

# Învățarea prin rezolvarea de probleme (problem-based learning): aspecte privind româna ca limbă străină

Valentina Cojocaru

Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”/  
Universitatea din București  
valentina.cojocaru@unibuc.ro

Roxana Magdalena Preda

Universitatea din București/Institutul Cultural Român  
roxana.preda@unibuc.ro

**Pentru a cita acest articol:** Cojocaru, V., Preda R.M., 2024, „Învățarea prin rezolvarea de probleme (problem-based learning): aspecte privind româna ca limbă străină”. *Romanian Studies Today*, VIII, p. 91-102.

---

**Abstract.** This paper discusses the significance of Problem-Based Learning (PBL) as an effective teaching and learning method in classes for Romanian as a foreign language. PBL promotes active learning by immersing students in real-life scenario simulations, allowing them to discover solutions independently, with the teacher acting as a facilitator. This approach has proven particularly beneficial in developing conversational skills, as students create dialogues based on topics relevant to practical situations. However, PBL has been underutilized in teaching grammar, where traditional methods predominantly involve direct instruction of rules. To address this gap, we advocate for the integration of PBL in grammar instruction. We propose a linguistic Olympiad problem model, wherein students receive a set of data from an unfamiliar language and must identify its grammatical rules through critical thinking, analogy, and deduction. This method not only enhances grammatical understanding but also fosters essential analytical skills among students.

**Keywords:** Problem-Based Learning; active learning; Romanian as a foreign language; linguistic olympiad problem

---

## 1. Argument

Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme (PBL, din engl. ‘problem-based learning’) e un tip de învățare prin investigație și presupune implicarea activă a studenților în procesul de învățare, în sensul în care aceștia decodează, descoperă și acumulează informații pe cont propriu, fără implicarea propriu-zisă a profesorului (v. Barrows și Tamblyn 1980, Savery 2006). Procesul de învățare și acumulare de informații în metoda PBL este controlat în întregime de student și corelat cu propriul ritm de învățare. Profesorul, potrivit metodei PBL, joacă rolul de mediator al învățării, îndrumând și încurajând studenții să-și dezvolte propriile căi de învățare. Așadar, rolul profesorului nu este să furnizeze informații sau să instruiască, ci să coordoneze, să motiveze și să stimuleze curiozitatea studenților prin tipul de probleme oferit.

Metoda învățării prin rezolvarea de probleme, deși nu este recunoscută explicit ca atare, este folosită parțial în predarea românei ca limbă străină, vizând mai ales dezvoltarea competențelor comunicative. De exemplu, la producerea textului oral, studenții sunt invitați să elaboreze dialoguri pornind de la teme ce reflectă situații din viața cotidiană (*La piață. La bancă. La aeroport etc.*). În ceea ce privește dezvoltarea competenței gramaticale, predarea limbii române ca limbă străină se bazează, de regulă, pe metoda tradițională, în care profesorul transmite direct regulile gramaticale ale limbii. Această abordare este eficientă pentru consolidarea unor cunoștințe teoretice și pentru învățarea rapidă a regulilor de bază, mai ales în cazul structurilor simple. Totuși, metoda poate fi percepută drept monotonă sau rigidă de către studenții care preferă învățarea prin explorare sau prin aplicații practice.

Un alt aspect important este legat de dificultățile ce pot apărea atunci când conceptele gramaticale din limba-țintă nu au un echivalent direct în limba maternă a studenților. De exemplu, folosirea articolului hotărât enclitic sau a verbelor reflexive în română poate genera confuzii pentru studenții proveniți din culturi lingvistice diferite. În astfel de situații, este esențial ca profesorii să îmbine metoda tradițională cu activități interactive, precum exerciții de rezolvare a problemelor sau jocuri lingvistice pentru a stimula interesul și înțelegerea practică a acestor concepte.

În lucrarea de față, ne propunem să prezentăm câteva strategii de implementare a metodei PBL în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină, atât în dezvoltarea competențelor comunicative, cât și în dezvoltarea competențelor gramaticale, subliniind principalele beneficii pe care le poate aduce atât profesorilor, cât și studenților. Urmărind principiile PBL, modelul exercițiilor de gramatică pe care îl propunem în predarea românei ca limbă străină este inspirat de structura problemelor de la olimpiadele de lingvistică, unde elevilor li se prezintă un set de date lingvistice din limbi necunoscute pe care aceștia trebuie să le analizeze pentru a descoperi singuri regulile gramaticale și/sau lexicale ale limbilor respective.

