

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Facultatea de Litere
Catedra de filologie engleză și germană

**PROBLEME DE FILOLOGIE:
ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE**

Conferința științifică

(Ediția VII)
11 decembrie 2020

Bălți, 2021

CZU 811'1+37.016(082)=00

P 93

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine autorilor

Responsabil de ediție – *Tatiana Kononova*

dr.lector univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

"Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", conferință științifică (7 ; 2020 ; Bălți). Conferința științifică "Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", Ediția a 7-a, 11 decembrie 2020 / responsabil de ediție: Tatiana Kononova. – Bălți : [S. n.], 2021 (CEP UPS "Ion Creangă"). – 215 p. : fig., tab. Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Litere, Catedra de Filologie Engl. și Germ. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., germ., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-539-7.

811'1+37.016(082)=00

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” Strada Ion Creangă 1.

Cuprins

Ședința plenară

COȘCIUG, Angela	Particularités de lecture de la lettre « o » en français	5
ȚAULEAN, Micaela	On strategies for translation of culture-specific items	13
Atelierul nr. 1		
Lingvistică actuală și pragmatică		
MOLDOVANU, Gheorghe	Prolegomene la politica și planificarea lingvistică	24
GURANDA, Elvira	Die bedeutungsunterscheidenden Suffixe der Adjektive im Deutschen	31
BULGACOVA, Irina	Komposita der Pandemie. Ein deutsch-russischer Vergleich	37
CABAC, Lina	Substantivische Okkasionalismen und ihre Funktionen in der Novelle „Die Entdeckung der Curry-Wurst“ von Uwe Timm	43
HIOARĂ, Natalia; RUGA, Ecaterina	The Power of negative Words (sentences, fragments etc.) exercising pressure on positive words in the context of northern ireland protocol	50
HÎRBU, Stella	Языковые средства реализации культурной коннотации: лингвокультурологический аспект исследования	67
GHILEVICI, Polina; PECERSCAIA Diana	Личные немецкие имена: значение и происхождение	72

Atelierul nr. 2		
Lingvistica și didactica limbilor străine (limbi germanice) A		
CORCEVSCHI, Svetlana	Der Einfluss des Lehrers auf die Lernmotivation beim Fremdsprachenlernen	79
CHIRA, Oxana	Digitales Lernen im DaF-Unterricht: aktuelle Trends in Forschung und Praxis	86
KONONOVA, Tatiana	Von Unterrichtsmedien zu Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Überblick über die historische Entwicklung	98
DZECHIȘ, Svetlana	Интеграция аутентичных подкастов в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов	107
ANDONI, Ina	Online Teaching. How to reach students at home?	114

HÎRBU, Stella	Utilizarea tehnologiilor informaționale în predare - învățare a limbilor străine	120
----------------------	--	-----

Atelierul nr. 3		
Lingvistica și didactica limbilor străine (limbi germanice) B		
APACHIȚA, Svetlana	Îmbunătățirea metodelor de predare și orientare a învățămîntului pe crearea de competențe	126
DIACONU, Luminița	Multilingualism as a modern Approach in teaching foreign languages	132
CĂLĂRAS, Angela	Stages of Vocabulary Acquisition at the gymnasium level	141
FILIPP, Svetlana	Major Steps and Activities of the Writing Process	147
MĂMĂLIGĂ, Alla	Challenges of teaching English to university students	153
VASILACHI, Serghei	Using ICTs to Help ELL Develop English Communication Skills	160

Atelierul nr. 4		
Lingvistica și didactica limbii materne		
POMELNICOVA, Anna	Kontrastiver Ansatz bei der Vermittlung der deutschen Aussprache	166
PANAINTI, Lidia	Dimensiunea pedagogică a limbilor străine în contextul globalizării	172
PAIUL, Irina	Знакомство студентов педагогических специальностей с терминологическим словарём в области эмоционального развития младших школьников	179
CALISTRU, Maria	Литературное образование старших дошкольников (на материале детской поэзии)	185
CEVARIUC, Galina	Речевые ошибки дошкольников и пути их исправления	195
FURDUI, Elena	Pronunțarea defectuoasă a sunetului „r” la preșcolari și metode de corecție	203
GOREA, Tatiana	Cambios semánticos en el léxico español relacionado con la terminología del covid-19	209

Ședința plenară

PARTICULARITÉS DE LECTURE DE LA LETTRE « O » EN FRANÇAIS

Angela COȘCIUG, conf. univ.
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Rezumat: *Citirea în limba franceză nu este nici pe departe una ușoară, în sensul că literele ei impun probleme de diferit ordin. În articolul de față, încercăm să descriem unele regularități în citirea literei „o”. Prezentarea lor se face în baza principiului învecinării literei în cauză.*

Cuvinte cheie: *literă, citire, grafem, abreviere, vocală, consoană*

1. Généralités

En français, ce graphème est employé :

- sans accent : o/O ;
- avec accent circonflexe : ô ;
- avec accent tréma : ö.

Le graphème o/O peut former seul un glossème abrégé (O – abréviation de ohm, unité de résistance électrique, ou de Ouest ; O. – abréviation des prénoms, commençant par O-), être employé dans des énumérations ((point o)/(o)/o., O), (O), O.) ou figurer dans des glossèmes non-abrégés (simples, complexes ou composés) où il peut :

former seul une syllabe : okapi, Olivier, omoplate, opale etc. ;

introduire une syllabe graphique, même unique (oh, Olga, ombre, on, onde, Ontario, opportun, or, ordre, Orly, os, otage etc.), un élément dans un glossème composé (Nord-Ouest) ou être le premier constituant de certaines abréviations, du type O.K. (=d'accord, à la manière anglaise), ovni (=objet volant non identifié), O.N.G. (=organisation non gouvernementale), O.-P. (=Olivier-Paul), O.R.L. (=oto-rhino-laryngologie), O.S. (=ouvrier spécialisé) etc. ;

achever une syllabe graphique, souvent unique (ado (=adolescent(e)), auto (=automobile), do, kilo (=kilogramme), philo (=philosophie), Po, polenta, tolérance, vélo (=vélocipède) etc.), un élément dans un glossème composé (auto-accusation, locomotion etc.) ou être le dernier constituant dans une

abréviation : C.A.O. (=conception assistée par ordinateur), K.O. (=knock-out), P.-O. (=Paul-Olivier) ;

être placé à l'intérieur d'une syllabe graphique (bonheur, longueur, port, sol etc.) ou être un constituant intermédiaire dans une abréviation : S.O.S. (=signal de détresse).

Le graphème ô peut figurer dans des glossèmes non-abrégés (simples, complexes ou composés) où il peut :

former seul une syllabe : ôter ;

achever une syllabe graphique, souvent unique (côte, côtelé, côtes-du-rhône, côtoyer, hôtel, Pô, rôtir etc.).

Le graphème ö peut être placé à l'intérieur d'une syllabe graphique : angström.

2. Prononciations

Le graphème o

2.1.1. Le graphème o, comme unité de l'alphabet français, est lu [o], même dans les énumérations : (point) o)/(o)/o., O), (O), O.

2.1.2. Le graphème o/O/O., dans des abréviations, est lu :

- [o] : auto, C.A.O. (lue en entier ['se'a'o]), kilo, K.O. (lue en entier ['k'a'o]), O.K. (lue en entier ['o'kε]), O.N.G. (lue en entier ['o'εn'ʒe]), philo, S.O.S. (lue en entier ['εs'o'εs]), vélo (lue en entier [ve'lo]).

Cas particulier :

- [ɔ] : O.R.L. (lue en entier ['ɔ'εʁ'ɛl]), O.S. (lue en entier ['ɔ'εs]), ovni [ɔ'vni].

- [ɔli'vʒe] : O. (=Olivier¹), O.-P. (=Olivier-Paul²), P.-O. (=Paul-Olivier³) ;

- [om] : O (=ohm) ;

- [west] : O (=Ouest).

2.1.3. Le graphème o/O dans des unités non-abrégées

2.1.3.1. Le graphème o/O, formant seul la syllabe

Si o-/O- forme seul une syllabe, il est lu [ɔ] : coopérer, coopérant, coopératif, coopérative, coopération, obéir, ocarina, océan, ocelle, ocre,

¹ Il y a d'autres prénoms, abrégés O., et, par conséquent, lus d'autres façons.

² Il y a d'autres prénoms, abrégés O.-P., et, par conséquent, lus d'autres façons.

³ Il y a d'autres prénoms, abrégés P.-O., et, par conséquent, lus d'autres façons.

odyssée, ogive, ohé, okapi, olive, Olivier, olympique, oméga, onagre, opinion, otage, otarie, otite, oto-rhino-laryngologie, ovidés etc.

2.1.3.2. Le graphème o/O avec des voyelles

Le graphème o, précédé de e ou é

Le graphème –o(-), précédé de –e- ou –é-, est lu :

[ɔ] à l'intérieur du glossème : rougeole ; aréopage, féodal, géode, géodésie, rodéo etc. ;

[o], s'il achève la syllabe finale : rodeo/rodéo.

Les graphèmes (e)oi(e)

De ces graphèmes, seuls –oi- sont lus ensemble [wa], tandis que –e-, s'il existe dans une unité graphique, reste muet à la prononciation de celle-ci : aboiement, angoisse, asseoir, moi, oie, oiseau, soi, soie, toi, soigner etc.

Cas particulier:

- [wa/wɑ] : bois, boisé, boisement, boiserie, charroi ;
- [wɑ] : courroie, trois ;
- [ɔ] : oignon.

Le graphème o, précédé de i

Le graphème –o-, précédé de –i-, est lu :

[ɔ], s'il achève une syllabe qui n'est pas la dernière du glossème : pioche, piolet.

Cas particulier:

- [o] dans des éléments savants : biochimie, bioéthique, biographie, biologie, biologique, biologiste, bionique, biophysique.
- [o], s'il achève le glossème : studio, trio etc.

Le graphème o/O, suivi de a

Devant –a-, le graphème (-)o-/O- est lu :

- [ɔ], s'il ne forme pas de syllabe avec cette voyelle : boa, casoar, cloaque, croasser, koala, oasis/Oasis etc. ;
- [o], s'il forme une syllabe avec cette voyelle dans certaines unités d'origine anglaises : duffel-coat.

Note : appartenant à des éléments différents d'un glossème composé, ces graphèmes peuvent créer des synalèphes : auto-accusation [ɔ(o)toakyzɑ'sjɔ̃], auto-allumage [ɔ(o)toaly'maʒ].

Le graphème o, suivi de ai est lu [ɔ] : protozoaire.

Le graphème o, suivi de é ou è

Devant –é- ou –è-, le graphème –o- est lu [ɔ] : poétique, poétiser ; cacatoès, poème, poète etc.

Les graphèmes oe et ôê sont lus ensemble [wa] : moelle, moellon, poêle, poêler, poêlon.

Le graphème o, suivi de î

Les graphèmes –oî- sont lus [wa] : accroître, croître.

Cas particulier :

- [wa] : benoîtement, boîte, cloître, noroît.

Le graphème o, suivi de ï

Ces graphèmes appartiennent à de différentes syllabes, c'est pourquoi –o- est lu [ɔ] : celluloid, Moïse etc.

Les graphèmes oo

Ces graphèmes sont lus ensemble :

[ɔ] : alcool, alcoolique, alcooliser, alcootest ;

[ɔɔ] : coopérer, coopératif, zoologie, zoologique, zoologiste, zoomorphe ;

[o/oo] : zoo.

Note: si ces graphèmes sont séparés par une consonne non-lue dans un glossème, on atteste une synalèphe : kohol [kɔɔl].

[u] dans des unités empruntées à l'anglais ou à une autre langue : baby-foot, bazooka, bookmaker, boom, boomerang, boots, football, footing, zoom etc.

Les graphèmes ou, où et ôû

Chacun de ces couples de graphèmes est lu [u] : amadou, badaboum, bout, brou, broum, cachou, caillou, cajou, caribou, cou, coût, fou, goût, mou, trous, ou, ouragan, où etc.

Cas particulier:

- [aw] dans les unités d'origine anglaise : out.

Les graphèmes ou, suivis d'une ou plusieurs voyelles

Suivis d'une ou plusieurs voyelles, -ou- forment, à la prononciation, la semi-voyelle (ou semi-consonne) [w] : amadouer, couac, couic, ouais, ouate, oued, oui etc.

Cas particuliers:

[w] : ouïe (« celui des cinq sens qui permet la perception des sons »)/[u] : ouïe (« interjection exprimant la douleur ») etc. ;

[u] : andouiller, bouillabaisse, bouillir, brouet, brouette, brouillard, couillon, couillonner, couillonade, éblouir, éblouissant, éblouissement, fouiller, prouesse, s'agenouiller.

