.5 (0.9)	9.3 (0.6)	21.3 (0.9)	9.5 (0.5)
	Canada	10.3 (0.5)	12.8 (0.5)	10.9 (0.5)	12.9 (0.6)	10.7 (0.6)	14.0 (0.7)	13.8 (0.5)	15.0 (0.6)
	Chile	30.6 (1.5)	1.3 (0.3)	33.0 (1.7)	0.6 (0.1)	28.4 (1.2)	2.3 (0.3)	31.7 (1.2)	2.6 (0.3)
	Colombia	47.1 (1.9)	0.6 (0.2)	51.4 (1.8)	0.3 (0.1)	42.8 (1.5)	1.0 (0.2)	49.9 (1.7)	0.9 (0.2)
	Czech Republic	23.1 (1.3)	5.1 (0.5)	16.9 (1.2)	6.1 (0.5)	22.0 (1.1)	7.9 (0.6)	20.7 (1.1)	8.2 (0.5)
	Denmark	15.2 (0.9)	4.7 (0.5)	14.6 (1.1)	5.4 (0.6)	15.0 (0.8)	6.5 (0.6)	16.0 (0.7)	8.4 (0.5)
	Estonia	13.3 (1.0)	6.1 (0.6)	9.1 (0.6)	8.3 (0.7)	10.6 (0.7)	11.0 (0.7)	11.1 (0.6)	13.9 (0.7)
	Finland	8.1 (0.5)	14.5 (0.8)	11.3 (0.7)	13.5 (0.6)	11.1 (0.8)	13.7 (0.7)	13.5 (0.7)	14.2 (0.7)
	France	19.8 (1.2)	9.6 (1.0)	18.9 (1.0)	12.9 (0.8)	21.5 (0.9)	12.5 (0.7)	20.9 (0.7)	9.2 (0.7)
	Germany	18.5 (1.1)	7.6 (0.6)	14.5 (0.9)	8.9 (0.7)	16.2 (0.9)	11.7 (0.7)	20.7 (1.1)	11.3 (0.7)
	Greece	21.3 (1.8)	5.6 (0.5)	22.6 (1.2)	5.1 (0.6)	27.3 (1.8)	4.0 (0.5)	30.5 (1.5)	3.7 (0.5)
	Hungary	17.6 (1.4)	6.1 (0.7)	19.7 (1.2)	5.6 (0.8)	27.5 (1.1)	4.3 (0.4)	25.3 (0.9)	5.7 (0.5)
	Iceland	16.8 (0.6)	8.5 (0.6)	21.0 (0.7)	5.8 (0.5)	22.1 (1.0)	6.6 (0.6)	26.4 (0.9)	7.1 (0.6)
	Ireland	17.2 (1.0)	7.0 (0.5)	9.6 (0.9)	11.4 (0.7)	10.2 (0.8)	10.7 (0.7)	11.8 (0.7)	12.1 (0.7)
	Israel	26.5 (1.2)	7.4 (0.6)	23.6 (1.6)	9.6 (0.8)	26.6 (1.3)	9.2 (0.7)	31.1 (1.3)	10.4 (0.7)
	Italy	21.0 (0.6)	5.8 (0.3)	19.5 (0.7)	6.7 (0.3)	21.0 (1.0)	5.7 (0.5)	23.3 (1.0)	5.3 (0.5)
	Japan	13.6 (1.1)	13.4 (0.9)	9.8 (0.9)	18.5 (1.3)	12.9 (1.0)	10.8 (0.9)	16.8 (1.0)	10.3 (0.7)
	Korea	5.8 (0.8)	12.9 (1.1)	7.6 (0.9)	14.1 (1.2)	13.7 (1.0)	12.7 (1.0)	15.1 (0.9)	13.1 (0.9)
	Latvia	17.6 (1.2)	2.9 (0.4)	17.0 (1.1)	4.2 (0.6)	17.7 (0.9)	4.3 (0.5)	22.4 (0.7)	4.8 (0.4)
	Lithuania	24.4 (1.2)	2.9 (0.4)	21.2 (1.2)	3.3 (0.4)	25.1 (0.9)	4.4 (0.5)	24.4 (0.8)	5.0 (0.4)
	Luxembourg	26.0 (0.6)	5.7 (0.5)	22.2 (0.7)	8.9 (0.4)	25.6 (0.6)	8.1 (0.4)	29.3 (0.6)	7.6 (0.5)
	Mexico	40.1 (1.0)	0.4 (0.1)	41.1 (0.9)	0.4 (0.1)	41.7 (1.3)	0.3 (0.1)	44.7 (1.3)	0.8 (0.2)
	Netherlands*	14.3 (1.5)	9.8 (1.1)	14.0 (1.2)	9.8 (0.8)	18.1 (1.0)	10.9 (0.6)	24.1 (1.0)	9.1 (0.6)
	New Zealand	14.3 (0.7)	15.7 (0.8)	16.3 (0.8)	14.0 (0.8)	17.3 (0.8)	13.6 (0.9)	19.0 (0.8)	13.1 (0.6)
	Norway	15.0 (0.8)	8.4 (0.9)	16.2 (1.0)	10.2 (0.7)	14.9 (0.8)	12.2 (0.7)	19.3 (0.8)	11.3 (0.6)
	Poland	15.0 (0.8)	7.2 (0.6)	10.6 (0.8)	10.0 (0.9)	14.4 (0.8)	8.2 (0.7)	14.7 (0.8)	12.2 (0.8)
	Portugal*	17.6 (1.2)	4.8 (0.5)	18.8 (1.4)	5.8 (0.6)	17.2 (0.9)	7.5 (0.6)	20.2 (0.9)	7.3 (0.6)
	Slovak Republic	22.2 (1.2)	4.5 (0.5)	28.2 (1.8)	4.4 (0.7)	32.1 (1.1)	3.5 (0.4)	31.4 (1.0)	4.6 (0.4)
	Slovenia	21.2 (0.6)	4.6 (0.5)	21.1 (0.7)	5.0 (0.4)	15.1 (0.6)	8.9 (0.7)	17.9 (0.7)	7.8 (0.5)
Spain	19.6 (0.9)	3.3 (0.3)	18.3 (0.8)	5.5 (0.3)	16.2 (0.9)	5.5 (0.5)	m m	m m	
Sweden	17.4 (0.9)	9.0 (0.7)	22.7 (1.2)	7.9 (0.6)	18.4 (1.1)	10.0 (0.8)	18.4 (1.0)	13.3 (0.7)	
Switzerland	16.8 (0.9)	8.1 (0.7)	13.7 (0.8)	9.1 (0.7)	20.0 (1.1)	7.8 (0.6)	23.6 (1.1)	8.1 (0.7)	
Turkey	24.5 (1.4)	1.9 (0.4)	21.6 (1.4)	4.3 (0.9)	40.0 (2.0)	0.6 (0.2)	26.1 (1.0)	3.3 (0.5)	
United Kingdom	18.4 (0.8)	8.0 (0.5)	16.6 (1.3)	8.8 (0.7)	17.9 (0.9)	9.2 (0.6)	17.3 (0.9)	11.5 (0.8)	
United States*	17.6 (1.1)	9.9 (0.9)	16.6 (1.3)	7.9 (0.7)	19.0 (1.1)	9.6 (0.7)	19.3 (1.1)	13.5 (0.9)	
OECD average-35a	19.4 (0.2)	7.3 (0.1)	18.9 (0.2)	8.1 (0.1)	20.9 (0.2)	8.1 (0.1)	22.6 (0.2)	8.8 (0.1)	
OECD average-36a	m m	m m	18.9 (0.2)	8.0 (0.1)	21.0 (0.2)	8.1 (0.1)	22.6 (0.2)	8.7 (0.1)	



Table I.B1.7 [2/4] **Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018**

	Proficiency level in PISA 2009				Proficiency level in PISA 2012				Proficiency level in PISA 2015				Proficiency level in PISA 2018			
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Partners																
Albania	56.7	(1.9)	0.2	(0.1)	52.3	(1.3)	1.2	(0.2)	50.3	(1.9)	1.0	(0.2)	52.2	(1.1)	0.4	(0.1)
Argentina	51.6	(1.9)	1.0	(0.2)	53.6	(1.7)	0.5	(0.1)	m	m	m	m	52.1	(1.3)	0.7	(0.2)
Baku (Azerbaijan)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	60.4	(1.3)	0.1	(0.1)
Belarus	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23.4	(1.0)	3.9	(0.4)
Bosnia and Herzegovina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53.7	(1.6)	0.2	(0.1)
Brazil	49.6	(1.3)	1.3	(0.2)	50.8	(1.1)	0.5	(0.1)	51.0	(1.1)	1.4	(0.2)	50.0	(0.9)	1.8	(0.2)
Brunei Darussalam	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51.8	(0.6)	1.3	(0.2)
B-S-J-Z (China)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5.2	(0.6)	21.7	(1.1)
Bulgaria	41.0	(2.6)	2.8	(0.5)	39.4	(2.2)	4.3	(0.6)	41.5	(2.0)	3.6	(0.5)	47.1	(1.7)	2.3	(0.4)
Costa Rica	32.6	(1.5)	0.8	(0.3)	32.4	(1.8)	0.6	(0.2)	40.3	(1.4)	0.7	(0.2)	42.0	(1.6)	0.6	(0.2)
Croatia	22.4	(1.3)	3.2	(0.4)	18.7	(1.3)	4.4	(0.7)	19.9	(1.1)	5.9	(0.5)	21.6	(1.2)	4.7	(0.5)
Cyprus	m	m	m	m	32.8	(0.7)	4.0	(0.3)	35.6	(0.9)	3.1	(0.3)	43.7	(0.7)	1.8	(0.2)
Dominican Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	72.1	(1.5)	0.1	(0.1)	79.1	(1.3)	0.1	(0.1)
Georgia	62.0	(1.3)	0.3	(0.1)	m	m	m	m	51.7	(1.3)	1.1	(0.2)	64.4	(1.1)	0.2	(0.1)
Hong Kong (China)*	8.3	(0.7)	12.4	(0.8)	6.8	(0.7)	16.8	(1.2)	9.3	(0.8)	11.6	(0.9)	12.6	(0.8)	14.8	(0.7)
Indonesia	53.4	(2.3)	0.0	(0.0)	55.2	(2.2)	0.1	(0.1)	55.4	(1.5)	0.2	(0.1)	69.9	(1.4)	0.1	(0.0)
Jordan	48.0	(1.6)	0.2	(0.1)	50.7	(1.6)	0.1	(0.1)	46.3	(1.4)	0.3	(0.1)	41.2	(1.4)	0.3	(0.1)
Kazakhstan	58.7	(1.5)	0.4	(0.1)	57.1	(1.6)	0.0	(0.0)	m	m	m	m	64.2	(0.7)	0.4	(0.1)
Kosovo	m	m	m	m	m	m	m	m	76.9	(0.9)	0.0	c	78.7	(0.6)	0.0	(0.0)
Lebanon	m	m	m	m	m	m	m	m	70.4	(1.6)	0.8	(0.3)	67.8	(1.5)	0.7	(0.2)
Macao (China)	14.9	(0.5)	2.9	(0.2)	11.5	(0.4)	7.0	(0.4)	11.7	(0.5)	6.7	(0.5)	10.8	(0.5)	13.8	(0.6)
Malaysia	44.0	(1.6)	0.1	(0.1)	52.7	(1.7)	0.1	(0.1)	m	m	m	m	45.8	(1.4)	0.5	(0.2)
Malta	36.3	(0.7)	4.4	(0.4)	m	m	m	m	35.6	(0.8)	5.6	(0.4)	35.9	(0.8)	5.3	(0.5)
Moldova	57.2	(1.5)	0.1	(0.1)	m	m	m	m	45.8	(1.1)	1.2	(0.2)	43.0	(1.1)	1.0	(0.3)
Montenegro	49.5	(1.0)	0.6	(0.2)	43.3	(0.7)	1.0	(0.2)	41.9	(0.7)	1.4	(0.3)	44.4	(0.7)	0.8	(0.2)
Morocco	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73.3	(1.6)	0.0	(0.0)
North Macedonia	m	m	m	m	m	m	m	m	70.7	(0.7)	0.2	(0.1)	55.1	(0.7)	0.3	(0.2)
Panama	65.3	(2.6)	0.5	(0.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	64.3	(1.4)	0.2	(0.1)
Peru	64.8	(1.7)	0.5	(0.2)	59.9	(2.0)	0.5	(0.2)	53.9	(1.5)	0.3	(0.1)	54.3	(1.3)	0.8	(0.2)
Philippines	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.6	(1.4)	0.1	(0.0)
Qatar	63.5	(0.5)	1.7	(0.2)	57.1	(0.4)	1.6	(0.1)	51.6	(0.5)	1.6	(0.2)	50.9	(0.4)	2.6	(0.2)
Romania	40.4	(2.0)	0.7	(0.2)	37.3	(1.9)	1.6	(0.4)	38.7	(1.9)	2.0	(0.4)	40.8	(2.2)	1.4	(0.3)
Russia	27.4	(1.3)	3.2	(0.5)	22.3	(1.3)	4.6	(0.6)	16.2	(1.2)	6.7	(0.6)	22.1	(1.2)	5.4	(0.5)
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52.4	(1.5)	0.1	(0.1)
Serbia	32.8	(1.3)	0.8	(0.2)	33.1	(1.7)	2.2	(0.4)	m	m	m	m	37.7	(1.5)	2.5	(0.3)
Singapore	12.5	(0.5)	15.7	(0.5)	9.9	(0.4)	21.2	(0.6)	11.1	(0.5)	18.4	(0.7)	11.2	(0.5)	25.8	(0.7)
Chinese Taipei	15.6	(0.9)	5.2	(0.8)	11.5	(0.9)	11.8	(0.8)	17.2	(0.8)	6.9	(0.8)	17.8	(0.8)	10.9	(0.8)
Thailand	42.9	(1.5)	0.3	(0.2)	33.0	(1.4)	0.8	(0.2)	50.0	(1.8)	0.3	(0.1)	59.5	(1.7)	0.2	(0.1)
Ukraine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25.9	(1.4)	3.4	(0.5)
United Arab Emirates	39.8	(1.2)	2.3	(0.3)	35.5	(1.1)	2.2	(0.3)	40.4	(1.2)	3.0	(0.3)	42.9	(0.8)	4.8	(0.3)
Uruguay	41.9	(1.2)	1.8	(0.3)	47.0	(1.4)	0.9	(0.3)	39.0	(1.1)	2.5	(0.4)	41.9	(1.3)	1.5	(0.3)
Viet Nam**	m	m	m	m	9.4	(1.4)	4.5	(0.8)	13.8	(1.4)	2.7	(0.7)	m	m	m	m



 Statistically significantly **above** the OECD average
 Not statistically significantly different from the OECD average
 Statistically significantly **below** the OECD average

Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
555	B-S-J-Z (China)	Singapore
549	Singapore	B-S-J-Z (China)
525	Macao (China)	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland
524	Hong Kong (China) ¹	Macao (China), Estonia, Canada, Finland, Ireland
523	Estonia	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Canada, Finland, Ireland
520	Canada	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland, Ireland, Korea
520	Finland	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Ireland, Korea
518	Ireland	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Finland, Korea, Poland
514	Korea	Canada, Finland, Ireland, Poland, Sweden, United States ¹
512	Poland	Ireland, Korea, Sweden, New Zealand, United States ¹
506	Sweden	Korea, Poland, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
506	New Zealand	Poland, Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark
505	United States ¹	Korea, Poland, Sweden, New Zealand, United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	United Kingdom	Sweden, New Zealand, United States, ¹ Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	Japan	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Australia	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Chinese Taipei	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Denmark, Norway, Germany
501	Denmark	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Norway, Germany
499	Norway	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Germany, Slovenia
498	Germany	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Slovenia, Belgium, France, Portugal ¹
495	Slovenia	Norway, Germany, Belgium, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	Belgium	Germany, Slovenia, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	France	Germany, Slovenia, Belgium, Portugal, ¹ Czech Republic
492	Portugal ¹	Germany, Slovenia, Belgium, France, Czech Republic, Netherlands ¹
490	Czech Republic	Slovenia, Belgium, France, Portugal, ¹ Netherlands, ¹ Austria, Switzerland
485	Netherlands ¹	Portugal, ¹ Czech Republic, Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Austria	Czech Republic, Netherlands, ¹ Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Switzerland	Czech Republic, Netherlands, ¹ Austria, Croatia, Latvia, Russia, Italy
479	Croatia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
479	Latvia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus
479	Russia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Italy	Switzerland, Croatia, Latvia, Russia, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Hungary	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Lithuania	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Iceland, Belarus, Israel
474	Iceland	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus, Israel, Luxembourg
474	Belarus	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Israel, Luxembourg, Ukraine
470	Israel	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Luxembourg, Ukraine, Turkey
470	Luxembourg	Iceland, Belarus, Israel, Ukraine, Turkey
466	Ukraine	Belarus, Israel, Luxembourg, Turkey, Slovak Republic, Greece
466	Turkey	Israel, Luxembourg, Ukraine, Greece
458	Slovak Republic	Ukraine, Greece, Chile
457	Greece	Ukraine, Turkey, Slovak Republic, Chile
452	Chile	Slovak Republic, Greece, Malta
448	Malta	Chile
439	Serbia	United Arab Emirates, Romania
432	United Arab Emirates	Serbia, Romania, Uruguay, Costa Rica
428	Romania	Serbia, United Arab Emirates, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
427	Uruguay	United Arab Emirates, Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria
426	Costa Rica	United Arab Emirates, Romania, Uruguay, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Cyprus	Romania, Uruguay, Costa Rica, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Moldova	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
421	Montenegro	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria, Jordan
420	Mexico	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia

Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
420	Bulgaria	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Jordan, Malaysia, Brazil, Colombia
419	Jordan	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Malaysia, Brazil, Colombia
415	Malaysia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Brazil, Colombia
413	Brazil	Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia
412	Colombia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Brazil, Brunei Darussalam, Qatar, Albania
408	Brunei Darussalam	Colombia, Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina
407	Qatar	Colombia, Brunei Darussalam, Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina
405	Albania	Colombia, Brunei Darussalam, Qatar, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Saudi Arabia
403	Bosnia and Herzegovina	Brunei Darussalam, Qatar, Albania, Argentina, Peru, Saudi Arabia
402	Argentina	Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina, Peru, Saudi Arabia
401	Peru	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Saudi Arabia, Thailand
399	Saudi Arabia	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Thailand
393	Thailand	Peru, Saudi Arabia, North Macedonia, Baku (Azerbaijan), Kazakhstan
393	North Macedonia	Thailand, Baku (Azerbaijan)
389	Baku (Azerbaijan)	Thailand, North Macedonia, Kazakhstan
387	Kazakhstan	Thailand, Baku (Azerbaijan)
380	Georgia	Panama
377	Panama	Georgia, Indonesia
371	Indonesia	Panama
359	Morocco	Lebanon, Kosovo
353	Lebanon	Morocco, Kosovo
353	Kosovo	Morocco, Lebanon
342	Dominican Republic	Philippines
340	Philippines	Dominican Republic

Datele cercetărilor arată că în majoritatea țărilor și economiilor participante, statutul socio-economic al elevilor are un rol semnificativ în performanța lor în toate domeniile de evaluare. Relația dintre caracteristicile socio-economice ale elevilor și realizările lor este urmărită folosind un indice special2.

Indicele socio-economic PISA face posibilă evaluarea corectitudinii sistemului de învățământ dat - în ce măsură oferă acces tuturor elevilor, indiferent de mediul din care provin, pentru a primi o educație de calitate și pentru a dobândi cunoștințele și abilitățile necesare. Cu cât corelația dintre indice și rezultatul individual al elevului este mai puternică, cu atât sistemul educațional este mai nedrept.

În Bulgaria, elevii cu un statut socio-economic favorabil sunt înaintea studenților cu un statut socio-economic neprivilegiat cu o medie de 106 puncte la citire (cu o diferență de 88 de puncte în medie pentru țările OCDE). Există o reducere semnificativă a decalajului față de cele două ediții anterioare ale PISA (142 și, respectiv, 124 de puncte), dar acest lucru se datorează în mare parte scăderii punctajelor medii și în rândul studenților cu un statut socio-economic favorabil.

Din păcate, în Bulgaria, majoritatea copiilor cu statut socio-economic scăzut nu vorbesc bine bulgara. În acest sens, pentru acest grup de elevi din unele comunități marginalizate, incluziunea de succes în sistemul educațional este o oportunitate de a rupe ciclul sărăciei, o șansă de incluziune activă în societate și o viață mai bună.

În general, achiziția celei de-a doua limbi a copiilor bilingvi este determinată de:

- vârsta copilului;
- abilități lingvistice individuale;

- cantitatea și calitatea interacțiunilor lingvistice;
- educația și cultura lingvistică a părinților și a adulților semnificativi;
- motivația de a vorbi limba și altele.

1.4. Dificultăți în învățare într-un mediu multicultural

Pentru a rezolva problemele învățării într-un mediu bilingv, este necesar să se identifice dificultățile întâmpinate de elevii dintr-un anumit domeniu, în anumite condiții socio-culturale, și apoi să se prioritizeze și să diferențieze aceste dificultăți.

Identificarea dificultăților presupune determinarea dacă acestea sunt: a) de natură comunicativă, b) de natură lingvistică maternă sau c) de natură informativă.

După cum notează Tatiana Angelova, "Elevii care nu sunt conștienți de obiectivele și condițiile de comunicare întâmpină dificultăți de comunicare. Acești elevi cu greu iau în considerare sau nu iau în considerare cine sunt participanții la comunicare și care sunt rolurile lor, statutul lor social. Ei nu înțeleg ce sarcină de comunicare se așteaptă să rezolve în cadrul lecției. (Profesorii care predau într-un mediu bilingv împărtășesc că elevii care nu vorbesc bulgară nu pot participa la procesul de învățare.) Nu mai puțin importante sunt dificultățile cu alegerea cuvintelor și modul în care acestea sunt combinate, astfel încât elevii să-și "îmbrace" gândirea în conformitate cu sarcina de comunicare.

Dificultățile lingvistice materne sugerează dacă elevul are suficient vocabular și construcții sintactice. Există interferență a elementelor dintr-o limbă în utilizarea cuvintelor limbii țintă - limba bulgară literară. Dificultățile de natură informativă pot fi uneori cele mai grave. Ele se referă la faptul dacă studentul cunoaște bine subiectul discursului, dacă are suficiente cunoștințe despre subiectul textului.

Rolul profesorului în depășirea dificultăților în educația copiilor bilingvi

Familia este prima "instituție" pentru socializarea și educarea copilului. Dezvoltarea personală a fiecărui copil depinde de obiectivele stabilite de părinți și de strategiile utilizate pentru educație și interacțiune cu școala. Legăturile slabe dintre școală, profesori și familiile copiilor din unele comunități minoritare au o contribuție semnificativă la întârzierea în procesul de învățare și abandonul școlar deja la începutul etapei gimnaziale a unei mari părți a elevilor.

Pentru a asigura prevenirea, în timpul interacțiunii pedagogice cu părinții, profesorul trebuie să țină cont de tradițiile socio-culturale care construiesc sistemul de valori al grupului etnic. Faptul că pozițiile profesorului și elevului în ambele societăți sunt percepute diferit este, de asemenea, deosebit de important. Acest lucru face necesară cunoașterea foarte bună a specificului fiecărei etnii și, de acolo, ruperea interacțiunii pedagogice prin prisma culturii și tradițiilor sale (Gabrova 2002).

Profesorul este obligat să schimbe atitudinea părinților cu privire la posibilitățile de dezvoltare, de integrare socială. O mare parte dintre părinții de origine romă au un nivel

educațional scăzut, nu cunosc limba bulgară și, în general, nu sunt conștienți de responsabilitățile și obligațiile lor de a asigura condiții bune pentru munca educațională a copiilor lor. Prin urmare, profesorul trebuie să mențină o relație strânsă cu părinții, motivându-i să fie mai responsabili pentru procesul educațional al copiilor lor.

În general, munca unui profesor într-un mediu multilingv este deosebit de specifică.

Pentru profesor este important, mai presus de toate, să țină cont de faptul că copiii de diferite etnii au un respect diferit pentru educație și fac cerințe specifice propriei culturi.

Accentul principal în lucrare în condițiile specificate este dezvoltarea vorbirii elevilor. Dezvoltarea vorbirii copiilor din comunitățile minoritare prezintă interes din punct de vedere pedagogic, psihologic, lingvistic și social.

Aspectul psihologic-pedagogic al problemei se exprimă în căutarea unei astfel de organizări a formării, în care se minimizează influența ritmului mai lent în stăpânirea limbajului asupra dezvoltării psihologice a copiilor. Sarcina principală a profesorului modern este de a forma în elevi responsabilitatea pentru rezultatele învățării, de a-i direcționa către nevoile de acumulare a experienței cognitive individuale. În acest sens, lucrul cu copiii bilingvi este foarte specific.

Foarte des, copiii bilingvi intră la școală cu un vocabular foarte limitat al limbii bulgare, ceea ce creează o serie de dificultăți în educația lor. Bilingvismul este văzut ca un mecanism mental de cunoștințe, abilități și obiceiuri, permițând unei persoane să creeze lucrări de vorbire care aparțin în mod constant a două sisteme lingvistice.

Pentru copiii din grupurile minoritare, bilingvismul este inevitabil, iar acest lucru le cere să opereze cu semnele a două sisteme lingvistice. În timpul comunicării, există o interacțiune între cele două sisteme lingvistice, ceea ce provoacă dificultăți în activitatea vorbirii.

Când învață limba bulgară, de exemplu, copiii de diferite etnii percep această limbă prin limba lor maternă. Acest lucru dă naștere la greșelile lor în vorbirea bulgară. Petrova notează: "Erorile fonetice ale elevilor se datorează adesea lipsei anumitor sunete în limba maternă, ceea ce duce la dificultăți în pronunțarea anumitor sunete din limba bulgară (ц, х, ъ) sau la înmuiera altora (l, m, n).

Ținând cont de bilingvismul elevilor, profesorul caută căi și forme de predare eficientă, ținând cont de gradul de corespondență și inconsecvență dintre fenomenele din cele două limbi.

Ținând cont de bilingvismul elevilor, profesorul caută căi și forme de predare eficientă, având în vedere gradul de corespondență și inconsecvență dintre fenomenele din cele două limbi. Lucrul cu copii bilingvi nu este o provocare ușoară. Pentru a îndeplini cerințele educaționale de stat, profesorul trebuie să cunoască particularitățile gândirii și expresiei acestor elevi.

Competențele legate de vârstă și caracteristicile fiziologice, precum și specificul culturii din care fac parte indivizii bilingvi, sunt, de asemenea, obligatorii. Numai atunci pot fi evaluate

punctele slabe și problemele elevilor pentru a ghida în mod corespunzător procesul educațional și de dezvoltare." (Petrova 2023)

Asigurarea unui sistem educațional mai eficient necesită căutarea strategiilor și tehnicilor adecvate, aplicarea principiilor, metodelor și abordărilor adecvate pentru a spori motivația. Aceste eforturi vizează depășirea dificultăților în dobândirea de noi cunoștințe și abilități, adaptarea conținutului educațional la experiențele, interesele și nevoile elevilor și crearea unei mai bune organizări a activităților lor de învățare și pregătire.

Prima condiție pentru ca copiii bilingvi să stăpânească bine limba oficială este să comunice cu ei și să-i plaseze într-o poziție activă de vorbire. Ajutoarele vizuale bogate în prezentarea materialului lingvistic contribuie, de asemenea, la acest lucru. Profesorul ar trebui să utilizeze toate situațiile potrivite pentru a le permite elevilor să dobândească abilități de a asculta și înțelege ceea ce li se spune (de a întreba, de a explica) și de a răspunde verbal (nu numai pentru a pune întrebări, ci și pentru a răspunde la ele).

O sarcină didactică specifică pentru un profesor care lucrează cu elevi bilingvi este legată de modificarea conținutului educațional în funcție de caracteristicile elevilor și de experiența lor cognitivă. Predarea ar trebui să fie vie și orientată vizual. Acest lucru este necesar datorită nivelurilor diferite de competență în limba oficială bulgară literară. Atunci când un număr semnificativ de elevi nu posedă minimul lexical și sintactic necesar în ceea ce privește vorbirea, este necesară diferențierea în procesul de predare, ținând cont de nevoile individuale ale cursanților.

Practica arată că aproape toți elevii pot atinge un nivel ridicat de performanță la standardele educaționale, dar în momente diferite și prin căi diferite. Acest lucru poate fi realizat prin adaptarea conținutului educațional pentru a facilita înțelegerea bazată pe vocabular simplificat. De asemenea, este esențial ca profesorul să fie pregătit să aștepte dezvoltarea procesului de gândire atunci când răspunde la întrebări, deoarece copiii bilingvi prezintă ceea ce este cunoscut sub numele de proces de gândire bidirecțional.