## 2. Învățarea prin rezolvarea de probleme – cadrul teoretic

### 2.1. Originea și principiile de bază ale metodei

Metoda PBL a fost introdusă pentru prima dată într-un curriculum, în 1969, la Facultatea de Medicină a Universității McMaster din Toronto, pentru a-i ajuta pe studenți să facă față creșterii continue a volumului de informații. Ulterior, a fost implementată și de alte universități, printre care și Universitatea din Harvard (Donner și Bickley 1993: 295). Deși principiile teoretice ale acestei metode au fost conturate mult mai devreme, cu aproximativ șapte decenii, de către John Dewey (1897), părintele metodei PBL este considerat Howard S. Barrows care a pus în practică ideile lui Dewey despre învățarea activă. Potrivit lui Dewey, educația începe prin stimularea curiozității copilului care trebuie să aibă un rol activ în procesul de învățare („learning by doing”). Învățarea nu înseamnă doar acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea competențelor cognitive (raționamentul deductiv și inductiv, inferențe, implicații etc.), metacognitive (evaluare, definirea strategiilor și abordărilor etc.) și socio-emoționale (stimă de sine, curiozitate, inițiativă, cooperare, rezistență etc.).

Spre deosebire de metoda tradițională, unde studentul are un rol pasiv în învățare, informația fiind decodată și transmisă de profesor, metoda PBL presupune prezentarea problemei înainte de procesul de învățare. Profesorul are un rol secundar, intervenind cu clarificări, bazându-se pe ceea ce studenții au descoperit deja. În PBL învățarea se bazează pe autonomie, unde rolul profesorului nu este acela al unei surse de cunoaștere, ușor accesibilă, ci mai presus de toate e un instigator care ghidează prin întrebări, care știe să provoace și care îi încurajează pe studenți să-și găsească propriile căi de învățare.

În viziunea lui Barrows, un curriculum ce are la bază metoda PBL urmărește să atingă trei scopuri majore:

1. studentul trebuie să dobândească aceleași cunoștințe prevăzute în curriculumul tradițional/convențional;
2. studentul trebuie să învețe cum să aplice cunoștințele (acest lucru fiind posibil prin intermediul rezolvării de probleme);
3. studentul trebuie să dezvolte atitudini, obiceiuri și tehnici de învățare pe care să le aplice pe tot parcursul vieții (se antrenează nevoia continuă a studentului de a căuta informații noi, de a cerceta) (Barrows 1986).

De-a lungul timpului, metoda PBL a fost adoptată cu succes de mai multe discipline, devenind o metodă esențială mai ales pentru disciplinele din domeniul medicinei și al dreptului, bogate în situații reale care necesită gândire critică și capacitatea de a pune în practică informațiile acumulate. În medicină, de exemplu,

studentii trebuie să analizeze simptome și să propună diagnostice. În domeniul dreptului, cazurile juridice complexe se bazează pe interpretarea legii și pe formularea argumentelor – o altă aplicare directă a învățării bazate pe rezolvarea de probleme.

Științele umaniste și cele sociale au fost însă ultimele care au adoptat această metodă tocmai din cauza dificultății apărute în definirea conceptului de *problemă*. În filologie, în special în domeniul limbilor străine, metoda a început să fie implementată destul de târziu, odată cu apariția unor studii care analizează posibilitatea introducerii efective a metodei PBL în predarea limbilor străine (vezi, de exemplu, studiile referitoare la predarea englezei ca limbă străină: Fragoulis 2009, Couto-Cantero 2011, Lin 2017).

## 2.2. PBL în învățarea limbilor străine

Învățarea unei limbi străine este în sine un tip de învățare activă. Pe lângă acumularea unor date lingvistice (vocabulary, pronunție, reguli gramaticale etc.), e necesar ca studentul să dezvolte și o competență comunicativă, adică utilizarea limbii în mod eficient și adecvat ținând cont de contextul cultural, social și situațional.