Le graphème o, suivi de y

Le graphème –o-, suivi de –y-, est lu [ɔ] devant ou avec –y(-), suivi ou non d’une voyelle ou d’une consonne : boy, boycott, boy-scout, coyote etc.

Cas particulier:

- [waj] avec –y-, suivi d’une voyelle : foyer, noyer etc.

Le graphème o, précédé de u, est lu [ɔ] : fluor.

Cas particulier:

- [o] devant –s- : anfractuosité, impétuosité etc.

Le graphème o, précédé de y

Le graphème –o-, précédé de –y-, est lu :

[ɔ], s’il achève une syllabe qui n’est pas la dernière du glossème ou il se place   l’intérieur d’une syllabe : yod, yoga, yogourt, yole ;

[o], s’il achève un élément du glossème composé : yo-yo.

2.1.3.3. Le graphème o/O avec des consonnes

Ce graphème est lu:

(1) [ɔ] :

s’il introduit la première (l’unique) syllabe graphique du glossème, fermée par une consonne lue ou non : occasion, Occident, occiput, occire, occitan, occlusion, occulte, occulter, occuper (et tous ses dérivés), occurrence, octobre, off, offense, offertoire, office, officine, offrir, offset, offusquer, olfactif, omnibus, omnisport, opposer (et tous ses dérivés), opportun(e) (et tous ses dérivés), oppresser, opprimer, opprobre, or, oscar, osciller, ossature, osselet, ossements, osseux(euse), ossifier, osso buco, ossuaire, ottoman, Oxford etc.

Cas particuliers:

- [ɔ] : os (sing.)/[o] : os (pl.) ;

- [o] : oh, ohm, oser, oscille, osier, ozone ;

- [ɔ̃] avec –m- ou –n- final ou placé devant la consonne initiale de la syllabe suivante, autre que –m- ou –n- : ombre, ombrelle, on, onde etc. ;

s’il achève une syllabe graphique, introduite par une consonne lue ou non (souvent un préfixe, du type co- ou un élément dans une unité complexe ou composée du type afro-, astro, auto(-), primo) : afro-asiatique, astrologie, astronaute, astronomie, astrophysique, autobiographie, autobus, autocar, autochenille, autochtone, autoclave, autocrate, autodafé, autodidacte, autographe, autorail, blocus, bobard, boh me, chocolat, coopérer,

coopérant, coopératif, coopérative, coopération, coopter, cooptation, coordonné, coordonner, crocodile, doléances, forestier, gothique, hoquet, horizon, losange, primo-infection, rosbif etc.

Cas particulier:

[ɔ/o] : bulldozer, coco (en première syllabe) ;

[o] :

(seulement) en syllabe finale ouverte (alto, auto, aviso, banco, banjo, boléro, bosco, bravo, cacao, caraco, cargo, cocorico/coquerico, gogo, kilo, polo, pomélo, pro, solo, topo, verso) ou en pénultième et en dernière syllabes ouvertes des glossèmes simples (bobo, dodo), ou en syllabe finale ouverte d'un élément dans un glossème composé du type autocollant, autocuiseur, autoradio, autoroute, autosuggestion ;

en syllabe ouverte d'un préfixe, par exemple, co- : astrolabe, copilote, coproduction, copropriété etc. ;

en syllabe ouverte, introduite par -z- : amazone, zona, zone ;

en syllabe ouverte, devant une autre syllabe, introduite par -m- : aérodrome, atome, brome, chrome, gnome, axiome etc. ;

en syllabe ouverte, devant une autre syllabe, introduite par -s- : alose, animosité, ankylose, apothéose, callosité, cirrhose, groseille, pose, posé(e), poser, poseur, positif, positivement, positivisme, positiviste, position, positon, posologie, prose, prosaïque, prosateur, rosace, rosacées, rosaire, rosâtre, rose, rosé, roseau, rosée, roséole, roseraie, rosette, rosier, rosière, rosir ;

en syllabe ouverte, devant une autre syllabe, introduite par -z- : bulldozer;

en syllabe ouverte, devant -tion(-) : commotion, émotion, lotion, potion, promotion, promotionnel(le).

s'il se place à l'intérieur d'une syllabe, fermée par une consonne lue ou non, (a) souvent reprise en tête de la syllabe suivante ou (b) suivie de la consonne -n-, introduisant la syllabe suivante: alligator, badminton, bloc, bonne, borgne, bosse, bosseler, bosser, bristol, brosse, butor, cache-col, calomniateur, calomnie, calomnier, calomnieux, calotte, chatterton, coccinelle, commun, condor, coq, cor, lob, loch, lock-out, loft, lord, lors, mort, pogrom, pop, porteur, posséder, possédé, possesseur, possessif, possession, possibilité, possible, possiblement, poste, postérieur, romsteck, sonner, tom-pouce etc.

Cas particuliers:

[o] : adosser, grosse, grossesse, grosneur, grossier, grossièrement, grossièreté, grossir, grossissant, grossissement, grossiste, grosso modo ; albatros, albinos, calvados etc. ;

[õ] avec –m- ou –n- postposé, final (de la bonne majorité des glossèmes) ou suivi d'une syllabe, introduite par une consonne (ou deux), autre que –m- ou –n- : bombe, tombe ; bon, bonbon, bourdon, son, ton, tondre etc.

(2) [o] :

s'il se place à l'intérieur de la syllabe finale (souvent unique), fermée par une consonne non-lue : à-propos, asticot, boulot, cachot, cahot, chaos, clos, bot, lot, mot, pot, pot-de-vin, sot etc.

Cas particulier :

- [ɔ] grâce à la liaison : pot-au-feu.

Le graphème o, suivi de w

Ces graphèmes sont lus :

[u] à l'intérieur d'une syllabe unique ou à la fin d'une syllabe qui n'est pas la dernière : clown, clownerie, clownesque.

Cas particuliers:

- [u/ɔ] à la fin de la syllabe, dans bowling ;

- [o/aw] à la fin de la syllabe, dans browning.

[o] en position finale dans le glossème : bungalow.

2.1.3.4. Le graphème o/O avec des voyelles et des consonnes

Les graphèmes o, précédé de a

En français officiel, ces unités se rencontrent au début, à l'intérieur ou à la fin d'un glossème graphique. Les règles de leur prononciation dans ces positions sont les suivantes :

si elles sont employées au début du glossème, devant deux consonnes lues (autres que –n-), appartenant à des syllabes limitrophes, a- et –o- appartiennent elles aussi à des syllabes limitrophes et, dans ce cas, –o- est lu [ɔ] : aorte.

si elles sont employées à l'intérieur du glossème graphique, devant une consonne lue (autre que –n-), -a- et –o- appartiennent à des syllabes limitrophes et, dans ce cas, –o- est aussi lu [ɔ] : baobab, kaolin ;

si -a- et –o- sont employés à l'intérieur du glossème, devant –n- ou –nn-, -o- n'est pas lu : faon, paon, paonne, taon ;

si ces graphèmes sont employés à la fin du glossème, ces unités forment ensemble une syllabe où seul –o- est lu [o] : curaçao.

Le graphème o entre a et ût

Ce graphème est lu [u/ut] avec a- et -ût(-) : août.

Cas particulier:

- [aus] : aoûtien.

Le graphème o entre une voyelle et la consonne m ou n

Placé entre une voyelle et la consonne –m(-) ou –n(-), le graphème –o- forme un son unitaire (nasal - [ɔ̃]) seulement avec la consonne postposée : néon, pion, triomphe etc.

Le graphème o, suivi de e

Le graphème -o- est lu :

[ɔ̃] :

avec –e- postposé, dans certaines unités d’origine anglaise : Boeing ;
devant –e- (suivi d’une consonne lue), avec lequel il ne forme pas de syllabe : coefficient, coercitif, coexistence, coexister etc. ;

[e] avec –e- postposé, dans une syllabe ouverte : fœtus, œcuménique, œcuménisme, œdème, œnologie, œsophage etc. ;

[œ] :

avec –e- postposé, devant –il(-) ou –ill- : œil, œil-de-bœuf, œil-de-perdrix, œillade, œillère, œillet, œilleton, œillette etc. ;

avec –eu- postposés, devant une ou deux consonnes lues : bœuf, cœur, chef-d’œuvre, désœuvré, main-d’œuvre, manœuvre, œuf, œuvre, œuvrer, sœur etc. ;

[ø] :

devant deux consonnes lues : lœss ;

avec –eu- postposés, devant deux consonnes muettes : bœufs, œufs.

Le graphème o, suivi de in

Dans les limites d’une syllabe, ces trois graphèmes sont lus [wɛ̃] : accointances, coin, point, peinture, soin etc.

Le graphème ô

D’habitude, le graphème (-)ô(-) est lu [o], s’il figure devant une consonne ou après une voyelle ou une consonne : alcôve, allô, apôtre, arôme, binôme, chômer, côtelette, geôle, geôlier, ôter, Saint-Lô etc.

Cas particulier :

- [o/ɔ] : rôti, rôtie, rôtir, rôtisserie, rôtisseur, rôtissoire.

Le graphème ö est lu toujours [ø] : angström.

Conclusion

La présentation faite ci-dessus nous donne une idée claire qu'on peut mettre en relief certaines régularités dans le lecture de cette lettre.

Références:

Rey, A. Micro Robert de Poche. Paris : Hachette, 1998.

<https://www.google.com/search?q=centre+national+de+ressources+textuelles+et+lexicales&oq=centre+national+de+ressources&aqs=chrome.1.69i57j0i13l3j0i13i30l2j0i22i30l4.14319j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

ON STRATEGIES FOR TRANSLATION OF CULTURE-SPECIFIC ITEMS

**Micaela ȚAULEAN, conf. univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Rezumat: *Fiecare purtător de limbă este purtător de cultură, de aceea expresia linguală în cadrul comunicării este o expresie a culturii naționale. Limba deservește cultura, dar nu o determină. Pentru traductologi, reprezentarea stereotipului unei națiuni pentru o altă cultură este o sarcină extrem de dificilă. Autorul se concentrează pe problemele care apar în timpul traducerii elementelor specific culturale (CSI) din engleză în română sau rusă. Scopul prezentului studiu este de a descrie diferitele domenii ale cunoștințelor culturale care contribuie la competența traducătorului.*

Cuvinte cheie: *cultura, elemente culturale, competența sociolingvistică, competența culturală, comunicarea interculturală.*

In the modern world the exchange of information depends heavily on translation, i.e. the activity consisting of the transference of words through the dividing borders of languages on the one hand, and the transplanting of emotional and cultural situations on the other hand. In recent years, the theory of translation has made a noticeable cultural turn. Many researchers (Bell, Jakobson, Klaudy, Neubert etc.) consider the process of translation as “*the crossroads of cultures*” or “*the mechanism for representing other cultures*”, thereby emphasizing its major role in the process of intercultural

communication. The present study is focused on particularities and techniques of translating cultural-specific items (CSIs) taking examples from well-known stories by O'Henry and George Orwell.

According to Bell "the translator must, as a communicator, possess the knowledge and skills that are common to all communicators but, in two languages" (Bell 1991: 35-36). Analyzing Bell's point of view, we can say that translators have to possess communicative competence, based on source and target language knowledge, text-type knowledge, area- and contrastive knowledge, which contribute to the following four areas of knowledge and skills: *grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence* in two languages. But it is not enough. We should mention the fact that translators/interpreters are bilinguals who are decoding and coding the source text; and should possess the ability of "transcoding" the text. Even if this term of "transcoding" is technical one and means "to re-code" smth into the target format, we can apply it to the translator when the target readers should not get misinformation or lack information incorporated in the source text. As the translator works not only with languages but with cultures as well, the knowledge of the source and that of the target culture is also of vital importance.

Translation is a complex phenomenon that includes linguistic, psychological, cultural, literary and other factors. The role of translation nowadays is more important than ever due to global integration, expansion of international contacts, world trade and media. Various types of translations are the sources of knowledge about cultural values, beliefs and viewpoints of other peoples. Translation makes it possible to exchange information between speakers of different languages, transferring into the target language (TL) a text that has the same communicative meaning as the original text. Every text has a certain cultural content belonging to another culture that requires a certain interpretation. The translator must go out beyond the original text and reflect the actual situation described in it. This is the first step in the translation process. The second stage is to describe the situation in language translation.

While translating any text the translator meets different cultures, mindsets and traditions. Schweitzer's ideas are close to the topic of our research. He states that "translation can be defined as: a one-way and two-

phase process of interlanguage and intercultural communication, in which the secondary text (metatext) is created on the basis of the targeted ("translation") analysis of the primary text, replacing the primary one in another linguistic and cultural environment". The process is characterized by an attitude towards the transmission of the communicative effect of the primary text, partially modified by differences between two languages, two cultures and two communication situations. Thus, according to Schweitzer, translation is not only the interaction of languages, but also the interaction of cultures.