O parte din munca sistematică a unui profesor care lucrează cu elevi bilingvi este pregătirea și atribuirea sarcinilor individuale pentru studiul independent pentru a compensa dificultățile în stăpânirea materialului de studiu.

Erorile sunt cu totul normale în dobândirea unei limbi. Ele fac parte din dezvoltarea limbajului și nu sunt aleatorii; Au un anumit sistem și joacă un rol important în gramatica cursantului. Profesorul nu trebuie să corecteze greșelile copiilor direct denumindu-i (corectare explicită). Este mai bine să modelați afirmația copilului repetând corect propoziția structurată incorect (corecție implicită).

1.5. Modele de educare a minorităților lingvistice în medii bilingve

În practica globală, există numeroase și diverse programe educaționale legate de educația persoanelor bilingve. Diferite tipuri de educație sunt rezumate de Romyana Tankova (Tankova 2014).

Name	Romyana Tankova (2014)
Year	2014
Types of Education	
	1. Immersion education in the official language
	2. Education with optional mother tongue studies
	3. Education through mother tongue mediation
	4. Bilingual education in a mixed language environment
	5. Multilingual education for children from language minorities

1. Educație de imersiune în limba oficială

Acest model de educație este încă cel mai răspândit atunci când vine vorba de educarea copiilor din minoritățile lingvistice din întreaga lume. În această abordare, în timpul învățământului preșcolar și primar timpuriu, copiii nu își folosesc deloc limba maternă; în schimb, sunt predate exclusiv în limba oficială a țării. Scopul acestui tip de educație este de a stăpâni limba oficială cât mai repede posibil pentru a asigura succesul în dobândirea cunoștințelor necesare. O astfel de educație este implementată în sălile de clasă în care limba oficială a țării este prima limbă pentru majoritatea elevilor și este a doua limbă pentru cel mult 30%. Metoda principală de instruire implică lucrul de grup între elevii cu diferite niveluri de competență lingvistică.

2. Educație cu studii opționale în limba maternă

Diferența față de modelul anterior constă în crearea condițiilor pentru ca copiii cu o limbă maternă diferită de limba oficială să-și studieze și limba maternă, fie ca disciplină obligatorie, fie ca disciplină opțională. Scopul predării limbii materne în astfel de situații este de a susține cultura minorității lingvistice respective. Această educație este de obicei oferită în câteva ore pe săptămână, permițând copiilor să se familiarizeze cu specificul socio-cultural al naționalității lor.

În multe țări, educația în limba maternă este oferită în afara orelor obișnuite de școală, adesea denumite "școli duminicale". În prezent, există 370 de astfel de școli duminicale în

întreaga lume pentru copiii bulgari care trăiesc în străinătate, unde studiază limba, istoria și geografia bulgară a Bulgariei.

3. Educație prin mediere în limba maternă

Acest model de educație poate fi aplicat în primul rând în clasele în care majoritatea elevilor împărtășesc aceeași origine etnică, diferită de limba oficială a țării. În aceste cazuri, copiii învață limba oficială pe baza cunoștințelor lingvistice ale limbii materne, ceea ce înseamnă că atunci când dobândesc a doua limbă, transferă cunoștințele și abilitățile dobândite în timpul învățării limbii materne. În acest fel, la sfârșitul educației, acești elevi sunt la fel de competenți în ambele limbi, realizând bilingvismul simetric.

În Bulgaria, acest model nu este implementat, deoarece dobândirea limbii oficiale durează de obicei mult timp, între 5 și 7 ani.

4. Educație bilingvă într-un mediu lingvistic mixt

Acest model este o alternativă la modelul de imersiune și la modelul de educație prin medierea limbii materne. Se adresează atât studenților din minorități lingvistice specifice, cât și studenților care sunt vorbitori nativi ai limbii dominante din țară. În educația bilingvă într-un mediu lingvistic mixt, elevii minoritari sunt educați alături de colegii lor din majoritatea lingvistică. Acest tip de educație este implementat atunci când ambele limbi sunt considerate la fel de valoroase și utile pentru copiii din comunitatea școlară. Cea mai mare eficacitate este obținută atunci când raportul dintre cele două grupuri din clasă este aproximativ egal.

În acest caz, studenții din limba minoritară studiază limba țării ca a doua limbă, în timp ce studenții care sunt vorbitori nativi ai limbii oficiale studiază limba minoritară ca fiind una străină. În acest fel, fiecare dintre cele două limbi este învățată prin medierea celeilalte, asigurând o achiziție echilibrată a cunoștințelor.

La implementarea acestui model, copiii din minoritatea lingvistică primesc de obicei educație în limba oficială în timpul orelor de educație fizică, muzică, arte plastice și activități constructive. Educația lor în limba maternă se concentrează pe subiecte academice direct legate de construirea bazelor dezvoltării cognitive a elevilor. Scopul este ca dobândirea cunoștințelor matematice și științifice să aibă loc în limba pe care copilul o cunoaște cel mai bine, și anume limba maternă. În acest fel, până la sfârșitul școlii primare, ambele grupuri de elevi din clasă trebuie să fie la fel de competente în ambele limbi, nu numai la vorbire, ci și la scris. Această abordare realizează un echilibru în ceea ce privește competențele lingvistice în ambele limbi.

5. Educație multilingvă pentru copiii din minoritățile lingvistice

Acest model de educație este necesar datorită diversității lingvistice emergente în societatea contemporană și a necesității de a elimina barierele din calea dialogului intercultural. În acest model, elevii învață simultan trei sau mai multe limbi. Acest lucru se întâmplă de obicei în țările cu două limbi oficiale. În astfel de țări, copiii care folosesc în principal una dintre cele două limbi oficiale au posibilitatea nu numai de a învăța cealaltă limbă oficială, ci și de a

dobândi competențe într-o limbă străină pentru țară. Cel mai frecvent, această limbă străină este engleza, care se impune treptat ca limbă dominantă în comunicarea interculturală globală.

În Bulgaria, educația copiilor cu o limbă maternă diferită de bulgară se realizează în principal prin:

- Învățarea opțională a limbii materne
- Educație multilingvă.

Statul bulgar, prin Ministerul Educației și Științei, sprijină activ învățarea opțională a limbii materne pentru comunitățile minoritare. Aceasta este implementată prin programe speciale de învățământ în limba maternă, instituite prin Ordinul nr. RD09-5835/07.12.2017 al ministrului educației și științei.



REPUBLIC OF BULGARIA
Ministry of Education and Science

<https://web.mon.bg/bg/2221>

Programele educaționale acoperă instruirea în turcă, armeană, romi și ebraică în clase opționale sau opționale. Programele cuprind învățământul de la clasa întâi până la clasa a șaptea, acoperind etapele inițiale și secundare inferioare ale învățământului de bază.

În Bulgaria, educația multilingvă pentru copiii din minoritățile lingvistice este, de asemenea, implementată prin predarea timpurie a limbilor străine, care începe din clasa a doua. Fiecare student bulgar studiază o limbă străină la alegere, cel mai frecvent engleza. Acesta este motivul pentru care sistemul de învățământ bulgar oferă și educație multilingvă pentru copiii cu o limbă maternă dominantă. Acest lucru se aplică studenților de etnie turcă care studiază limba turcă ca materie opțională. În plus, ei studiază și bulgara ca a doua limbă, precum și engleza ca limbă străină. Dacă această educație este implementată cu succes, acești copii s-ar putea dezvolta în indivizi trilingvi. Cu toate acestea, în prezent nu există date cu privire la eficacitatea sa. Doar rezultatele evaluărilor externe în limba bulgară la sfârșitul clasei a patra sunt clare, indicând fără echivoc rezultate scăzute în rândul elevilor de etnie romă și turcă din Bulgaria. După o analiză amănunțită a programelor educaționale din Bulgaria și din străinătate, se trage concluzia că fiecare dintre cele cinci modele menționate mai sus pentru educația bilingvă a copiilor din minoritățile lingvistice a fost implementat în sistemul școlar bulgar, dar numai pe bază experimentală."

În ultimii ani, Bulgaria a acordat o atenție deosebită integrării migranților de vârstă școlară în sistemul educațional bulgar. Având în vedere acest lucru, a fost creat un program educațional în limba bulgară pentru solicitanții de azil sau migranți. Acest program este

conceput pentru a lucra cu studenții care vor studia limba bulgară ca limbă străină în condițiile educației suplimentare, conform articolului 10, alineatul 3, punctul 3 din Regulamentul nr. 6 din 11 august 2016, pentru dobândirea limbii literare bulgare.

Ceea ce este specific acestei educații este că se desfășoară concomitent cu programa de clasă obișnuită în funcție de clasa paralelă la care este înscris studentul străin. Educația prin acest program are două obiective: în primul rând, ca elevii care intră în școală pentru prima dată să înțeleagă posibilitățile de comunicare ale limbii bulgare pentru a fi utilizate în viața de zi cu zi și să se integreze în noul lor mediu social și cultural prin limbaj. În al doilea rând, pentru ca elevii care își continuă educația să se adapteze la condițiile specifice din școala bulgară. Prin urmare, programul este construit în două părți. Prima parte se concentrează pe familiaritatea inițială și orientarea în particularitățile sistemului lexical, fonetic și gramatical bulgar, în primul rând la nivel practic (CECRL nivel A1). A doua parte îndreaptă atenția elevilor către principiile teoretice fundamentale ale sistemului lingvistic literar bulgar și utilizarea terminologiei asociate cu această teorie. Aceasta implică dezvoltarea competențelor lingvistice în limba bulgară la nivelul CECRL B1 și stăpânirea acesteia ca a doua limbă (de lucru).

Programul ține cont de faptul că elevii au frecventat școala în țara lor de origine, unde au dobândit un anumit nivel de educație corespunzător unui anumit grad conform sistemului de învățământ bulgar. Diferențele în curriculum și rezultatele așteptate la disciplinele academice între educația din țara de origine și Bulgaria necesită un accent pe dobândirea unei terminologii specifice legate de materiile clasei sau etapei în care elevii își continuă educația. Această circumstanță implică faptul că, atunci când se aplică a doua parte a programului, ar trebui adoptată o abordare pentru a stabili o legătură între ceea ce s-a învățat în școala străină și cunoștințele/competențele corespunzătoare conform programelor de învățământ din școala bulgară. Aceasta presupune formarea, la nivel empiric, a cunoștințelor și abilităților pentru utilizarea anumitor termeni legați de conceptele fundamentale din științele de bază studiate în toate sistemele educaționale - lingvistică, matematică, științe naturale.

În centrul programului educațional se află înțelegerea faptului că integrarea străinului în mediul cultural bulgar ar trebui să aibă loc în primul rând prin stăpânirea principalilor purtători de informații în structura limbii în interdependența lor reciprocă și necesitatea unei comunicări de succes - cuvinte, propoziții, text. Dezvoltarea abilităților de comunicare necesită o dobândire treptată, dar intensivă a sensului unui număr tot mai mare de cuvinte și aplicarea lor cu succes în contexte semnificative. Programul este conceput în așa fel încât înțelegerea prin ascultare și crearea de construcții lingvistice inteligibile prin vorbire să fie combinate cu stăpânirea sistemului grafic al limbajului literar ca o condiție pentru comunicarea indirectă prin citire și scris.

În conformitate cu articolul 13, alineatul (12) și alineatul (13) din Regulamentul nr. 6 din 11 august 2016, pentru dobândirea limbii literare bulgare, implementarea Programului educațional se realizează în diferite grade de timp de instruire - până la 90 de ore de instruire pentru elevii din etapa inițială a învățământului de bază, până la 120 de ore de instruire pentru elevii din etapa pregimnazială a învățământului de bază, și până la 180 de ore de instruire

pentru elevii din prima etapă gimnazială a învățământului secundar pe o durată maximă de 12 luni. Prima parte a programului este predată în cadrul a 90 de ore de instruire pentru elevii din etapa inițială și pentru cel mult jumătate din orele de instruire pentru elevii din clasele 5-10, în timp ce a doua parte (dobândirea de competențe suplimentare în limba bulgară, matematică, științe naturale și geografie) este predată în cadrul a nu mai puțin de jumătate din orele de instruire pentru elevii din etapa pre-gimnazială a Învățământul de bază și pentru elevii din prima etapă gimnazială a învățământului gimnazial. Alocarea orelor de instruire este determinată de profesorul de limbă bulgară în funcție de nevoile specifice ale cursanților.

Diversitatea copiilor cu o limbă diferită de limba oficială a țării necesită căutarea și descoperirea unor abordări optime atunci când îi educă simultan într-o clasă multilingvă.

1.6. Principii de predare în clasele bilingve

Deși principiile predării grupului discutat de studenți au făcut obiectul analizei în diverse studii, aici adoptăm punctul de vedere al lui Yeuk (2015, p. 128), conform căruia specificul predării într-o clasă multilingvă este următorul:

1. Predarea tuturor materiilor este, de asemenea, predarea simultană a limbii în limba țării. Aceasta înseamnă că noile cunoștințe dobândite de studenți în diferite domenii ar trebui să fie însoțite de extinderea competențelor lingvistice ale cursanților.

2. Școala este un loc pentru educația interculturală. Multilingvismul copiilor face parte din educație. Prin urmare, cântece, texte, obiceiuri ale culturilor reprezentate în clasă ar trebui să facă parte din cultura educațională. Elemente din alte culturi lingvistice pot deveni o oportunitate de reflecție lingvistică, de exemplu, la orele de gramatică.

3. Fundamentul tuturor lecțiilor este actele de vorbire. Aceasta înseamnă că învățarea limbilor străine se bazează pe situații comunicative zilnice din școală. Principiul vizualizării cunoașterii joacă, de asemenea, un rol special în acest sens.

4. Erorile de limbaj ale elevilor pot fi folosite ca mijloc de reflecție și atingere a obiectivului. Reflecția țintită a profesorului pe baza greșelii unui copil poate influența succesul ulterior al copilului sau poate rămâne în urmă.

5. Cursanții ar trebui să aibă întotdeauna ocazia să caute ajutor și să pună întrebări. Aceasta include posibilitatea de a explica semnificația unui cuvânt necunoscut prin traducere, parafrazare sau cu ajutorul unui dicționar. La acest proces participă atât profesorul, cât și alți elevi care cunosc limba oficială a țării.

6. Principalul exemplu de utilizare corectă a limbajului este profesorul. Din această perspectivă, este foarte important ca profesorul să vorbească încet, clar și corect din punct de vedere gramatical. Actele de vorbire situaționale sunt, de asemenea, importante în situațiile de zi cu zi, mai ales atunci când copiii încep să învețe limba.

7. Limba ar trebui predată în așa fel încât elevii să dobândească cunoștințe nu numai despre limba în sine, ci și despre limbă, adică pentru a promova ceea ce se numește "conștientizare lingvistică" la cursanții bilingvi. Înțelegerea structurii limbajului ar trebui să fie organizată sistematic astfel încât funcția formelor sale să poată fi aplicabilă în comunicare (Röss 2003, 2004, Shader 2013).

8. O condiție importantă pentru dobândirea limbii oficiale a țării este aplicarea comunicării imitative, adică participarea elevilor la situații comunicative similare modelelor deja prezentate.

9. Predarea limbilor străine ar trebui să vizeze dezvoltarea atât a abilităților productive (vorbită și scrisă), cât și a abilităților receptive (ascultare și citire).

Capitolul 2. Bilingvismul, probleme identitare și implicații în clasă

2.1. Probleme/fenomene particulare în bilingvism

2.1.1. Transferul de date dintr-o limbă în alta

Un fenomen frecvent prezent în toate etapele învățării limbii a doua este *interferența*, adică utilizarea elementelor, structurilor și tipurilor lingvistice din limba maternă sau chiar menținerea unui accent străin care se referă direct la limba maternă, precum și evitarea sau utilizarea excesivă a anumitor tipuri (Bella 2016: 27-28). Interferențele pot fi detectate în vorbirea scrisă și vorbită, atât la nivel fonologic, cât și la nivel morfologic/sintactic, precum și în vocabular. La nivel fonologic poate lua forma *pronunției străine*, în special la bilingvii adulți, sau utilizarea elementelor fonetice care nu sunt prezente în celălalt sistem lingvistic. La nivel sintactic,

interpolările apar prin aranjarea incorectă a cuvintelor într-o propoziție (de obicei urmând formulele sintactice ale limbii materne), în timp ce la nivel lexical interpolările sunt comune, luând forma traducerii cuvânt cu cuvânt sau folosind cuvinte incorect echivalente care nu înseamnă absolut nimic în codul celeilalte limbi (Sellas-Mazi, 2006:55).

2.1.2. Schimbarea codului de limbă

Fenomenul cu cea mai mare incidență în cazul bilingvilor este *schimbarea codurilor*. Acesta din urmă poate fi distins conform lui Blom & Gumperz (1972) în *situational*, atunci când o persoană bilingvă simte nevoia să răspundă în acest fel la o schimbare de circumstanțe, și *metaforic*, când persoana bilingvă dorește să pună mai mult accent pe tonul sau cuvintele sale, să facă o glumă sau să relaxeze tonul serios al unei conversații (McKay și Hornberger, 2009:106). Saville-Troike & Milroy (1987) au codificat subiectul/obiectul conversației, fețele interlocutorilor și relația dintre aceștia într-o situație comunicativă dată, precum și spațiul și timpul ca factori cheie care influențează decisiv apariția fenomenului de comutare a codului. În acest caz, persoana bilingvă folosește - intenționat sau uneori uneori inconștient - anumite elemente lingvistice pentru a se apropia de interlocutorul său prin adaptarea la propria comunitate lingvistică sau pentru a se distanța de el și de comunitatea lingvistică și culturală corespunzătoare (Sellas-Mazi, 2006:81). Aceasta este teoria *acordării conversaționale a lui* Giles, Bourhis și Taylor, care în studiul lor au analizat că această schimbare poate avea loc atunci când individul simte că identitatea sa lingvistică și culturală este amenințată și simte că trebuie să o apere. Tocmai pentru a sublinia această distanță, el își exprimă sentimentele variind de la grosolănie la ostilitate. Gradul de convergență lingvistică depinde de stocul lingvistic al interlocutorului (cât de bogat sau sărac este) și de circumstanțele specifice, care pot intensifica nevoia de o mai mare aprobare socială sau funcționalitate comunicativă. Circumstanțele particulare ar putea fi relații de tensiune (politică, socio-economică sau culturală) între cele două grupuri etnolingvistice, așa că suntem chemați să investigăm de fiecare dată dacă interlocutorul caută să se identifice cu membrii celuiilalt grup sau, din cauza rupturii relațiilor, nu se identifică ca membru egal și nici nu caută să se identifice.

2.1.3. Distincții speciale ale fenomenului de comutare a codurilor

Comutarea codului lingvistic este folosită în principal în vorbirea vorbită, cu juxtapunerea de fraze sau cuvinte din două sisteme sau subsisteme lingvistice diferite în momentul în care are loc o conversație (Gumperz, 1989:59), în timp ce în cazul în care există o schimbare de limbaj în cadrul aceluiași cuvânt se folosește termenul *de comutare a codului interlingvistic* (Nishimura, 1985). Când comutarea codului este

detectată în cadrul aceleiași propoziții, se numește *intrapropozițională*, în timp ce atunci când este detectată între diferite propoziții ale aceleiași comunicații, se numește *interpropozițională* (Tsokalidou, 2012: 55).

Cuvintele, toponimele din cealaltă țară, cuvintele asemănătoare fonologic, semantic în cele două limbi, precum și cuvintele derivate din cuvinte împrumutate și/sau încărcate cultural, întăresc și încurajează schimbarea codului în discursul comunicativ. Deși mulți ar crede că schimbarea codului ar contribui la limitarea utilizării limbajului mai slab, de fapt se întâmplă exact opusul: îl păstrează și îl întărește.

Fenomenul de comutare a codului, precum și celelalte fenomene legate de acesta și care constituie trăsături specifice vorbirii bilingve (interpolare, împrumuturi), sunt evenimente lingvistice, care sunt folosite pentru a satisface nevoi comunicative foarte specifice, constituind în același timp o sursă de bogăție expresivă și completitudine comunicativă.

2.1.4. Conceperea unui curriculum

Este demn de remarcat studierea modului în care o comunitate sau o instituție de stat - responsabilă de problemele de politică lingvistică - alege să elaboreze un curriculum în direcția predării unei a doua limbi străine. Este esențial ca profesorii, care au fost implicați într-un astfel de proces, să ofere informații în ceea ce privește aspectul de predare, interacțiunea cu elevii și evaluarea practicilor pe care le-au implementat. Acesta ar putea fi un material foarte util pentru dezvoltarea de programe care să asculte nevoile unui elev al secolului 21 și care este probabil departe de manualele și circularele ministeriale ale secolului 20. Curriculumul ar trebui să fie conceput astfel încât să țină cont de nevoia de integrare într-o anumită comunitate lingvistică, dar și de nevoia simultană de a se integra în societatea țării gazdă cu limba dominantă (Seedhouse, 2006). Prin urmare, ar trebui să fie programe care să țină cont de mediul social și politic globalizat, dar în același timp să arate respectul necesar pentru specificul cultural și lingvistic al comunităților locale (McKay & Hornberger, 2009: 581-583).

În societățile deschise diversității și noilor tehnologii, multiculturale și multilingve, conceperea educației și a politicii lingvistice ar trebui să meargă mână în mână. Ar trebui să încorporeze provocările contemporane, să îmbrățișeze chiar și acele probleme și propuneri care provoacă fisuri și să provoace normalitatea și să fie deschisă și receptivă la nou. La sinteza unei noi realități, folosind rațional materiale și metode mai vechi și testate, dar cu o perspectivă nouă, proaspătă, capabilă să contribuie la dezvoltarea oamenilor cu o identitate complexă, la fel cum lumea din jurul nostru este complexă.

Procesul educațional școlar este însărcinat cu sarcina dificilă de a combate

incertitudinea lingvistică și nesiguranța cauzată unui copil bilingv de expunerea la amestecul constant de limbi. Pentru a preveni marginalizarea și excluziunea socială, se pune accentul pe învățarea limbii dominante cât mai adecvat posibil. Ca urmare, pericolul, care apare adesea, este retragerea limbajului părinților, umbrirea acestuia de limbajul care îl va ajuta pe copil să se integreze pe deplin în țesutul social, mai ales în cazurile în care ne referim la populații defavorizate economic și social (Skourtou, 1997: 145; Sella-Mazi, 2006: 36-37 și 97).

Faptul că marea majoritate a statelor moderne au optat pentru stabilirea unei singure limbi, care stă adesea ca un simbol și un pol al unificării naționale, nu implică automat că posibilitatea formării și dezvoltării unei educații multilingve este negată (Sella-Mazi, 2006: 118). Un element crucial apare recunoașterea unei relații de paritate între limbi pentru a duce la rezultate educaționale și mai bune.

2.2. Învățarea unei a doua limbi străine

2.2.1. Abordări teoretice

Analiza contrafactuală, care a fost formată cronologic pentru prima dată în anii 1950 și 1960, s-a bazat pe teoria behaviorismului din domeniul psihologiei. Atât procesul lingvistic, cât și orice formă de proces educațional au ca sursă primară capacitatea omului de a imita, răspunzând la un stimul (Bella, 2016:55). Cu cât acest model se repetă mai des, se dezvoltă într-un obicei și cu cât răspunsul este mai corect, cu atât individul primește mai mult aprobare pentru acest comportament. Scopul profesorului devine corectarea greșelilor elevului (utilizarea elementelor lingvistice din limba maternă) și prezentarea formelor și structurilor lingvistice corecte, pe care elevul trebuie să le urmeze în timpul procesului educațional (Bella, 2016:56-58).

Această abordare teoretică timpurie a fost puternic contestată de Chomsky, o provocare care a dus la formarea Diaglossiei. Mediul lingvistic nu mai este suficient ca o condiție suficientă pentru învățarea unei a doua limbi.

Fiecare copil este echipat cu un fel de "gramatică internă", element care îi permite să stăpânească o a doua limbă. Această teorie, dezvoltată de Corder (1967) pe baza ideii originale a lui Chomsky și Selinker, pare să acorde prioritate unui mecanism intern față de mediul extern (Bella, 2016: 58-59).

Dezvoltarea ulterioară a diaglossiei a dus la dezvoltarea teoriei *construcției creative* în anii 1970, de către H. Dulay și M. Burt. Luând ca punct de plecare teza lui Chomsky că "*limbajul este inerent oamenilor și se dezvoltă în creierul lor*" (Bella, 2016: 72), încercările de abordare teoretică mai modernă și testarea continuă sunt o parte inalienabilă și valoroasă a achiziției limbajului într-un efort de a produce vorbire creativă. Elevii sunt rugați să învețe exact prin greșelile lor, nu încercând în mod constant să le evite. Cu alte cuvinte, este un proces care încearcă să se concentreze pe

elev și să adapteze metodologia de predare la el, și nu invers, așa cum a fost cazul până atunci (adică încercarea de a-l face pe elev să răspundă la metodologia de predare). Acest lucru se traduce printr-o încercare a programelor de a se îndepărta de învățarea sterilă a formulelor gramaticale și sintactice și de a se concentra pe etapele de dezvoltare psiho-emoțională ale elevilor și pe practicile mai interactive/interactiv/comunicative. Limbajul încetează să mai fie tratat ca tipuri gramaticale și sintactice, iar elementele lingvistice se concentrează pe substanță: faptul că sunt *purtători de sens*. Ele transmit informații de substanță, care sunt semnificative pentru elev în încercarea sa de a concepe un mesaj (Bella, 2016: 205-207).

Trecerea de la propunerile metodologice obișnuite la o abordare comunicativă, scopul crucial este utilizarea gramaticii și a sintaxei în așa fel încât să fim conduși la cel mai complet rezultat comunicativ (Mitsis, 1996: 154).

2.2.2. Abordări moderne

Orice construcție teoretică nu este sculptată în piatră. Asta înseamnă că nu ne putem aștepta la soluții imediate, gata făcute pentru un proces atât de complex precum procesul educațional, cu atât de mulți parametri, pe care profesorii sunt chemați să le realizeze în sălile de clasă și dezvoltatorii de curriculum să țină cont. Problemele care pot apărea, aspectele particulare ale unui subiect se sustrag - și vor evita întotdeauna - o abordare teoretică, tocmai pentru că viața însăși, oamenii și mediul socio-economic și cultural sunt o bogăție de complexități și excepții chiar și de la cel mai bine formulat canon științific și teoretic. Scopul este de a formula, de fiecare dată, cele mai potrivite instrumente metodologice, capabile să răspundă provocărilor fiecărei epoci și fiecărei societăți, pentru a ajuta studenții să stăpânească o a doua limbă străină.

Predând o a doua limbă străină ca și cum ar fi un scop în sine, ne îndepărtăm de misiunea sa de bază, care este comunicarea orală și scrisă între oameni. Metoda "biblică", care definește elevii ca fiind competenți atunci când sunt capabili să înțeleagă, să memoreze și să-și amintească ori de câte ori este necesar conținutul unui manual, nu poate fi considerată un obiectiv satisfăcător pentru învățarea unei limbi străine. Învățarea limbilor străine este un instrument. Este un mijloc de a atinge alte obiective și nu un scop în sine, deoarece geografia, de exemplu, ar putea fi luată în considerare, chiar dacă vorbim de științe aplicate, cum ar fi matematica sau fizica, care au o autosuficiență și autonomie.

Limbajul - orice limbă - conține o cantitate incomensurabilă de informații, cunoștințe și experiență umană. Mulți cercetători contemporani propun învățarea unei a doua limbi străine ca un instrument pentru ca elevul să-și comunice gândurile și informațiile pe care dorește să le împărtășească, mai degrabă decât să le trateze ca pe o lecție suplimentară printre celelalte din curriculum (McCaul, 2016).

Nu este suficient să transmitem ca informație unui copil regulile gramaticale și gramaticale, structura și pronunția unei limbi pentru a-l dota automat cu capacitatea de a o înțelege și de a o folosi în condițiile naturale în care vorbitorii săi o folosesc ca primă limbă (Azez, 1999: 96). Limbajul este ceva viu și în continuă evoluție. Prin urmare, nu poți preda o limbă străină separând-o de tot ceea ce constituie viața de zi cu zi a unei persoane moderne. Televiziune, ziare, reviste, calculatoare și tot felul de medii tehnologice, publicitate, muzică, cinema, literatură. Acesta este cel mai atractiv mod pentru un copil de a simți nevoia și dorința de a fi expus la această limbă și de a o învăța într-o măsură suficientă pentru a putea comunica folosindu-l.