În *Cadrul european comun de referință* (CECR)<sup>1</sup>, chestiunile ce țin de învățarea, predarea și evaluarea competențelor în domeniul limbii au la bază o „abordare axată pe acțiune”. Studentul/elevul ca utilizator al limbii este în primul rând un actor social, care are de îndeplinit anumite sarcini (de natură comunicativă) într-o serie de circumstanțe date (CECR: 15). Învățarea și utilizarea limbii presupun dezvoltarea unui ansamblu de competențe generale (totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să îndeplinească anumite acțiuni), dar mai ales a unei competențe de comunicare bazată pe explorarea mijloacelor lingvistice (*ibidem*).

Dezvoltarea unei bune competențe comunicative se bazează la rândul ei pe constituirea altor trei competențe: **lingvistică** (include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi), **sociolingvistică** (ține de parametrii socioculturali: formulele de adresare și de politețe, reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale etc.) și **pragmatică** (are în vedere utilizarea funcțională a resurselor lingvistice, bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale) (*idem*: 18). Așadar, principiile metodei PBL sunt în acord cu obiectivele menționate în CECR, chiar dacă nu sunt prevăzute în mod explicit ca metodologie.

---

<sup>1</sup> CECR = *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg [f.a].

### 3. Conceptul de *problemă* – definiție, structură, particularități

#### 3.1. Conceptul de *problemă*

Pentru a explica conceptul de „problemă”, ne vom raporta la domeniul filologie, la lingvistică, în general, și la româna ca limbă străină, în particular<sup>2</sup>.

În ceea ce privește învățarea limbilor, putem identifica mai multe tipuri de probleme (sarcini, activități) în funcție de competențele vizate:

- (i) probleme lingvistice – puzzle-urile, pentru dezvoltarea competențelor lingvistice (înșușirea elementelor lexicale, fonetice, morfologice, sintactice)
- (ii) probleme pentru dezvoltarea competenței comunicative – sarcini privind redactarea unui dialog, jocuri de rol, expunerea la interacțiuni în contexte reale sau simulate, definiții pentru adaptarea la viața cotidiană.

#### 3.2. Probleme lingvistice

O problemă lingvistică reprezintă un set de date pe care elevul/studentul le analizează pentru a extrage reguli pe care, ulterior, le aplică în rezolvarea cerințelor (Bourke 2016).

Problemele de lingvistică devin astfel puzzle-uri, jocuri logice, care au la bază exemple din limbi reale, scopul fiind identificarea unor fenomene lingvistice specifice prin deducții logice. Acest tip de problemă este specific competițiilor/olimpiadelor naționale și internaționale de lingvistică în care se rezolvă probleme autonome de lingvistică. Elevii reușesc, prin analogii și perechi minimale, să detașeze reguli pe baza cărora se construiesc anumite aspecte din gramatica unei limbi. De obicei, aceste probleme sunt construite în jurul unui fenomen lingvistic inedit (L'Astorina *et al.* 2022).

Totodată, competiția școlară de acest tip nu presupune o pregătire teoretică susținută, bazată pe însușirea mecanică a unor concepte, ci necesită o pregătire mai degrabă practică, punând în valoare abilitățile lingvistice ale elevilor în relație cu modelul matematic al comunicării. De exemplu, în sistemul de învățământ românesc, elevii nu studiază lingvistica la școală și nu pot fi testați pe baza unui conținut specific (cum ar fi: analize gramaticale, definirea unor concepte de bază din lingvistică etc.); toți au însă cunoștințe minimale de gramatică a unei limbi, fie prin studiul limbii materne, fie prin învățarea unei limbi străine.

---

<sup>2</sup> Tipurile de probleme pot varia în funcție de domeniul în care se folosește PBL. De exemplu, în medicină, se pleacă de la un caz tipic de boală care reprezintă un anumit subdomeniu științific ce urmează a fi studiat. Rezolvarea cazului se bazează pe generarea întrebărilor ale căror răspunsuri reprezintă de fapt cunoștințele noi care trebuie însușite (Donner și Bickley 1993).