It is worth mentioning that translating fiction has always been problematic because it involves figurative meanings of texts, idioms, culture specific items and other either linguistics or cultural units that make the task of a translator challenging. The translators need not only proficiency in two languages, but they must be at home in two cultures. In other words, they must be bicultural as well as bilingual.

The translation of cultural items has been recognized as a troublesome area, attempts to define a culture and its affiliation with language were made, and translation procedures for culture-specific items were suggested. Particular attention should be given to the analysis of the "cultural turn" in the field of translation. In the eighties, Susan Bassnett in her book "Translation Studies" (1980) brought the attention to the cultural and historical background of texts and offered some insights into cultural factors that affect translation and translation strategies in use (Bassnett, 2011). It greatly influenced other scholars to pay attention to cultural, as well as political and historical context of translated texts. Lefevere (1992) acknowledged that "translators function in a given culture at a given time" (Lefevere, 1992, p.15) and the way they perceive themselves and their culture greatly contributes to the way they translate (Lefevere, 1992). This cultural turn challenged previous theories and norms, offering new insights about cultural impacts on language, however Susan Bassnett (1998) states that the collaboration between translation studies and culture studies was not a surprising outcome, considering their similar agendas (Bassnett, 1998).

In translation studies the problem of "cultural aspect" has received a lot of denominations. As Navarez states that different scholars suggest different terms: Nida speaks about "*cultural foreign words*"; Oksaar

introduces “*cultureme*”; Newmark prefers “*cultural terms*”; Vlahov and Florín coin the term “*realia*”; Nida and Reyburn introduce “*presuppositions*”; Baker prefers “*culture-specific concepts*”; Foreman uses the term “*cultural references*” which does not limit itself to the lexicon marked culturally, but it allows the inclusion of symbols, icons, gestures, etc. Navarez highlights the idea that scholars keep on extending the diversity of denominations introducing “*cultural bumps*” (Leppihalme 1995), “*culturally marked segments*” (Mayoral and Muñoz 1997), “*culture-bound references*”, “*culture-specific items*” (Franco Aixelà 1996), (Nedergaard-Larsen 2003), Ceramella (2008) and Valdéon García (2009).

In 1996, the Spanish translator Javier Franco Aixelá proposed “*culture-specific items*” (CSIs) and their translating strategies which were given the definition as “*those textually actualized items whose function and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the nonexistence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text*” (Aixelá, 2007:58) for the first time. Due to the plethora of culture – specific items (CSIs), specific values, aesthetic and expressive features, literary texts are more difficult to translate than other kinds of texts.

Scholars have provided various repertoires of translation procedures to compensate for the lack of equivalence. Vlahov and Florín (1970) suggest six procedures for translating realia: *transcription, calque, formation of a new word, assimilation, approximative translation and descriptive translation*. Their theory states that realities are not only individual lexical units, but also expressions (phraseological units, idioms, etc.). According to their definition “realities” are lexical units that name objects, phenomena, objects characteristic of the life, everyday life, culture, social and historical development of one people and unfamiliar or alien to another people, expressing national and / or temporal flavor; by structure, realities are separate words or phrases. From their point of view, there are: realities - measures; realities - money; phraseological units; proper names; treatment; deviations from the literary norm (including children's language, dialects, etc.).

At the course “Competent approach to language problems” with MA students we have been working with the following texts: “A Cosmopolite in

a Café” by O’Henry, “The Ransom of Red Chief” by O’Henry, “A Nice Cup of Tea” by George Orwell. We analyzed the translations made by Romanian translators Al. Halunga, C. Popescu and I. Peltz; and Russian translators A. Eleonscaia, K. Balmont. Analyzing different variants of translation, we should mention that the translators give different translation to the “realities” from the short story “The Ransom of Red Chief” by O’Henry. For example, *kidnapping* – детокрадство (A. Eleonscaia), похищение (K. Balmont), *madhouse*- желтый дом (A. Eleonscaia), сумасшедший дом (K. Balmont), *scythes* - коса (A. Eleonscaia), серп (K. Balmont). Another example with the word “trapper” - A. Eleonscaia translated it as “охотник” but K. Balmont translated it as “зверобой”.

Some phraseological units also differ in translation. For example, “A human can only stand so much” was translated as “Есть предел человеческому терпению” (A. Eleonscaia) and as “Человек только человек” (K. Balmont); “Give a weak sort of smile” was translated as “Через силу улыбнуться” (A. Eleonscaia) and as “Выдавить на лице жалкое подобие улыбки” (K. Balmont); “Red-hot boiled potato” was translated as “С пыла горящая картошка” (A. Eleonscaia) and as “Горячая картофелина” (K. Balmont).

It is worth mentioning that even local American realities, reflecting the culture of the linguistic community were translated differently. For instance, “Couriers” was translated as “всадники” (A. Eleonscaia) and as “курьеры” (K. Balmont); “Yeomany” was translated as “фермеры” (A. Eleonscaia) and as “поселяне” (K. Balmont).

Newmark (1988/1992:145) suggests such *procedures* for translating cultural terms *as loan translation or calque, transference, cultural equivalent, neutralisation, literal translation, accepted standard (or recognised) translation, naturalisation, addition, deletion, etc.*

Moreover, Newmark (1988) first proposes five domains for classifying foreign cultural words. These domains are: 1) **Ecology** (flora, fauna, winds, plains, hills); 2) **Material culture** (food, clothes, houses and towns, transport); 3) **Social culture** (work and leisure); 4) **Organizations, customs, activities, procedures, concepts** (political and administrative, religious, artistic); 5) **Gesture and habits**.

We classified the words and word-combinations from the original texts having Newmark’s domains for the CSIs as the theoretical framework. In

the 1st Table we present only some of the words and word-combinations from “A Cosmopolite in a Café” by O’Henry and “The Ransom of Red Chief” by O’Henry and their domains.

Table 1. Examples of CSIs domains

Original texts and domains	“A Cosmopolite in a Café”	“The Ransom of Red Chief”
Ecology (flora, fauna, winds, plains, hills)	<i>Geographical names</i> - Mauch Chunk, Coney Island, Kealaikahiki, Kanaka, Bombay, Cincinnati	<i>Flora</i> – Cedar, brake, Oats, Glade; <i>Fauna</i> - Lackadaisical bloodhounds, Cinnamon, Calliope; <i>Others</i> – Earthquakes, fire, flood, Cyclones
Material culture (food, clothes, houses and towns, transport)	<i>Beverage</i> - Würzburger, <i>Others</i> - table-d’hôte, bazaar, Banquet, Sixth Avenue, Broadway	<i>Houses, streets and towns</i> – Alabama Summit, Poplar Cove, Town-lot scheme, Western Illinois, Owl Creek, The Central, Southern and Middle Western States, Countryside, Canadian border, <i>Transport</i> – Buggy; <i>Food</i> - Bacon and bread and gravy, A red-hot boiled potato
Social culture (work and leisure)	<i>Musical terms</i> - Medley, Dixie, <i>Mythology</i> - Titans	A class of peasantry, A sylvan attitude, A prominent citizen, Freckles, Indian Camping, Pesky redskin Pirate, Poker games, Burned at the stake, Red hair, Great pirates of Penzance
Organizations, customs, activities, procedures,	<i>Ideology</i> - Cosmopolite, <i>Historical word</i> - Yankee,	Post-office, Madhouse, Bedlam, Constables, The sturdy yeomanry, The postmaster, The mail-carrier, A mortgage fancier, The

<p>concepts (political and administrative, religious, artistic)</p>	<p><i>Local institution</i> - Murray Hill Lyceum</p>	<p>messenger, Forecloser, Detectives, Red Chief Ransom, Kidnappers, Dynamite outrages, Police raids, Train, robberies <i>Historical terms</i> – Braves, Settlers, Warpath</p>
<p><i>Gesture and habits; Specific cultural interjection; Service sector</i></p>	<p><i>Service sector</i> - Garçon, manicure, <i>Specific cultural interjections</i> - Whiff, Zip, too-ralloo-ralloo</p>	<p>Geronimo! Batting an eye, With a broad grin on his face, The most appealing look in his eyes, We knocked at Ebenezer’s front door</p>

There is no single recommended strategy for translating CSIs. Newmark introduces different **strategies** for translating CSIs in his work “About translation”. Al Timen and Issa suggest another classification. Thus, the common taxonomy includes:

- **Transference:** It is the process of transferring an SL word to a TL text as a translation procedure. It includes transliteration, which relates to the conversion of different alphabets.
- **Cultural Equivalent:** It intends replacing a cultural word in the SL with an, although not accurate, TL word.
- **Componential Analysis:** It means comparing an SL word with a TL word which has a similar meaning, although not being its one-to-one equivalent, by presenting, first, their common, and then, their differing sense components.
 - **Synonymy:** It is a near TL equivalent.
 - **Modulation:** It occurs when the translator reproduces the message of the original text in the TL text in accordance with the current norms of the TL, because, the SL and the TL may be different in perspective.
 - **Functional Equivalent:** In this procedure, a culture-free word is used, sometimes a new specific term is used; therefore, it generalizes the SL word.

- *Naturalization*: It conforms the SL word first to the normal pronunciation, then, to the normal morphology of the TL.
- *Componential Analysis*: It means comparing an SL word with a TL word which has a similar meaning, although not being its one-to-one equivalent, by presenting, first, their common, and then, their differing sense components.

Table 2. Examples of strategies of translation and the English-Romanian/ Russian translations

	CSIs	Strategy of translation	English - Russian/Romanian translations
“A Cosmopolite in a Café”	Mélange of talk	Cultural equivalent	смесь беседы/ mix de conversație
	Maraschino	Transliteration	мараскиновая вишня (засахаренная вишня в ликёре)/ cireșe maraschino (cireșe confiate în lichior)
	table-d'hôte	Transliteration	Табльдот (общий стол)/ o masă la restaurant oferită la un preț fix și cu puține alegeri, dacă există.
	Lapland	Translation\ Modulation\ Recognized translation	Лапландия (область на севере Швеции)/ Laponia (regiune din nordul Suediei)
	Alkali	Synonymy\ Equivalent	Солончаковый (щёлочь)/ Salină (alcalină)
	Periwinkle	Cultural equivalent	Барвинок/ Brebenoc
“A Nice Cup of Tea”			
	Tea council	Transliteration\ Modulation	Чайный совет/ Consiliul
	Lukewarm	Translation\ adaptation	Теплый / Cald
	Binnie Hale	Transliteration	Бинни Хейл/ Binnie Hale (proper name)
	Eleveses	Untranslatable y	Одиннадцать/ Cei dea unsprezecelea

	Smart clothes	Adaptation by meaning	Элегантная одежда/ Haine elegante
“The Ransom of Red Chief”	Feet	Calque	Фут / шаг/ pas/ picior
	Philoprogenitiveness	Individual equivalent	Чадолубие / Любовь к своим детенышам/ Dragoste pentru copii / Dragoste pentru puii săi
	Until his freckles rattled	Phraseological analogue	Пока веснушки не застучали друг о друга/ Пока у него все веснушки не загремели, как горох на блюде/ Până când pistruii lui zăngăneau ca mazărea pe un platou
	Buzzard tail-feathers	Translation	Ястребиные перья/ Два пера, выданные из хвоста сарыча/ Pene de șoim
	All systems fail	Phraseological analogue	Все идет прахом/ Все идет к чёрту/ Toate sistemele eșuează

Summing up, we should say that translation is a new interpretation of the original texts and gives a new dimension to the original text, introduces it to another cultural system; so the text can be considered as one of the forms of culture existence. On the one hand the text is a part of culture, but on the other hand it is the necessary component of revealing features of the national character, associated with universal system of cultural values. For instance, some local American realities, reflecting the culture of the linguistic community from “The Ransom of Red Chief” by O’Henry are: *Black scout, constable, Cursed paleface, Red Chief, scalp, Yeomany* and others. Several geographical and proper names or historical words taken from “A Cosmopolite in a Café” by O’Henry are: *Mauch Chunk, E. Rushmore Coglan, Coney Island, Kanaka, Arkansas, Chicago Lake, Mr. Kipling, North Carolina, Pocahontas, Yankee, Secaucus, Battle Creek and others*. Working with the original text and analysing the translation of “A Nice Cup of Tea” by George Orwell, we should mention that MA students not only improved their skills in working with CSIs but even enjoyed the traditions of English tea drinking. A real Englishman, writer and publicist gives 12 strict rules on the topic of tea and tea drinking from a position of

an Englishman from the middle of the last century. Even in Orwell's novel there are "Hamlet" questions - what should be poured first - tea or milk? Whether to put tea in the cup first and add the milk after, or the other way around, has split public opinion, with Orwell stating, "indeed in every family in Britain there are probably two schools of thought on the subject". Here are some CSIs from "A Nice Cup of Tea" with domains and strategies of translation: *Tea council*, Bar council, a professional body that regulates the profession of barristers together with the Inns of Court, Transliteration\Modulation; *counter*, Mechanical, technical domain, General translation; *Yukk!*, Sound expressions, Adaptation of the sound; *Binnie Hale*, Proper name, Transliteration; heaven, Phenomenon of nature, General translation.