A doua limbă - ca și prima - este destinată relațiilor interpersonale umane. În cunoștințele și informațiile schimbate este implicată întreaga lume emoțională a copilului. Prin urmare, este esențial ca copilul să ajungă la un nivel de limbaj în care să poată comunica nu numai cunoștințe și gânduri, ci și emoții. Numai în acest fel a doua limbă devine parte integrantă a personalității și identității copilului, devenind parte a copilului însuși. Prin urmare, este evidentă necesitatea de a introduce factorul contextului cultural și social, ceea ce înseamnă că un curriculum este chemat să selecteze elemente culturale care sunt apropiate de mediile culturale ale elevului bilingv pentru ca acesta să le accepte (Skourtu, 1997: 58).

2.3. Diversitate și alfabetizare școlară

Cu toate acestea, în școală, alfabetizarea este principalul obiectiv educațional al educației. Există două categorii de elevi: cei care provin din comunități în care au o tradiție exclusiv orală și cei în care alfabetizarea este, de asemenea, esențială pentru limba lor maternă. În primul caz, școala acționează ca un rival al limbii materne, iar în al doilea ca o extensie a limbii materne (Cummins, Brown, Sayers 2007).

Să luăm de exemplu un elev rom bilingv dintr-o școală bulgară, care este bilingv, dar numai în forma orală a limbii, deoarece romani nu este scris, spre deosebire de bulgară. Dimorfismul lingvistic al acestor copii este în mod clar o situație nouă, deoarece sunt "forțați" să învețe bulgara în forma sa scrisă, al cărei echivalent nu îl cunosc din limba maternă.

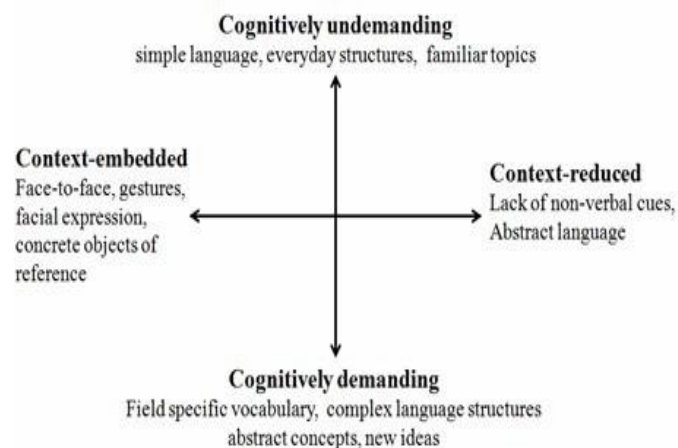
Pe de altă parte, în cazul în care limbile vorbite de utilizatorul bilingv sunt, de asemenea, bilingve, idealul este ca o limbă să funcționeze complementar cu a doua limbă, la nivel de limbaj vorbit și scris, standard și de zi cu zi, bilingvism și bilingvism. În acest caz avem o dezvoltare continuă, simultană a bilingvismului și a bialfabetizării și în tranziția de la o limbă la alta, de la cunoașterea veche la cea nouă (Hornberger, 2009). A doua limbă acționează ca un amplificator al primei și, în consecință, prima este conectată și legată de a doua (Wolfram, 2001).

2.3.1. Cum este perceput bilingvismul de către profesori

Profesorii, în funcție de percepția lor personală asupra bilingvismului, îl pot percepe în contextul școlar fie ca pe o "problemă", fie ca pe un "drept" sau ca pe o "sursă de îmbogățire". Dificultățile de învățare cu care se confruntă elevii bilingvi în școală nu ar trebui atribuite doar factorilor lingvistici, ci și concepțiilor greșite despre limbă din partea profesorilor, care contribuie în mod clar la creșterea dificultății acestor elevi.

Minoritatea profesorilor consideră celelalte limbi ca pe o problemă care trebuie eliminată sau vindecată. Atunci când o limbă maternă, de obicei o limbă migrantă în zilele noastre, este introdusă neinvitată în sistemul școlar sau în orice alt loc, poate fi văzută ca o problemă pentru integrarea cu succes a vorbitorilor săi. Esser (2006) și Hopf (2007) susțin că a avea o limbă maternă puternică nu are neapărat o influență pozitivă asupra învățării limbii materne (germana în cazul lor).

Majoritatea profesorilor consideră că alegerea și utilizarea limbii în spațiul privat, și nu numai, al individului este un drept integral. Aceasta este o poziție aparent foarte democratică, dar de fapt "exonerează" profesorul care este indiferent față de alte limbi și alege să-și desfășoare lecțiile în limba dominantă. În esență, el implementează o politică lingvistică fixă în clasa sa, scutit de responsabilitățile de predare a bilingvismului, deoarece profesorul crede că nu are posibilitatea de a interveni conștient și că copiii nu au "dreptul" personal de a alege utilizarea limbii (Skourtou, 2008).



Ideea că alte limbi constituie o comoară lingvistică, socială și educațională unică pe care profesorii ar trebui să încerce să o descopere investind în elevii lor bilingvi nu este suficient de răspândită (Skourtou, 2011). Cu toate acestea, conform celei de-a treia viziuni, limba diferită este o sursă uriașă de îmbogățire care privește întreaga societate, întotdeauna în funcție de domeniul de acțiune, și implică o gestionare conștientă a bilingvismului în interiorul și în afara clasei pentru a obține beneficiile așteptate, și uneori nu atât de multe. (Gaidartzi și Tsokalidou, 2008; Kamaroudis, 2010).

2.3.2. Sprijin lingvistic din mediul fizic și școlar

Prima și principala distincție care trebuie făcută despre o limbă atunci când este învățată este dacă este contextualizată sau decontextualizată ca bază pentru înțelegerea naturii alfabetizării copiilor. În esență, diferența dintre primul și al doilea nivel este dacă sensul transmis este însoțit și asistat de "indicii interpersonale sau contextuale (cum ar fi gesturi, expresii faciale, intonație etc.) sau depinde de markeri lingvistici care sunt, în mare măsură, independenți de contextul comunicativ direct" (Cummins și Swain, 1986).

Într-adevăr, așa cum subliniază Cummings (2003), relațiile de putere care se dezvoltă între populația dominantă și orice minoritate culturală sau lingvistică sunt foarte responsabile pentru prejudecățile de succes și eșec ale elevilor bilingvi la școală. Când fenomenul de mai sus devine evident, profesorul trebuie să facă o alegere: fie să accepte situația actuală și să reproducă în mod intenționat sau să nu reproducă relațiile de putere existente exercitate de societatea dominantă, fie să le provoace (Cummins & Swain, 1986).

În primul caz, el va fi acuzat că nu răspunde diferitelor comunități, fără a fi oferit elevilor săi nimic în afară de curriculum. Dacă alege al doilea, este la fel de probabil să fie învinuit pentru alegerea sa, dar este mai probabil ca elevii săi să învețe ceva de la el. Bilingvii, diferiți din punct de vedere cultural, "ceilalți" în raport cu populația generală, trec prin școli, adesea fără a adăuga cunoștințe, în timp ce "profesorii monolingvi le urmăresc neputincios progresul" (Kourtti-Kazouli, 2000).

2.3.3. Mișcarea lingvistică - conservarea - răspândirea.

Deriva lingvistică este mișcarea descendentă a unei limbi materne și întărirea limbii dominante. Limba majoritară și limba maternă, așa cum am menționat mai sus, intră foarte des în contact și de mai multe ori intră în conflict între ele. Relațiile dintre cele două limbi depind de factori economici, sociali, culturali, lingvistici și politici și adesea de interesele grupurilor (Cummins și Swain, 1986).

Răspândirea limbajului se referă la creșterea limbajului pentru utilizatori, dar și în vremurile noastre către rețelele sociale sau electronice și utilizările lor corespunzătoare (Cooper 1989). Menținerea limbajului este stabilitatea limbajului în ceea ce privește utilizarea sa și păstrarea sa de către copiii și adulții care o cunosc în anumite locuri (casă, școală, lăcașuri de cult) cu o relativă stabilitate a limbii în ceea ce privește numărul și distribuția utilizatorilor săi (Baker, 2001).

Schimbarea limbajului este definită ca o schimbare a limbii dominante de utilizare de către un individ. Acest lucru se poate face fie din proprie inițiativă a utilizatorului, din cauza migrației, fie pentru a-și asigura un loc de muncă, un salariu mai mare, fie împotriva voinței sale, prin constrângere, cum ar fi captivitatea. Din fericire, ultima parte tinde să se diminueze în zilele noastre. Dezvoltarea tehnologiei comunicațiilor și a informației are un impact mare asupra utilizatorilor acestor medii, deoarece acestea îl expun constant la limbi dominante, cum ar fi engleza și spaniola (Baker, 2001).

Limbă

Interlimbaj se referă la structuri lingvistice în care prima limbă este un punct de referință pentru a găsi și explica cauzele erorilor lingvistice în timpul învățării limbilor străine (Varlokosta și Triandafyllidou, 2003; Bella, 2007; Tsiplakou, 2010). Este în esență o punte între cele două limbi, o construcție lingvistică intermediară a vorbitorului de la limba maternă la limba țintă (Anastasiadis-Simeonidis et al., 2008). Cea mai interesantă parte a interlimbii este că funcționează ca feedback continuu de la o limbă la alta (continuum interlingvistic) (Hornberger, 2007).

2.3.4. Comutator de cod

Comutarea codului este utilizarea combinată a două sau mai multe limbi sau forme ale aceleiași limbi în același act de comunicare (problemă comunicativă). Potrivit lui Chocalidou (2000), se poate face interpropozițional, intra-propozițional sau intra-lexical atât în vorbirea orală, cât și în cea scrisă. În practică, acest lucru înseamnă că elemente aparținând unor limbi diferite pot coexista în diferite sau în aceeași propoziție sau chiar în același cuvânt, producând pentru ascultătorul sau cititorul necunoscut un rezultat "greșit" sau "ciudat". (Tsiplakou, 2009).

Comutarea codului cu bilingvism

Vorbitorii bilingvi fac selectiv combinații lingvistice în vorbirea fluidă, indiferent de factori precum utilizarea limbii, contextul și situația comunicativă. Premisa de bază a comutării codului este că locul de utilizare permite acest lucru (Skourtou, 2011).

Vorbitorul bilingv poate avea nevoie, pentru a-și exprima pe deplin sensul sau pentru a explica ceva, să folosească o combinație de limbi, atâta timp cât vorbitorul bilingv are întotdeauna o bună cunoaștere a ambelor (Gotovo, 2005). Această alternanță nu ne arată o lexifenie, ci dimpotrivă ne arată un surplus lingvistic, deoarece presupune cunoașterea a cel puțin două limbi.

Dorfmüller-Karpuza (1993) susține că nesiguranța cu privire la sentimentul identității vorbitorului bilingv îl motivează să folosească două coduri ca apărare împotriva folosirii doar a limbii sale materne în sfera publică. După cum am menționat mai sus, regulatorul de comutare a codului este limitele stabilite de spațiul de utilizare.

Regulile pentru alegerea uneia sau a două limbi sau forme de limbaj, nivelul acestora și comutarea codului "licență de utilizare" depind de "locul de utilizare". Spațiul particular (școală, teren, stadion, cantină, festival) în care se află persoanele bilingve permite, delimitează, strict sau nu, tolerează sau interzice, în funcție de natura sa, schimbarea codurilor (Skourtou, 2011). Există spații (întâlnire de serviciu) care impun strict utilizarea unei singure limbi, dar există și spații cu specificații mai puțin stricte pentru alegerea limbilor și a formelor acestora (companie prietenoasă).

2.4. Căile de învățare ale studenților bilingvi, probleme de identitate

2.4.1. Comunicare și conștientizare a sel-ului

Facilitarea comunicării și utilizarea și extinderea fundalului conceptual al elevilor sunt factori importanți care duc la învățare, motiv pentru care am subliniat în mod deosebit valoarea primei limbi. Cu aceasta, am vrut să subliniem că practica de a tăia prima limbă a cursantului din procesele de învățare nu numai că nu promovează învățarea, dar este în detrimentul progresului lingvistic și cognitiv general al cursantului.

Discursul despre recunoașterea și semnificația pozitivă a elementelor care alcătuiesc identitatea studentului migrant sau discursul despre "negocierea identității studentului" conține, prin însăși formularea sa, o dificultate care trebuie luată în considerare. Acest lucru constă în faptul că termenul "identitate" al cursantului migrant sună atât de vag în sine, încât este dificil de descris cu exactitate conținutul său din două motive principale. Primul motiv are de-a face cu faptul că subiecții de astăzi nu sunt caracterizați de o singură identitate, ci de sinteza multor identități (Heller, 2003) și adesea contradictorii. Al doilea motiv este că nu este ușor de atribuit conceptului de "identitate" un domeniu de aplicare proporțional cu semnificația sa și de a defini ce include și ce nu include. În consecință, orice încercare de a atribui un conținut precis conceptului de "identitate" ar risca să cadă în capcana de a vedea identitățile subiecților ca fiind închise, imuabile și limitative (Laplantine, 1999).

Cu toate acestea, este foarte dificil de conceput sau descris o societate în care subiecții pot exista fie ca indivizi, fie ca grupuri, fără a-și identifica statutul cu anumite categorii. Este foarte dificil de conceput sau descris o societate în care subiecții la un moment dat al vieții lor nu se întrebă "cine sunt", "cine ești", "cine suntem", "cine ești" etc. În mod similar, este foarte dificil de conceput o școală în care elevii din grupuri diverse din punct de vedere lingvistic și cultural la un moment dat al vieții lor să nu reflecteze asupra întrebărilor de mai sus.

În orice caz, aceste întrebări sunt legate de experiența umană și marchează spațiul social, cultural și politic al fiecărei întâlniri, schimburi sau conviețuiri. Ele ating probleme de personalitate a subiecților, probleme de valori antropologice și categorii sociologice (de exemplu, clasa socială), datorită faptului că, ca construcții, identitățile sunt construite la nivel etnic, social, în raport cu imaginea de sine, personalitatea și prestigiul social (André, 2003). Având în vedere aceste aspecte, menținem utilizarea termenului "identitate" și în discursul pedagogic despre studenții migranți, deoarece problemele legate de "identitatea" lor (etnică, religioasă, culturală etc.) sunt atât de complexe și complicate încât doar un termen general ne acoperă, tocmai pentru că cuprinde multe situații diferite.

Conform dicționarului de termeni psihologici al lui Doron și Parot (2003), identitățile sunt construcții conștiente ale reprezentărilor cognitive, de dezvoltare și emoționale ale sinelui (soi) și ale sinelui în mediul său. Conceptul de "identitate" se referă la percepția pe care indivizii

o au despre ei înșiși și locul sinelui printre alți indivizi cu care formează grupuri sociale.

Din nou, potrivit lui Camilieri și Cohen Emerique (1989), sentimentul identității îndeplinește trei funcții la subiecți: una legată de stabilitate, una legată de schimbare și o a treia "funcțională". Prima, care poate fi descrisă ca "funcția ontologică a identității" (fonction ontologique), oferă subiecților un sentiment de continuitate (ceea ce rămâne același și care constituie punctul de referință al subiecților). Al doilea se referă la modul în care schimbarea este încorporată, astfel încât subiecții să se adapteze la contexte sociale în continuă schimbare. Aceasta este o funcție foarte importantă, pe de o parte, pentru că în întregul proces de aculturare, subiecții sunt chemați să coexiste coduri și valori culturale care sunt în conflict între ele și, pe de altă parte, pentru că permite subiecților, în loc să aleagă "fie unul, fie altul", să poată alege "atât unul, cât și celălalt", să poată relaționa "unul cu celălalt" și să stabilească relații de "relevanță" și "coerență" între ele (Camilieri și Cohen Emerique, 1989). A treia categorie (funcțională) (instrumentală) este cea care permite subiecților să aleagă în mod conștient identitatea pe care doresc să o scoată la suprafață de fiecare dată în interacțiunile lor sociale. Este funcția care face ca subiecții să afișeze sau să ascundă unul sau mai multe aspecte ale lor, în funcție de circumstanțele sociale.

2.4.2. Student migrant - negocierea identității

În mare măsură, semnificația pozitivă sau non-pozitivă a identității elevilor are de-a face cu imaginea lor de sine, autodefinirea și, în general, percepția pe care o au despre ei înșiși. Atitudinea lor față de ei înșiși ca obiect sau modul în care se evaluează se referă la stima de sine. Stima de sine și recunoașterea sunt nevoi umane fundamentale, deoarece identitatea este experimentată ca o construcție pozitivă atunci când este recunoscută atât la nivel interpersonal, cât și la nivel social mai larg (Taylor, 1997). O motivație puternică pentru oameni este de a menține această stimă de sine și acest lucru se aplică atât identității individuale, cât și identității sociale, activează o mare parte din comportamentul social și se exprimă în tendința de a evalua pozitiv apartenența la un grup (Dracona, 2001: 35).

Când elevul migrant, în procesul de auto-identificare, dorește să păstreze acele elemente care i-au constituit identitatea înainte de schimbarea mediului școlar și lingvistic, atunci avem de-a face cu un elev care evaluează pozitiv povara culturală pe care o poartă și îi recunoaște valoarea. Când elevul aflat în procesul de autodefinire în noul mediu nu dorește să păstreze acele elemente care alcătuiesc identitatea sa culturală, atunci avem de-a face cu un elev care nu recunoaște importanța elementelor culturale pe care le poartă. Acest elev vrea să devină altceva decât ceea ce este și este în contradicție cu o identitate pe care vrea să o elimine (Skutnabb-Kangas, 1988: 19). În cele din urmă, într-un al treilea caz, avem elevi care încearcă să creeze "coerență" (coerență) între cele două identități (Baugnet, 1998) și compun o nouă identitate prin (a) păstrarea elementelor a ceea ce aduc prin venirea la noua școală și (b) luarea elementelor din noul mediu. Crearea coerenței este foarte importantă pentru studenții care nu doresc să renunțe la elemente ale ambelor identități. În orice caz, însă, în aceste trei cazuri de auto-

identificare avem de-a face cu un proces conștient, determinat de motivația personală a elevului.

Foarte aproape de acest al treilea caz, adică reținerea elementelor din ambele identități, este ceea ce Bhabha definește ca "identitate hibridă" (Bhabha, 1994: 114). Numai că "identitatea hibridă" se formează prin procese mai puțin conștiente decât crearea de relații de afinitate. Pentru Bhabha, hibriditatea se referă la un proces în care subiecții încearcă să interpreteze identitățile subiecților din alte grupuri. Dar pe măsură ce subiecții încearcă să interpreteze identitățile altora pe baza unor categorii specifice de percepție a realității, adică pe baza propriilor cadre de percepție a realității, ei eșuează. Din acest proces se produce ceva nou, care are efectul de a contesta și de a pune sub semnul întrebării identitățile culturale absolute (esențialiste). Hibriditatea este antidotul pentru Bhabha la orice este absolut (esențialist) ca valoare.

În orice caz, desigur, oricare dintre cele trei cazuri menționate mai sus se aplică, indiferent de amploarea elementelor pe care elevul migrant dorește să le preia sau să le elimine, identificarea cu un grup sau o categorie socială, autoidentificarea, negocierea și crearea de sens a identității pentru elevul, care schimbă mediul lingvistic, începe pe baza identității sale deja existente și formate. Această teză ocupă o poziție centrală în dezvoltarea argumentului nostru despre negocierea identităților studenților migranți în contextul școlii locale și despre investiția în acestea pentru a crea condiții pentru optimizarea rezultatelor lor de învățare. După cum am menționat deja, natura dialectică a capitalului cultural, lingvistic și cognitiv implică faptul că, cel puțin într-o etapă inițială, chiar dacă elevul nu își dă seama de valoarea lor, le folosește, deoarece sunt singurul mijloc de care dispune pentru a înțelege lumea din jurul său și pentru a comunica.

Indiferent dacă își dă seama sau nu, venind într-un nou mediu lingvistic și școlar, elevul migrant aduce o serie de experiențe. El și-a format deja o imagine a sa și s-a plasat în anumite categorii (Tajfel și Israel, 1972). Cu alte cuvinte, își negociază identitatea (individuală și socială, rol, poziție și valoare în noul grup etc.) în noul mediu, inițial pe baza a ceea ce poartă; bazate, adică, pe abilitățile, cunoștințele, obiceiurile sale, dar și pe atitudinea sa și evaluările pe care le face față de toate acestea.

2.5. Identitatea și practica școlară de zi cu zi

2.5.1. Determinarea identității

Acest proces de determinare a identității este, potrivit lui Taylor (1997: 81), un proces de dialog și uneori de confruntare cu tot ceea ce unele persoane "semnificative" doresc să vadă în noi. Caracterul dialogic al vieții umane se reflectă într-o versiune dialogică a formării identității. Într-un fel, totuși (Minick, 1996: 33), ca activitate psihologică superioară în care experiența elevului de până acum este organizată și internalizată, negocierea despre identitate constituie un instrument important al comportamentului social în contact cu semnificații. Pentru elevul migrant implicat în acest proces dialogic, persoanele semnificative din școală sunt atât profesori, cât și colegi de clasă.

Pe baza acestei logici a construcției dialogice a identității în contact cu profesorul și colegii de clasă (Taylor, 1997: 81), putem presupune că, în general, fiecare fază a negocierii identității trece prin anumite etape. Aceste etape, în circumstanțe ideale, sunt următoarele: "dezvăluirea" elementelor care alcătuiesc identitatea elevului, "recunoașterea" acestor elemente de către ceilalți indivizi implicați în interacțiune, "familiarizarea" grupului cu noile elemente și, în sfârșit, "acceptarea" (internalizarea) (sau nu) a noilor elemente de către ceilalți indivizi implicați în negociere.

Pentru a înțelege mai bine acest proces, să luăm exemplul unui elev care folosește expresii faciale sau gesturi atunci când comunică. Negocierea unei astfel de forme de comportament poate fi esențială în comunicare și, prin extensie, în negocierea unei imagini pozitive a cursantului migrant în noul mediu. Un elev care folosește gesturi sau expresii faciale în comunicare încearcă, în cel mai simplu caz, să găsească canale și căi de comunicare cu restul clasei, sau poate proveni dintr-un grup în care această formă de comportament este comună în viața de zi cu zi a membrilor săi. Dar oricât de ciudat sau excesiv ar părea acest comportament în ochii studenților nativi, pentru studentul migrant este perfect normal și, în orice caz, facilitează comunicarea și negocierea în jurul limbii, identității sau capitalului cognitiv.

În acest proces de negociere, într-o primă etapă, elevul exteriorizează această trăsătură în fața întregii clase, care la rândul său o recunoaște ca o caracteristică a aceluia elev. Ulterior, acest mod paradoxal de comunicare poate lua forma unui joc, de exemplu mimă, și poate fi adoptat de întreaga clasă atât în comunicarea cu studentul străin, cât și între studenții nativi.

2.5.2 Elemente de identitate

- "Dezvăluire."

"Publicitatea" este un proces de proiectare a ceea ce studentul migrant aduce ca capital cultural, social etc. Este o dezvăluire a elementelor "comune" care alcătuiesc identitatea sa. Este o "împărtășire", o "comuniune". În exemplul citat, dezvăluirea are loc mai degrabă spontan, fără efort și cu impresia studentului imigrant că comportamentul său este normal în ochii interlocutorilor săi.

- "Recunoaștere"

Imediat după dezvăluirea trăsăturii, urmează o etapă de identificare a clasei. Stimulii sunt preluați de semnificații interacțiunii și procesați. Aceasta este urmată de identificarea sau nu a noului element al realității exterioare cu elemente deja cunoscute și conștientizarea și acceptarea existenței și autenticității noului element sau situație. Refuzul de a recunoaște existența trăsăturilor particulare ale elevilor riscă să-i determine să-și devalorizeze eforturile de a formula (a) noi orientări bazate pe crearea de sens a capitalului lor cultural și (b) participarea lor la evenimentele din clasă (Govaris, 2001). Implică, de asemenea, riscul de a-i duce la izolare și capcană într-un mod privat de a fi (Taylor, 1997: 72).

Pentru Habermas (1998: 229), identitatea unui grup depășește identificarea cu anumite valori pentru a include potențialul său de participare socială. În timp ce, pentru Taylor (1997: 92), identificarea merge dincolo de acceptarea valorii egale a potențialului subiecților pentru a include valoarea egală a modurilor în care "potențialul" lor poate fi realizat. Prin urmare, ceea ce devine deosebit de valoros pentru elevii migranți este că grupul gazdă creează acele condiții care permit grupurilor de migranți să participe la viața școlii și să se recunoască pozitiv în noul mediu. În contextul acțiunii comunicative și al interacțiunii intersubiective, participarea și recunoașterea democratică joacă un rol crucial în identificarea pozitivă a subiecților (Habermas, 1996: 196). Doar că în societățile multiculturale un număr de puncte de vedere nu sunt auzite și nu sunt recunoscute deloc.

Pentru Goffman (1959) și pentru Honneth (în Govaris, 2001: 193), recunoașterea este cea mai profundă motivație a întregii comunicări. Comunicarea se bazează pe așteptările participanților de recunoaștere reciprocă. Conștientizarea de sine depinde de experiența recunoașterii sociale. Când așteptările sociale nu sunt îndeplinite, apare o "traumă" în psihicul individului. În consecință, recunoașterea este un element esențial în formarea unui concept de sine pozitiv pentru individ (Govaris, 2001: 193).

Ținând cont, așadar, de faptul că identitatea subiecților este constituită în contextul "comunicării și recunoașterii intersubiective", dimensiunea educațională a incluziunii culturale și comunicative este definită ca distribuția echitabilă a oportunităților de prezentare a argumentelor tuturor elevilor din cercul interlocutorilor (Govaris, 2001: 173).

- "Transmisie"

Poate că cel mai central rol în negocierea identității este măsura în care subiecții se pot familiariza cu elementele care constituie identitatea indivizilor din diferite grupuri și dacă comunicarea autentică și autentică poate avea loc pe baza acestor caracteristici. Este important ca în comunicare, pe lângă schimbul de mesaje lingvistice, elevii să fie implicați într-un proces de negociere constantă a identității lor, deoarece acest proces dă un sens special propriei lor vieți (Kotzias, 1996: 27).

Mesageria nu se poate baza doar pe procesarea vorbirii. Mai mult, comunicarea nu se bazează doar pe acest tip de decodare (Minick, 2005: 45). Limbajul scris și vorbit sunt mijloace de comunicare, dar nu și de comunicare. Comunicarea există atunci când discursul devine un vehicul pentru o serie de procese psihologice și de altă natură mai profunde, direct legate de personalitatea și identitatea individului și de întâlnirea indivizilor în societate (Minick, 2005: 46). În cazul contactului între indivizi din grupuri diferite, comunicarea există de fapt atunci când acest discurs contribuie la atingerea mai profundă a participanților, când există o negociere paralelă a identităților și familiaritatea cu elementele care constituie identitățile interlocutorilor diferitelor grupuri.

2.5.3 Negocierea identității

În această lumină, negocierea identităților este un proces, o consecință a interacțiunii participanților la comunicare. Se bazează pe dezvoltarea și recunoașterea încărcăturii culturale a elevului, dar merge chiar mai departe. Este un proces complex și multidimensional, care nu se limitează la o prezentare a unor aspecte ale sinelui sau la o încercare de a-și spori stima de sine în ochii celorlalți, în funcție de circumstanțe. Nici măcar nu se limitează la simpla poziționare a subiecților asupra unei serii de probleme care îi preocupă sau îi problematizează. Negocierea în contextul contactului zilnic al subiecților include toate cele de mai sus, dar nu numai acestea. Acest lucru este adevărat pentru că elevul bilingv, care va participa sau se va angaja într-un astfel de proces de negociere, trebuie să fie capabil să transmită ceea ce poartă ca încărcătură culturală, ca personalitate, ca identitate, pentru a-l scoate din el, astfel încât să poată fi adoptat de cei din jur ca o caracteristică a aceluși cursant.

Un exemplu simplu: le cerem adesea elevilor să scrie un paragraf sau un eseu despre o sărbătoare națională. Studentul migrant, care știe puțin despre această sărbătoare (adesea nimic), are mult mai puțin de scris decât alți studenți, dar se identifică și puțin (poate deloc) cu această sărbătoare. Deși echilibrele sunt uneori delicate și este nevoie de grijă și tact pentru a face față unor astfel de situații, există întotdeauna posibilitatea, dacă vrea, să descrie o sărbătoare similară în propria sa țară. Dacă se implică în acest proces, motivat de un sentiment de afirmare a poverii sale culturale, a identității sale, va dori să depună un efort mai mare. Astfel, se va angaja și în procese mai cognitive și lingvistice și își va negocia identitatea.