Printre competențele generale de gândire pe care le testează acest tip de învățare se numără ideea recunoașterii unui model (care prin analogii se dovedește a fi regulă), abilitatea de a generaliza, capacitatea de analiză, o gândire laterală și atenția la detalii.

### 3.3. Structura unei probleme lingvistice

Structura unei probleme presupune patru părți: o introducere (prin care se prezintă limba folosită), expunerea datelor, adică a corpusului, cerințele și notele (Rusu *et al.* 2017, Neacșu 2022).

Astfel, pentru majoritatea problemelor, introducerea este reprezentată de propoziția „Mai jos sunt date câteva [cuvinte/fraze/structuri/propoziții etc.] în limba [...] și traduceri lor în limba română (în ordine aleatorie)”. De asemenea, anumite probleme au o introducere complexă, oferind chiar informații despre cultura poporului sau a tribului în care se vorbește acea limbă sau informații despre alte caracteristici ale limbii. După prezentarea corpusului, urmează cerințele care, de obicei, sunt reprezentate de traduceri. Dacă datele problemei și traduceri sunt ordonate (se știe care este traducerea corespunzătoare fiecărei structuri), vorbim despre probleme de tip *Rosetta stone*, iar dacă traduceri sunt în ordine aleatorie, vorbim de probleme de tip „haos” (sau neordonate / dezordonate) (Neacșu 2022: 7).

Anumite probleme pot avea și cerințe speciale, care pot oferi indicii legate de fenomenele prezente în problemă. Notele sunt importante și conțin informații despre limbă, precum și informații lexicale și fonetice.

Problemele de lingvistică se clasifică în funcție de fenomenul principal prezent în problemă și de subdomeniul lingvisticii. Problemele pot fi sisteme de scriere, fonetică și fonologie, morfologie, sintaxă, semantică, sistem de numerație (Neacșu 2022: 8). În alcătuirea acestora, autorii trebuie să țină cont de un set de principii:

- a. folosirea datelor din limbi reale, limbi care au fost utilizate ca mijloace de comunicare umană;
- b. corectitudinea datelor lingvistice; nu se acceptă adaptări sau modificări de niciun fel;
- c. problemele trebuie să fie autosuficiente, adică să prezinte toate datele necesare rezolvării lor;
- d. problemele trebuie concepute pe baza unei logici complexe care nu se limitează la o simplă analogie și la o pură intuiție;
- e. existența unei soluții unice în acord cu datele limbii reale.

(Derzhanski 2010: 215)

În rezolvarea acestor probleme, interesul elevilor/studentilor este stimulat de faptul că datele lingvistice folosite sunt noi, necunoscute, iar ei trebuie să le descifreze pe baza observațiilor, analogiilor, asocierilor. Acest lucru le antrenează nu doar gândirea logică și raționamentul deductiv, ci și creativitatea și gândirea divergentă.

Mai jos este dat un exemplu de problemă simplă, gândită pentru elevii de gimnaziu (Rusu *et al.* 2017: 28):

Se dau următoarele propoziții din swahili și traducerile lor în limba română:

1. atakupenda → El te va iubi
2. nitawapiga → Eu îi voi bate
3. atatupenda → El ne va iubi
4. anakupiga → El te bate
5. nitampenda → Eu îl voi iubi
6. unawasumbua → Tu îi plictisești

Traduceți în swahili:

- a. Eu îi voi iubi.
- b. Eu îl plictisesc.

În rezolvarea acestei probleme, o primă etapă este alcătuirea de perechi minimale și segmentarea structurilor care se repetă. În acest fel, se observă că:

*-penda, -piga, -sumbua* sunt rădăcinile verbale (*a iubi, a bate, a plictisi*);

*-na-, -ta-* sunt mărcile de timp (prezent și viitor);

*ni-, u-, a-* marchează subiectul (*eu, tu, el*);

*-ku-, -m-, -tu-, -wa-*, marchează obiectul direct (*te, îl, ne, îi*).