Modern translation theory emphasizes the necessity of maintaining the national identity of the original text. Translators are bilingual mediators who mediate not only between languages but also between cultures. Since the process of translation involves cross-cultural transfer, cultural knowledge is an essential part of the translator's competence. When comparing the source text and the target text it was observed that the translator has mainly applied strategies that have been distinguished by different scholars.

References:

- Aixelá, J. F. (2007). Culture-Specific Items in Translation. Translation, Power, Subversion. Román Avarez and M. Carmen -Africa Vidal eds. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press: 52-78.
- Al Timen, F. (2015, Feb). An analysis of translation methods for English proverbs: literal, literary or substitution". European Academic Research, 2(11), 14016-14026. Retrieved from <http://euacademic.org/UploadArticle/1328.pdf>
- Bassnett, S., 2011. Reflections on Translation. Bristol: Multilingual Matters, pp.ix-xvi.
- Bassnett, S., & Lefevere, A., 1998. Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. Clevedon: Multilingual Matters, pp.47-78.
- Bell, R.T. 1991. Translation and Translating: Theory and Practice. London and New York: Longman.

Issa, H. (2017, June 3). Translating figurative proverbs from two Syrian novels: Muftaraq al-Maṭar by Yusuf al-Maḥmūd and Anājīl al-Xarāb by Naufal Nayouf. Arab World English Journal for Translation & Literary Studies, 1(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no2.6>

Jakobson, R. 2000. On Linguistic Aspects of Translation. In: Lawrence Venuti (eds) The Translation Studies Reader. London and New York: Routledge.

Lefevere, A. (1992) Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame, London/New York: Routledge.

Klaudy, K. 2003. Languages in Translation. Lectures on the theory, teaching and practice of translation. Budapest: Scholastica

Narváez, I.C. How to translate culture-specific items: a case study of tourist promotion campaign by Turespaña// The Journal of Specialised Translation, Issue 21 – January 2014.

Retrieved from

file:///E:/%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/M
ASTERAT%20CURSURI%20NOI/2020%20%20Aboardare%20prin%20co
mpetenta/prelegeri/Lesson%205%20Cultural%20competence/How%20to%
20translate%20culture%20specific%20items.pdf

Neubert, A. - Shreve, G. M. 1992. Translation and Text. Kent, Ohio and London: The Kent State University Press.

Newmark, Peter (1991). About Translation, Clevedon: Multilingual Matters.

O’Henry. The Ransom of Red Chief. E-version from studyenglishwords.com

Vlakov, S. and Florin, Sider (1970). “Neperevodimoe v perevode: realii.” Masterstvo perevoda, Moscow: Sovetskii pisatel, 432-456.

Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты) / А. Д. Швейцер. – М., 1988. – 380 с.

Atelierul nr. 1
Lingvistică actuală și pragmatică

**PROLEGOMENE LA POLITICA ȘI PLANIFICAREA
LINGVISTICA**

**Gheorghe MOLDOVANU, doctor hab., prof.univ.,
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău**

Abstract: *This paper attempts to draw the key aspects of the widely scattered literature by unifying some of the disparate threads of language policy and planning, to clarify the origins and history of language policy and planning over the recent past, to point to various trends that have emerged, and to explore the possibilities of moving toward the development of an adequate theory of language policy and language planning. The article focuses on initial concepts in language policy and planning and provides an introduction to the field from an interdisciplinary perspective, discussing the concepts, terminology and frameworks used to analyse and describe modern language planning situations.*

Cuvinte-cheie: *politică lingvistică, planificare lingvistică, limbă standard, normare lingvistică, amenajare lingvistică, glotopolitică.*

1. Introducere

Problematika legată de politica și planificarea lingvistică capătă din ce în ce mai multă importanță la începutul acestui mileniu. Având în vedere faptul că orice societate umană este o societate lingvistică, iar orice activitate lingvistică este o acțiune socială (Guespin & Marcellesi 1986: 9), este de la sine înțeles că problemele ce țin de politica și planificarea lingvistică sunt omniprezente într-o societate "... pour englober tous les faits de language où l'action de la société revêt la forme politique" (Idem: 5). Această afirmație este cu atât mai actuală pentru societatea postmodernă, cu cât există numeroase motive care au readus în centrul atenției factorilor de decizie, cercetătorilor, societății civile, în ansamblu, problematica în cauză. Printre ele se numără și emergența noilor state independente, migrațiunea, multilingvismul și multiculturalismul majorității statelor din lume, problemele legate de intensificarea procesului de mondializare, minoritățile lingvistice, funcționarea instanțelor supranaționale, etc.

Lucrarea de față are drept scop discutarea unor preliminarii contextuale și terminologice la elaborarea și implementarea politicii și planificării

lingvistice. În măsura în care, pe de o parte, în literatura de specialitate figurează o multitudine de concepte și termeni, iar, pe de altă parte, nu există unanimitate printre specialiști în privința utilizării acestora, vom încerca să efectuăm o taxonomie a noțiunilor-cheie ale acestui domeniu pentru a face mai multă lumină asupra similitudinilor și deosebirilor dintre ele.

2. Evoluția conceptelor de politică lingvistică și planificare lingvistică: perspective istorice și teoretice

Termenul **planificare lingvistică (language planning)** a fost introdus în circuitul științific de către lingvistul american E. Haugen, în 1959, cu ocazia prezentării activităților de standardizare lingvistică în Norvegia. Făcând referință la lucrarea lui U. Weinreich "Is a Structural Dialectology Possible?" (Weinreich 1954), E. Haugen utilizează termenul **language planning** pentru a desemna "activitatea de pregătire a unei ortografii, a unei gramatici și a unui dicționar cu caracter normativ în calitate de îndreptar pentru exprimarea scrisă și orală într-o comunitate lingvistică neomogenă" (Haugen 1968 [1959]: 674) (traducerea ne aparține - G.M.). După cum se vede, în această accepțiune, planificarea lingvistică reprezintă tentativa deliberată de a acționa asupra evoluției limbii. De fapt, conceptul și termenul **language planning** desemna, la origine, ceea ce U. Weinreich (Weinreich 1968 [1954]: 314) și V. Tauli (Tauli 1968: 55) numeau **standardizare**, cu excepția faptului că aceștia din urmă prevedeau în definițiile lor existența unor instituții, publice sau private, responsabile de reglementarea lingvistică.

Chiar dacă termenul **language planning** este relativ recent, el acoperă, în mare parte, noțiunile de **normă, bon usage, limbă standard**, folosite pe larg în lingvistica tradițională. Echivalentul său francez **planification linguistique** se folosea *mutatis mutandis* cu același sens, desemnând totalitatea măsurilor întreprinse de stat în vederea standardizării și utilizării codului lingvistic.

La începutul anilor 70' ai secolului trecut, conceptul de **planificare lingvistică** își extinde sensul, folosindu-se din ce în ce mai frecvent pentru a descrie orice intervenție din exterior asupra limbii în vederea reglementării problemelor de natură sociolingvistică (Das Gupta & Jernudd 1975; Fishman 1977). În evoluția ulterioară a noțiunii în cauză se observă două tendințe, într-un anumit fel, opuse: pe de o parte, tendința de extindere a

ariei sale de utilizare (a se compara cu sensul inițial de standardizare a codului lingvistic), iar, pe de altă parte, tendința de a deveni mult mai concretă.

Astfel, H. Kloss propune o tipologie a **planificării lingvistice** în funcție de aspectul limbii care reprezintă obiectul intervenției asupra acesteia. Din această perspectivă, autorul introduce în circuitul științific noțiunile de **planificare a corpusului limbii (corpus planning)** și **planificare a statutului limbii (status planning)**. Planificarea corpusului afectează natura propriu-zisă a limbii, în timp ce planificarea statutului vizează statutul social al limbii în raport cu idiomurile în contact (Kloss 1969:81). Ulterior, E. Haugen (Haugen 1983: 275), ținând cont de diversele aspecte ale procesului de planificare lingvistică, a modificat conceptul în chestiune din perspectiva distincției dintre problemele legate de **forma lingvistică** (normarea și modernizarea limbii) și cele ce țin de **funcția socială** a limbii (selectarea și implementarea normei).

La rândul său, J. Rubin (Rubin 1971) a completat modelul propus de E. Haugen, adăugând dimensiunea de evaluare a planificării lingvistice, pe când J. Neustupný (Neustupný 1970) a atras atenția cercetătorilor asupra celor două modalități posibile de abordare a problemelor de natură lingvistică: **abordarea politică (policy approach)** care se situează la nivel macro-sociolingvistic și **abordarea culturologică (cultivation approach)** care se situează la nivel micro-sociolingvistic. Abordarea politică are drept scop selectarea limbii (limbilor) naționale, standardizarea normelor ortografice etc., pe când abordarea culturologică își propune să cultive norma și stilul din punctul de vedere al calității acestora, să găsească soluții pentru adaptarea limbii la nevoile societății în materie de comunicare (Neustupný 1974 [1970]: 39). Abordarea politică este caracteristică, mai ales, țărilor în curs de dezvoltare, în timp ce abordarea culturologică este proprie societăților avansate din punct de vedere socio-economic și tehnologic (*Idem*: 43-44).

Printre altele, unii cercetători au propus integrarea noțiunii de planificare lingvistică într-un cadru mai larg sub denumirea **de language treatment** ((Neustupný 1974 [1970]: 37; Jernudd 1973: 12). Termenul în cauză înglobează toate acțiunile întreprinse la diferite niveluri în vedea reglementării problemelor de ordin lingvistic. În acest sens, termenul **language planning** desemnează totalitatea acțiunilor oficiale întreprinse de

un organ guvernamental în vederea atingerii unor obiective naționale (Jernudd 1973: 11-12).

În anii 80' ai secolului trecut, se observă o tendință și mai pronunțată de a extinde și a preciza conținutul conceptului în chestiune. Astfel, B. Weinstein, accentuând importanța instanțelor guvernamentale în domeniul problemelor lingvistice, definește planificarea lingvistică drept ” ... un efort susținut și conștient de lungă durată al guvernului în scopul de a modifica funcțiile unei limbi în cadrul societății și/sau pentru a soluționa unele probleme de comunicare” (Weinstein 1980: 56) (traducerea ne aparține - G.M.). În plus, unii cercetători insistă tot mai mult asupra faptului că problemele de comunicare în societate sunt o reflectare a schimbărilor socio-economice și/sau socio-politice, dar nicidecum lingvistice. Prin urmare, planificarea lingvistică este din ce în ce mai mult percepută ca ”... tentativa de soluționare a problemelor sociale, economice și politice prin intermediul unei intervenții din exterior asupra limbii” (*Ibidem*) (traducerea ne aparține – G.M.).

Paralel cu termenul planificare lingvistică, își croiește calea conceptul de **politică lingvistică**. El apare aproximativ în aceeași perioadă sub denumirea de **language policy**, în sociolingvistica americană (Fishman 1970: 108), **politica lingvistică**, în circuitul sociolingvistic din Spania (Ninyoles 1975), Sprach(en) politik, în literatura de specialitate din Germania (Glück 1981) și **politique linguistique**, în literatura franceză (Calvet 1996). În opinia lui J. Fishman, planificarea lingvistică nu este altceva decât aplicarea în practică a politicii lingvistice (Fishman 1970: 108 și urm.). Definițiile propuse ceva mai târziu de autorii menționați supra nu se deosebesc, practic, cu nimic de această viziune. După cum se vede, extinderea conceptului de planificare lingvistică și introducerea noțiunii de politică lingvistică, implică necesitatea delimitării acestora.

Odată cu scurgerea timpului, dihotomia politică lingvistică/planificare lingvistică devine tot mai evidentă. În opinia lui L.-J. Calvet, politica lingvistică reprezintă”...l'intervention sur les langues et sur les relations entre les langues dans le cadre des Etats (...) mieux, un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale (Calvet 2002: 111), pe când planificarea lingvistică nu este altceva decât ”...la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte , en quelque sorte” (*Ibidem*).

O distincție asemănătoare între politica lingvistică și planificarea lingvistică se întâlnește *mutatis mutandis* și în literatura de specialitate anglofonă. Astfel, H. Schiffman operează cu definițiile acestor termeni propuse de R. Bugarski, și anume: "The term *language policy* here refers, briefly, to the policy of a society in the area of linguistic communication – that is, the set of positions, principles and decisions reflecting that community's relationships to its verbal repertoire and communicative potential. *Language planning* is understood as a set of concrete measures taken within language policy to act on linguistic communication in a community, typically by directing the development of its languages" (Bugarski 1992 *apud* Schiffman 1996: 4).