Această negociere permite, de asemenea, dezvoltarea identității elevului bilingv profesorului și colegilor de clasă, iar aceștia din urmă să se identifice și să se familiarizeze cu aceasta. Mai mult, a scrie despre această identitate este mai degrabă un proces interactiv decât unidirecțional. Este o producție dialogică în care alteritatea și individualitatea se întâlnesc. Rolul profesorului în acest proces este de a încuraja elevul să-și facă public și să-și negocieze identitatea. Dacă se face acest lucru, elevul se va angaja într-un alt proces, acela de a se poziționa critic față de identitatea sa și față de elementele care constituie identitatea grupului gazdă (Wells, 1999, 2002).

Dar atunci când profesorii urmează exclusiv programe determinate de slujire sau când aplică în clasă practici și metode de predare cu exact aceleași criterii de evaluare pentru toți elevii, atunci rezultatele procesului de învățare vor fi incerte pentru acei elevi care, de facto, nu se pot identifica sau răspunde la aceste practici. Dar atunci când se angajează într-un proces de explorare și transformare personală (Shor și Freire, 1987; Wells, 1999, 2002), atunci când caută să-și învețe și să-și înțeleagă elevii, când investesc în punctele lor forte și talente, când includ în lecție așteptările și experiențele elevilor și familiilor lor, atunci situațiile nedorite precum prejudecățile, temerile și nesiguranțele sunt cu siguranță eliminate din școală.

Prin procesul interactiv de interacțiune în clasă, elevul se definește în noul mediu pe baza identității pe care o poartă. Autodefinirea pe baza unei participări active și a unei abordări critice nu vine fără probleme. Această muncă persistentă necesită o concentrare a atenției în

toate domeniile vieții școlare și poate fi însoțită de conflicte. Dar conflictele și problemele sunt necesare și necesare, potrivit lui Shor și Freire (1987), pentru a aduce schimbări în realitatea școlară.

Negocierea identităților studenților migranți, pe lângă beneficiile pe care le are pentru ei, este importantă și pentru restul colegilor lor de clasă, deoarece contribuie pe termen lung la cunoașterea și familiarizarea lor cu "străinul" (Govaris, 2002b), la cunoașterea și familiarizarea lor cu realitatea socială multiculturală și la protejarea lor împotriva percepțiilor xenofobe (Kanakidou și Papagianni, 1998: 29). Elevii nu sunt rugați să accepte și să adopte norme pe care nu le însușesc prin propria lor participare activă. În schimb, prin interacțiunea activă cu diferența, ei cultivă atitudini critice pe termen lung față de evenimente și norme impuse de tendințele de reproducere și menținere a realității sociale.

În aceste procese de interacțiune activă cu diferența, Baynham (2000: 80) îi numește pe acei indivizi care își pun propriile abilități relevante la dispoziția altora, pe o bază formală sau informală, pentru a îndeplini obiectivele specifice de alfabetizare "mediatori de alfabetizare". În cazul negocierii identităților în școală, elevii migranți bilingvi pot deveni ei înșiși mediatori de negociere în măsura în care își pot pune propriile abilități și particularități la dispoziția altora în mod formal sau informal în viața școlară și în măsura în care acțiunile lor sunt înconjurate de valori și ideologii particulare și că sunt valorificate pentru atingerea obiectivelor de comunicare (Baynham, 2000: 324). Și când acțiunile lor sunt însoțite în mod conștient de intenția din partea lor, atunci, potrivit lui Kendon (1997), acest lucru se datorează factorilor legați de contextul din jurul elevului. Dar ceea ce este important este că, atunci când studenții își negociază capitolul, ei înșiși pot deveni mediatori ai comunicării și negocierii.

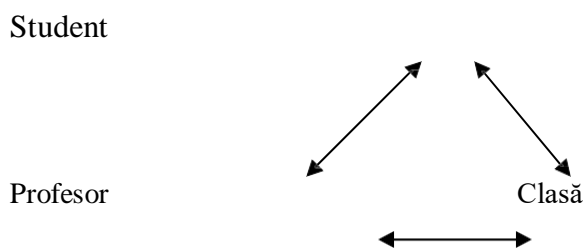
În ceea ce privește comunicarea lingvistică, este important, așa cum am menționat (Krashen, 1981, 1995), ca elevul să înțeleagă discursul și să dea sens. Dar comunicarea semnificativă există atunci când prin acest discurs avem mai mult decât o simplă transmitere de informații. Avem o comunicare substanțială, înțelegere reciprocă și contact între subiecți în întâlnirile interculturale, când în interacțiunea lingvistică de zi cu zi avem și negocierea identităților (Minick, 200: 46). În acest spirit, pentru noi, limbajul contribuie și mai decisiv la comunicarea substanțială a subiecților, în măsura în care contribuie la negocierea identităților lor și în măsura în care face ca "capitalul" purtător (cultural, cognitiv...) al fiecărui elev să fie disponibil și identificabil pentru ceilalți.

Conform acestei perspective, limbajul depășește rolul unui simplu mijloc de schimb de informații și înțelegere și devine un instrument de modelare a proceselor psihologice superioare care au loc la elev (Vygotsky, 1997). Elevul bilingv este eliberat și participă la actul școlar în funcție de capitalul pe care îl aduce venind la noua școală. Pe măsură ce trece timpul și elevul învață limba țării gazdă, importanța negocierii identității rămâne semnificativă, doar că, în același timp, crește importanța limbii țintă ca mijloc de negociere a identităților.

Bazându-ne pe abordarea teoretică istorică socială a lui Vygotsky (1986, 1997),

înțelegem negocierea identității ca ceva la fel de important ca rolul "acțiunii" în atingerea "scopului". Vorbirea și acțiunile cursantului fac parte dintr-o singură funcție psihologică complexă și sunt direcționate spre rezolvarea problemei la îndemână (Vygotsky, 1997: 54). Importanța cuvintelor și a acțiunilor crește odată cu complexitatea acțiunilor necesare și cu dificultatea rezolvării problemei.

Deoarece interacțiunea în clasă implică nu numai elevul migrant, ci și profesorul și colegii de clasă, negocierea identităților este bidirecțională. Prin urmare, atât profesorul, cât și clasa devin mediatori ai negocierii și comunicării. Ceea ce contează pentru noi este ca toți participanții la comunicare, indiferent de nivelul lor de competență lingvistică, să transmită și să primească mesaje și să-și pună capitalul relevant la dispoziția celorlalți, astfel încât, în cele din urmă, să îndeplinească obiective specifice de comunicare și alfabetizare.



Cifră. Interacțiuni între participanți la comunicarea în clasă.

Prin interacțiunea în noul mediu, are loc negocierea și feedback-ul, ceea ce duce la noi experiențe de comunicare pentru fiecare elev. După negociere este important ca elevul să iasă întărit și nu rupt. Apoi elevul câștigă o stimă de sine pozitivă și continuă să se străduiască (Taylor, 1997).

- "Acceptarea" noului element și integrarea culturală

Noțiunea de acceptare a noului element în procesul pe care îl descriem nu este legată doar de o noțiune de toleranță la diferență, deoarece procesul pe care îl descriem conține deja elementul de recunoaștere și acceptare a alterității celuilalt. În acest sens, acceptarea noului element în contextul întâlnirii studenților cu specificități lingvistice și culturale eludează complet ceea ce Baumann (în: Govaris, 2001: 216) înțelege ca un fel de toleranță față de diferență, care constituie o strategie ascunsă de reafirmare a importanței subordonate a celuilalt.

Pentru noi, procesul de acceptare se referă la un proces care, în termeni pur psihologici, implică următoarele:

- (a) O funcție care reprezintă inițial o activitate externă este reconstruită și începe să apară în mod corespunzător intern la subiecți.
- (b) Un proces interpersonal este transformat într-un proces intrapersonal. Fiecare funcție care privește dezvoltarea culturală a copilului are loc de două ori, o dată la nivel social

și o dată la nivel individual.

(c) Transformarea unui proces interpersonal într-unul intrapersonal este produsul unei lungi serii de evenimente de dezvoltare (Vygotsky, 1997: 104).

Vorbind întotdeauna în termeni psihologici, o întrebare care apare în jurul proceselor de "acceptare-internalizare" este dacă "instrumentele culturale" ale lui Vygotsky (în exemplul studentului care imită, "instrumentele" sunt gesturi etc.) sau subiecții înșiși. Pentru Daniels (1996: 20), răspunsul este că, de fapt, "instrumentele" și subiecții sunt interconectate, deoarece, pe de o parte, "instrumentele culturale" nu pot fi înțelese în afara acțiunii umane și în afara contextelor specifice, iar pe de altă parte, subiecții nu pot acționa fără medierea instrumentelor culturale.

În orice caz, însă, în procesul de interacțiune a subiecților cu instrumentele culturale, există o "acceptare - internalizare" a noului element pe care îl aduce studentul migrant, cu scopul final al semnificației sale pozitive, deoarece poate fi dezvoltat prin integrarea într-un anumit grup social, precum și în procesul de recunoaștere a acestei identități și a legăturilor care derivă din ea în contextul "dialogurilor publice" (Govaris, 2001: 172).

2.5.4. Semnificația identității și învățarea

Pornind de la ceea ce s-a menționat mai sus despre starea emoțională a elevului migrant și practicile școlare de acceptare și recunoaștere a diferitelor forme de percepție a realității, putem face observația că dominația unui stil sau a unui model de cunoaștere în școală duce la marginalizarea și excluderea elevilor care sunt purtători ai unui capital cultural diferit. Din acest motiv, devine deosebit de semnificativ faptul că scopul școlii nu este de a stabili un model unic de cunoaștere și de a crea un spațiu public uniform și omogen, ci de a crea și promova diverse categorii de discurs.

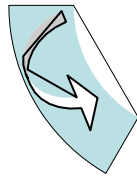
Participarea tuturor elevilor la procesul comunicativ al școlii este de o valoare deosebită în măsura în care negocierea pozitivă sau negativă a identității lor poate avea un impact pozitiv sau negativ asupra învățării, care la rândul său influențează dezvoltarea nivelului cognitiv, duce la stima de sine pozitivă și la dorința de a negocia identitatea pozitiv. Acest lucru a fost evident în special în trecut în cazul studenților de origine finlandeză care locuiesc în Suedia și Australia. În Suedia, unde elevii au fost stigmatizați și etichetați de grupul gazdă ca imigranți de nivel scăzut, elevii au avut rezultate scăzute de învățare. În schimb, în Australia, unde au fost identificați de grupul gazdă ca migranți de nivel înalt, au avut rezultate de învățare mult mai bune (Romaine 1989: 216). Din acest motiv, promovarea și aprecierea pozitivă a diferitelor categorii de discurs are o valoare deosebită în contextul școlii locale. Formarea unei școli democratice are ca condiție prealabilă recunoașterea timpurie a diferitelor identități și oferirea de oportunități pentru apariția și glorificarea lor prin participarea tuturor elevilor la procesul de comunicare al școlii (Govaris 2001: 197).

Pozitiv

Rost



Învățare



Negocieri despre identități

Învățarea negocierii identităților

Cifră. Figura de mai sus ne arată cum practicile de creare a unui sens pozitiv al identității elevilor în școală pot duce la optimizarea performanței de învățare, care la rândul său funcționează pozitiv în stimularea stimei de sine și în crearea de sens pozitiv a capitalului cultural.

Capitolul 3. Situația cursurilor de limbi străine în Austria

Institutele austriece de limbi străine organizează mai multe cursuri de germană care au fost comandate de diferite instituții și fac parte din diverse proiecte. Majoritatea clare dintre acestea sunt finanțate fie de Serviciul Public de Ocupare a Forței de Muncă din Austria (AMS), fie de Fondul Austriac de Integrare (ÖIF).

Șomerii participă la cursurile AMS. Aceștia sunt trimiși la un curs de germană de către AMS, astfel încât să aibă șanse mai bune pe piața muncii, învățând mai bine limba majoritară. Drept urmare, aceste cursuri sunt foarte eterogene din punct de vedere al limbajului. În aceste cursuri sunt reprezentate limbi din diferite țări ale UE, precum și limbi minoritare și limbi din țări terțe, cum ar fi araba sau dari/farsi. Există cursuri AMS pentru persoanele care au absolvit școala obligatorie sau mai puțin și cursuri pentru persoanele cu un certificat de absolvire a școlii sau o diplomă universitară.

În schimb, doar refugiații și imigranții participă la cursurile ÖIF. Ca urmare, aceste cursuri sunt mai puțin eterogene. Aici sunt reprezentate semnificativ mai puține limbi, cum ar fi arabă, pașto, dari/farsi, ucraineană sau somaleză. Cu toate acestea, nu este neobișnuit ca majoritatea participanților la un curs să fie vorbitori de arabă sau, în unele cazuri, chiar toți participanții.

3.1. Factori care influențează învățarea celei de-a doua limbi

Traumă

Majoritatea refugiaților provin din zone de război și/sau au fost persecutați în țările lor de origine. Mulți au experimentat, de asemenea, o serie de lucruri cu un potențial ridicat de traumatizare în drumul din țara lor de origine în Austria (de exemplu, violență sexuală, abuz, foamete, tortură etc.). Drept urmare, mulți dintre participanții la cursurile de germană sunt, de asemenea, traumatizați de ceea ce au experimentat în țările lor de origine sau în drum spre Austria (Spratler 2019: 6).

Chiar dacă acești oameni scapă de război și persecuție, ei încă se confruntă cu izolarea, sărăcia, problemele de sănătate și discriminarea în noua lor țară și sunt sub presiune să învețe o nouă limbă și să-și găsească de lucru. Toate aceste experiențe pot avea un impact negativ asupra sănătății mintale a participanților. Multe studii au arătat că refugiații sunt semnificativ mai predispuși să sufere de depresie, tulburări de anxietate și tulburare de stres post-traumatic (PTSD) în comparație cu restul populației. Cu toate acestea, sănătatea mintală a elevilor joacă un rol foarte important în învățarea cu succes a unei a doua limbi (Ilyas 2019: 62f.) Persoanele afectate de traume sunt adesea incapabile să se concentreze în clasă, sunt uituci, nu își pot face temele sau au atacuri de panică în timpul lecțiilor. Uneori apar și probleme de comportament care perturbă lecțiile, cum ar fi agitația sau întreruperea. Alte simptome pot include agresivitate, izbucniri de furie, sentimente de anxietate, retragere socială, plâns frecvent etc. PTSD poate fi o consecință pe termen lung a traumei (Spratler 2019: 16f).

Din aceste motive, este deosebit de important ca cursul de germană să fie un loc sigur, adică profesorul să vină la timp la clasă și profesorii să nu se schimbe întotdeauna. Persoana traumatizată are nevoie de o persoană de referință continuă, în acest caz același profesor. În caz contrar, poate apărea o re-traumatizare.

De asemenea, este important ca mecanismele de coping și strategiile de autoîngrijire ale participanților afectați să fie acceptate în clasă (Spratler 2019: 22).

Contactul cu limba germană în afara cursului

Motivația este foarte importantă pentru achiziția celei de-a doua limbi. Poate fi influențat de mai mulți factori. Una dintre cele mai importante este perspectiva de a rămâne, adică timpul viitor de contact preconizat cu limba germană. Mulți cursanți concluzionează că nu ar merita să învețe limba țintă dacă șederea lor în țara țintă este doar pe termen scurt. Atitudinea față de a doua limbă și cultura țintă, teama de pierderea identității și experiențele de discriminare sunt, de asemenea, trei factori importanți care influențează motivația, deoarece dacă limba care urmează să fie învățată este ținută în stare scăzută, eventual chiar înainte de sosirea în țara țintă, aceasta va fi evitată. Teamă de a-și pierde propria identitate prin învățarea acestei limbi duce la și mai puțin contact cu oamenii care vorbesc această limbă. Mai mult, dacă și participanții sunt discriminați, aceste prejudecăți sunt confirmate și cei afectați se izolează și mai mult de societatea țintă (Scheible & Rother 2017: 11ff).

Dacă există o lipsă de motivație pentru a învăța o a doua limbă (în primul rând din cauza

fricii de a-și pierde identitatea sau de a suferi discriminare), este mai ușor pentru participanți să evite contactul cu austrieci sau cu persoane care vorbesc alte limbi decât a lor și să se izoleze. Dacă acesta este cazul, chiar dacă participanții sunt obligați să vină la cursul de germană, de multe ori nu au posibilitatea de a aplica ceea ce au învățat acolo. Cu toate acestea, situația este foarte diferită atunci când participanții au contact cu limba germană în afara cursului. Dacă trebuie să interacționeze și să se facă înțeleși cu alți vorbitori, pot învăța limba mult mai bine și mai eficient. Exemple de contacte în afara cursului de germană ar fi contactul cu prietenii sau partenerii de viață vorbitori de limbă germană, cu propriii copii dacă frecventează o școală vorbitoare de limbă germană, cu vecinii, colegii de muncă sau contactul cu societatea în general prin consumul de mass-media de limbă germană (cf. Scheible & Rother 2017: 11ff).

Liebau și Schacht (2016) au arătat că utilizarea limbii germane la locul de muncă este cel mai eficient factor:

"[...] utilizarea predominantă a limbii germane la locul de muncă este legată semnificativ din punct de vedere statistic de dezvoltarea pozitivă a limbajului refugiaților și a altor migranți. [...] Utilizarea mai frecventă a limbii germane, în special la locul de muncă, a fost asociată cu o mai bună cunoaștere a limbii germane." (Liebau & Schacht 2016: 747)

Gruber et al. (2021: 147 f.) critică managementul cursurilor de germană în Austria. Ei descoperă că oamenii sunt forțați să participe sub amenințarea unei reduceri a beneficiilor de stat. Cu toate acestea, o problemă pe care legiuitorul nu a luat-o în considerare este tocmai faptul discutat aici că dobândirea unei limbi "are loc în esență prin contacte sociale în afara cursurilor de limbă, unde dialectul este cel mai frecvent vorbit". (ebd.) Cu toate acestea, dialectul nu este deloc un subiect în cursurile de germană și se așteaptă ca studenții să afle singuri ce limbă este folosită de fapt în viața de zi cu zi. Diferențele dintre limba vorbită în societate și varietatea predată în cursul de germană sunt, de asemenea, recunoscute de la început. Acest lucru poate avea un efect foarte demotivant, mai ales dacă simt că cursul de limbă este inutil și că sunt forțați să învețe două limbi în același timp: limba standard și dialectul. Incapacitatea de a înțelege dialectul poate împiedica migranții să socializeze cu localnicii, deoarece nu îi înțeleg.

"Din perspectivă lingvistică, marginalizarea socială ar putea fi înțeleasă ca rezultat al lipsei de cunoaștere slabă a limbii germane, nu ca o lipsă de dorință de integrare: migranții se exclud pe ei înșiși (sau sunt marginalizați de societatea rezidentă) pentru că nu înțeleg dialectul și nu pentru că nu au învățat suficient limba standard sau nu o stăpânesc suficient." (Gruber et al. 2021: 148, subliniere în original)

Nivelul de educație în limba maternă

Migranții și refugiații provin din toate clasele sociale din țările lor de origine. Participanții mai bine educați, care cunosc deja una sau mai multe limbi străine sau, cu alte cuvinte, care sunt obișnuiți cu sistemele de școlarizare în general, pot învăța limba germană mai repede. Ei au deja mai multă autonomie și sunt mai familiarizați cu strategiile de învățare (cf. Scheible & Rother 2017: 16, Liebau & Schacht 2016: 745 f.).

Educația contribuie, de asemenea, la motivație. Oamenii mai bine educați sunt mai predispuși să aprecieze valoarea limbii și a învățării în sine. Dacă oamenii mai bine educați doresc să urmeze și profesiile pe care le-au învățat în țara lor de origine, au o motivație și mai puternică de a învăța limba. Locurile de muncă cu calificare superioară, care sunt, de asemenea, mai bine plătite, necesită adesea o bună cunoaștere a limbii germane:

"Pentru imigranții bine educați, cu aspirații profesionale puternice, competențele bune de L2 pot deschide noi oportunități pe piața muncii. Migranții cu educație redusă, pe de altă parte, își pot găsi adesea un loc de muncă în enclave etnice sau segmente de locuri de muncă slab calificate pentru care abilitățile lingvistice rudimentare în limba națională sunt suficiente." (Scheible & Rother 2017: 12)

În schimb, persoanelor cu niveluri scăzute de alfabetizare și analfabeților le este foarte greu să învețe o a doua limbă. Deoarece nu au abilități lingvistice scrise, sunt obligați să învețe a doua limbă exclusiv prin comunicare orală, "ceea ce face aproape imposibilă învățarea sistematică a limbii". (ebd.)

Potrivit statisticilor oficiale ale ÖIF, 70% dintre refugiați aveau nevoi de alfabetizare în 2022. Pentru refugiații de sex masculin, rata este semnificativ mai mare, de 84%. Dintre aceștia, aproximativ 50% sunt analfabeți primari, adică nu știu să citească sau să scrie în limba lor maternă. Cealaltă jumătate sunt cei care învață a doua limbă. Între 2015 și 2019, nevoia de alfabetizare în rândul refugiaților s-a dublat de la 24% la 48%. Majoritatea participanților la cursurile de alfabetizare au origini siriene (86%). 78% dintre refugiații sirieni aveau nevoi de alfabetizare în 2022, comparativ cu oamenii din Afganistan, doar 47% aveau nevoie de cursuri de alfabetizare. Aproximativ 75% dintre persoanele cu nevoi de alfabetizare au sub 35 de ani. Peste 50% dintre participanții la cursurile ÖIF nu au mai mult de un certificat obligatoriu de absolvire a școlii. Au "puțină experiență de învățare și dificultăți similare în învățarea limbii germane" (Rothbauer 2023:19), ceea ce înseamnă că doar câțiva dintre ei promovează examenele ulterioare. Din 2015 până în 2019, de exemplu, doar 25% dintre participanții cu nevoi de alfabetizare au promovat examenul A2, în timp ce 48% dintre cursanții fără nevoi de alfabetizare au promovat examenul B1 în aceeași perioadă.

3.2. Metode și abordări de predare a limbilor străine și a doua

Metoda gramatica-traducere (GÜM; germ. Grammatik-Übersetzungsmethode)

Cea mai veche metodă de predare în predarea limbilor străine este GÜM. A fost dezvoltat în secolul al XIX-lea pentru predarea limbii latine și a grecei antice în școlile de gramatică. La acea vreme, doar o mică "elită" de copii mergea la școala de gramatică, care era foarte omogenă în ceea ce privește limba. Scopul lecțiilor a fost de a putea descifra sau citi texte din antichitate, cum ar fi cele ale lui Platon, Aristotel sau Cicero, în original. Ceva mai târziu, când au fost introduse și limbi moderne în aceste școli gramaticale, lecțiile de limbi străine au fost organizate după aceleași principii (cf. Biebighäuser 2021:237 f., Gehring 2018:60). În unele țări, un GÜM modificat este folosit și astăzi (cf. Kniffka și Siebert-Ott 2009:76).

Lecțiile de limbi străine bazate pe GÜM au fost foarte analitice și caracterizate prin memorare. Munca de vocabular a avut loc cu ajutorul ecuațiilor de cuvinte bilingve. Aceste liste de cuvinte trebuiau învățate pe de rost. Regulile gramaticale au fost explicate foarte cuprinzător, iar aceste explicații au ajutat și la înțelegerea textului. Exercițiile de gramatică au jucat, de asemenea, un rol foarte important, în măsura în care "cunoașterea limbii este echivalată cu cunoștințele gramaticale" (Kniffka & Siebert-Ott 2009: 76). Cu toate acestea, exercițiile gramaticale au constatat în propoziții individuale dezordonate și nu se aștepta ca participanții să aplice ei înșiși regulile gramaticale în mod liber. Gramatica și vocabularul au fost aplicate prin traducerea textelor din prima limbă în limba învățată și invers. Limba de predare a fost prima limbă a elevilor și nu limba care trebuia învățată. (cf. Biebighäuser 2021:238, Kniffka & Siebert-Ott 2009:77)

GÜM a fost puternic criticat pentru faptul că memorarea și analiza structurii limbajului nu permit neapărat elevilor să se exprime în limba străină. Ineficiența GÜM a fost, de asemenea, dovedită științific. Din acest motiv, metoda GÜM a fost respinsă de metodologie și didactică. (Cf. ibidem)

Cu toate acestea, așa cum am menționat deja, GÜM este încă utilizat. Din experiența personală, se așteaptă ca unii participanți să lucreze conform metodei. Când primesc un text de la trainer în germană, insistă să-l traducă mai întâi în limba lor maternă și abia apoi îndeplinesc sarcinile pe care le-am pregătit dacă mai au timp. Alți participanți își scot imediat smartphone-ul și au textul tradus în prima lor limbă folosind aplicația Google Lens. În opinia mea, acest lucru ar putea fi, de asemenea, o consecință a așteptărilor și ideilor multor participanți că înțelegerea (de succes) a textului înseamnă capacitatea de a traduce textul în limba lor maternă.

Metoda directă, metoda audiolingvistică și metoda audiovizuală

Metoda directă a fost dezvoltată după GÜM. A fost văzută ca opusul metodei GÜM- (cf. Doff 2016: 323) S-a încercat eliminarea tuturor aspectelor predării limbilor străine care au fost recunoscute ca fiind negative. Nu numai că limba de predare nu mai este limba maternă, dar folosirea limbii materne este complet interzisă. Predarea are loc acum în limba care urmează să fie învățată. Vocabularul nu mai este explicat sau tradus, ci ilustrat cu ajutorul imaginilor. Literatura nu mai este folosită, ca în GÜM, ci dialoguri pe teme relevante pentru viața de zi cu zi. Un rol deosebit de important este atribuit repetării și imitării profesorului. Ideea din spatele acestui lucru a fost că dobândirea limbii străine și a celei de-a doua limbi ar trebui să aibă loc în același mod ca și dobândirea limbii materne:

"Intrarea lingvistică a fost dată ca un model, pe care elevii l-au repetat. Această repetare a tiparelor, care a fost folosită și în alte contexte de învățare, este cunoscută și sub numele de exercițiu de model." (Biebighäuser 2021:239)

Repetiția și imitația au devenit atât de importante, deoarece limbajul vorbit, mai degrabă decât limbajul scris, a jucat acum rolul principal în predarea limbilor. Odată cu prioritatea mai mare a limbajului vorbit, cererea pentru pronunția corectă a devenit mai importantă. Predarea gramaticii s-a schimbat și ea. Explicațiile gramaticale au fost excluse și elevii au fost așteptați

să dezvolte un sentiment pentru limbă cu ajutorul exercițiilor de model. Regulile gramaticale au fost deja date, dar la sfârșitul lecției ca un fel de rezumat. (cf. ibidem, Kniffka & Siebert-Ott 2009:78f.)

Deoarece profesorii trebuiau imitați, se aștepta ca ei să vorbească fără accent. Deoarece majoritatea profesorilor nu aveau o pronunție fără accent, înregistrările audio au început să fie folosite în lecții. Această metodă se numește metoda audiolingvistă (ALM). Lecțiile nu mai aveau loc într-un curs sau într-o sală de clasă, ci într-un laborator de limbi străine. Elevii stăteau în cabine cu căști și microfoane, unde ascultau înregistrările audio și vorbeau la microfon. Acesta a fost apoi înregistrat și a putut fi ascultat și evaluat mai târziu. În acest fel, elevii puteau face și exercițiile de limbă fie singuri, fie în perechi (cf. Biebighäuser 2021: 239f.).

Principiile ALM sunt: monolingvismul, evitarea erorilor, prioritatea limbajului vorbit, predarea gramaticală inductivă și centrarea pe profesor. Monolingvismul a fost necesar atât pentru evitarea interferenței celorlalte limbi ale studenților, cât și pentru a forma obiceiul de a se exprima în limba care urma să fie învățată. Greșelile repetate devin obiceiuri proaste, așa că era important ca acestea să fie corectate imediat de către profesor. Prioritatea acordată limbajului vorbit înseamnă că ascultarea are un rol foarte important și este practică ca primă abilitate, urmată de vorbire și abia apoi de citire și scris. Textele folosite în clasă sunt, de asemenea, dialoguri de zi cu zi. Nu este neapărat despre înțelegerea ascultării, mai ales în lecțiile pentru începători. În schimb, scopul a fost de a practica ascultarea fonetică și de a corecta pronunția și de a automatiza modelele de vorbire. Nici gramatica, nici vocabularul nu sunt explicate în mod explicit în ALM. Gramatica nu este predată deductiv, ca în GÜM, ci inductiv, adică se aștepta ca elevii să fie capabili să elaboreze singuri regulile gramaticale. Predarea centrată pe profesor înseamnă că profesorul joacă rolul principal în lecția de limbă, iar cea mai comună formă socială este predarea față în față (cf. Kniffka și Siebert-Ott 2009: 83 și urm.).