Rezolvarea cerinței de traducere este următoarea:

- a. Eu îi voi iubi. = nitawapenda
- b. Eu îl plictisesc. = ninamsumbua

Acesta este un exemplu de problemă autosuficientă. Noțiunea de problemă lingvistică autosuficientă este propusă de doi lingviști ruși, Alfred Jurinski și Andrei Zalizniak, în anii 1960 (L'Astorina *et al.* 2022). Viziunea lor a fost să creeze provocări, puzzle-uri, enigme care, pentru a fi rezolvate, nu ar necesita stăpânirea vreunui limbaj specific (în afară de cel deja vorbit de cei care îl rezolvă) și nici a unor teorii particulare. Problemele de acest tip nu evaluează cunoștințele dobândite anterior, ci încurajează explorarea de noi cunoștințe și dezvoltarea de abilități noi.

Am pornit așadar de la conceptul de problemă de lingvistică, specifică unei competiții școlare și am extins modelul în didactica limbii române ca limbă străină.

#### 4. PBL în româna ca limbă străină

În procesul de predare-învățare a românei ca limbă străină pot fi folosite ambele tipuri de probleme identificate mai sus (vezi *supra* 3.1.): atât probleme lingvistice, cât și probleme concepute pentru dezvoltarea competenței comunicative.

Dacă pentru însușirea competențelor de comunicare este folosit adesea acest tip de problemă (de exemplu, la producerea textului oral, elaborarea unor dialoguri pornind de la situații cotidiene, la piață sau la magazin), pentru înțelegerea noțiunilor gramaticale, folosirea unor probleme lingvistice nu este o metodă didactică preferată. De obicei, în domeniul lingvistic, modalitățile de aplicare a învățării prin rezolvarea de probleme se referă la studii privind diversitatea lingvistică și culturală, la studiul reformulat al teoriei gramaticale explicite în limba maternă, la învățarea limbilor străine și la contactul cu cercetarea lingvistică.

PBL aduce în prim-plan fenomenele gramaticale ale limbii studiate, dar nu implică predarea lor în mod direct, ci descoperirea treptată a acestora de către elev/student. În predarea limbii engleze, de exemplu, Richard Schmitt (1993) a introdus conceptul de observare (conștientizare sau atenție), atrăgând atenția asupra faptului că elevii nu pot învăța un fenomen gramatical fără ca acesta să fie observat în text și nici nu este întotdeauna posibil să observăm toate aspectele funcționării unei alte limbi fără ca acestea să fie cel puțin parțial subliniate sau evidențiate de profesor.

Se recomandă astfel îmbinarea abordărilor comunicative importante cu momente de predare explicită, nu într-o manieră de memorare și corectare, ci prin metodologii active.

Problemele lingvistice nu trebuie privite ca metode care substituie metoda tradițională de predare a limbilor străine. De fapt, ele reprezintă instrumente de lucru care completează întregul proces de predare-învățare. De exemplu, înainte de a fi introdusă o nouă temă, studenților li se propune un set de date din care pot extrage singuri aspecte privind reguli gramaticale, excepții, alternanțe fonetice, precum și elemente de vocabular.

Mai jos sunt date câteva probleme folosite la cursurile de RLS, din Anul Pregătitor al Facultății de Litere, construite după modelul unei probleme de lingvistică. Cele trei probleme propuse pot fi rezolvate în echipă (trei-patru studenți) și/sau individual.

#### 4.1. Exemple de probleme lingvistice în RLS

4.1.1. Se dau următoarele structuri în limba română și traducerea lor în limba engleză:

băiat înalt	tall boy
..... scund	short friend <sub>m</sub>
..... interesant	interesting pupil <sub>m</sub>
vecin .....	funny neighbor <sub>m</sub>
fată curajoasă	brave girl
.....	tall cousin <sub>f</sub>
elevă .....	beautiful pupil <sub>f</sub>
verișoare scunde	short cousins <sub>f</sub>
băieți curajoși	brave boys
..... frumoși	beautiful neighbors <sub>m</sub>
prieteni amuzanți	funny friends <sub>m</sub>
.....	fat cousins <sub>m</sub>
.....	brave comrades <sub>m</sub>