Între timp, paralel cu politica lingvistică și planificarea lingvistică, apar și alți termeni pentru identificarea acelorași fenomene. În sociolingvistica catalană, spre exemplu, s-a recurs la termenul **normalització (standardizare, normalizare)** pentru a se insista asupra necesității de a reveni la starea normală de utilizare a limbii catalane în diverse domenii ale vieții sociale. Termenul **normalisación** apare, în special, în contextul în care se analizează situațiile de asimilare lingvistică (Aracil 1982: 23-24) și cele de diglosie (Ferguson 1959).

În Canada (mai ales în Québec), termenul *language planning* este tradus inițial ca planificare lingvistică, pentru a fi înlocuit ulterior cu echivalentul său **aménagement linguistique (amenajare lingvistică)** (Corbeil 1980: 9). În opinia lingviștilor canadieni, avantajul acestui termen rezidă în faptul că el ține cont nu doar intervenția conștientă și voluntară a anumitor actori sociali asupra limbii, dar include și componenta sociolingvistică de autoreglare, care rezultă din practica socială instituțională și individuală: "...l'aménagement linguistique... peut couvrir l'ensemble de ces composantes: organisation des situations sociolinguistiques qui résulte de l'autorégulation et de la régulation externe de l'usage des langues au sein d'un espace social donné" (Loubier 2004: 4).

Deși viziunea lingviștilor din Québec este tentantă, ea creează confuzie în terminologia sociolingvistică. Într-adevăr, dacă, inițial, termenii **planificare lingvistică** și **amenajare lingvistică** se utilizau ca sinonime, începând cu anii 70 ai secolului trecut, termenul **amenajare lingvistică** a cunoscut o extensiune de sens atât de importantă, încât a început să acopere întreg domeniul de acțiuni asupra limbilor. În pofida conotației sale

reformiste, termenul **amenajare lingvistică** nu s-a încetățenit în circuitul internațional din cauza ambiguității sale lexicale: pe de o parte, el tindea să devină sinonimul termenului politică lingvistică, iar, pe de altă parte, se utiliza cu un sens mai restrâns "... en se focalisant en particulier sur l'équipement terminologique de la langue" (Chaudenson 1989: 24).

Menționăm, în fine, că unii sociolingviști francezi utilizează în locul termenilor amenajare lingvistică, planificare lingvistică și chiar politică lingvistică termenul generic **glotopolitică** care înglobează orice intervenție asupra limbii (Laroussi 1996: 229).

3. Spre un concept unitar de politică și planificare lingvistică

După cum se vede, cercetările teoretice în domeniul care ne interesează n-au atins încă gradul de dezvoltare necesar, care ar permite delimitarea exactă a noțiunilor de politică lingvistică, planificare lingvistică, amenajare lingvistică, glotopolitică etc. Opiniile specialiștilor sunt împărțite în această privință. În timp ce unii consideră că planificarea lingvistică înglobează politica lingvistică (Fettes 1997: 14), alții sunt de părere diametral opusă, considerând că politica lingvistică subsumează planificarea lingvistică (Ricento 2000: 209; Spolsky 2004).

Într-adevăr, conceptele de planificare lingvistica și politică lingvistică se utilizau până la sfârșitul anilor 80 ai secolului trecut în mod izolat, rareori în tandem. Abia în anii 90, dar, mai ales, la începutul acestui mileniu au început să apară tot mai multe publicații, în care politica și planificarea lingvistică sunt concepute ca un domeniu unitar, făcându-se referință la relația de complementaritate între ele (Wright 2004; Hornberger 2005). Politica și planificarea lingvistică se folosesc de acum înainte ca noțiune unitară nu doar în contextul social (Ager 2001; Spolsky 2019), dar și în contextul educațional.

Conceptul unitar de politică și planificare lingvistică este util în activitatea practică atât pentru a sublinia legătura indisolubilă dintre noțiunile în cauză, cât și pentru a menționa importanța fiecăreia dintre ele luate în parte. În plus, utilizarea conceptului unitar de politică și planificare lingvistică se justifică și de imposibilitatea de a separa politica lingvistică, pe de o parte, și planificarea lingvistică, pe de alta parte, precum și de dificultatea de a descrie cu precizie natura relației dintre ele (Hornberger 2005: 25).

Cu toate acestea, cel puțin în scopuri didactice și metodologice, o

distincție între conceptele în chestiune poate fi utilă pentru a contura un cadru teoretic și metodologic al elaborării și implementării acțiunilor legate de schimbările lingvistice în societate. Din această perspectivă, politica lingvistică poate fi definită ca un sistem de măsuri conștiente și integral dirijate, exercitate în cadrul unor situații lingvistice concrete, asupra relației dintre limbă (limbi) și viața socială. Cât privește planificarea lingvistică, ea reprezintă totalitatea acțiunilor și mijloacelor necesare pentru aplicarea în practică a politicii lingvistice.

Așadar, înglobând în sine două aspecte indisolubile ale unuia și aceluiași domeniu practic de activitate umană, politica și planificarea lingvistică s-a conturat și cementat ca rezultat al fuziunii celor două componente ale procesului de schimbare lingvistică deliberată, respectiv, politica lingvistică și planificarea lingvistică.

Referințe bibliografice:

Ager, D., *Motivation in Language Planning and Language Policy*, Multilingual Series 119, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

Aracil, L., *Conflicte lingüistic i normalisatión lingüística à l'Europa Nova* în Aracil, L., *Papers de sociolingüística*, Barcelona, La Magrana, 1982, p. 23-38.

Calvet, L.-J., *La France a-t-elle une politique linguistique ?* în Juillard, C. et Calvet L.-J. (éds), *Les politiques linguistiques. Mythes et réalités*, Beyrouth, FMA, AUPELF-UREF, 1996, p. 89-101.

Calvet, L.-J., *La sociolinguistique*, Paris, PUF, 2002.

Chaudenson, R., *Langues et économie: L'état de recherches interdisciplinaires în Langues, économie et développement (Tome1)*, Collection Langues et Développement, Institut d'Etudes Créoles et Francophones UA 1041 du Centre National de Recherches Sociolinguistiques, Université de Provence, 1989, p 23-37.

Corbeil, J.- C., *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal, Guérin, 1980.

Das Gupta, J. and Jernudd, B., *Towards a Theory of Language Planning în Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*, Honolulu, University Press of Hawaii, 1975, p. 195-215.

Ferguson, Ch., *Diglossia în Word*, 1959, vol.15, p. 325-340.

- Fettes, M., *Language Planning in Education* în *Language Planning and Issues in Education*, Boston, Kluwer Academic Press, 1997, p. 13-22.
- Fishman, J., *Sociolinguistics, a Brief Introduction*, Rowley, Mass., 1970.
- Fishman, J., *Selected Dimensions of Language Planning: a Comparative Analysis* în *Language Planning Process*, The Hague, Mouton de Gruyter, 1977, p. 194-214.
- Glück, H., *Sprachtheorie und Sprach(en)politik. Bemerkungen zur gegenwärtigen Lage und zu diesem Heft* în *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 1981, n. 18, p. i-xiv.
- Guespin, L. et Marcellesi, J.-B., *Pour la glottopolitique* în *Langages*, n. 83, Paris, Larousse, 1986, p. 5-35.
- Haugen, E., *Language Planning in Modern Norway* în *Anthropological Linguistics*, Bloomington, Indiana University Press, 1959, 1/3, p.8-21.

DIE BEDEUTUNGSUNTERSCHIEDENDEN SUFFIXE DER ADJEKTIVE IM DEUTSCHEN

**Elvira GURANDA, dr., lector univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Abstract: *Demersul de față prezintă o sinteză a ideilor vizând un grup de sufixe germane a căror afixare la rădăcina adjectivală, substantivală sau verbală a unui adjectiv implică deseori diferențe de sens. Pornind de la elucidarea etimologiei a fiecărui sufix analizat în articol, sunt puse în discuție atât modalitățile de formare a adjectivelor cu aceste sufixe, precum și influența semanticii lor asupra semnificației adjectivelor.*

Cuvinte-cheie: *adjektivische Suffixe, Adjektivableitung, Konkurrenzsuffix, desubstantivische Adjektive, Basisbedeutung.*

Der Untersuchungsgegenstand *Bedeutungsunterscheidende Suffixe der Adjektive* ergibt sich für uns aus dessen Wichtigkeit für die Förderung der lexikalischen Kompetenz der DaF- Studierenden. *Wöchentlich oder wöchig, farblich oder farbig, krankhaft oder kränklich?* Unsere jahrelange Unterrichtspraxis zeigt, dass die Wahl des treffenden Adjektivs den meisten Lernenden gewisse Schwierigkeiten bereitet, was uns eigentlich bewogen

hat, die DaF- Lehrenden auf diesen Aspekt der Wortschatzarbeit aufmerksam zu machen.

Unser Augenmerk gilt hier einer Gruppe der deutschen Suffixe, deren Anhängen an adjektivischen, substantivischen oder verbalen Stamm eines Adjektivs gelegentlich auch Bedeutungsunterschiede mit sich bringt. So bezeichnen beispielweise „künstlich“ und „künstlerisch“ verschiedene Charakteristika. Als „semantisch wirkende“ adjektivische Suffixe und Suffixoide sind in Wörterbüchern der deutschen Gegenwartssprache und in der Fachliteratur folgende verzeichnet: *-en, -ig, -lich, -isch, -haft, -bar, -sam*.

Eines der produktivsten Suffixe bei der Derivation der Adjektive ist das Suffix *-lich* (vom mittelhochdeutschen 'lich' = Leib, Körper, vgl. neuhochdeutsch 'Leiche'). Vom Substantiv abgeleitet, ergeben sich beispielsweise folgende Adjektive: *brüderlich, männlich, jugendlich, körperlich*. Dabei ist die Fähigkeit zur Verbindung mit substantivischen Suffixderivata ausgeprägter als bei anderen Suffixen (z.B.: *-ig und -isch*), z.B.: *wirtschaftlich, freiheitlich, eigentümlich, wissenschaftlich*. Ausnahmen hiervon bilden Verbindungen mit *-ling und -ung*.

Die verbale Basis der Adjektivableitung mit *-lich* ist in der Regel der Verbstamm, z.B.: *beharrlich, erforderlich, verantwortlich*. Manchmal dient dazu der Infinitiv mit *-t-* Einschub, z.B.: *hoffentlich, versehentlich*. Unmittelbar auf den Verbstamm zu beziehen sind auch die Ableitungen auf *-er-lich*, wie z.B.: *lächerlich, fürchterlich*.

Außerdem wird das Suffix *-lich* auch an adjektivische Basen angehängt, z.B.: *neulich zärtlich, kleinlich*. In diesem Fall ist es zu berücksichtigen, dass dabei neue Adjektive entstehen, die durch das Adjektiv bezeichnete Eigenschaft nicht in vollem Maße besitzen. Es geht hier um eine sog. Abschwächung der Bedeutung, z.B.: *rötlich, gelblich, süßlich*.

Bei den adjektivischen Bildungen mit dem Suffix *-ig*, das aus dem althochdeutschen Suffix *-ag* oder *-ig* ins Mittelhochdeutsche, von dort als Suffix *-ig* ins Neuhochdeutsche gekommen ist, spielt die einfache und kompositionelle substantivische Basis eine wichtige Rolle, z.B.: *bergig, windig, sonnig, langweilig*. Als Basen fehlen substantivische Derivata auf *-heit, -ling, -nis, -schaft, -tum, -ung*. Häufig dagegen sind lexikalische Einheiten zu finden, die folgende Struktur aufweisen: Adjektiv + Substantiv + *-ig*, z.B.: *großzügig, hartnäckig, kurzfristig*. Es kommen auch Bildungen

auf verbaler Basis vor, z.B.: *findig, protzig*. Bei Verbindungen 'verbale Basis + *-ig*' ist eine Tendenz erkennbar, dass das Suffix nicht mit dem Infinitivstamm, sondern mit dem abgelauteten Präteritalstamm ein Adjektiv bildet, z.B.: *ständig, gängig, aufsässig*, der formal vielfach auf ein Verbalsubstantiv, semantisch aber eher auf das Verb zu beziehen ist. Adjektive geben für die Bildung von Adjektiven mit *-ig* - Suffix kein produktives Modell her.

Im Vergleich mit anderen adjektivischen Suffixen zeigt das Suffix *-isch* die größte morphologische Vielfalt. Außer einer Reduktionform *-sch* gibt es je nach unterschiedlichen abgeleiteten Basen zahlreiche Erweiterungen des wortbildenden Morphems: *-alisch, -arisch, -erisch, -orisch, -nisch, -anisch, -inisch, -tisch, -atisch, -istisch*. Im Rahmen dieses Beitrags beschränken wir uns mit den *-isch*- Ableitungen, da eben diese oft mit den Adjektiven auf *-lich* verwechselt werden. Durch *-isch* können Basissubstantive auf *-ist* in Adjektive überführt werden, z.B.: *Kapitalist > kapitalistisch, Sozialist > sozialistisch*.