În metoda audiovizuală strâns legată (AVM), care a fost dezvoltată independent în Franța, elevilor li se afișează și imagini în același timp cu înregistrările audio pentru a-și sprijini înțelegerea înregistrării (cf. Biebighäuser 2021: 240, Kniffka & Siebert-Ott 2009: 87).

ALM se bazează pe descoperiri contemporane din lingvistică și psihologie: teoria învățării behavioriste, structuralismul american și analiza contrastivă. Exercițiile de model și imitația profesorului au fost dezvoltate sub influența behaviorismului. Primatul limbajului vorbit asupra limbajului scris provine din structuralismul american. Ideea limbii materne ca problemă în învățarea limbilor străine, care ar putea duce la interferențe și perturbări, a apărut sub influența lingvisticii contrastive. Cu toate acestea, acest lucru ar putea fi prezis și prevenit prin compararea limbajului (cf. Kniffka & Siebert-Ott 2009: 80 ff.).

Conform teoriei behavioriste a învățării, învățarea limbilor străine, ca orice învățare, este o serie de formări de obiceiuri. Un stimul este urmat de o reacție, care este fie întărită pozitiv dacă comportamentul este dorit, fie întărită negativ dacă comportamentul nu este dorit:

"Cursantul unei limbi străine sau a doua primește un stimul de la profesor, de exemplu o enunțare lingvistică în limba care urmează să fie învățată și/sau o imagine. Acest stimul

influențează elevul și evocă o reacție, o enunțare în limba țintă. Dacă acest lucru este lăudat de profesor, are loc o întărire pozitivă, adică elevul este încurajat să-și repete comportamentul lingvistic și această repetare îl transformă într-un obicei. Întărirea negativă (critica sau respingerea enunțului) este menită să asigure că reacția lingvistică a elevului nu va mai apărea în viitor, astfel încât să nu se formeze un obicei fals." (Kniffka și Siebert-Ott 2009: 81)

În manualele concepute pentru ALM și AVM, existau și texte scrise, de obicei dialoguri, care erau însoțite de o imagine. Gramatica a fost ilustrată folosind aceste texte, dar acum a fost introdusă cu "un nivel tot mai mare de dificultate, aici putem vorbi de o progresie gramaticală pentru prima dată". În consecință, aceste texte păreau în mare parte artificiale: "Situția paradoxală trebuie criticată și că era vorba despre limbi vorbite, dar că acestea erau tipărite în texte de manual cu aspect artificial, care arătau în mod clar o progresie gramaticală ascunsă". (Biebighäuser 2021: 240)

Metoda directă este folosită și astăzi, în special în școlile Berlitz. ALM are încă o influență majoră asupra multor manuale astăzi. Exercițiile de indicare, textele cloze, exercițiile de reformulare și inserție au fost introduse cu ALM și pot fi găsite în multe manuale contemporane (cf. Kniffka & Siebert-Ott 2009: 84 f., Gehring 2018: 61).

Metoda de mediere

Metoda de mediere încearcă să reconcilieze metodele menționate mai sus. Își are originea în educația adulților din țările vorbitoare de limbă germană. Prin urmare, grupurile de cursanți erau foarte eterogene din punct de vedere lingvistic, dar aveau un scop comun de a învăța germana și de a-l folosi în practică. Acum, pentru prima dată, sunt luate în considerare obiectivele cursanților (Biebighäuser 2021: 241).

Materialele didactice concepute pentru metoda de predare sunt monolingve și se referă la viața în țările vorbitoare de limbă germană. Și aici, gramatica este ascunsă în text. Există, de asemenea, o secțiune gramaticală a manualului în care sunt explicate fenomenele lingvistice și excepțiile lor. Există, de asemenea, exerciții pentru subiecte gramaticale, de exemplu exerciții de utilizare, exerciții de reformulare și texte de închidere: "Accentul aici este pus pe corectitudinea lingvistică. Se folosesc exerciții din ALM, dar obiectivul de învățare corespunde GÜM" (ebd.).

Această încercare de a compensa slăbiciunile GÜM și ALM prin amestecarea acestor metode nu a fost lipsită de probleme. Acest lucru a dus la contradicția:

"de exemplu, învățarea limbilor străine a fost înțeleasă ca un proces cognitiv conform GÜM, dar sarcinile exercițiilor corespundeau repetării și imitării modelelor conform ALM/AVM." (Biebighäuser 2021: 241)

Abordarea comunicativă

Abordarea comunicativă a fost dezvoltată în anii 1970 și se bazează pe descoperiri din pragmalingvistică și teoria actului de vorbire. Limbajul nu mai este văzut ca un sistem fix, ci mai degrabă ca acțiune și contact și comunicare interpersonală. Prin urmare, cursanții trebuie

să poată acționa independent în limba pe care o învață. Prin urmare, s-a recunoscut că cunoștințele de vocabular și gramatică nu sunt suficiente, dar că ai nevoie de cunoștințe sociale și culturale pentru a putea comunica competent. Ca urmare, scopul nu mai era de a preda modele de propoziții, așa cum a fost cazul ALM/AVM, ci de a sublinia competența comunicativă. Aspecte ale competenței comunicative sunt, de exemplu, competența de vorbire, competența de dialog, competența sociolingvistică și pragmatică (cf. Biebighäuser 2021: 241, Kniffka & Siebert-Ott 2009:91 f.).

"În esență, acest lucru a însemnat inițial o organizare deschisă din punct de vedere metodologic a predării limbilor străine, cu accent pe fluentă, în același timp renunțând la corectitudinea formală (acuratețea)." (Doff 2016: 324)

Acest lucru a dus la orientări-cadru în care scopul predării limbilor străine este declarat a fi "capacitatea de a comunica" (Biebighäuser 2021: 242). În acest moment, a apărut și examenul Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Certificat de germană ca limbă străină pentru adulți), care necesită abilități de comunicare. Cu toate acestea, acest lucru nu era complet nou, deoarece abilitățile de comunicare erau necesare și pentru ALM/AVM, dar:

"[...] Acum, însă, abilitățile gramaticale și cunoștințele culturale erau subordonate în mod explicit comunicării. Ele nu mai erau scopul predării limbilor străine, ci un mijloc de a putea comunica în mod corespunzător." (Biebighäuser 2021:242).

Gramatica este deci încă predată, dar subordonată comunicării, adică fenomenele gramaticale sunt tratate în ordinea în care sunt adesea folosite în situațiile de zi cu zi și nu mai în funcție de complexitate, așa cum se întâmpla anterior. În consecință, manualele în sine nu mai erau structurate în funcție de progresia gramaticală, "ci mai degrabă de o progresie ciclică a abilităților de comunicare lingvistică în raport cu intențiile de vorbire" (ibid.). Uneori, subiectele gramaticale au fost complet omise deoarece nu au putut fi găsite subiecte potrivite pe care să se redea dialoguri (cf. Biebighäuser 2021:242, Kniffka & Siebert-Ott 2009:96).

În această abordare, erorile nu mai sunt văzute ca un factor perturbator, ci mai degrabă ca pași normali în procesul de învățare, care este acum înțeles ca creativ: "Elevii accesează datele lingvistice ale limbii țintă pas cu pas, formează ipoteze și dezvoltă o limbă interlingvistică/cursantă în continuă schimbare" (Kniffka & Siebert-Ott 2009: 94).

Abordarea comunicativă a fost, de asemenea, dezvoltată sub influența evoluțiilor pedagogice, cum ar fi critica comportamentismului. De acum înainte, învățarea este recunoscută ca un proces cognitiv și nu mai este o simplă schimbare de comportament. Evoluțiile sociale și tehnologice din țările vorbitoare de limbă germană, cum ar fi așa-numitul miracol economic, care a dus la o mai mare mobilitate, și acceptarea tot mai mare a mass-mediei, cum ar fi telefoanele și televizoarele, au avut, de asemenea, un impact asupra acestui lucru (cf. Biebighäuser 2021: 241, Kniffka și Siebert-Ott 2009: 92).

Orientarea către elev este un alt principiu al abordării comunicative, spre deosebire de abordările discutate mai sus, care au fost orientate spre profesor. Aceasta înseamnă că nevoile

cursanților trebuie luate în considerare atunci când selectează subiecte și conținut de învățare (cf. Kniffka și Siebert-Ott 2009: 94). Alegerea subiectelor este, de asemenea, orientată către situații cotidiene. Textele scurte și autentice, cum ar fi reclamele în ziare sau rețetele, erau acum importante. Scopul a fost de a prezenta elevilor cât mai multe tipuri de texte, situații de comunicare și registre lingvistice și de a-i pregăti "să facă presupuneri despre conținut prin tipul textului". (Biebighäuser 2021:242)

Predarea limbilor comunicative rămâne monolingvă. Utilizarea primei limbi nu este încă dorită (cf. Kniffka & Siebert-Ott 2009:98).

3.3. Tendințe actuale

În zilele noastre, nu se mai vorbește neapărat despre o singură metodă în didactică. Este mai frecvent să vorbim despre un amestec de metode, adică utilizarea diferitelor metode în funcție de nevoile cursanților. Următoarele subiecte sunt importante în didactica limbilor a doua și străine: orientarea competențelor, fundamentul cognitiv și principiile didactice-metodologice (spre deosebire de metodele globale) ale predării limbilor a doua și străine (cf. Biebighäuser 2021: 245, Gehring 2018: 199 f.).

Începând cu turnura comunicativă și din ce în ce mai mult de la introducerea Cadrului European Comun de Referință (CECRL) în 2001, accentul pus pe competențe în predarea limbilor străine a devenit din ce în ce mai important (cf. Klippel 2016: 317, Biebighäuser 2021: 246). Nivelurile descrise în GeR sunt definite pe baza descrierilor pozitive. Testele de limbă care se susțin la sfârșitul cursurilor trebuie să certifice acum că aceste niveluri au fost atinse. În consecință, acestea sunt criticate în literatura de specialitate pentru că "crează un concept foarte restrâns de competență, deoarece aceste teste testează abilități ușor de verificat, mai degrabă decât competențe reale" (Biebighäuser 2021:246). Sarcina ca "provocare lingvistică și interculturală autentică a vieții reale tinde să se estompeze în plan secund în favoarea problemei măsurabilității subcompetențelor specifice" (ibid.).

Abordările cognitive ale predării limbilor străine joacă, de asemenea, un rol major în discursul de specialitate. Acestea se bazează pe cognitivism (învățarea ca proces cognitiv), spre deosebire de behaviorism (învățarea ca schimbare a comportamentului), pe care s-au bazat metoda directă și metodele sale strâns legate, ALM și AVM. Abordările cognitive combină procesele comunicative și cognitive. Acum sunt luate în considerare și limba maternă a cursanților și alte limbi străine. Scopul este de a permite cursanților să reflecteze asupra limbilor pe care le-au învățat și stăpânit deja și să le compare cu limba pe care o învață (cf. ibid.).

Accentul rămâne pe sens, dar structurile lingvistice și gramaticale pot fi, de asemenea, luate în considerare și automatizate în mod explicit. Cu toate acestea, acest lucru ar trebui făcut numai atunci când elevii își exprimă nevoia de a face acest lucru, "și nu atunci când este specificat într-un model de sarcini" (ibid.).

Principiile didactice și metodologice ale predării limbilor străine sunt orientarea spre acțiune, orientarea către conținut, orientarea către sarcini, individualizarea și personalizarea,

promovarea autonomiei, orientarea către interacțiune, promovarea reflecției, automatizarea, transparența și participarea, cultura evaluării, multilingvismul și sensibilitatea culturii învățării (cf. Biebighäuser 2021:246ff.).

Orientarea spre acțiune este înțeleasă ca însemnând că cel mai important obiectiv al predării limbilor străine este de a permite elevilor să acționeze în a doua limbă, spre deosebire de abordările deja discutate anterior, unde existau alte obiective, cum ar fi pronunția perfectă sau cunoștințele gramaticale. Aici, sunt importante nu numai abilitățile productive, ci și cele receptive: "cursanții ar trebui să fie ghidați de la înțelegere la exprimare independentă (cf. Biebighäuser 2021:246).

Orientarea către conținut înseamnă că textele utilizate în lecții și subiectele abordate trebuie să fie relevante pentru cursanți. Textele, limbajul și materialele autentice sunt considerate deosebit de relevante și motivante în același timp. Acestea ar trebui să-i pregătească pe cursanți pentru utilizarea limbii țintă în viața de zi cu zi. În plus, conținutul unui enunț este perceput ca fiind mai important decât corectitudinea gramaticală (cf. Biebighäuser 2021:246, Klippel 2016: 318).

Orientarea către sarcini este strâns legată de orientarea spre acțiune. Dacă scopul lecției este de a putea acționa în viața de zi cu zi cu a doua limbă, atunci lecția ar trebui să simuleze situații cotidiene prin sarcinile de învățare pe care le conține, astfel încât cursanții să fie bine pregătiți pentru aceste situații. Abilitățile lingvistice și gramaticale sunt acoperite și exersate pentru a putea finaliza sarcina (cf. Biebighäuser 2021:246f).

Deoarece fiecare grup de cursanți și fiecare participant își aduce propriile interese, cunoștințe anterioare și talente la curs, este important ca acestea să fie luate în considerare. Principiul individualizării și personalizării prevede că sarcinile de învățare trebuie adaptate participanților și nevoilor acestora. Deoarece nu este posibil să se creeze o sarcină diferită pentru fiecare participant în parte, se recomandă ca numărul de sarcini să fie "limitat la două sau trei niveluri la care sunt repartizați cursanții individuali". (cf. Biebighäuser 2021:247)

Promovarea autonomiei înseamnă că cursanții pot reflecta asupra propriului proces de învățare și pot determina ce vor să învețe în viitor. Este important ca participanții să învețe strategii de învățare. Cu toate acestea, autonomia completă a elevului nu este posibilă, ci "poate fi văzută doar în câmpul tensiunii cu heteronomia". (ibidem) Acest lucru înseamnă, de asemenea, că profesorul își menține timpul de vorbire la minimum în favoarea elevilor și folosește predarea frontală cu moderație. Formele sociale - predare față în față, lucru în parteneriat și în grup - ar trebui utilizate într-un mod echilibrat. Cu toate acestea, limbajul profesorului este o contribuție lingvistică importantă și nu trebuie neglijată în niciun caz (cf. Klippel 2016: 318).

Orientarea către interacțiune înseamnă că învățarea are loc prin schimb între elevi și schimb cu profesorul. Prin urmare, schimbul ar trebui să fie obiectivul predării limbilor străine. Acest lucru are ca rezultat "elevii care lucrează împreună prin învățare colaborativă" (ibid.).

Reflecția în acest caz înseamnă să te gândești la propriul proces de învățare și la structurile lingvistice. Acest lucru trebuie încurajat în lecțiile de limbă, astfel încât procedurile și cunoștințele să poată fi transferate și în alte domenii. (Cf. ibidem)

Automatizarea are loc atunci când abilitățile sunt efectuate frecvent și "nu mai trebuie să fie inițiate în mod deliberat [...] și nu trebuie să fie verificați și controlați mental" (ibid.). Ca urmare, este disponibilă mai multă capacitate cognitivă pentru alte procese, de exemplu conținut. Cu toate acestea, dacă nu acordați suficientă atenție, erorile de limbă pot deveni și ele automatizate. Acesta este motivul pentru care este deosebit de important să repetați fără erori în timpul exercițiilor de automatizare. Ceea ce trebuie repetat nu sunt cuvinte individuale, ci "rutine lingvistice relevante" (Biebighäuser 2021:248).

Transparența și participarea necesită implicarea participanților în proiectarea lecției. Opiniile și dorințele cursanților sunt luate în considerare la ședința de luare a deciziilor și sunt informați despre metodele și obiectivele lecției. (Cf. ibidem)

Cultura evaluării este legată de transparență și participare. Profesorii și participanții reflectează împreună asupra lecțiilor, ar trebui să aibă loc o "evaluare comună și individuală a lecțiilor cu scopul de a dezvolta și îmbunătăți în continuare lecțiile în raport cu nevoile grupului de cursanți" (ibid.).

Multilingvismul participanților trebuie luat în considerare în lecțiile de limbă a doua. Acest lucru ar trebui privit de profesor ca o resursă lingvistică (cf. ibid.). Experiențele de învățare a limbilor străine variază, de asemenea, în cadrul grupului de cursanți. Dacă profesorul arată interes pentru aceste limbi, acest lucru poate fi nu numai foarte motivant pentru participanți, ci și util:

"Prin valorificarea acestor resurse lingvistice și semnalarea interesului pentru limbile cursanților, profesorii creează o atmosferă plăcută de învățare, pe de o parte, iar includerea altor limbi poate duce la o abordare contrastivă care evidențiază asemănările și caracteristicile speciale ale limbii germane și promovează conștientizarea limbii [...]" (Biebighäuser 2021:249)

Cu toate acestea, limbajul care trebuie învățat ar trebui utilizat cât mai intens posibil (cf. Klippel 2016: 318).

Sensibilitatea culturii de învățare este necesară, deoarece cursanții au anumite așteptări de predarea limbilor străine și de metodele utilizate în aceasta. Acestea ar trebui luate în considerare atunci când se planifică lecțiile în interesul unei învățări fără probleme (cf. Biebighäuser 2021:248).

Excursus: experienta personala - din perspectiva trainerului

Am predat atât cursuri AMS, cât și ÖIF. Din experiența mea, poți lucra mult mai mult material în grupuri de șomeri în cele trei luni de curs de germană decât cu refugiați. Principalele motive pentru aceasta, în opinia mea, sunt proporția mai mică de participanți traumatizați și contactul mai lung cu limba germană, inclusiv la locul de muncă. Rolul negativ pe care trauma

Îl poate juca în învățare nu trebuie subestimat. Am avut câțiva participanți refugiați care nu puteau fi atenți și erau neobișnuit de uituci. Alții au avut atacuri de panică în clasă și au trebuit să iasă afară, sau au refuzat brusc să se alăture, iar când am insistat, au început să plângă sau au făcut brusc o criză de furie. Nu pot diagnostica acești oameni, desigur, dar cred că trauma ar putea fi o posibilă explicație, cel puțin în unele cazuri.

În plus, participanții care lucraseră deja în Austria nu numai că aveau mai multe cunoștințe anterioare, ci și mai multă motivație în comparație cu participanții nou-veniți care probabil nu mai lucraseră niciodată în această țară. Condițiile dificile de viață ale refugiaților pot avea, de asemenea, consecințe negative. Mulți participanți refugiați mi-au spus că nu își pot face temele sau studia acasă pentru că locuiesc într-un spațiu mic cu alți cinci sau șase refugiați. Nici măcar nu au propria masă unde să poată scrie. Chiar și atunci când încearcă să învețe acasă, își deranjează colegii de apartament. Mulți participanți recunosc, de asemenea, că nu au aproape niciun contact cu limba germană în afara cursului.

În cursurile mai eterogene din punct de vedere lingvistic, a fost mult mai ușor să se mențină proporția de enunțuri în limba germană ridicată. Cu toate acestea, la cursuri mai omogene din punct de vedere lingvistic, ar fi fost aproape imposibil să se elimine utilizarea limbii materne. Fiecare cuvânt din partea mea a fost tradus în limba maternă a majorității participanților, care în majoritatea cazurilor a fost arabă. Aceasta este o consecință naturală a faptului că unii participanți învață ceva mai puternici și mai motivați decât alții și vor să-i ajute pe cei mai slabi. Pe de altă parte, unii participanți par să se bazeze pe traducerea în limba lor maternă. Cu toate acestea, riscul acestui lucru este minimizat dacă există cât mai puțină predare frontală. În plus, vorbitorii de limbi care sunt minoritare în curs sunt dezavantajați.

Cu toate acestea, nu am interzis folosirea limbii materne. Dimpotrivă, când explic ceva organizațional, le dau participanților mai puternici timp să explice în limba lor maternă. De multe ori am explicația tradusă în "limbile minoritare" ale cursului folosind programe de traducere automată.

De asemenea, îi pun adesea pe participanți să traducă noul vocabular în prima lor limbă după ce l-am explicat deja în germană sau, la niveluri inferioare, l-am ilustrat cu imagini sau mimă și încerc să repet cuvintele. Participanții găsesc uneori acest lucru amuzant dacă pronunția mea este slabă, dar îi motivează și pentru că și eu, ca profesor, arăt un interes pentru limbile lor. Un alt avantaj al acestui lucru este faptul că participanții care nu au înțeles sau nu au fost atenți când am explicat cuvintele prima dată au totuși șansa de a le scrie. Sperăm că și ceilalți își vor aminti mai bine vocabularul dacă îl aud de mai multe ori și în mai multe limbi. Când este introdus un nou fenomen gramatical, întreb dacă există în limbile participanților. În acest fel, vreau să-i învăț pe participanți să compare limbile străine ca strategie de învățare.

Literatură

Biebighäuser, K. (2021). Concepte metodologico-didactice ale lecțiilor GFL și GIZ. În: Claus Altmayer et al. (eds.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden*, 233-252.

Doff, S. (2016). Metode de predare: Prezentare istorică. În: Burwitz-Melzer et al. (eds.), Manual de predare a limbilor străine, 315-320. Tübingen: Francke.

Gehring, W. (2018). Predarea limbii germane ca limbă străină (DaF/DaZ): Metode orientate spre competențe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruber, M., Martin, K. și Seyer, V. (2021). Curs de germană promovat - experiențele profesionale și de zi cu zi ale migranților după absolvirea cu succes a cursurilor de germană în Austria. În: Matticchio, I. și Melchior, L. (eds.) Multilingvismul la locul de muncă, 141-174. Berlin: Frank & Timme.
https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50591/Matticchio_Melchior_Mehrsprachigkeit_am_Arbeitsplatz.pdf

Ilyas, M. (2019). Supraviețuitorii traumei în programele de limbaj de supraviețuire: învățare și vindecare împreună. Jurnalul TESOLANZ, 27, 29-43. https://www.tesolanz.org.nz/wp-content/uploads/2019/10/TESOLANZ_Journal_Vol27_2019_SE.pdf

Klippel, F. (2016). Principii didactice și metodologice ale medierii. În: Burwitz-Melzer et al. (eds.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, 320-325. Tübingen: Francke.

Kniffka, G. și Siebert-Ott, G. (2009). Predarea și învățarea limbii germane ca a doua limbă. Paderborn:Schöningh.

Liebau, E. și Schacht, D. (2016). Învățarea limbii: Refugiații aproape că ajung din urmă alți migranți. Raport săptămânal DIW, 83(35), 741-748.

Rothbauer, J. (2023, iarnă). Integrarea în cifre. Nivelul de educație este în scădere. În: împreună, revista despre integrare în Austria, 21, 18-19. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF_ZusammenMagazin_21.pdf

Scheible, J & Rother N. (2017). Învățarea rapidă și cu succes a limbii germane - cum funcționează?: Constatări privind factorii determinanți ai achiziției unei a doua limbi, cu o atenție specială pentru refugiați. (Document de lucru / Centrul de cercetare al Oficiului Federal pentru Migrație și Refugiați (BAMF) Migrație, Integrare și Azil (FZ), 72). Nürnberg: Centrul de Cercetare pentru Migrație, Integrare și Azil (FZ) al Oficiului Federal pentru Migrație și Refugiați (BAMF). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67668-6>

Spratler, K. M. (2019). Acțiune sensibilă la traumă în lecțiile (DaZ) cu cursanți refugiați potențial traumatizați. [Teză de masterat, Universitatea din Viena]. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1355611.pdf>



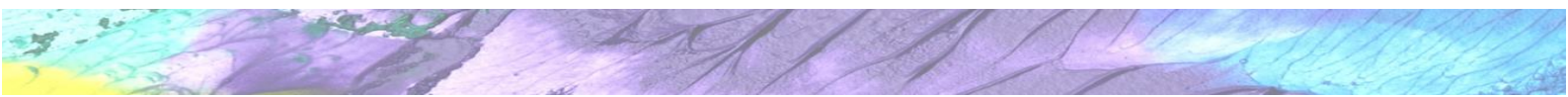
Capitolul 4. Factori cheie pentru educația bilingvă de succes a copiilor în România

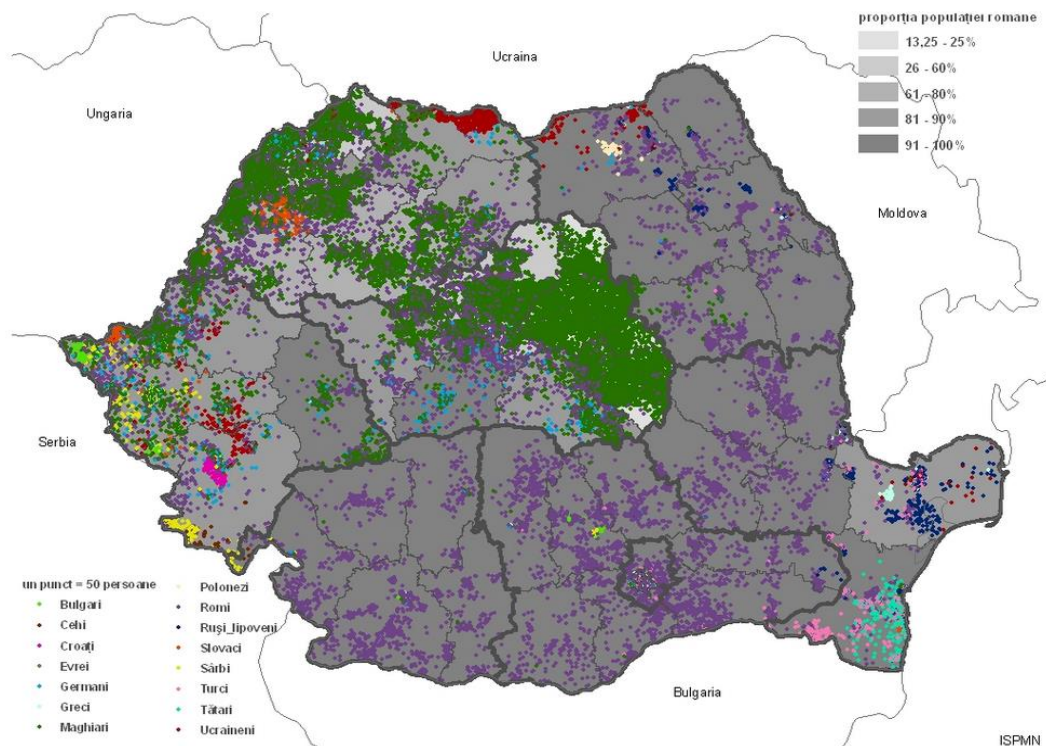
4.1. Introducere

Când discutăm despre Europa Centrală și de Est, se consideră că această regiune a fost una dintre cele mai divizate zone etnice. Această complexitate etnică cunoscută în statele din Europa Centrală și de Est face extrem de dificilă stabilirea rădăcinilor istorice ale problemelor minorităților. Numărul naționalităților nu este doar de trei ori mai mare decât cel al Europei de Vest, dar moștenirea modelului etnic arată o bogăție fără precedent. Această zonă a fost subiectul multor tensiuni și conflicte în istorie, care au înregistrat și perioade de coexistență între diferite grupuri minoritare.

În România se vorbesc mai multe limbi, deși limba română rămâne singura limbă națională oficială. Este vorbită de aproximativ **90% din populație** ca limbă maternă, alte limbi minoritare importante fiind: maghiară, romani (limba romani), ucraineană, germană și turcă¹.

¹ <https://ispmn.gov.ro/> - Institutul de Studiere a Problemelor Minorităților Naționale





Cifra 1 Minoritățile etnice și naționale din România

Conform Constituției României, sunt recunoscute **20 de minorități naționale**: maghiară, romă, germană, ucraineană, rusă, turcă, tătară, sârbă, slovacă, bulgară, croată, greacă, armeană, italiană, poloneză, cehă, ebraică, bosniacă, rutenă, macedoneană.

4.2. Cadrul legislativ pentru protejarea drepturilor minorităților naționale

România este considerată a fi una **dintre țările cu cea mai dezvoltată legislație** din Europa în ceea ce privește drepturile minorităților, acestea având și dreptul de a folosi propria limbă în administrația locală și în sistemul judiciar, în cazurile limitate de actele normative în vigoare.