Figura 1. Grup nominal simplu: substantiv + adjectiv

fete .....	tall girls
.....vecinei frumoase	the boys of the beautiful neighbor <sub>f</sub>
vecinul .....	the neighbor <sub>m</sub> of the beautiful boy
.....colegului important	the friend <sub>m</sub> of the important colleague <sub>m</sub>
camarada vecinilor.....	the comrade <sub>f</sub> of the interesting neighbors <sub>m</sub>
colegele .....	the colleagues <sub>f</sub> of the tall boys
..... verișoarei înalte	the colleague <sub>f</sub> of the tall cousin <sub>f</sub>
verișorul camaradei .....	the cousin <sub>m</sub> of the important comrade <sub>f</sub>
.....	the girls of the funny pupil <sub>f</sub>
colegii prietenelor frumoase	the colleagues <sub>m</sub> of the beautiful friends <sub>f</sub>
..... grase	the neighbors <sub>m</sub> of the fat cousins <sub>f</sub>
..... scunzi	the pupils <sub>f</sub> of the short friends <sub>m</sub>
.....	the cousin <sub>f</sub> of the brave comrade <sub>f</sub>

Figura 2. Grupul nominal extins (structuri posesive + adjectiv)

Studentilor li se cere să completeze spațiile libere cu date din limba română, limbă pe care nu o cunosc. Metoda și ritmul de lucru pot să difere de la un student la altul. Fiind în afara competiției, timpul de lucru nu e prestabilit, acesta poate să varieze între 30 și 60 de minute sau chiar mai mult. Pe lângă elementele de vocabular pe care le vor descoperi, studenții vor deduce și o serie de trăsături morfologice ale limbii române:

- regula de formare a pluralului (*coleg-colegi, colegă-colege*);
- regula de formare a articolului definit în cazul nominativ (*coleg-colegul, colegi-colegii, colegă-colega, colege-colegele*) și genitiv (*coleg-colegului, colegi-colegilor, colegă-colegei(pl.+i), colege-colegelor*);
- alternanțele fonetice de număr (*-s, -t, -d + -i => -și, -ți, -zi*) sau de gen (*frumos-frumoasă, curajos-curajoasă*).

#### 4.1.2. Se dau următoarele verbe în limba română

a cânta	Eu cânt	Tu cânți	El cântă	.....	.....	Ei cântă
a zbura	Eu zbor	.....	El zboară	Noi zburăm	.....	Ei zboară
a auzi	Eu aud	Tu auzi	El aude	Noi auzim	Voi auziți	Ei aud
a întreba	Eu întreb	Tu întrebi	.....	Noi întrebăm	Voi întrebați	.....
.....	Eu ascult	.....	El ascultă	Noi ascultăm	Voi ascultați	.....
a ieși	Eu ies	.....	El iese	Noi ieșim	Voi ieșiți	Ei ies
a minți	.....	.....	.....	.....	.....	.....
a reieși	.....	Tu reieși	El reiese	Noi reieșim	Voi reieșiți	.....
a ruga	.....	Tu rogi	.....	Noi rugăm	Voi rugați	El roagă
.....	Eu aștept	Tu aștepți	El așteaptă	Noi așteptăm	.....	Ei așteaptă

Figura 3. Conjugarea verbelor

Studentilor li se cere să completeze spațiile libere cu formele verbale potrivite. Pe baza analogiilor, aceștia vor reuși să observe regulile formelor verbale de prezent, precum și alternanțele fonetice:

- Pentru verbele care se termină în *-a*: terminațiile pentru prezent sunt:  $-\emptyset$ ,  $-i$ ,  $-ă$ ,  $-ăm$ ,  $-ați$ ,  $-ă$ ; persoana 3 = persoana 6; reguli fonetice:  $-t + -i = -ți$ ;  $-e- \rightarrow -ea-$ ;  $-o- \rightarrow -oa-$ ;  $-u- \rightarrow -o-$ ;
- Pentru verbele care se termină în  $-i$ : terminațiile pentru prezent sunt:  $-\emptyset$ ,  $-i$ ,  $-e$ ,  $-im$ ,  $-iți$ ,  $-\emptyset$ ; persoana 1 = persoana 6; reguli fonetice:  $-t + -i = -ți$ ;  $-s + -i = -și$ ;

În urma rezolvării unei probleme de acest tip se fixează pe termen lung nu doar vocabularul din datele problemei, ci și trăsăturile morfosintactice ale românei. De cele mai multe ori, e nevoie de o limbă ancoră, așa cum e engleza, însă sunt situații în care studenții nu vorbesc limbi intermediare și atunci profesorul trebuie să se asigure că folosește drept suport o limbă cunoscută lor.