Ein großer Teil der Ableitungen mit *-isch* hat eine fremdsprachliche Basis. Die Ableitung aus Verben läuft morphologisch gewöhnlich über das Agenssuffix *-er*, auch wenn die Adjektivableitung semantisch primär durch das Ausgangsadjektiv motiviert ist, z.B.: *morden, Mörder und mörderisches Granatfeuer*. Die wenigen Ableitungen aus (immer schwach flektierten) Verben, die ohne diese morphologische Stütze des *-er-* gebildet sind, werden umgelautet: *mürrisch, spöttisch*. Die Adjektive mit dem Suffix *-isch* werden auch von Substantiven ohne und mit Umlaut gebildet, das sind meist Ableitungen aus Personenbezeichnungen (*herrisch, künstlerisch, eidgenössisch*), Ableitungen aus Appellativen für eine Personengruppe (*ständisch*) oder eine Region (*städtisch, dörfisch*), Ableitungen von den Regionalnamen (*europäisch, westfälisch*).

Ein weiteres Suffix, das wir im Rahmen unserer Untersuchung betrachten, ist das Suffix *-haft*. Wie auch Suffixe *-lich, -ig und -haft* wird es oft an substantivische, verbale und adjektivische Basen angehängt. Häufiger aber ist die Verbindung eines Substantivs mit diesem Suffix. Das mittels des an lautlich einfache einsilbige bis zweisilbige Substantive angehängten *-haft* gebildete Adjektiv drückt stets Abstraktes aus. Viele adjektivische Derivata mit *-haft* und einer substantivischen Basis bezeichnen vorwiegend menschliche, häufig negative Charaktereigenschaften, z.B.: *schrullenhafter*

Mann, dünnelhafter Künstler, sündhafte Augen. Der negative Beigeschmack lässt sich u.E. erklären aus der Etymologie des Suffixes *-haft*: Im Althochdeutschen wie Mittelhochdeutschen bedeutet *-haft* = <*gefesselt, gebunden*>. Als Beispiele positiv konnotierter Adjektivbildungen sind hingegen *bildhaft, mannhaft, zauberhaft, mädchenhaft* anzuführen, z.B.: *mädchenhaftes Lachen, zauberhafte Kilometer.*

Verbale und adjektivische Basen mit dem Suffix *-haft* sind eher selten, z.B.: *wohnhaft, lachhaft, wahrhaft, boshaft.*

Das Suffix *-bar* ist aus einem alten Verbaladjektiv vom althochdeutschen *beran* (tragen) und mittelhochdeutschen *-baere* entstanden. Es dient in erster Linie zur Bildung syntaktischer Alternativkonstruktionen, weniger aber zur Bereicherung des Wortschatzes, denn diese Adjektive ermöglichen passivische Ausdrucksweise. Fleischer und Barz meinen, dass das Suffix *-bar* zwischen Verben und Substantiven vermittelt: „Es ermöglicht die Substantivierung von Verben mit der Wortbildungsbedeutung des Potentiellen: machen - machbar - Machbarkeit, verwerten - verwertbar - Verwertbarkeit“ (Fleischer, Barz 1995: 252). Die adjektivischen Ableitungen mit dem Suffix *-bar* werden nicht nur in attributiven Konstruktionen (*fühlbare Melancholie, unkontrollierbare Hysterie*) verwendet, sondern bevorzugt auch in Konstruktionen wie: *die Wahrheit begreifbar machen, unschlagbar detailreiche Bilder.* Die Adjektive auf *-bar* werden nur auf verbaler Ebene gebildet, als Basen treten sowohl schwache als auch starke Verben, z.B.: *verzichtbar, belastbar, essbar, vergleichbar.* Nach Fleischer und Barz bilden Verben mit dem Präfix *ge-* nur vereinzelt Ableitungen mit *-bar*, z.B.: *genießbar, gewinnbar* (vgl. Fleischer, Barz 1995).

Als ein Konkurrenzsuffix zu *-bar* wird in den Wortbildungsforschungen oft das Suffix *-sam* angesehen. Es stammt vom althochdeutschen *sama* und mittelhochdeutschen *sam* = *ebenso* (vgl. mit dem neuhochdeutschen *gleichsam*) und ist in der deutschen Gegenwartssprache nicht sehr produktiv. Abgeleitet von Verben ist es überwiegend bei einfachen Verbstämmen anzutreffen: *wirksam, wachsam.* Die adjektivischen Bildungen sind *gemeinsam, grausam, langsam.*

Noch ein hier zu betrachtendes Suffix ist *-en* (ahd. - *in*, lateinisch *-inus*), das zur Bildung von Adjektiven aus Substantiven verwendet wird. Bei

Substantiven auf *-er* steht nur *-n*: Silber > *silbern*, was die Entstehung des Suffixes *-ern* zur Folge hatte, z.B.: *gläsern, steinern*.

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel dieses Beitrags, die Bedeutung der oft verwechselten Adjektive mit den oben dargestellten Suffixen abzugrenzen. Es ist hervorzuheben, dass das Anhängen einiger oben beschriebenen Suffixe zu distributionellen und semantischen Überschneidungen führen kann, wie z.B. bei den Ableitungen auf *-lich, -ig*, seltener auf *-isch* oder auch teils bei den Adjektiven mit den Suffixen *-bar* und *-sam*. Dies führt dann zu Synonymen bei gleicher Basis, z.B.: *schauerlich — schaurig, zugänglich — zugängig; einprägsam/einprägar*.

Im Mittelpunkt unseres Interesses stehen aber die Fälle, wenn die adjektivischen Ableitungen mit der gleichen Basis, ganz unterschiedliche Bedeutungen haben, die ihnen bestimmte Suffixe verleihen. Die Adjektive mit dem Suffix *-lich* können mit denen auf *-ig, -isch* und *-haft* verwechselt werden. Betrachten wir zunächst die Opposition *-lich* und *-ig*. Die Unterrichtspraxis zeigt, dass ein richtiger Gebrauch der Ableitungen mit diesen Suffixen den Studierenden recht leicht fällt, wenn die Bedeutung der Zeitverhältnisse aktualisiert wird. Bei den Zeitangaben drückt *-ig* eine Dauer aus, *-lich* drückt aus, dass sich etwas im genannten Abstand wiederholt, z.B.: *Nach einer halbstündigen Busfahrt erreichten wir das Ziel. Der Bus verkehrt hier halbstündlich* (vgl. Buscha, Friedrich 2001).

Komplizierter jedoch ist die Abgrenzung der Adjektive wie *sinnlich — sinnig, mündlich — mündig*. Als Differenzierungskriterium müssen hier weitere semantische Unterschiede zwischen den beiden Nachsilben zu Hilfe gezogen werden, wie z.B. ‚in Bezug auf etw.‘ – voll von etw. sein: *sinnlich* – ‚in Bezug auf Sinne‘ (*sinnliche Wahrnehmung, Erfahrung*), *sinnig* – ‚sinnvoll‘ (*sinniges Vorgehen, Geschenk*).

Der Unterschied im Gebrauch der desubstantivischen Adjektive mit *-lich* und *-isch* ist auch durch die unterschiedliche Semantik dieser Suffixe bedingt. In zahlreichen Ableitungen mit dem Suffix *-isch* werden die Bedeutungen ‚in der Art einer/eines bzw. wie ein/eine‘ (*herrisch* – ‚in der Art eines Herrn bzw. wie ein Herr‘) oder ‚gehört zu‘ ausgedrückt (*heimisch, lexikalisch*). Obwohl die adjektivischen Doppelformen auf *-lich* und *-isch* meistens die Zugehörigkeit ausdrücken, unterscheiden sich ihre Bedeutungen durch eine konnotative Färbung. Für die mittels des Suffixes *-isch* gebildeten Adjektive ist oft eine pejorative Nebenbedeutung

kennzeichnend. Vergleichen wir einmal *bäuerisches Benehmen* (pejorativ) und *bäuerlicher Grundbesitz* (neutral), *herrlicher Sonnenuntergang* und *herrisches Auftreten*.

Ähnlich lassen sich semantisch auch die Ableitungen auf *-isch* und *-ig* differenzieren. Während z.B. *launig* die Bedeutung ‚von guter Laune‘ zum Ausdruck bringt (*eine launige Rede*), bedeutet *launisch*, ‚wechselnden Stimmungen unterworfen und ihnen nachgebend‘ und ist abwertend konnotiert (*eine launische Vorgesetzte*) (vgl. Duden 2003: 933)

Bei der Wahl zwischen den Ableitungen auf *-lich* und *-haft* ist zu berücksichtigen, dass das Suffix *-haft* in Bindungen mit Substantiven die Bedeutung der Vergleichbarkeit mit jdm., etw. realisiert oder ‚so geartet wie jmd., etw. ist‘ (vgl. Duden 2003: 650). Die Doppelform mit *-lich* weist dagegen auf einen Bezug hin, z.B.: *bildhafter Titel* (metaphorischer Vergleich mit einem Bild) – *bildliche Darstellung* (in Form eines Bildes).

Oben wurde bereits erwähnt, dass einige Adjektive auf *-bar* und *-sam* synonym verwendet werden. Trotzdem muss man beachten, dass viele von solchen Adjektiven in der Bedeutung unterschiedlich sind. Das Suffix *-bar* hat vor allem bei verbaler Basis die modale Grundbedeutung ‚können‘: a) nach transitiven Verben passivische (*lesbar* – kann gelesen werden), b) nach intransitiven Verben aktivische Bedeutung (*sinkbar* – kann sinken). Außerdem haben einige Adjektive übertragene Bedeutung (*wunderbar*, *kosbar*) (vgl. Buscha, Friedrich 2001: 168). Das Präfix *-sam* drückt die Bedeutung der Basis als Eigenschaft aus (*gehorsam* – *gehorsam*); oft wird die Basisbedeutung intensiviert (*arbeitsam* – *viel arbeiten*, *bedeutsam* – *viel bedeuten*). Darüber hinaus kann das Suffix *-sam* als synonymische Konkurrenzform zum Suffix *-bar* in der Bedeutung ‚können‘ auftreten, aber in diesem Fall stehen den aktivischen *-sam*-Ableitungen die passivischen *-bar*-Bildungen gegenüber, z.B.: *achtbare Leistung* – *achtsamer Umgang*, *heilbare Krankheit* – *heilsame Strafe*.

Der Bedeutungsunterschied der Adjektive mit den Suffixen *-en* (*-ern*) und *-ig* besteht darin, dass Bildungen auf *-en/ern* von den Stoffnamen abgeleitet werden und die Bedeutung ‚aus einem Material, Stoff sein‘ (*golden*, *hölzern*) ausdrücken. Die Doppelformen auf *-ig* bedeuten ‚wie etw. sein‘ (*goldig*, *holzig*).

Das oben Dargelegte lässt uns schlussfolgern, dass die Kenntnis der sinnunterscheidenden adjektivischen Suffixe für die Wahl des treffenden

Adjektivs von großer Bedeutung ist und muss daher den Deutschstudenten vermittelt werden. Die richtige Verwendung solcher Ableitungen ist im Unterricht oder im Selbststudium mittels zahlreicher Übungen zu fördern, denn der Fremdsprachenlernende verfügt über die lexikalische Kompetenz, wenn er ein treffendes Wort in einer bestimmten kommunikativen Situation abrufen und korrekt gebrauchen kann.

Bibliographie:

Buscha, A., Friedrich, K. Deutsches Übungsbuch. Übungen zum Wortschatz der deutschen Sprache. Leipzig/Berlin/München/Wien/Zürich-New York: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 2001, S. 174 ISBN 3-324-00703-8

Deutsches Universalwörterbuch. Duden, 2003, 1900 S. ISBN 978-3411055050

Fleischer, W., Barz, I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen, Niemeyer, 1995, S. 382 ISBN 9783484106826

Зуев А. Н., Молчанова И. Д., Мурысов Р. З. и др. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка. Москва: Русский язык, 2000, 536 с. ISBN 5-200-02832-9

KOMPOSITA DER PANDEMIE. EIN DEUTSCH-RUSSISCHER VERGLEICH

**Irina BULGACOVA, asistent univ.
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti**

Аннотация: Любые значимые изменения в политической, экономической и культурной жизни общества, природные катастрофы, особенно глобального масштаба, неизменно отражаются в языке. Не стала исключением и пандемия коронавируса, спровоцировавшая появление многочисленных неологизмов, представляющих для лингвистов несомненный научный интерес. Целью данной статьи является сравнительный анализ немецких и русских композитов, употребляемых как в официальных, так и в неофициальных средствах информации в эпоху пандемии. Особое внимание уделяется сравнению неологизмов, образованных способом контаминации.