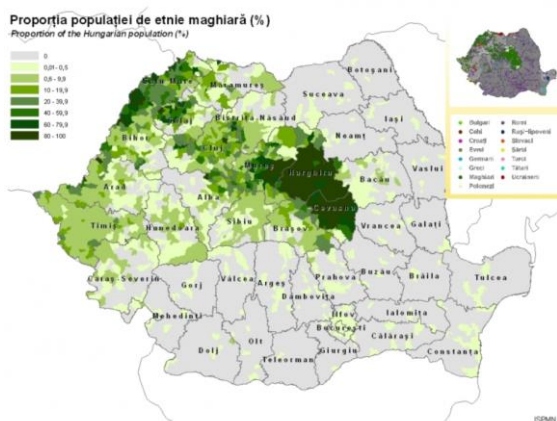
Un raport publicat recent de Comitetul de experți care monitorizează implementarea Cartei *Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare*² recunoaște că România are un cadru juridic solid și politici de protecție a limbilor minoritare. Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare este în vigoare în România din 2008 și include 20 de limbi. Zece dintre aceste limbi - bulgară, croată, cehă, germană, maghiară, rusă, sârbă, slovacă, turcă și ucraineană - beneficiază de o protecție sporită datorită angajamentului României de a promova utilizarea lor

² <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/about-the-charter>

în sferile publice. Aceasta include domenii precum educația, justiția, administrația, mass-media, viața economică și socială, cultura și schimburile transfrontaliere.

Legea cu privire la administrația publică locală prevede că "în unitățile administrativ-teritoriale în care cetățenii aparținând minorităților naționale au o pondere de peste **20%** din numărul locuitorilor, autoritățile administrației publice locale, instituțiile publice aflate în subordinea lor, precum și serviciile publice descentralizate asigură utilizarea, în relațiile cu acestea, a limbii materne".

Maghiara este o limbă regională a României, vorbită în Transilvania, Banat, Crișana, Maramureș și Moldova de către minoritatea maghiară. Populația etnică maghiară este majoritară în județele Harghita (84,6%) și Covasna (73,8%), iar proporții semnificative ale populației etnice maghiare (peste 20%) există și în județele Mureș (39,3%), Satu Mare (35,2%), Bihor (25,9%) și Sălaj (23,1%). Are peste 6,6% din populația României. Comunitatea maghiară beneficiază de numeroase instituții de învățământ preuniversitar și universitar în limba maternă, precum și de numeroase emisiuni dedicate minorității maghiare, la posturile publice de radio și televiziune. Principala organizație care grupează politic maghiarii din România este Uniunea Democrată a Maghiarilor din România, reprezentată ca partid politic în Parlament.



Cifră 2- Proporția populației etnice maghiare³

Minoritatea romă cunoaște o creștere continuă pe teritoriul țării noastre. Limba romani este vorbită de 1,2% din populația țării. După 1989, în România a avut loc o adevărată explozie a mișcării romi și a limbii romani. Dacă la început puțini romi vorbeau limba romani, astăzi este standardizată, este studiată în școli și universități, este folosită în cultură și în mass-media, ca și celelalte limbi ale minorităților naționale. Limba romani este studiată în 41 din cele 42 de județe ale României, cu 420-460 de profesori romani care predau limba romani în școli.

³ <https://ispmn.gov.ro/maps>

Ambele universități oferă programe de limbă turcă cu opțiuni de studiu al limbii turce alături de română sau engleză.

Sistemul educațional românesc, în ansamblu, garantează un **nivel ridicat de sprijin** pentru mai multe limbi minoritare. Predarea în majoritatea limbilor minoritare este prevăzută în programa școlară, cu excepții în ceea ce privește albaneza, macedoneana, ruteană, tătara și idiș. La nivel universitar, România promovează majoritatea limbilor minoritare. Limbile germană și maghiară beneficiază de o situație foarte favorabilă în sistemul de învățământ, dar, cu toate acestea, autoritățile române se confruntă cu problema personalului didactic insuficient, care afectează și învățământul în limbile cehă și romani, în special prin măsuri de stimulare pentru a face această profesie mai atractivă.

4.3. Factori-cheie pentru o educație bilingvă de succes a copiilor

În ceea ce privește factorii cheie pentru educația bilingvă de succes a copilului în limba oficială ca a doua limbă în România, este important de menționat că nu există o singură "rețetă" pentru o educație bilingvă de succes, iar factorii specifici care contribuie la succes vor varia în funcție de circumstanțele și contextele individuale.

Cu toate acestea, am identificat mai mulți factori, grupați în următoarele categorii:

Factori individuali:

- **Vârsta de începere:** Începerea devreme, în mod ideal înainte de vârsta de 5 ani, este adesea considerată avantajoasă pentru achiziția limbajului natural.
- **Motivație și aptitudini de învățare a limbilor străine:** Copiii cu motivație intrinsecă mai mare și abilități de învățare a limbajului natural tind să obțină rezultate mai bune.
- **Abilități cognitive:** Abilitățile cognitive puternice, cum ar fi memoria, atenția și viteza de procesare, pot sprijini învățarea bilingvă.
- **Atitudini pozitive față de ambele limbi:** Atitudinile pozitive atât față de limba maternă a copilului, cât și față de limba română sunt cruciale pentru implicare și succes.

Familie și mediul de acasă:

- **Expunerea la limba română în afara școlii:** Expunerea regulată și semnificativă la limba română în afara mediului școlar este esențială pentru dezvoltarea competențelor. Aceasta poate include citirea poveștilor în limba română, vizionarea de filme sau emisiuni TV și conversația cu vorbitori nativi.
- **Practici lingvistice pozitive acasă:** Încurajarea comunicării în ambele limbi și aprecierea ambelor culturi întărește identitatea și motivația copiilor.
- **Sprijinul și implicarea părinților:** Implicarea părinților în educația copilului lor, inclusiv învățarea limbii române, poate fi foarte benefică pentru progresul lor.

Factori școlari și educaționali:

- **Profesori calificați și bine pregătiți:** Profesorii care sunt competenți în ambele limbi și instruiți în metode eficiente de educație bilingvă sunt cruciali pentru succes.
- **Programe lingvistice de înaltă calitate:** Programele bilingve eficiente ar trebui să fie bine structurate, captivante și adecvate din punct de vedere cultural.
- **Resurse și sprijin suficiente:** Școlile au nevoie de resurse adecvate, cum ar fi manuale, materiale audio-vizuale și personal de sprijin pentru a implementa programe bilingve în mod eficient.
- **Mediu școlar pozitiv și incluziv:** Un mediu școlar primitiv și incluziv care prețuiește diversitatea lingvistică este esențial pentru motivația și stima de sine a copiilor.

Factori sociali și comunitari:

- **Atitudini pozitive față de bilingvism în comunitate:** O comunitate care prețuiește bilingvismul creează un mediu de susținere pentru copii și familiile lor.
- **Oportunități de utilizare a limbii române în afara școlii:** Accesul la evenimente, activități și interacțiuni comunitare în care limba română este folosită în mod natural poate sprijini și mai mult dobândirea limbii.
- **Colaborarea între școli, familii și comunitate:** Parteneriatele puternice între școli, familii și comunități pot crea o rețea de sprijin pentru educația bilingvă.

Frecvența utilizării limbii române în rândul minorităților naționale din România variază semnificativ, fiind influențată de o serie de factori, printre care:

1. Mărimea minorității: Minoritățile naționale mai mari, cu o pondere semnificativă în anumite zone geografice, tind să folosească limba română mai frecvent în diverse contexte. De exemplu, în județul Harghita, unde maghiarii reprezintă majoritatea populației, limba română este frecvent folosită în administrație, educație și comerț.

2. Nivelul de integrare: Minoritățile naționale mai integrate în societatea românească tind să folosească limba română mai frecvent. Acest lucru este valabil mai ales pentru generațiile mai tinere, care au urmat școala în limba română și au o interacțiune mai intensă cu populația majoritară.

3. Accesul la educație în limba română: Minoritățile naționale care au acces la educație de calitate în limba română tind să o folosească mai frecvent. În România există o rețea de școli cu predare în limbile minorităților naționale, dar și clase cu predare în limba română în cadrul școlilor cu predare în limba majoritară.

4. Politici publice: Politicile publice care promovează învățarea limbii române și integrarea minorităților naționale pot contribui la creșterea frecvenței de utilizare a limbii române în cadrul acestor comunități.

5. Context social: Frecvența utilizării limbii române poate varia în funcție de contextul social. De exemplu, limba română este folosită mai frecvent în contexte formale, cum ar fi administrația sau educația, și mai rar în contexte informale, cum ar fi în familie sau cu prietenii.

4.4. Statutul socioeconomic

Legătura dintre **statutul socio-economic** al familiilor minorităților naționale și utilizarea limbii oficiale este complexă și multifactorială. Factori precum venitul, educația, ocupația, identitatea etnică, valorile culturale, competența lingvistică a părinților, accesul la resurse lingvistice, contextul social și politicile publice joacă un rol important în această interacțiune.

▪ **Factori economici:**

Venit: Familiile cu venituri mai mici pot avea acces limitat la resurse educaționale și oportunități de a învăța limba română, ceea ce poate duce la o utilizare mai mică a acesteia.

Educație: Nivelul de educație al părinților este un factor important care influențează utilizarea limbii române în familie. Părinții cu o educație mai bună tind să fie mai motivați să-și învețe copiii limba română și să le ofere oportunități de a-l folosi.

Ocupație: Ocupația părinților poate influența expunerea copiilor la limba română. De exemplu, copiii ai căror părinți lucrează în domenii care necesită interacțiune cu populația majoritară pot avea o utilizare mai frecventă a limbii române.

▪ **Factori culturali:**

Identitate etnică: Familiile cu o identitate etnică mai puternică pot fi mai puțin motivate să folosească limba română, preferând să vorbească limba maternă în familie.

Valori culturale: Valorile culturale ale familiilor minorităților naționale le pot influența atitudinea față de limba română. Familiile care consideră că învățarea limbii române este importantă pentru succesul copiilor lor vor fi mai motivate să o folosească.

▪ **Factori lingvistici:**

Competența lingvistică a părinților: Nivelul de competență al părinților în limba română poate influența modul în care o folosesc în familie. Părinții cu abilități lingvistice mai slabe pot fi reticenti în a vorbi română cu copiii lor.

Accesul la resurse lingvistice: Familiile minorităților naționale pot avea acces limitat la resurse lingvistice în limba română, cum ar fi cărți, materiale audio-video etc., ceea ce poate limita expunerea copiilor la limbă.

▪ **Contextul social:**

Comunitate: Familiile minorităților naționale care trăiesc în comunități cu o pondere mare a populației majoritare pot fi mai motivate să folosească limba română.

Politici publice: Politicile publice care promovează învățarea limbii române și integrarea minorităților naționale pot contribui la creșterea utilizării limbii române în cadrul acestor comunități.

O situație specială este în comunitatea romă. România are cea mai mare populație de romi din Europa, cu un număr oficial de 535.000 sau 2,5% din populația totală și un număr neoficial de romi între 1.800.000 și 2.500.000 sau între 8,3% și 11,5% din populație.

Conform datelor de la ultimul recensământ al populației: 41,9% dintre romii din România au declarat că limba maternă este româna, în timp ce 57,1% au declarat că limba maternă este romi. 63,7% dintre romii din România au declarat că vorbesc limba română, în timp ce 36,3% au declarat că nu vorbesc limba română.

Printre factorii care influențează nivelul scăzut de utilizare a limbii române, enumerăm **lipsa accesului la educație**, mulți romi neavând acces la educație de calitate, ceea ce le limitează șansele de a învăța limba română. În plus, românii de etnie romă sunt adesea **segregați** de restul societății, ceea ce le limitează expunerea la limba română. **Stereotipurile și prejudecățile** descurajează romii să folosească limba română.

Rata sărăciei romilor este de trei ori mai mare decât rata medie a sărăciei din România. Acest nivel ridicat de sărăcie este cauzat de mai mulți factori, cum ar fi starea precară a sănătății și educației, oportunitățile limitate pe piața muncii, discriminarea, toate alimentând un cerc vicios de sărăcie și excluziune.

În general, părinții copiilor romi au așteptări scăzute de la copiii lor, motivul fiind nivelul scăzut de educație al părinților. Copiii romi nu au un model și trebuie să facă diverse activități gospodărești și generatoare de venituri, ceea ce le limitează timpul de studiu. Migrația sezonieră a familiilor romi, inclusiv a copiilor din zonele rurale și căsătoriile timpurii sunt alte bariere în calea înscrierii la școală.

Comparativ cu majoritatea populației din România, acestea sunt doar câteva dintre obstacolele cu care se confruntă copiii romi în ceea ce privește înscrierea și absolvirea.

4.5. Modele de educare a copiilor cu o altă limbă maternă în România

Sistemul de învățământ din România oferă diverse modele de educare a copiilor cu o limbă maternă diferită de cea a limbii române.

Aceste modele urmăresc să ofere o educație de calitate, păstrând și promovând în același timp limba maternă și identitatea culturală a copiilor.

"Învățământul primar în România începe la vârsta de șase ani și durează opt ani. După aceea, elevii se pot înscrie în școlile secundare, care sunt fie teoretice (gramatică), tehnologice sau profesionale. La sfârșitul clasei a 12-a, toți elevii din România trebuie să promoveze examenul de absolvire la mai multe discipline, inclusiv limba și literatura română. Rata națională oficială de promovare a examenului de absolvire în limba și literatura română a fost între 55 și 76%. Scorurile de la examenul de absolvire sunt luate în considerare pentru admiterea la universități".⁴

⁴ "Crearea iluziei de a vorbi bine limba română": predarea și învățarea limbii majoritare de către vorbitorii de maghiară în România, din revista [Multilingua](#)

Începând de la grădiniță și apoi în învățământul primar și secundar, elevii din școlile cu predare în limba minorităților învață limba oficială a țării. Cu toate acestea, cei care aparțin minorităților naționale maghiare, germane, ucrainene, sârbe, slovace sau cehe au dreptul la educație în limba maternă de la grădiniță până la școala secundară și, în unele cazuri, și la nivel universitar.

În ceea ce privește educația bilingvă, García și Kano (2014)⁵ fac o **tipologie** a modelelor educaționale în funcție de modul în care limba majoritară este predată elevilor din limbile minoritare: poate fi o materie predată sau limba de predare. Clasele cu limba maternă ca limbă de predare în România pot fi caracterizate ca fiind primul tip, iar în cadrul acestuia urmează un tip de menținere a învățământului bilingv, organizat fie în școli separate, fie în școli cu clase paralele în limba română și într-o limbă minoritară.

În ultimele decenii, capitalul social accesibil prin cunoașterea limbii oficiale a țării a suferit schimbări majore în România. Pentru generația care a participat la educație în perioada socialistă de stat, limba română a fost limba mobilității sociale: educația în limba română a fost o modalitate de a obține un loc de muncă și de a putea participa la societatea de masă. Sfârșitul regimului lui Ceaușescu și eventuala integrare a României în UE au dus la migrarea unui număr mare de persoane din minorități din România pentru a studia și a lucra în Europa de Vest⁶.

În paralel cu valoarea lingvistică de piață a cunoașterii limbii române, s-a schimbat și cadrul legislativ al educației sale ca a doua limbă sau limbă nematernă.

Până la Legea educației din 1995, toți elevii, indiferent de limba de predare pe care o aveau la școală, învățau limba română *conform aceluiași curriculum*, fără a ține cont de mediul lingvistic și cultural al elevilor. În schimb, toate materialele didactice au fost doar în limba română. Profesorii de limba română sunt instruiți în programe de limbă și literatură română la toate universitățile importante din România și nu există nicio diferențiere a programului de studii în funcție de limba maternă a studenților sau dacă aceștia ar preda limba română ca limbă maternă sau ca limbă non-maternă.

Legea educației din 2011 prevede că în toate fazele învățământului public, elevii care studiază într-o limbă de predare care nu este limba română trebuie să studieze disciplina limba și literatura română conform *curriculumului conceput pentru ei* și din alte manuale decât cele folosite de colegii lor pentru care este limbă maternă. Pe măsură ce reformele sunt introduse treptat și nu au fost făcute până acum un curriculum special, manuale și metode de testare pentru elevii de gimnaziu. Prin urmare, introducerea treptată a curriculumului diferențiat înseamnă că programul examenului de absolvire în limba și literatura română pentru generația care va

⁵ García, Ofelia și Naomi Kano. 2014. Translanguaging ca proces și pedagogie: Dezvoltarea Scrierea în limba engleză a studenților japonezi din SUA. În Jean Conteh și Gabriela Meier (eds.), schimbarea multilingvă în educația lingvistică: oportunități și provocări, 292-299. Bristol: Chestiuni multilingve.

⁶ Idem 4

susține examenul în următorii ani nu diferențiază criteriile de evaluare în funcție de limba maternă a studenților; Are doar diferențe minore între pista teoretică umanistă și educația profesională pedagogică, spre deosebire de pista teoretică științifică și toate celelalte piste de educație profesională și tehnologică.

Legea precizează că persoanele care aparțin minorităților naționale au dreptul la educație în limba maternă la toate nivelurile, în toate tipurile și formele de învățământ preuniversitar. Grupele, clasele și școlile cu curriculum într-o limbă minoritară pot fi înființate la cererea părinților sau tutorilor legali, iar numărul copiilor necesari pentru astfel de formații educaționale poate fi mai mic decât numărul minim necesar pentru sistemele de învățământ în limba română. De asemenea, se precizează că școlilor care oferă programe educaționale într-o limbă minoritară li se acordă statutul juridic de instituție publică numai dacă sunt singurele unități publice care oferă astfel de programe educaționale în municipiu. Legea educației include programe de grădiniță până la sistemul de învățământ preșcolar universitar, astfel încât să poată fi create grupuri de copii de grădiniță cu predare în limba minoritară la cerere.

Fiecare etnie are problemele sale specifice. Cei mici sunt împrăștiați și le este greu să adune numărul minim de elevi pentru a forma o clasă cu predare în limba maternă. Școlile gimnaziale au un sistem educațional bine stabilit, dar se tem că prin fuzionarea claselor va dispărea. Lipsa profesorilor este o altă problemă: fie nu există bani pentru a-i plăti, fie nu există profesori care să stăpânească bine limba. Vechile manuale și chiar lipsa lor totală este o altă problemă adusă în discuție de unele grupuri etnice. Alte minorități, de obicei mici, nu au deloc educație de stat în limba maternă și organizează cursuri de limbă la propriul sediu.

Principalele modele utilizate sunt:

1. **Învățământ simultan:**

Se desfășoară predarea **simultan în limba română și în limba maternă**, cu subiecte predate în ambele limbi. Acest model este utilizat în mod obișnuit în zonele cu o pondere semnificativă a minorităților etnice.

De exemplu, Școala Gimnazială Nr. 1 Baia Mare, situată în Baia Mare, județul Maramureș, oferă învățământ simultan în limbile română și maghiară. Școala a fost fondată în 1957 ca școală maghiară. În 1990, a devenit școală bilingvă, oferind învățământ în limbile română și maghiară. Școala oferă o gamă largă de discipline predate în limbile română și maghiară. **Disciplinele predate în limba română includ limba română**, matematică, științe, istorie și geografie. **Materiile predate în limba maghiară** includ limba maghiară, literatura maghiară, istoria maghiară și geografia maghiară. Școala are aproximativ 1000 de elevi. Majoritatea studenților sunt maghiari, dar există și un număr semnificativ de studenți români. Există aproximativ 50 de profesori. Majoritatea profesorilor sunt vorbitori nativi de limba maghiară, dar există și un număr semnificativ de profesori care sunt vorbitori nativi de limba română.

Avantaje includ promovarea bilingvismului, menținerea identității culturale și facilitarea integrării sociale.

Dezavantajele pot include dificultăți în gestionarea curriculumului dual, nevoia de profesori calificați pentru ambele limbi și costuri suplimentare.

Conform datelor recente publicate de Ministerul Educației, au existat:

- 535 de școli cu predare simultană în limbile română și maghiară, însumând aproximativ 125.000 de elevi;
- 132 de școli cu predare simultană în limbile română și germană, însumând aproximativ 17.000 de elevi;
- 23 de școli cu predare simultană în limba română și romani, însumând aproximativ 4.000 de elevi.

Pe lângă acestea, au existat și alte școli cu predare simultană în limba română și limbi ale altor minorități etnice, cum ar fi ucraineană, sârbă, turcă și tătară.

Numărul de școli cu predare simultană în limba română și în limbile minoritare poate varia de la an la an, în funcție de diverse variabile, cum ar fi demografia locală, resursele financiare disponibile și opțiunile educaționale ale părinților. Pe lângă școlile publice, există și școli private care oferă acest tip de educație, unde există cerere.

2. Educație cu predare în limba maternă:

În România, în zonele cu o concentrație semnificativă de minorități etnice, există școli care predau în limba maternă, cu accent pe învățarea **limbii române ca limbă străină**.

Câteva exemple includ: județul Harghita: Liceul "Szent László" Miercurea Ciuc (limba maghiară), Colegiul Național "Márton Áron" Gheorgheni (limba maghiară), județul Covasna: Liceul Sfântu Gheorghe "Kőrösi Csoma Sándor" (maghiară), Colegiul Național "Mihai Viteazul" Sfântu Gheorghe (maghiară), județul Mureș: Școala Gimnazială "Bolyai Farkas" Târgu Mureș (limba maghiară), Colegiul Național "Alexandru Papiu Ilarian" Târgu Mureș (limba maghiară), Județul Timiș: Școala Gimnazială "Nikolaus Lenau" Timișoara (limba germană), Colegiul Național "C.D. Loga" Timișoara (limba germană).

Predarea se desfășoară în limba maternă, cu accent pe învățarea limbii române ca limbă străină.

Principalele **caracteristici ale educației în școlile de limbi minoritare** includ:

1. Predarea disciplinelor în limba maternă: Discipline precum matematică, știință, istorie și geografie sunt predate în limba maternă a elevilor. Acest lucru facilitează înțelegerea conceptelor și contribuie la menținerea identității culturale.

2. Accent pe învățarea limbii române ca limbă străină: Cursurile de limba română sunt organizate ca limbă străină, adaptate nivelului de competență al studenților. Cunoașterea limbii române este esențială pentru integrarea socială și profesională a studenților.

3. Profesori calificați: Profesorii din școlile de limbi minoritare trebuie să aibă cunoștințe lingvistice avansate atât în limba maternă, cât și în limba română. Formarea pedagogică a cadrelor didactice este esențială pentru asigurarea unei educații de calitate.

4. Resurse didactice adaptate: Sunt utilizate manuale și materiale didactice special concepute pentru școlile care predau în limba minoritară. Adaptarea resurselor didactice la specificul cultural și lingvistic al elevilor contribuie la creșterea eficienței procesului educațional.

5. Promovarea interculturalității: Sunt organizate diverse activități care promovează toleranța, respectul reciproc și valorile diversității culturale. Educația interculturală contribuie la combaterea stereotipurilor și a prejudecăților și la construirea unei societăți mai favorabile incluziunii.

Deși nu există un număr exact, se poate estima că în România există **aproximativ 40 de școli** cu predare exclusivă în limba minoritară.

Există mai multe dezbateri cu privire la **adecvarea și eficacitatea** educației exclusiv în limbile minoritare. Susținătorii acestui model consideră că este esențial pentru păstrarea identității culturale și lingvistice a minorităților. Criticii cred că poate duce la izolarea socială a studenților și la dificultăți de integrare pe piața muncii.

Este important ca educația în limba minoritară să fie echilibrată cu învățarea limbii române și promovarea valorilor **interculturalității**.

3. Alte modele de educație a copiilor cu limbi materne diferite includ:

✓ **Educația interculturală:** promovează valorile diversității culturale și respectului reciproc; include elemente specifice culturii minorităților etnice în curriculum. Acest model ajută la combaterea stereotipurilor și a prejudecăților.

✓ **Cursuri cu predare intensivă a limbii române:** organizate pentru a facilita integrarea elevilor cu o altă limbă maternă. Se concentrează pe dezvoltarea competențelor lingvistice în limba română.

✓ **Programe extracurriculare:** Sprijină învățarea limbii materne și a culturii specifice minorităților etnice. Acestea pot include cursuri de limbi străine, muzică, dans, tradiții etc.

Principalele provocări:

Lipsa resurselor financiare: Implementarea modelelor de educație interculturală și bilingvă poate fi costisitoare.

Lipsa profesorilor calificați: Există o lipsă de profesori calificați pentru predarea în limba maternă și pentru predarea limbii române ca limbă străină.

Stereotipuri și prejudecăți: Stereotipurile și prejudecățile pot afecta incluziunea socială a copiilor a căror limbă maternă este diferită de română.

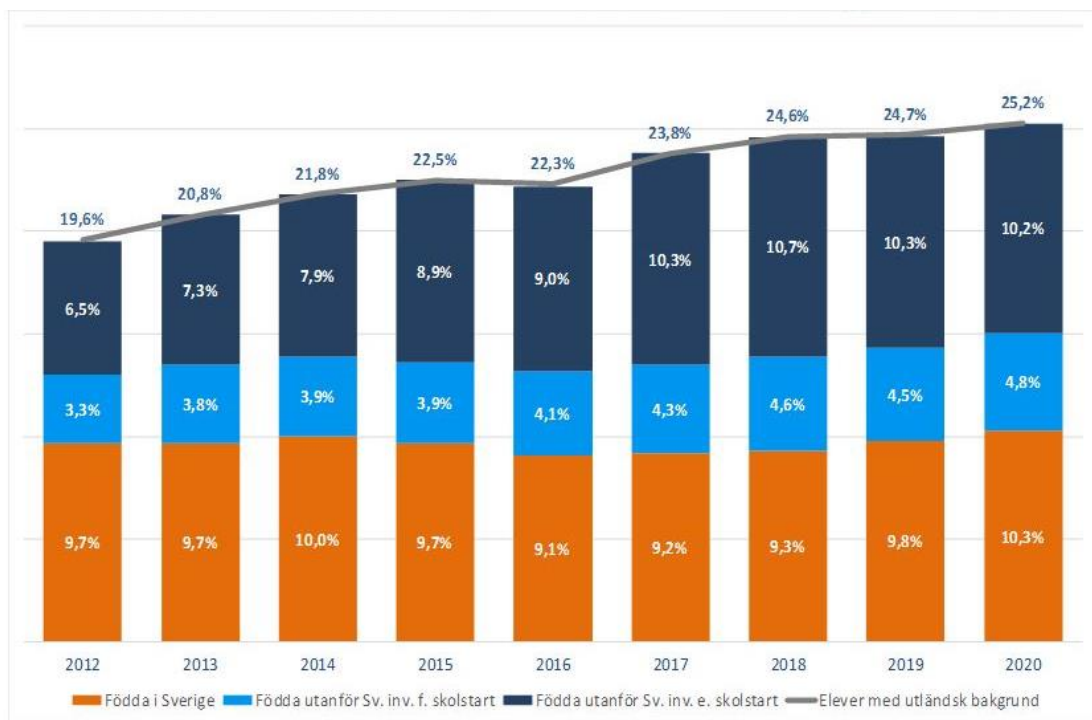
Capitolul 5. Predarea limbii a doua în Suedia

5.1. Prezentare generală

Suedia are o școală obligatorie de zece ani. Elevii încep școala în anul în care împlinesc șase ani și apoi merg la ora preșcolară. În anul în care împlinesc șapte ani, încep anul 1. După anul 9, elevii pot alege să studieze la liceul superior dacă au promovat notele la materiile de bază din anul 9. Aproximativ 85% dintre tinerii din Suedia încep astăzi școala secundară imediat după clasa a 9-a. Pentru elevii nou-veniți care nu au notele necesare pentru a începe școala secundară superioară, există un program de introducere lingvistică, care se concentrează pe oferirea elevilor cunoștințelor de bază necesare.

Aproape o cincime dintre elevii din școlile obligatorii suedeze de astăzi sunt de origine străină, fie născuți în străinătate, fie născuți în Suedia din părinți cu origini diferite.