## 5. Concluzii

Învățarea prin rezolvarea de probleme reprezintă o metodă de lucru care completează procesul de predare-învățare.

*Problem-Based Learning* în predarea limbii române ca limbă străină se dovedește a fi una eficientă și valoroasă, având un impact semnificativ atât asupra dezvoltării competențelor comunicative, cât și asupra competențelor gramaticale ale studenților. Folosirea acestei metode creează un mediu de învățare activ, bazat pe investigarea și rezolvarea unor probleme lingvistice complexe, ce stimulează gândirea critică.

De asemenea, prin sarcinile de lucru inspirate din structura problemelor de la olimpiadele de lingvistică, studenții descoperă, prin propria analiză, regulile gramaticii limbii române, acest demers fiind esențial pentru o înțelegere profundă a structurii și funcționării limbii. Această metodă îmbunătățește înțelegerea elementelor de gramatică și dezvoltă abilități analitice esențiale în rândul studenților.

## Referințe

- Barrows, H.S., R.M. Tamblyn, 1980, *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York, Springer Publishing Company.
- Barrows, H.S., 1986, „A taxonomy of problem-based learning methods”, *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Bourke, J., 1996, „In Praise of Linguistic Problem-Solving”, *RELC Journal*, 27 (2), 12-29.
- CECR = *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg [f.a].
- Couto-Cantero, P., 2011, „The Communicative Interaction Model”, *Lenguaje y Textos* 35, 25-34.
- Couto-Cantero, P., 2011, „Teaching and Learning EFL Through PBL”, *Sociology Study*, 1 (4), 272-281.
- Derzhanski, I., T. Payne, 2010, „The Linguistics Olympiads – Academic competitions in linguistics for secondary school students”, în K. Denham, A. Lobeck (eds), *Linguistics at School Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 213-226.
- Dewey, J., 1897, „My Pedagogic Creed”, *School Journal* 54 (January), 77-80 <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.
- Donner, R.S., Harmon B., 1993, „Problem based learning in American medical education: an overview”, *Bulletin of the Medical Library Association*, 81(3), 294-298.
- Fragoulis, I., 2009, „Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice”, *English Language Teaching*, vol 2, nr. 3, 113-119.
- Kwan, A., 2009, „Problem-based Learning”, în M. Tight, K.H. Mok, J. Huisman, C.C. Morphew (eds), *The Routledge International Handbook of Higher Education*. New York/London, Routledge Taylor Francis Group, 91-108. <https://ioling.org/problems/samples/>
- L' Astorina, B., 2020, *A teia da educação e seus fios. O que andamos fazendo nos últimos 150 anos?* URL: <https://bodisatva.com.br/a-teia-da-educacao-e-seus-fios/>

- L'Astorina, B., Tiradentes, R., Martins, E., Herkenhoff, C. Souza, A., 2022, *Linguística por problemas: explorando a linguagem de forma investigativa nas escolas* [referință accesibilă online la <https://shorturl.at/w3g7x>]
- Lin, L.-F., 2017, „Impacts of the Problem-Based Learning Pedagogy on English Learners’ Reading Comprehension, Strategy Use, and Active Learning Attitudes”, *Journal of Education and Training Studies*, 5, 19-125. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2320>
- Neacșu, V.A. 2022, *Olimpiada de Lingvistică. Ghid de pregătire*. București, Editura Universității din București.
- Rusu, M.-M. (coord.), V. Cojocaru, Dincă, R., Dragomirescu, A., 2017, *Olimpiada de lingvistică „Solomon Marcus”: tehnici de înțelegere a limbilor lumii*, ediția a II-a. București, Editura Paralela 45.
- Savery, J.R., 2006, „Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions”, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 1 (1), 9-20.
- Schmidt, H.G., 1993, *Foundations of problem-based learning: Some explanatory notes*. *Medical Education*, 27(5), 422–432. [doi.org/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00296.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00296.x)