Ключевые слова: *Pandemie, Neologismus, Neubildung, Kompositum, Kontamination, Kofferwort.*

Man sagt, erwarten Sie nichts Gutes von einem Schaltjahr, es

verursacht immer Katastrophen in unterschiedlichem Ausmaß: sowohl persönlich als auch global. Das Jahr 2020 hat sogar rational denkende Menschen daran glauben lassen. Die Covid-19-Pandemie hatte und hat große Auswirkungen auf alle Lebensbereiche der Gesellschaft in allen Ländern der Welt: Politik, Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft, Gesundheitswesen, Kultur. Sogar ein solcher Bereich menschlichen Wissens wie die Linguistik, nämlich deren Richtung Lexikologie, die u.a. die Entstehung, Arten und das Schicksal von Neologismen untersucht, spürte diesen Einfluss auf sich. Die Coronavirus-Pandemie hat Änderungen im Wortschatz der Weltsprachen ausgelöst, die in dieser kurzen Zeit bereits aufgetreten sind. Viele neue Wörter und Ausdrücke sind während der Corona –Krise auch in der deutschen und russischen Sprache erschienen.

Unser Augenmerk gilt einer kontrastiven Untersuchung der deutschen und russischen Neubildungen der Pandemiezeit. In der lexikologischen Fachliteratur werden unter Neubildungen oder Neuprägungen die Wörter verstanden, die nach den in der modernen Sprache funktionierenden Wortbildungsmodellen gebildet sind. Diese Wortbildungsmodelle stellen aber neue Kombinationen mit den neuen Bedeutungen dar. Da die Hauptform der Neubildung die Zusammensetzung ist, haben wir uns entschieden, im Rahmen dieses Beitrags nur deutsche und russische Pandemie - Komposita zu vergleichen, die in der Presse, im offiziellen und alltäglichen Verkehr vorkommen. Die Neologismen der Pandemiezeit sind bereits in den Mittelpunkt des Interesses von deutschen und russischen Linguisten gerückt. Das Neologismenwörterbuch des Leibniz-Instituts für deutsche Sprache (IDS) hat über 500 neue lexikalische Einheiten erfasst und dokumentiert, 95% dieses Corona-Vokabulars machen Komposita aus. Im Corona-Glossar der russischen Sprache haben die Sprachforscher der Föderalen Universität Jekaterinburg/Ural über 100 Neubildungen registriert, unter denen die Zusammensetzungen recht selten vorkommen. Dies lässt sich durch die Spezifik des Sprachbaus des Deutschen erklären, das besonders reich an Komposita ist. Unter onomasiologischem Aspekt können die deutschen Pandemie-Komposita in mehrere Gruppen eingeteilt werden. Dr. Annette Klosa-Kückelhaus vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim sondert in ihrem Beitrag „Von Abstandsgebot bis zweite Welle – Wie Corona unsere Sprache verändert hat“ zwei große Gruppen aus: die Komposita, die aus der Fachsprache stammen und heute

aktiv im medialen Kontext verwendet werden, und die in der Allgemeinsprache, oft mit Verwendung von Anglizismen, erschienenen Zusammensetzungen. Zu den aus der Fach- in die Allgemeinsprache übernommenen Komposita zählt die Sprachwissenschaftlerin Bezeichnungen für:

- Krankheiten und Symptome, z.B.: *Coronavirus- Krankheit, Coronafuß, Coronazeh.*
- Medizinische Einrichtungen: *Abstrichzentrum, Fieberambulanz.*
- Methoden der Eindämmung des Virus: *Heimquarantäne, Nieshygiene, Selbstquarantäne.*
- Infizierte und nicht-Infizierte Personen: *Kontaktperson, Quellcluster.*
- Ausbreitung und Behandlung: *Aerosolübertragung.*
- Testverfahren: *Antigenschnelltest, PCR-Abstrichtest, PCR-Test.*

Die zweite Gruppe der Komposita dienen zur Benennung folgender thematischer Felder:

- Schutzbedeckung: *Mund-Nasen-Schutz, Alltags-, Behelfsmaske, Gesichtsschild, Gesichtsschirm.*
- Abstand halten: *Abstandsgebot, Abstandslinie, Distanzschlange, Wartepunkt.*
- Digitalisierung von Arbeit: *Präsenzkultur, Distanzarbeit.*
- Politische Maßnahmen: *Notfallmechanismus, Sofortfußgeld.*
- Personen, die politischen Maßnahmen zur Eindämmung des Virus ablehnen: *Coronaleugner, Coronarebell, Coronasiünder.*
- Psychische Auswirkungen der Coronakrise: *Coronaangst, coronageschädigt, coronamüde.*
- Finanzielle Unterstützungsmaßnahmen: *Coronascheck, Neustartprämie, Pflegeprämie.*
- Freizeitbeschäftigungen: *Autokonzert, Balkonmusik, Quarantänekonzert.*

In der russischen Sprache werden die oben aufgezählten thematischen Felder mit Wortverbindungen Adjektiv + Substantiv (*коронавирусная инфекция, коронавирусный госпиталь, домашний карантин, контактное лицо*), Substantiv + Genitivattribut (*режим самоизоляции*), Präpositionalgruppen (*тест на антитела*) bezeichnet. Die oben

aufgezählten Themenfelder können auch durch Derivata ausgedrückt werden, wie z.B. *дистанционка, удалёнка, ковидный, ковидник, зумиться, погуляницы, шашлычники*. Die Komposita werden eher selten gebildet. Als Beispiele wären hier *коронавирус* [корона+вирус], *самоизоляция* [сам+о+изоляция], *ОТ-ПЦР-тест* [ОТ-ПЦР (обратная транскрипция полимеразной цепной реакции)+ тест] anzuführen.

Viele Pandemie-Komposita haben in ihrem Bestand die Bestimmungs- oder die Grundkomponente englischer Herkunft, manche haben Anglizismen als beide Komponenten. Dies gilt für beide zu vergleichende Sprachen, z.B., *Wohnzimmer-Workout, Corona-Babys, Zoom-Room, зум-мама, микрошкола, микрокулинг*.

Von besonderem Forschungsinteresse aber finden wir kreative Neubildungen, die durch die Kontamination gebildet sind und die im Corona-Glossar der beiden Sprachen dokumentiert sind. Die Kontamination (zu lat. *contaminare* dt. „berühren, verschmelzen“) ist ein Wortbildungsverfahren, das aus der Verschmelzung mehrerer Wörter oder Wortteile zu einer Einheit besteht. Die einschlägige Literatur bietet eine Reihe Definitionen und Termini für den Begriff *Kontamination*. Am häufigsten wird auf Wortkreuzung, Wortmischung und Wortzusammenziehung verwiesen. Der Terminus Wortkreuzung wird in der deutschen Wortbildung zu den „kompositionsähnlichen Strukturtypen“ gezählt. Schmid (2003) schlägt für solche Bildungsarten den Begriff *Teleskopwort* vor, in dem Sinne, dass man „solche Wörter quasi wie ein Teleskop auseinanderziehen muss“ (Schmid 2003: 265). E. Donalies (2011) plädiert für den Begriff *Kontamination*. Ausführliche Interpretationen dieses Begriffs stellt die Arbeit von C. Friedrich (2008) dar, die einen umfassenden Überblick über die Formen und Funktionen dieses Wortbildungstyps gibt.

Für eine „bildhafte Darstellung“ dieses Wortbildungsprozesses wird im Deutschen die Bezeichnung *Kofferwort* verwendet, die dem Französischen *mot-valise* und dem Englischen *portmanteau* entspricht und auf diese Weise erste Assoziationen in Bezug auf das Wortbildungsverfahren entstehen lässt.

Dank der außergewöhnlichen sprachlichen Aktivität der Menschen sind in den deutschen und russischen Massenmedien viele phantasievolle Kofferwörter zu treffen. Interessant ist, dass einige von ihnen in beiden

Sprachen ähnlich lauten und dieselbe Bedeutung haben. Hier sind vor allem solche Kofferwörter zu nennen wie:

– *covidiot (ковидиот)* – über Menschen, die entweder die Gefahr der Krankheit ablehnen oder übertreiben.

– *Coronoia (коронойа)* – *Corona* + *Paranoia*. Paranoia in Bezug auf die Coronavirus-Pandemie.

– *Infodemie (инфодемия)* – eine Mischung aus *Information* und *Pandemie*. Sie steht für die weltweite schnelle Ausbreitung von Falschnachrichten, aber auch für ein Zuviel an Informationen insgesamt.

– *Quarantini (карантини)* – *Quarantäne* + *Martini* – dient für die Bezeichnung eines Zoom-Treffens mit Alkohol und Essen.

In russischen sozialen Netzen sind der sprachlichen Phantasie und Findigkeit auch kaum Grenzen gesetzt, z.B.:

– *карантикулы (карантин + каникулы)*;

– *карантиндер (карантин + Tinder /eine kommerzielle Mobile-Dating-App, zum Kennenlernen von Menschen / steht für die Suche eines/einer Partners/in in der Corona-Zeit)*;

– *карантинка (карантин + картинка)* – Photo aus der häuslichen Quarantäne.

– *карантье (карантин + рантье)* – Mensch, der seinen Hund einem anderen lieh, damit dieser spazieren gehen durfte, weil nur Spaziergänge mit Hunden erlaubt waren.

– *ковидео — analog mit карантинка* – Video über das Leben in der Selbstisolation.

– *коронагеддон (корона + армагеддон)* – Armageddon während der Corona-Krise.

– *маскобесие (маска + мракобесие)* – Hysterie um die Mund-Nase-Schutz-Masken (Munaschus), Einkauf der Masken in großen Mengen.

Die sprachliche Kreativität der Deutschen hat neben den Kofferwörtern *Covexit (covid + exit)*, *Maskne (Maske + Akne)*, *Maskomat (Maske + Automat)* bildhafte dialektale Neubildungen hervorgebracht. Hier nur eine kleine Auswahl an Beispielen für den Begriff „Mund-Nasen-Schutz“, der in (und vor!) aller Munde ist: *Goschnhodern*, *Bappnjanker*, *Maultäschle*, *Goschelabbe*, *Schnutenpulli*, *Guschendeckel*, *Schnüsjjardinche*,

Fratznschlüppi u.a.

Die Coronavirus-Pandemie ist das globalste Phänomen des Jahres 2020, das auch seine Spuren im Wortschatz hinterlässt. Davon zeugen auch zahlreiche Komposita mit der ersten Komponente *Coronavirus* oder *Corona*, die im Deutschen und Russischen erschienen sind: *Coronaabitur*, *Coronaferien*, *Coronaradweg*, *Coronaparty*, *Corona-Hölle*, *Coronakabinett*, *Coronatoral*; *коронапроявления*, *коронакризис*, *коронаскептик*, *коронадиссидент*, *коронапаника*, *коронафейки*.

Wie alle Neologismen haben die Corona-Komposita unterschiedliches Schicksal. Einige sind bereits aus dem alltäglichen Sprachgebrauch verschwunden, andere bleiben für eine beschränkte Zeit im Wortschatz, wie Kofferwörter oder so genannte Okkasionalismen, "Eintagsfliegen", die dritten werden in der Sprache als Zeugen der Pandemie bleiben.

Bibliographie:

Donalies, Eke. Basiswissen. Deutsche Wortbildung. Tübingen u. Basel: Francke, 2007.

Fiederich, Cornelia Kontamination: zur Form und Funktion eines Wortbildungstyps im Deutschen. Inaugural-Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2008.

Schmid, Hans Ulrich Zölibazis Lustballon. Wortverschmelzungen in der deutschen Gegenwartssprache. // Muttersprache 3/2003, S. 265-278.

Internetquellen:

Klosa-Kückelhaus Annette „Von Abstandsgebot bis zweite Welle – Wie Corona unsere Sprache verändert hat“
<https://zoom.us/j/96284009463?pwd=TUdMditHRFRQZ1U4TkxyWmFB RGxFUT09>

Словарь коронавируса. Леонид Пахомов – о лингвистической стороне пандемии.

<http://zvzda.ru/columns/cdfce97f79f1>

Язык пандемии: зумбомбинг, корониалы и другие неологизмы.