Procentul de elevi de origine străină în școlile suedeze, 2012-2020



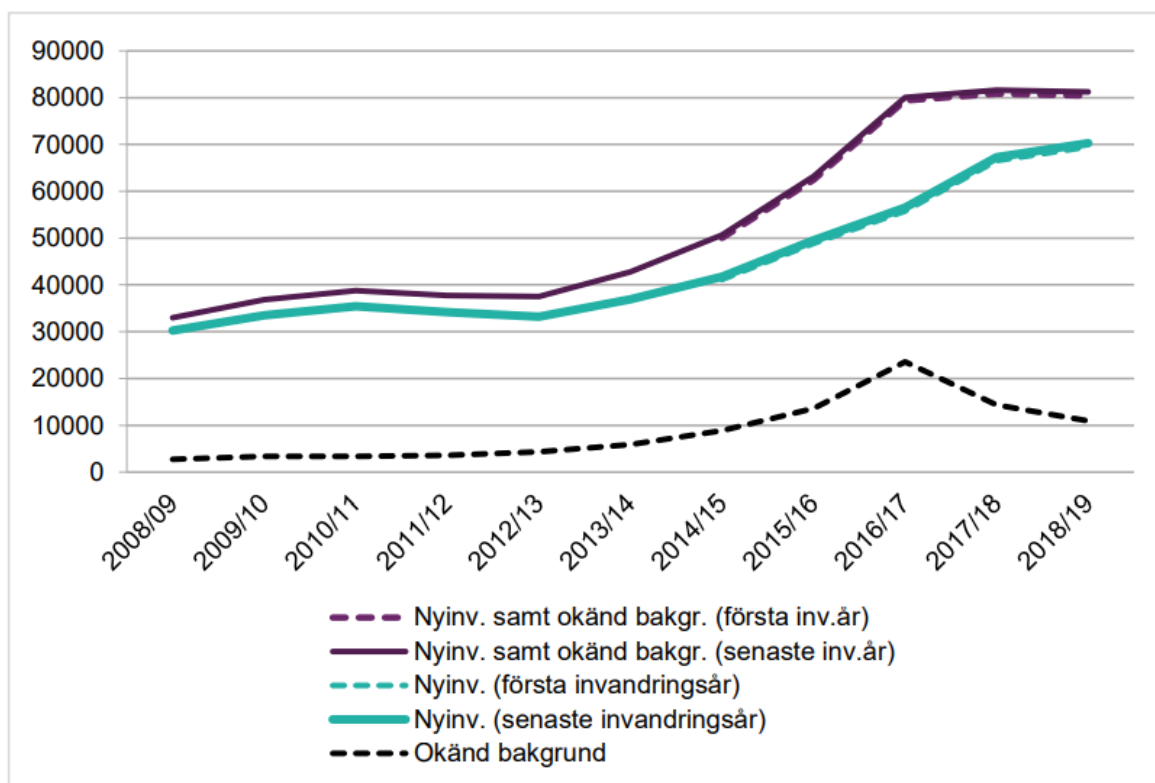
Noi sosiri

În Suedia, un elev este considerat un nou venit în primii patru ani de școală, cu condiția ca elevul să fi început școala după începerea obișnuită a școlii în semestrul de toamnă al anului 1. Copiii care sosesc în Suedia ca solicitanți de azil trebuie să fie primiți la școală în termen de cel mult o lună de la sosire. Când elevul începe școala, se face o evaluare a cunoștințelor sale. Rezultatele evaluării sunt apoi luate în considerare atunci când se decide în ce an ar trebui să înceapă studentul și dacă studentul are nevoie de un plan de studiu individual.

O modalitate de a sprijini elevii nou-veniți este de a le permite să primească o parte din predare într-un alt grup de predare, o clasă pregătitoare, în timp ce în același timp sunt plasați într-o clasă obișnuită și au o parte din predare acolo. Scopul clasei pregătitoare este de a oferi elevilor nou-veniți cunoștințele de care au nevoie pentru a putea participa la predarea în grupul de predare obișnuit cu normă întreagă cât mai curând posibil. Nu este permis ca un student să participe la tot timpul său într-o clasă pregătitoare și un student nu poate participa la o clasă pregătitoare mai mult de doi ani. Școlile nu sunt obligate să înființeze clase pregătitoare și, de obicei, există doar clase pregătitoare în acele școli care au un număr mare de noi sosiți în timp.

Numărul elevilor nou-veniți în școala obligatorie a crescut semnificativ în ultimii ani.

Numărul de elevi nou imigrați și de elevi cu antecedente necunoscute în anii școlari obligatorii 2008/09 - 2018/19



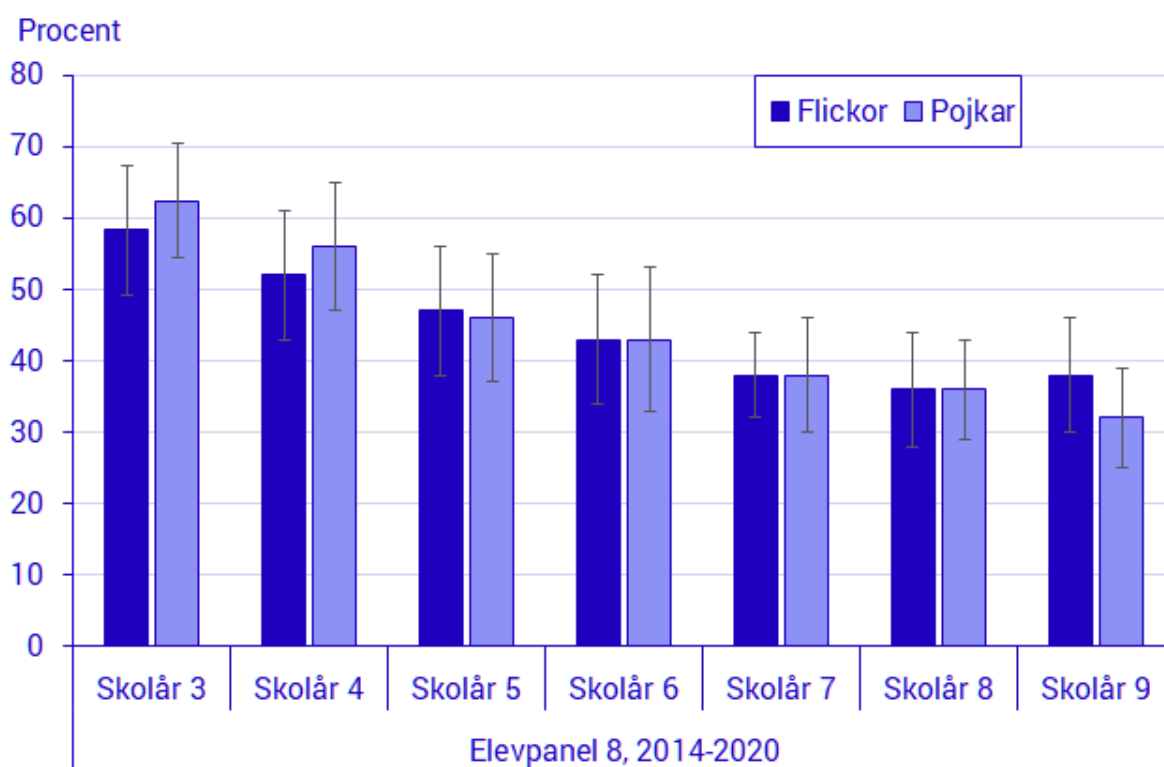
Subiectul suedeza ca a doua limbă

În Suedia, puteți studia suedeza ca a doua limbă, care se bazează pe o perspectivă a celei de-a doua limbi, în școala primară și secundară în loc de materia suedeză. Studenții pot studia suedeza ca a doua limbă dacă:

- Să aibă ca limbă maternă o altă limbă decât suedeza.
- Au suedeza ca limbă maternă și au fost admiși de la școli din străinătate.
- Să aibă suedeza ca limbă principală de contact cu un tutore.

Elevii din aceste grupuri nu studiază suedeza ca a doua limbă automat, ci numai dacă au nevoie. Directorul școlii este cel care decide în mod oficial dacă un elev ar trebui să primească instruire în suedeză ca a doua limbă. Elevii pot trece de la suedeza ca a doua limbă la suedeză în orice moment în timpul școlii și invers. În prezent, aproximativ 13% dintre elevii din școala obligatorie studiază suedeza ca a doua limbă. Numărul s-a dublat în ultimii 10 ani

Ponderea elevilor născuți în străinătate cu predare în limba suedeză ca a doua limbă, în funcție de sex și an școlar, 2014-2020



Modul în care este organizată predarea limbii suedeze ca a doua limbă depinde de fiecare școală. Nu există niciun obstacol formal în calea organizării predării în așa fel încât elevii care studiază suedeza ca a doua limbă și suedeza să fie predați într-o singură clasă.

În educația adulților, un elev poate studia suedeza ca a doua limbă dacă dorește să studieze școala obligatorie sau liceul superior și să aibă o altă limbă maternă decât suedeză.

Predarea limbii materne

În Suedia, aveți dreptul la învățământ în limba maternă în anumite circumstanțe.

Predarea limbii materne oferă elevilor cu o altă limbă maternă decât suedeza posibilitatea de a-și studia limba maternă ca materie la școală. Scopul predării este de a oferi elevului posibilitatea de a dezvolta cunoștințe în și despre limba sa. O limbă maternă bine dezvoltată oferă condiții bune pentru învățarea suedezei, a altor limbi și a altor materii.

Directorul decide cu privire la școlarizarea în limba maternă a elevului în formele obligatorii de școală, liceu superior și școală secundară superioară cu nevoi speciale.

Elevilor din școala obligatorie, școala obligatorie pentru nevoi speciale, școala specială și școala sami li se oferă instruire în limba maternă care nu este o limbă minoritară națională dacă:

- Unul sau ambii tutori au ca limbă maternă o altă limbă decât suedeza
- Limbajul este limbajul zilnic al elevului de interacțiune acasă
- Elevul are cunoștințe de bază ale limbii.

Directorul este obligat să aranjeze predarea limbii materne într-o limbă numai dacă:

- Există cel puțin cinci elevi care au dreptul la instruire în limba respectivă
- Acești elevi doresc să fie învățați limba
- Există un profesor potrivit.

Elevii care aparțin uneia dintre minoritățile naționale au un drept mai puternic la educație în limba maternă decât alți elevi. Nu există nicio cerință ca limba să fie limba socială zilnică a elevului sau ca elevul să aibă cunoștințe despre limbă.

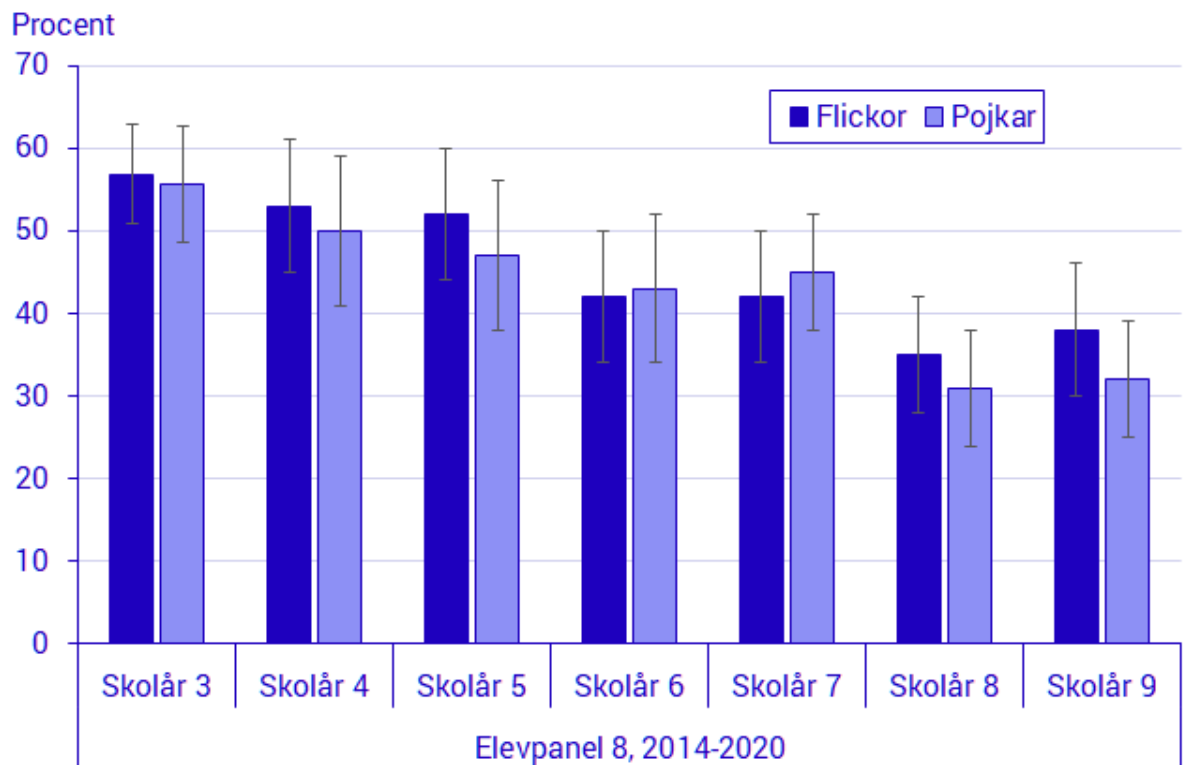
Limbile minorităților naționale sunt finlandeza, idișul, meänkieli, romani și sami.

Directorul este obligat să organizeze predarea limbii materne în aceste limbi dacă:

- Un elev vrea să fie învățat
- Există un profesor potrivit.

Ponderea elevilor născuți în străinătate care au participat la învățământul în limba maternă, în funcție de sex și an școlar;

2014–2020



Îndrumări pentru studii în limba maternă

În conformitate cu Legea educației, elevii care nu cunosc limba suedeză suficient pentru a putea urma lecțiile au dreptul de a studia îndrumarea în limba maternă. Nu există nicio reglementare cu privire la măsura în care ar trebui făcut acest lucru, iar pentru mulți elevi este de aproximativ o oră pe săptămână.

Limbă străină

Toți elevii din școlile suedeze încep să studieze limba engleză cel târziu în anul trei.

Până în clasa a șasea, elevii încep să studieze și o limbă străină. Toate școlile trebuie să ofere cel puțin două dintre limbile moderne germană, spaniolă și franceză. În loc de o limbă modernă, un student poate, dacă condițiile sunt potrivite, să aleagă să-și studieze limba maternă, suedeza sau suedeza ca a doua limbă, engleza sau limbajul semnelor.

5.2. Factori-cheie pentru educația de succes a copiilor bilingvi din Suedia

Factorii care permit dezvoltarea cunoștințelor/educației de succes pentru copiii bilingvi sunt cunoașterea și înțelegerea translinguajului și faptul că educatorii care îi predau pe copii lucrează pe baza unei abordări de dezvoltare a limbajului și a cunoștințelor. În Suedia, se susține ca profesorii să predea pe baza unei abordări de dezvoltare a limbajului și a cunoștințelor, care este Agenția Națională Suedeză pentru Educație și Centrul Național pentru Suedeză ca a Doua Limbă. O abordare de dezvoltare a limbajului și a cunoștințelor înseamnă:

- Predare de înaltă calitate, care oferă elevilor cu experiențe și medii lingvistice diferite șanse egale de a dezvolta și învăța toate materiile din școală.
- Profesorul folosește limbajul în mod conștient și structurat, parțial ca un instrument de învățare în care elevii pot conversa, citi, scrie, dar și unde învățarea limbilor străine este un scop în sine.
- Elevii trebuie să fie provocați să folosească limbajul în contexte semnificative. Contextele semnificative înseamnă, printre altele, că elevilor li se permite să folosească un limbaj care este
- Predarea nu ar trebui simplificată pentru elevii cu o altă limbă maternă decât suedeză, ci mai degrabă așteptările și nivelul ar trebui să fie ridicat atât din punct de vedere lingvistic, cât și din punct de vedere al materiei. Este important să rețineți că elevii primesc un sprijin bun datorită așteptărilor ridicate, astfel încât elevii să dezvolte o înțelegere a diferitelor materii și a temelor școlare.
- Predarea limbajului și a dezvoltării cunoștințelor înseamnă că citești și scrii mult, dar mai ales ar trebui să vorbești mult despre conținutul subiectului pe care elevii îl vor citi și așa mai departe.
- Profesorul trebuie să folosească suport vizual în care, pe lângă faptul că spune povestea, arată și ce se așteaptă de la elevi.
- Elevilor ar trebui să li se ofere multă practică înainte de a fi evaluați.
- Atunci când predarea este planificată pe baza unei abordări de dezvoltare a limbajului și a cunoștințelor, profesorul trebuie să facă un inventar al cunoștințelor și experienței anterioare ale elevilor pentru a permite cea mai bună dezvoltare posibilă a limbajului și a cunoștințelor.

În plus, posibilitatea de a îndruma studiul s-a dovedit a fi de succes. Elevilor cărora li se oferă posibilitatea de a primi sprijin în munca lor școlară cu ajutorul unui consilier de orientare le este mai ușor să înțeleagă conținutul lecțiilor. Cu ajutorul consilierilor de orientare, elevii care au nevoie de sprijin în limba suedeză au posibilitatea de a-și dezvolta cunoștințele de suedeză, atât în limba de zi cu zi, dar mai ales în limba școlară.

Bilingvismul și utilizarea limbii suedeze în familiile de origine străină

Astăzi, Suedia este o societate multilingvă în care se vorbesc până la 150 de limbi diferite. Mulți oameni cresc cu mai multe limbi materne și marea majoritate a oamenilor care trăiesc în Suedia învață mai mult de o limbă la un moment dat în viața lor. De exemplu, conform Eurobarometrului (2012), 86% din populația suedeză vorbește engleza și aproximativ 40% afirmă că o vorbește foarte bine și o folosește zilnic.

Nu există statistici oficiale despre câți elevi din școlile suedeze vorbesc suedeză acasă. Dar în 2021, Suedia a participat la PIRLS, un sondaj internațional de cunoștințe care abordează capacitatea de citire și atitudinile față de citire în clasa a 4-a. Se poate observa că aproape jumătate dintre elevii care au participat din Suedia (47%) vorbeau acasă o altă limbă decât suedeza. Aceasta este o creștere de 16% față de 2016.

În Suedia, bilingvismul este încurajat, iar părinții cu o altă limbă maternă sunt încurajați, printre altele, de Agenția Națională Suedeză pentru Educație să vorbească limba pe care o stăpânesc cel mai bine cu copilul lor, deoarece contribuie cel mai bine la dezvoltarea limbajului copilului. Cu toate acestea, studiile arată că mulți copii din familiile bilingve doresc adesea să vorbească suedeză acasă și că majoritatea elevilor bilingvi citesc și scriu mai bine în suedeză decât în limba maternă.

Factori socio-economici, familii de origine străină

Studiile din Suedia arată că factorii socio-economici joacă un rol major în succesul elevilor la școală. Elevii de origine străină au adesea condiții mai proaste decât elevii de origine suedeză. De exemplu, școlile cu medii socioeconomice mai puțin favorabile au, în medie, mai puțini profesori calificați. În ciuda mai multor măsuri din ultimii ani, cum ar fi creșteri salariale suplimentare pentru profesorii din zonele vulnerabile, acest lucru nu a fost inversat. În ultimii ani, s-a observat că mediul socio-economic al elevilor a devenit din ce în ce mai important pentru rezultatele elevilor. În ultimii ani, elevilor născuți în străinătate le-a fost mai greu să obțină rezultate școlare bune, deoarece vârsta imigrației a crescut și statutul socio-economic al părinților lor s-a deteriorat. Mediul socio-economic a devenit, de asemenea, mai important pentru elevii din origine suedeză, dar creșterea este semnificativ mai mică decât pentru elevii născuți în străinătate.

Dintre factorii socio-economici, nivelul de educație al părinților are cel mai mare impact asupra rezultatelor notelor. Importanța nivelului de educație nu a crescut cu adevărat în timp, dar, pe de altă parte, venitul părinților a devenit mai important și pare a fi explicația centrală a importanței crescute a mediului socio-economic pentru rezultatele notei.

În Suedia, elevii din a doua jumătate a anilor 2000 au fost, de asemenea, din ce în ce mai împărțiți între școli în funcție de mediul socio-economic și dacă elevii au o formă de origine străină.

5.3. Modele de educație a copiilor cu o altă limbă maternă decât suedeza

Instruire cu imersiune totală în limba oficială.

Predarea tradițională se bazează adesea pe presupunerea că elevii nou-veniți ar trebui să învețe mai întâi suedeza și apoi să abordeze alte materii.

Este nevoie în medie de cinci ani pentru ca un elev să devină atât de bun la suedeză încât să poată asimila toate materiile din școală în noua sa limbă într-un mod satisfăcător. În acest timp, elevii riscă să stagneze în dezvoltarea cunoștințelor și a limbajului, precum și să dezvolte o stimă de sine scăzută și un sentiment de alienare, ceea ce poate afecta succesul la școală pentru mulți ani de acum înainte. În Suedia, Agenția Națională Suedeză pentru Educație evidențiază în schimb alte metode de învățare a limbilor străine, în care elevii au voie să folosească și limba maternă.

Predarea suedezei ca a doua limbă

Agenția Națională Suedeză pentru Educație a realizat un studiu privind predarea limbii suedeze ca a doua limbă. Disciplina suedeză ca a doua limbă a fost introdusă ca materie separată în școala obligatorie și, de asemenea, în întregul sistem școlar în 1995. Faptul că suedeza ca a doua limbă a fost introdusă ca materie separată în școli înseamnă că are același statut ca toate celelalte materii școlare și nu ar trebui să fie desfășurată ca o formă de predare remedială. În 1997, s-a introdus, de asemenea, că notele în suedeză ca a doua limbă sunt egale cu notele în suedeză pentru admiterea în școlile secundare, universități și colegii.

Scopul studiului este de a spori cunoștințele despre modul în care diferite școli din Suedia lucrează cu suedeza ca a doua limbă.

Ceea ce reiese din studiu este, printre altele, că predarea suedezei ca a doua limbă nu este egală în Suedia. Diferă în mai multe domenii, de la modul de evaluare a cine trebuie să studieze suedeza ca a doua limbă până la modul în care elevii sunt evaluați la materie atunci când vine vorba de notare. Majoritatea școlilor din Suedia nu au profesori în suedeză ca a doua

limbă, ceea ce înseamnă că elevii care au nevoie de această materie trebuie să studieze suedeza "normală".

Studiul arată, de asemenea, că elevii nou-veniți nu primesc educație egală în suedeză ca a doua limbă din cauza modului în care este concepută și formulată programa. Profesorii cred că programa nu ia în considerare elevii cu cunoștințe anterioare sau cu cunoștințe anterioare scăzute de suedeză, ceea ce face dificilă evaluarea elevilor pe baza obiectivelor și criteriilor de notare ale programei.

Predarea separată a limbii suedeze și a limbii materne

În școlile suedeze, în anumite condiții, aveți dreptul la predare în limba maternă și la orientare pentru studiu în limba maternă, dacă aveți suedeza ca a doua limbă. Predarea limbii materne are loc adesea în afara orelor de școală, în timp ce îndrumarea de studiu are loc în timpul zilei obișnuite de școală a elevului. Adesea este o oră de limbă maternă și/sau o oră de ghidare de studiu pe săptămână.

Pentru ca predarea suplimentară în limba maternă și/sau orientarea de studiu să dea cele mai bune rezultate posibile, este important să existe oportunități de cooperare între profesorii obișnuiți și profesorii de limbă maternă/consilierii de studiu.

Acesta este un domeniu în care Agenția Națională pentru Educație a identificat că există oportunități de îmbunătățire în școlile de astăzi.

Translanguaj

Predarea translingvistă înseamnă că profesorii lucrează strategic pentru a folosi toate limbile elevilor în predare. Profesorul din clasă nu trebuie să cunoască toate limbile, dar le permite elevilor să-și folosească toate resursele lingvistice. De exemplu, elevii pot vorbi între ei în limba maternă, pot lucra în grupuri lingvistice sau pot scrie mai întâi în limba maternă și apoi pot traduce în suedeză. Mulți profesori au dezvoltat, de asemenea, utilizarea instrumentelor digitale pentru a crește participarea acelor elevi care sunt singurii vorbitori ai unei limbi. Prin utilizarea limbii materne, elevii pot avea oportunități mai bune de înțelegere, sporindu-și în același timp încrederea în sine și dorința și oportunitatea de a participa.

Translingvismul este un concept relativ nou în școlile din Suedia, care a primit o atenție din ce în ce mai mare în ultimii ani. Mai multe studii au fost efectuate în școlile multiculturale suedeze care arată că copiii și tinerii care vin în Suedia ar trebui să poată continua să-și folosească limba maternă, intercalată cu suedeză, pentru a putea absorbi predarea în cel mai bun mod.



În cercetarea privind dezvoltarea limbajului, sunt evidențiate patru domenii importante pentru oportunitățile de succes școlar ale elevilor multilingvi: dezvoltarea identității, dezvoltarea cunoștințelor, dezvoltarea alfabetizării și colaborarea cu tutorii.

Curriculumul pentru școala primară din Suedia afirmă că limba, învățarea și dezvoltarea identității sunt strâns legate și că una dintre sarcinile școlii este de a crea o identitate sigură. Când vine vorba de dezvoltarea identității, se poate observa că educația translingvistă are un impact pozitiv major. Studiile au arătat că afirmarea diversității culturale și lingvistice este o condiție prealabilă pentru dezvoltarea pozitivă a identității. Pentru ca oamenii multilingvi să se simtă afirmați ca indivizi multilingvi și multiculturali care sunt, este important să li se permită să-și folosească toate limbile în predare.

Studiile din Suedia au arătat că copiii și tinerii cărora li se permite să continue să-și folosească toate limbile în școală fac față mai bine cerințelor de cunoștințe - la toate materiile, inclusiv suedeză.

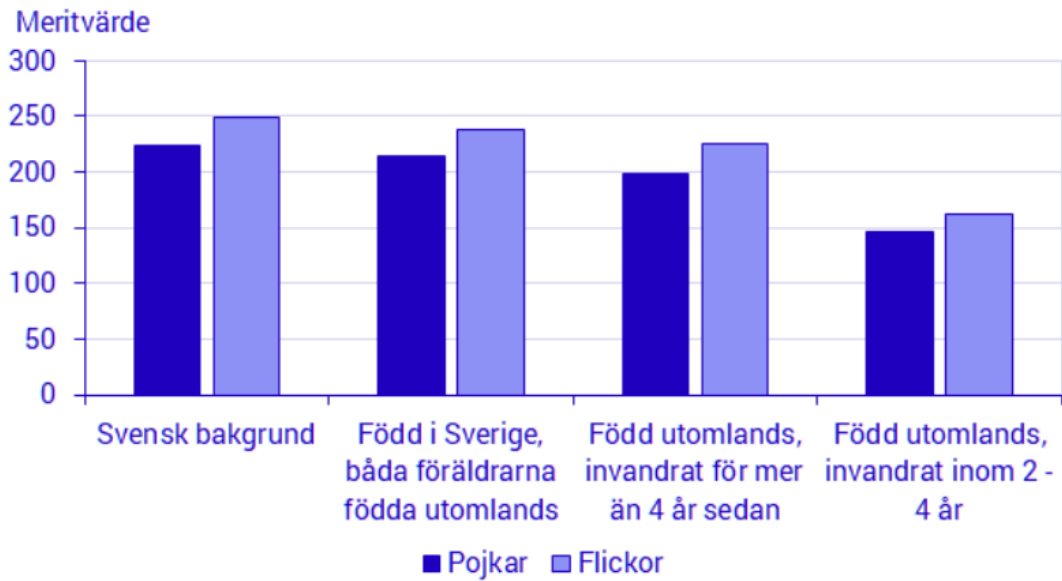
5.4. Date și rezultate

Cât de bine se descurcă elevii la școală depinde de mulți factori diferiți. În Suedia, cercetătorii au identificat originea socială, sexul și etnia ca factori individuali care afectează rezultatele educaționale ale unui elev.

Când vine vorba de mediul social, se poate observa că educația părinților are un impact mare, precum și așteptările și ambițiile lor pentru copiii lor. Cât de implicați sunt în munca școlară și cât de bine cunosc "limba școlară" are, de asemenea, un impact. Elevii de origine străină au adesea condiții mai proaste decât elevii de origine suedeză. Părinții lor au adesea o educație mai mică și venituri mai mici și nu au frecventat întotdeauna școlile suedeze. Situația locuințelor poate arăta, de asemenea, diferită în comparație cu elevii de origine suedeză.

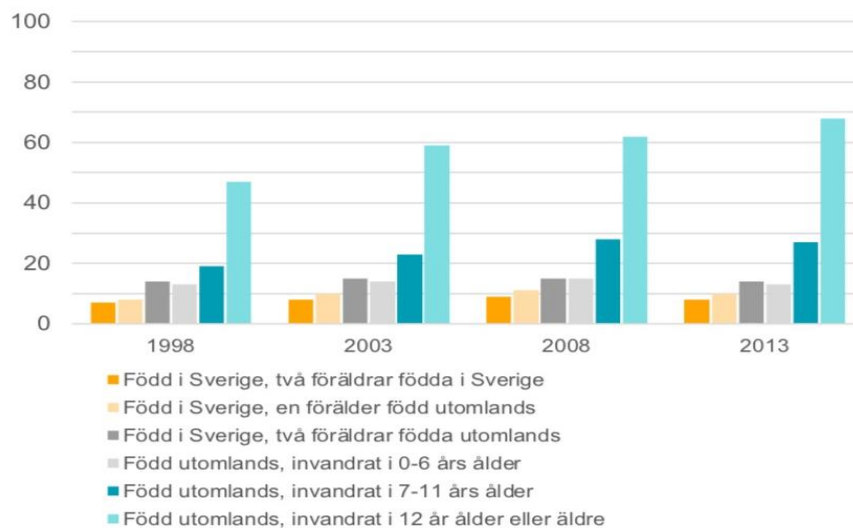
Genul este un alt factor individual, foarte clar, care afectează succesul școlar în școlile suedeze. În general, fetele iau note mai bune decât băieții, indiferent de mediul lor. Fetele de origine străină care au frecventat o școală suedeză de mai bine de patru ani au rezultate mai bune ca grup decât băieții de origine suedeză.

Elevii care au obținut note finale din clasa a 9-a, 2016-2018



Rezultatele școlare ale elevilor de origine străină variază în funcție de faptul că s-au născut în Suedia, au locuit în Suedia de mult timp sau au emigrat recent. Vârsta la care are loc învățarea limbilor străine este considerată a fi cel mai important factor pentru modul în care elevii de origine străină ating obiectivele în școlile suedeze.

Proporția elevilor neeligibili pentru învățământul secundar superior în anul 9 de persoane născute în Suedia/străină și durata șederii în Suedia.



Capitolul 6. Factori cheie pentru educația bilingvă de succes a copiilor în Turcia

6.1. Introducere și prezentare contextuală

Forțele globalizării, progresele tehnologice și dinamica migrației umane au făcut ca interacțiunile dintre indivizi din diverse medii naționale și culturale să fie aproape inevitabile. Începând cu 2017, peisajul global a văzut 260 de milioane de persoane care locuiau în afara țării lor natale, 1,3 miliarde de cazuri de turism internațional și aproximativ 5 milioane de studenți care urmează studii superioare în străinătate. (OCDE, 2018) Aceste cifre au arătat o tendință ascendentă constantă în ultimii ani; (OCDE, 2018; OMT, 2019). Domeniul comerțului internațional, care cuprinde atât bunuri, cât și servicii, contribuie semnificativ la mai mult de jumătate din PIB-ul mondial (Banca Mondială, 2019). În lumina acestor evoluții, stăpânirea mai multor limbi a devenit o necesitate pentru un număr mare de indivizi pentru a facilita comunicarea și interacțiunea dincolo de diviziunile culturale. Cadrele educaționale din diferite națiuni evoluează pentru a face față acestei provocări lingvistice, cu un accent din ce în ce mai mare pe dobândirea și predarea limbilor străine. Engleza, în special, a apărut ca limbă străină predominantă în politicile educaționale și în mediile de învățare.

Procesul de învățare a limbilor străine se extinde dincolo de îmbunătățirea abilităților de comunicare; servește ca o cale pentru înțelegerea vastei diversități a culturilor și limbilor umane. Educația lingvistică permite indivizilor să exploreze și să se conecteze cu diferite culturi, să-și lărgescă sensibilitatea culturală și să înțeleagă complexitatea diferitelor valori sociale (Curtain și Dahlberg, 2004; Gudykunst, 2003; Marian și Shook, 2012). Cei care învață limbi străine ajung să realizeze limitele traductibilității, încurajând aprecierea diverselor perspective prin care lumea este văzută și înțeleasă. Mai mult, dobândirea unei limbi străine poate duce la descoperirea identității culturale și personale din perspective culturale alternative. Punând accentul pe comunicarea cu persoane din afara comunității lingvistice, educația în limbi străine promovează abilitățile de comunicare interculturală și joacă un rol crucial în educația civică. O astfel de educație este vitală pentru a promova înțelegerea diferitelor culturi și viziuni asupra lumii, o condiție prealabilă pentru implicarea activă într-o societate globalizată. Consiliul Europei recunoaște competențele lingvistice, comunicative și plurilingve ca fiind printre cele opt competențe esențiale pentru promovarea culturilor democratice (Consiliul Europei, 2020).

Competențele generale, care cuprind cunoștințele unui individ despre lume și capacitatea și dorința sa de a învăța, sunt intrinsec legate de factori non-lingvistici care influențează semnificativ achiziția limbajului. În discutarea experiențelor de învățare a limbilor străine ale copiilor imigranți, apar două concepte critice: receptia și interacțiunea. Aceste concepte sunt parte integrantă a comunicării și a construcției cunoașterii. Pentru un copil imigrant într-o țară străină, comunicarea inițială are loc de obicei în cadrul unității familiale, urmată de interacțiuni cu colegii de la școală. Astfel, includerea elevilor de limbi străine în activitățile zilnice de acasă și școală este imperativă pentru o învățare eficientă a limbilor străine.

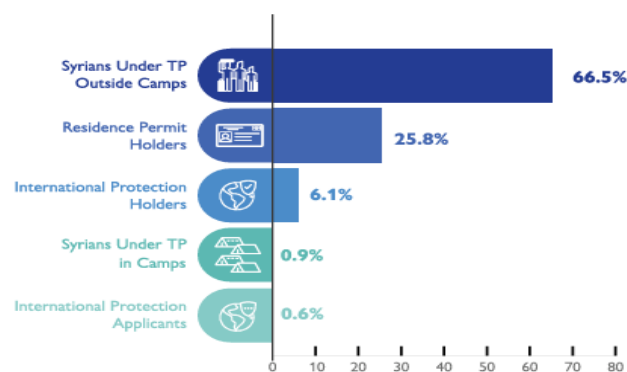
Multilingvismul inerent Europei și al statelor sale membre individuale în cadrul Consiliului Europei constituie o caracteristică esențială care este parte integrantă a formulării politicii sociale pe întreg continentul. În consecință, formularea și punerea în aplicare a politicilor de educație lingvistică apar ca componente critice ale strategiei sociale, care vizează

în special promovarea incluziunii și a unui sentiment colectiv de cetățenie democratică în rândul populațiilor europene. Prin urmare, discursul din jurul predării limbilor străine și dobândirii sale transcende simple considerații pedagogice, aliniindu-se mai strâns cu imperativele strategice ale politicii de educație lingvistică. Spectrul răspunsurilor politice la multilingvism cuprinde o dihotomie de strategii: cele care pledează pentru diminuarea diversității lingvistice și cele care susțin conservarea și îmbunătățirea acesteia. Aceste strategii sunt susținute sub auspiciile creșterii mobilității internaționale, facilitării înțelegerii lingvistice reciproce (interînțelegerii) și stimulării creșterii economice. Consiliul Europei, împreună cu statele sale membre, pledează pentru această din urmă abordare, punând accentul pe promovarea diversității lingvistice ca piatră de temelie a politicii de educație lingvistică. Această poziție se bazează nu numai pe beneficiile mobilității, interînțelegerii și progresului economic, ci și pe imperativul de a proteja patrimoniul cultural european, în cadrul căruia diversitatea lingvistică joacă un rol crucial.

Astfel, agenda se extinde dincolo de simpla dezvoltare sau conservare a limbilor pentru a cuprinde abilitarea cetățenilor europeni prin îmbunătățirea competențelor lingvistice ale acestora. Educația lingvistică, prin urmare, este conceptualizată ca cultivarea competenței lingvistice individuale – o înțelegere cuprinzătoare a limbilor care transcende obiectivele utilitare sau profesionale pentru a include o educație în respectarea diversității lingvistice și a limbilor altora. Prin urmare, politicile de educație lingvistică ar trebui să susțină dobândirea mai multor limbi de către toți indivizii de-a lungul vieții, permițând europenilor să evolueze în cetățeni plurilingvi și interculturali. Această evoluție este esențială pentru a se asigura că europenii sunt pregătiți să interacționeze în mod cuprinzător cu concetățenii europeni în toate aspectele vieții, întruchipând idealurile unei societăți cu adevărat incluzive și diverse din punct de vedere lingvistic.

6.2. Diversitatea etnică și lingvistică în Turcia

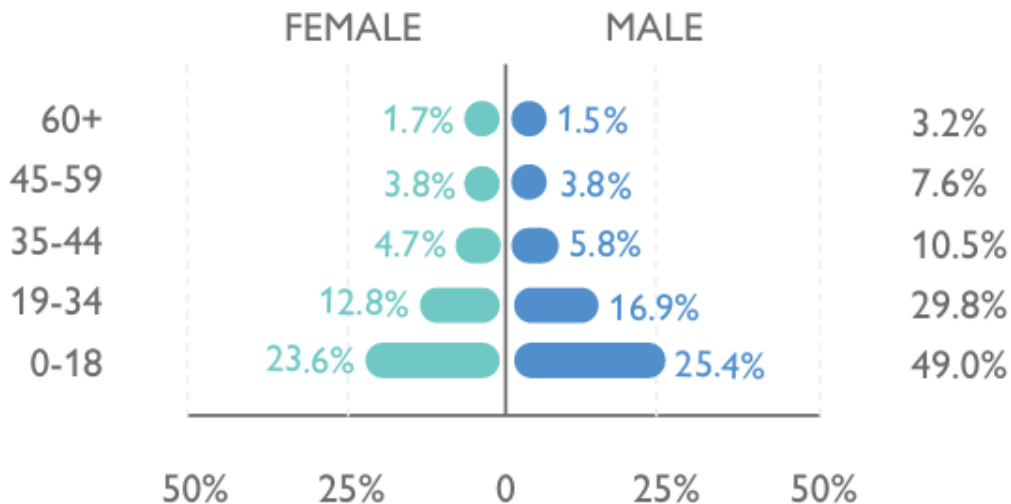
Legal Status of the Foreign Nationals Present in Turkish Territory



Sursa: Raportul anual MPM TÜRKİYE 2022

Figura de mai sus indică sirienii care locuiesc în Turcia din cauza războiului. Unul dintre rezultatele acestui război afectează enorm copiii. Figura de mai jos arată un procent de imigranți sirieni.

Demographic Breakdown of Biometrically Registered Syrians



Sursa: Raportul anual MPM TÜRKİYE 2022

Aproape jumătate dintre acești imigranți din Siria au vârste cuprinse între 0 și 18 ani. Acest fapt subliniază importanța educației atât în limba maternă, cât și a celei de-a doua limbi. Nu numai sirienii, ci multe alte naționalități sunt prezenți în Turcia. Figura de mai jos evidențiază cifrele și necesitatea de a lua în considerare educația lingvistică în prioritate.

O examinare a Turciei: factori influenți asupra achiziției limbii în mijlocul diversității etnice

În discursul despre diversitatea etnică din Europa Centrală și de Est, peisajul cultural și lingvistic complicat al Turciei merită o atenție semnificativă. Această complexitate generează atât provocări, cât și oportunități pentru educația bilingvă, deoarece există o multitudine de limbi minoritare în tandem cu turca, limba oficială a națiunii. Turcia se distinge prin sortimentul său bogat de comunități etnice și lingvistice, care îi îmbogățesc țesutul cultural. Deși predomină turca, vorbită de aproximativ 90% din populație, există o prezență notabilă a limbilor minoritare semnificative, inclusiv, dar fără a se limita la kurdă, arabă, laz, cercheză și armeană. Turcia a depus eforturi considerabile pentru a recunoaște și proteja drepturile minorităților, inclusiv drepturile lingvistice. Ratificarea Cartei Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare în 2008 este o dovadă a angajamentului Turciei față de protecția și promovarea limbilor minoritare, oferind garanții sporite, în special în domeniile educației, guvernancei și mass-mediei.

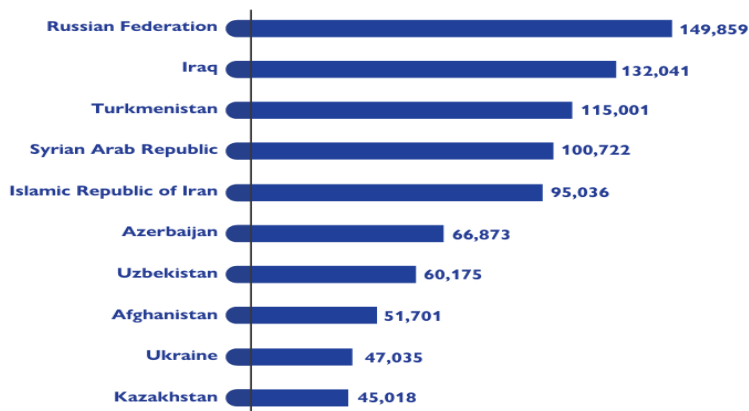
Datele recente ale Președinției turce pentru gestionarea migrației (PMM) indică prezența a peste 5,2 milioane de cetățeni străini în interiorul granițelor Turciei, dintre care 3,9 milioane au solicitat protecție internațională. Aceștia sunt în principal sirieni (3.535.898 de persoane), cărora li s-a acordat statutul de protecție temporară în Turcia. S-a observat o scădere notabilă a numărului de cetățeni sirieni, cu o reducere de 201.471 de persoane față de anul precedent. La

sfârșitul anului 2022, PMM a raportat 33.246 de solicitanți de protecție internațională, în principal din Afganistan, Irak și Ucraina, diversificând și mai mult grupul demografic străin care caută protecție umanitară și juridică în Turcia.

În anul 2017, Turcia a înregistrat aproximativ 466.000 de noi imigranți, conform statisticilor oficiale ale TurkStat, cetățenii străini constituind 364.600 din această cifră. În această perioadă s-a înregistrat o scădere a aflului de cetățeni turci cu 5.300 de persoane, în contrast cu o creștere de 90.700 a sosirii cetățenilor străini. În special, peste 50% dintre aceste sosiri străine au fost bărbați, comparativ cu aproximativ 58% în rândul imigranților turci. Demografia studenților internaționali din universitățile turcești a înregistrat o creștere rapidă, ajungând la 125.000 în anul universitar 2017/18, marcând o creștere de 16% față de anul precedent și de cinci ori față de cifra înregistrată la începutul anilor 2010. Siria a devenit principala țară de origine din anul universitar 2016/17, unul din șase studenți internaționali fiind sirieni (20.700) în anul universitar 2017/18. După Siria, Azerbaidjanul și Turkmenistanul contribuie semnificativ la corpul studențesc internațional, cu 17.000 și, respectiv, 12.000 de studenți și o creștere notabilă de șase ori a studenților germani față de anul universitar 2016/17, totalizând 4.000 în 2017/18.

Mai mult, rolul Turciei atât ca destinație, cât și ca punct de plecare pentru migranți este subliniat de modelele sale dinamice de imigrație și emigrare, precum și de ajustările sale la schemele de cetățenie prin investiții, care au implicații pentru peisajul demografic și lingvistic al națiunii. Acest scenariu cu mai multe fațete prezintă un context unic pentru examinarea factorilor care influențează achiziția limbii și a complexității implementării strategiilor de educație bilingvă într-o națiune caracterizată de o diversitate etnică și lingvistică profundă.

Top 10 Nationality Groups for Residence Permit Holders



Sursa: Raportul anual MPM TÜRKİYE 2022

După cum am menționat mai devreme, Turcia are o poziție geografică foarte specifică între Asia și Europa, chiar și Africa. Figura explică țările care au ales Turcia ca județ de

Turcia are un sistem de învățământ obligatoriu care durează doisprezece ani. Elevii încep de obicei școala primară la vârsta de șase ani, participând la cursuri preșcolare în prealabil. După terminarea clasei a opta, elevii pot opta pentru a-și continua educația la o școală de liceu (Lysium). Aproximativ 85% dintre tinerii turci merg direct la liceu după terminarea clasei a opta. Pentru elevii nou-veniți care nu îndeplinesc cerințele pentru școala gimnazială, există un program de introducere lingvistică conceput pentru a le oferi cunoștințele de bază necesare. O parte semnificativă a elevilor din școlile turcești de astăzi au un trecut străin, fie că s-au născut în străinătate, fie că s-au născut în Turcia din părinți de origine străină.

Noi sosiri:

În Turcia, elevii sunt considerați nou-veniți în primii patru ani de școală dacă încep școala după data obișnuită de începere în clasa întâi. Copiii solicitanți de azil trebuie să fie înscriși la școală în termen de cel mult o lună de la sosire. La înscriere, elevii sunt supuși unei evaluări a cunoștințelor lor pentru a determina nivelul adecvat al clasei și dacă au nevoie de un plan de studiu individualizat.

Pentru a sprijini elevii nou-veniți, unele școli oferă cursuri pregătitoare în care elevii pot primi o parte din instruirea lor, fiind în același timp integrați în cursuri obișnuite. Scopul acestor cursuri pregătitoare este de a dota elevii cu abilitățile necesare pentru a participa pe deplin la cursurile obișnuite cât mai curând posibil. Cu toate acestea, studenților nu li se permite să participe exclusiv la cursuri pregătitoare, iar durata participării este limitată la doi ani. Numărul elevilor nou-veniți în școlile obligatorii a înregistrat o creștere semnificativă în ultimii ani.

Subiectul Turcă ca a doua limbă:

În Turcia, studenții au opțiunea de a studia turca ca a doua limbă, care se bazează pe o perspectivă de a doua limbă, în loc de materia standard de limbă turcă. Această opțiune este disponibilă studenților care au o altă limbă maternă decât turca, au fost educați în școli din străinătate sau folosesc în principal turca cu un tutore. Înscrierea în turcă ca a doua limbă nu este automată și este determinată de directorul școlii în funcție de nevoile elevului. Elevii pot comuta între turcă ca a doua limbă și turcă standard în timpul școlii. În prezent, aproximativ 13% din toți elevii de școală obligatorie din Turcia studiază turca ca a doua limbă, un număr care s-a dublat în ultimul deceniu.

Predarea limbii materne:

În Turcia, studenții au, de asemenea, dreptul la instruire în limba maternă în anumite condiții. Instruirea limbii materne permite elevilor cu o altă limbă maternă decât turca să-și studieze limba ca materie la școală, cu scopul de a-și dezvolta abilitățile și cunoștințele lingvistice. Decizia de a oferi instruire în limba maternă este luată de directorul școlii, cu criterii specifice de eligibilitate. În plus, elevii aparținând grupurilor minoritare naționale, cum ar fi kurzii, arabii sau cerchezii, au un drept mai puternic la educație în limba maternă.

Îndrumări de studiu în limba maternă:

Oficialii au o mare dezbatere legată de studenții care nu stăpânesc suficient limba turcă au dreptul de a studia îndrumarea în limba lor maternă sau nu. Deși amploarea acestor îndrumări nu este reglementată de reguli, de obicei se ridică la aproximativ o oră pe săptămână pentru mulți studenți. Există o tendință care susține limba maternă acasă turcă la școală.

Instruirea limbilor străine:

Toți elevii din școlile turcești încep să studieze limba engleză cel târziu în clasa a doua. Cu toate acestea, există școli private în care educația lingvistică începe devreme și, în unele cazuri, a treia limbă este în programa lor. Până în clasa a noua, elevii încep să studieze și o a doua limbă străină, școlile fiind obligate să ofere opțiuni precum germana, franceza sau altele. Alternativ, elevii pot alege să-și studieze limba maternă, turcă, turcă ca a doua limbă, engleză sau limbajul semnelor. Există, de asemenea, școli numite Licee de Divinitate Islamică în care elevii învață arabă pentru a fi competenți în termeni religioși

Factori cheie pentru educația de succes a copiilor bilingvi din Turcia:

Educația de succes pentru copiii bilingvi din Turcia este facilitată de o înțelegere cuprinzătoare a translimbajului și adoptarea unei abordări de dezvoltare a limbajului și a cunoștințelor de către educatori. Această abordare pune accentul pe predarea de înaltă calitate care oferă oportunități egale pentru studenții din diverse medii lingvistice, provocând elevii să folosească limba în contexte semnificative și menținând așteptări ridicate atât pentru învățarea limbii, cât și pentru materiile.

Modele de educație a copiilor cu o altă limbă maternă decât turca:

În zonele cu populații minoritare concentrate, școlile pot oferi instruire în principal în limba minoritară, cu accent pe predarea limbii turce ca a doua limbă. Acest model pune accentul pe conservarea culturală alături de achiziția limbajului. Unele școli încorporează educația interculturală, promovând respectul și înțelegerea reciprocă între comunitățile diverse. Această abordare integrează elemente ale culturilor minoritare în curriculum pentru a combate stereotipurile și a promova incluziunea

Există mai multe modele pentru educația copiilor cu o altă limbă maternă decât turca în Turcia, inclusiv imersiunea completă în limba oficială, predarea limbii turce ca a doua limbă, predarea separată a limbii turce și a limbii materne și practica translimbării. Fiecare model are beneficiile și provocările sale, necesitând colaborare între educatori și factorii de decizie politică pentru a asigura implementarea și sprijinul eficient pentru elevii bilingvi. Această abordare este urmată de școlile străine care operează în Turcia. De exemplu, în provincia Antalya există o școală rusă înființată din cauza războiului Rusia-Ucraina, unde limba oficială de predare este rusa și turca, germana și engleza sunt a doua limbă.

De asemenea, cursurile cu instruire intensivă a limbii turce pentru a facilita integrarea elevilor cu medii lingvistice diverse, școlile pot oferi cursuri intensive de limba turcă. Aceste

programe au ca scop dezvoltarea competenței studenților în limba turcă, esențială pentru integrarea socială și profesională, cum ar fi TÖMER (Centrul de predare a limbii turcești).

În concluzie, educația bilingvă de succes în Turcia necesită o abordare multidimensională, care cuprinde sprijin legislativ, modele educaționale diverse și eforturi de abordare a provocărilor precum limitările resurselor și atitudinile societății. Prin valorificarea diversității lingvistice și promovarea mediilor educaționale incluzive, Turcia își poate împuternici comunitățile diverse și poate promova coeziunea socială.

6.4. Concluzie

Într-o eră marcată de o migrație globală fără precedent, gestionarea sălilor de clasă multilingve prezintă atât provocări, cât și oportunități pentru sistemele educaționale din întreaga lume. Acest articol aprofundează dinamica complicată a educației multilingve, cu un accent special pe răspunsul Turciei la diversitatea lingvistică predominantă în populația sa de studenți imigranți. Printr-o revizuire amănunțită a literaturii existente, a politicilor educaționale și a dovezilor empirice, acest studiu examinează rolul tehnologiilor digitale avansate în atenuarea barierelor lingvistice și promovarea achiziției limbii în rândul studenților imigranți. Prin analiza strategiilor și inițiativelor multifacetate ale Turciei, acest articol oferă informații valoroase despre integrarea eficientă a instrumentelor digitale în sălile de clasă multilingve, contribuind astfel la discursul continuu privind abordările inovatoare ale educației lingvistice în diverse contexte socioculturale.

Pentru o mai bună achiziție a limbajului, există câteva avertismente de reținut.

1. Evaluarea nevoilor:

Efectuați o evaluare cuprinzătoare a nevoilor pentru a înțelege mediile lingvistice, culturale și educaționale ale copiilor imigranți care intră în școlile turcești.

Identificați limbile vorbite de copiii imigranți, nivelurile lor de competență în limba turcă și orice nevoi specifice de învățare pe care le pot avea.

2. Utilizați platformele digitale de învățare a limbilor străine:

Integrarea platformelor digitale de învățare a limbilor străine care sprijină dobândirea limbii turce pentru copiii imigranți.

Alegeți platforme cu suport multilingv și funcții interactive pentru a facilita învățarea limbilor străine într-o manieră dinamică și captivantă.

3. Implementați modele de învățare mixtă:

Adoptați o abordare de învățare mixtă care combină instruirea tradițională la clasă cu resursele digitale.

Utilizați tutoriale online, videoclipuri educaționale și exerciții interactive pentru a completa predarea la clasă și pentru a oferi oportunități suplimentare de practică pentru dobândirea limbii turce.

4. Promovați învățarea colaborativă:

Încurajarea învățării colaborative între copiii imigranți și colegii lor turci prin instrumente de colaborare digitală.

Facilitarea activităților de schimb lingvistic în care copiii imigranți pot practica limba turcă cu vorbitori nativi și invers.

5. Încorporați conținut relevant din punct de vedere cultural:

Integrați conținut relevant din punct de vedere cultural în curriculum pentru a promova înțelegerea și aprecierea culturală în rândul tuturor elevilor.

Utilizați resurse digitale, cum ar fi videoclipuri, articole și materiale multimedia, care reflectă mediile culturale diverse ale copiilor turci și imigranți.

6. Oferiți instrucțiuni diferențiate:

Oferirea de instruire diferențiată adaptată nivelurilor de competență lingvistică și nevoilor de învățare ale copiilor imigranți.

Utilizați instrumente digitale pentru a oferi sprijin individualizat, căi de învățare adaptive și feedback personalizat pentru a ajuta copiii imigranți să reușească academic.

7. Asigurați accesibilitatea și echitatea:

Asigurarea faptului că resursele și tehnologiile digitale sunt accesibile tuturor elevilor, inclusiv copiilor imigranți cu medii lingvistice și tehnologice diverse.

Oferirea de instruire și sprijin pentru profesori pentru a utiliza în mod eficient instrumentele digitale și pentru a satisface nevoile copiilor imigranți în clasă.

8. Evaluați rezultatele învățării:

Utilizați instrumente și tehnici de evaluare digitală pentru a evalua competențele lingvistice și progresul academic al copiilor imigranți.

Folosiți evaluări formative, chestionare și sarcini bazate pe performanță pentru a monitoriza rezultatele învățării și pentru a oferi sprijin specific, după cum este necesar.

9. Dezvoltare profesională pentru profesori:

Oferirea de oportunități de dezvoltare profesională profesorilor pentru a-și îmbunătăți abilitățile în educația multiculturală și predarea limbilor străine.

Oferirea de instruire privind pedagogia culturală, strategii eficiente pentru predarea limbii turce ca a doua limbă și integrarea tehnologiilor digitale în predarea limbilor străine.

10. Îmbunătățire continuă și reflecție:

Evaluarea continuă a eficacității metodologiei în sprijinirea integrării și succesului academic al copiilor imigranți.

Solicitați feedback de la profesori, elevi și părinți pentru a identifica zonele de îmbunătățire și pentru a rafina abordarea în timp.

Prin implementarea acestora menționate mai sus, Republica Turcă poate răspunde în mod eficient nevoilor copiilor imigranți în școlile sale, poate promova dobândirea limbii și succesul academic și poate promova un mediu de învățare incluziv care sărbătorește diversitatea lingvistică și culturală. În general, locația geografică strategică a Turciei, stabilitatea relativă, oportunitățile economice, accesul la servicii și politicile liberale de migrație contribuie la atractivitatea sa ca destinație pentru imigranții și refugiații care caută siguranță, securitate și perspective mai bune pentru ei și familiile lor. Potrivit celor mai recente rapoarte disponibile de la Președinția turcă pentru gestionarea migrației (PMM), există peste 5,1 milioane de cetățeni străini prezenți în Turcia, dintre care 3,8 milioane solicită protecție internațională. Majoritatea sunt sirieni (3.435.298 de persoane) cărora li s-a acordat statutul de protecție temporară. În plus, titularii de protecție internațională din țări precum Irak, Afganistan și Republica Islamică Iran constituie un alt grup de cetățeni străini.

Referințe

Consiliul Europei (2020), Cadrul european comun de referință pentru limbi străine: învățare, predare, evaluare. Volum însoțitor, Editura Consiliului Europei, Strasbourg, <http://www.coe.int/lang-cefr>.

Curtain, H. și C. Dahlberg (2004), *Limbi și copii - făcând potrivirea: limbi noi pentru tinerii care învață*, Allyn & Bacon.

Gudykunst, W. (2003), *Comunicare interculturală și interculturală*, Sage Publications, <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/cross-cultural-and-intercultural-communication/book226099> (accesat la 4 februarie 2024).

Marian, V. și A. Shook (2012), "Beneficiile cognitive ale bilingvului", *Cerebrum: Forumul Dana privind știința creierului*, Vol. 13, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/> (accesat la 5 februarie 2024).

OCDE (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. OCDE (2018), *Perspective privind migrația internațională 2018*,

Editura OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

Raportul anual MPM TÜRKİYE 2022 Monitorizarea prezenței migranților Prezentare generală a situației migranților

UNWTO (2019), *Barometrul Mondial al Turismului Vol. 17*, Organizația Mondială a Turismului a Națiunilor Unite, Madrid, <http://marketintelligence.unwto.org/content/unwto-world-tourism-barometer>.

Banca Mondială (2019), *Comerț (% din PIB)*, <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> (accesat la 21 februarie 2024).