<https://posta-magazine.ru/article/neologisms-of-pandemic-times/>

SUBSTANTIVISCHE OKKASIONALISMEN UND IHRE FUNKTIONEN IN DER NOVELLE „DIE ENTDECKUNG DER CURRY-WURST“ VON UWE TIMM

**Lina CABAC, asistent univ.
Universitatea de Stat „Alecu Russo“ din Bălți**

Abstract: *Demersul de față pune în discuție funcțiile contextuale ale ocazionalismelor substantivale în nvela „Inventarea cârnațului condimentat cu curry” de Uwe Timm. Lucrarea explorează sensul termenului ocazionalism și demonstrează relația dintre modelele de formare a cuvintelor folosite în crearea ocazionalismelor.*

Cuvinte-cheie: *ocazionalism, ocazionalism substantival, formarea ocazionalismelor, funcțiile ocazionalismelor în context, nvelă.*

Die sprachliche Kreativität, so mancher Forscher wie W. Fleischer/ I. Bartz, H. Heringer, W. Wills, Th. Schippan, P. Hohenhaus u.a., liegt schon vornherein in der Natur der Sprachnutzer. Am kreativsten sind jedoch im Umgang mit der Sprache selbstverständlich die Schriftsteller und Dichter, denn das Wort in ihrem Fall stellt das eigentliche Instrument der Kommunikation mit der Leserschaft dar. In vielen literarischen Werken gibt es Wörter und Ausdrücke, die vom Autor geschaffen wurden, deren Wert sich erst im Kontext des literarischen Werks offenbart. Solche Wörter und Ausdrücke werden in den meisten linguistischen Studien als *Okkasionismen* bezeichnet, wobei es eine vielfältige Liste von Konkurrenzbezeichnungen gibt: *Autoreenneologismen, Wortneubildungen, Ad-hoc-Bildungen, Einmalbildungen, Gelegenheitsbildungen, Egologismen, lexikalische Innovationen* etc. Unter *Okkasionalismus* verstehen wir neue lexikalische Einheiten, die nach produktiven sowie unproduktiven Wortbildungsmustern gebildet und zum Gebrauch in einem bestimmten Kontext bestimmt werden, jedoch in dem Wortbestand der Sprach noch nicht lexikalisiert sind. Auf diese Weise machen wir eine grundsätzliche Trennung zwischen dem Neologismus, der als schon lexikalisierte Einheit im neologischen Wortbestand der Sprache vorhanden ist, und dem Okkasionalismus, der keine Anheftung um Usus kennt, obwohl der Übergang in die Kategorie der Neologismen durchaus möglich ist.

Das Ziel dieser Studie ist es, die künstlerischen Funktionen der

Okkasionalismen in der Novelle „Die Entdeckung der Curry-Wurst“ von Uwe Timm festzustellen und näher zu erörtern.

Bevor wir zur Betrachtung der Okkasionalismen im erwähnten Roman übergehen, wollen wir einige Informationen zum Autor und seinem Werk einfügen.

Der erfolgreiche deutsche Schriftsteller und Drehbuchautor Uwe Timm ist 1940 in Hamburg geboren. Er gehört zu den wichtigsten Vertretern der 68er-Generation, die Aufarbeitung dieser Zeit zieht sich durch sein gesamtes Werk. Für seine kreative Tätigkeit, aus der zahlreiche Romane und Erzählungen entstanden sind, erhielt er verschiedene Aufzeichnungen und Preise, darunter den Großen Literaturpreis der Bayerischen Akademie der Schönen Künste (2001), den Schubart-Literaturpreis (2003) und den Erik-Reger-Preis des Landes Rheinland-Pfalz.

Die Novelle „Die Entdeckung der Currywurst“ ist 1993 veröffentlicht worden. Die Hauptfigur des Werkes ist die frühere Imbissbuden-Betreiberin Lena Brücker, die in Rückblenden ihre Lebens- und Liebesgeschichte erzählt. Die Binnenhandlung der Novelle spielt im letzten Kriegsjahr 1945 und in der unmittelbaren Nachkriegszeit, die Rahmenhandlung in den späten 1980er Jahren in Hamburg. Uwe Timm selbst bezeichnet die Arbeit an diesem Buch als „eine Reise in die eigene Erinnerung“.

Das Spiel des Autors mit seinen Erinnerungen und der Sprache mündet in dieser Novelle in eine Reihe von okkasionellen Wortbildungen, die unser Forschungsanliegen darstellen.

Bei der Bildung von okkasionellen Wörtern wird die Sprachnorm normalerweise bewusst verletzt. In dieser Hinsicht schließen wir uns jedoch der Meinung von H. Heringer (1984) an, der behauptet, dass „einziges und oberstes Prinzip der Wortbildung Verstehbarkeit sein muss: Alles, was sinnvoll ist, ist möglich.“ (Heringer 1984: 53). Die okkasionellen Lexeme sind daher auch deswegen relevant, weil sie das schöpferische, kreative, individuelle und ästhetische Potenzial der Sprache (vgl. Земская 1992: 180) offenbaren. Sie unterscheiden sich von den Neologismen dadurch, dass sie ihre Neuheit, ihre Relevanz unabhängig von der Zeit ihrer Schöpfung behalten. Infolgedessen wird Okkasionalismus auch oft als Autorenokkasionalismus (vgl. Белошাপкова 1981: 201) genannt.

Die okkasionellen Substantive in der Novelle „Die Entdeckung der Curry-Wurst“ betrachten wir zunächst unter dem Aspekt der Wortbildung.

Die exzerpierten Belege können den folgenden Wortbildungsverfahren zugeschrieben werden:

- Derivation:
 - Suffigierung: *Fleischbengelchen* (S. 10), *Eichelkaffeetrinker* (S. 11), *Kritisiererei* (S. 55), *Hüftgrübchen* (S. 125), *Nazimitgliedschaft* (S. 129), *Exerzierstöckchen* (S. 169).
 - Präfigierung: *Hin- und Herwälzen* (S. 41), *Herbeirufen* (S. 50).
 - Zirkumfigierung: *Einvernehmlichkeit* (S. 50).
- Komposition:
 - Kopulative Komposita: *Plastik-Eistüten* (S. 9), *Strickkunstwerk* (S. 15), *Wollandschaft* (S. 15), *Lachtraum* (S. 16), *Seekartenkammer* (S. 17), *Seekartenmagazin* (S. 17), *Haarschnecke* (S. 25), *Kameradenschwein* (S. 40), *Matratzenfloß* (S. 85), *Panzerteufel* (S. 86), *Topfhut* (S. 109), *Flügelunterhose* (S. 158), *Matratzeninsel* (S. 177), *Bahnhofsgewühl* (S. 110), *Mittelfingerknöcheln* (S. 125), *Fraternisierungsverbot* (S. 168).
 - Attributive Komposita: *Reklametisch* (S. 9), *Fleischbengelchen* (S. 10), *Eichelkaffeetrinker* (S. 11), *Schülerangst* (S. 42), *Altenfutter* (S. 51), *Schreibstubenhengste* (S. 60), *Beutefeuerzeug* (S. 62), *Eisbayer* (S. 66), *Himmelsfaden* (S. 165), *Sonnenfaden* (S. 165), *Frischwasserbottich* (S. 54), *Exerzierstöckchen* (S. 169), *Erinnerungs-Geschmack* (S. 35).
 - Zusammenrückung: *Filmegucken* (S. 20), *Indieluftgucken* (S. 133), *Ein-Mann-Loch* (S. 38), *Immerintreuejawoll* (S. 92), *Insichhineinschaufeln* (S. 133), *Sichnäherkommen* (S. 50).

Komposita nehmen in der Bildung von Okkasionalismen eine bedeutende Stellung ein. Das System der deutschen Sprache erlaubt und bedingt einigermaßen die Schaffung von zusammengesetzten okkasionellen Einheiten eher als von abgeleiteten Neubildungen. Und ein kurzer Blick auf die unterschiedliche Menge der oben angeführten Beispiele beweist diese Aussage.

Die Okkasionalismen decken in der Novelle eine sehr breite Schicht der Lexik: von ganz konkreten Gegenständen und Handlungen, die oft bereits ihre Benennung haben (mit dem Ziel eine bessere Ausdruckskraft, ein neues Wort zu prägen), bis zu Bezeichnungen von neuen Dingen und oft unrealistischen, fantastischen Figuren, einschließlich und nicht substantiell,

d.h. solchen, über denen oft nichts bekannt ist, außer dem Namen.

Bei der Prägung neuer Wörter werden in der Sprachwissenschaft zwei Typen von Normverletzung hervorgehoben:

1. Verletzung der Bedingungen für die Bildung von abgeleiteten Wörtern (Verletzung von Modellen, Typen, semantischen Kombinationen).
2. Verletzung der Produktivität (Bildung neuer Wörter nach unproduktiven Modellen).

Die Hauptregel in der okkasionellen Wortbildung ist die Regel der Analogie. Die meisten okkasionellen Wörter entstehen in Analogie zu usuellen. Die Neuheit der Okkasionalismen wird dadurch erreicht, dass das neue Wort Synonym für das bekannte Wort in der Sprache verwendet wird, dieselbe Wurzel hat, sich aber von ihm durch jene wortbildenden Mittel unterscheidet, die in diesem neuen Wort verwendet werden.

Neue Wörter werden, wie oben dargestellt, vor allem nach den in der Sprache etablierten Regel der Wortbildung unter Verwendung bestehender Wörter und eines entwickelten Systems von Präfixen und Suffixen gebildet.

Der Schwerpunkt dieser Studie liegt jedoch auf der Erörterung der Funktionen okkasioneller Lexeme im Text.

Nach Elsen unterscheidet man insgesamt vier Funktionen von Okkasionalismen: nominative oder Benennungsfunktion, stilistische, sprachökonomische und textuelle Funktionen. Okkasionalismen üben „sprachökonomische und verschiedene stilistische Funktionen aus und füllen lexikalische Lücken“ (Elsen 2011: 21). Somit unterscheidet die Forscherin insgesamt drei Funktionen von Okkasionalismen: referenzielle, textuelle und stilistische Funktionen.

- a) Die referenzielle Funktion der Okkasionalismen (Benennungsfunktion) entsteht im literarischen Text bei der Bezeichnung neuer Begriffe, die in der außersprachlichen Realität fehlen, aber für den Ausdruck der Autorenideen notwendig sind.

Solche Okkasionalismen gehen nie über den Autorentext hinaus. Es ist zu bemerken, dass „die Bedeutung des Gesamtausdrucks ergibt sich aus den Bedeutungen und der Reihenfolge der Bestandteile“ (Elsen 2011, S. 87-88). Z.B. *Matratzeninsel* (S. 177), *Seekartenkammer* (S. 17), *Flügelunterhose* (S. 158), *Schülerangst* (S. 42) *Ein-Mann-Loch* (S. 38) u.a.

Vgl. die referenzielle Funktion in folgenden Kontexten:

Natürlich waren fünf Seiten Speck ein günstiges Angebot, leicht weiterzutauschen, leicht auch in der Bude zu verarbeiten und anzubieten, aber Curry, sie musste an Bremer denken, an die Nacht, als sie auf der **Matratzeninsel** nebeneinanderlagen und er ihr diese Geschichte erzählt hatte, wie der Curry die Schwermütigen rettet, wie er im Traum über sich selber lachen musste, dass ihm die Rippen weh taten [...]. (S. 177)

Barrikaden werden gebaut, der Volkssturm wird aufgerufen, der Heldenklau geht durch die Krankenhäuser, das allerletzte Aufgebot wird an die Front geworfen, so auch der Bootsmann Bremer, der in Oslo im Stab des Admirals die **Seekartenkammer** geleitet hatte. (S. 17)

Dieser Schulgeruch war ihm widerwärtig, ein Geruch nach Bohnerwachs, Schweiß und **Schülerangst**. (S. 42)

Also musste man lernen **Ein-Mann-Loch** zu graben. Der Ausbilder zeigte, wie man ein solches Loch, das von den Panzerschützen nur schlecht gesehen werden konnte, aushob. (S. 38)

Diese okkasionellen Komposita stellen eine deutliche, präzise Bezeichnung für bestimmte vom Autor bezweckten außersprachlichen Phänomene dar.

- b) Okkasionalismen werden oft als eine ökonomische Art verwendet, Gedanken auszudrücken (eine Funktion der Zeit- und Sprachmittlersparnis).

Okkasionalismen drücken kurz und umfangreich die Gedanken aus. Dies ermöglicht es, ein Objekt prägnant zu nennen, ohne auf beschreibende Konstruktionen zurückgreifen zu müssen, „*formal gesehen verweisen Wörter auf andere Wörter*“, z.B. **Matratzenfloß** (statt Floß aus den Matratzen), **Eichelkaffeetrinker** (statt Kaffeetrinker, der Eichelkaffe liebt), **Mittelfingerknöcheln** (statt Knöcheln des Mittelfingers) u.a. Die gleiche Information wird kürzer und konkreter wiedergegeben.

*Darauf lassen wir uns zum Kriegsende treiben, sagte sie, so, jetzt komm mal, mein Held, und zog ihn sich auf das **Matratzenfloß**.* (S. 85)

So konnten **Eichelkaffeetrinker** in dem Hungerwinter 47 sogar Sägespäne in das Brot einbacken, und es mundete ihnen wie ein Brot aus bestem Weizenmehl. (S. 11)

*Zeige- und **Mittelfingerknöcheln** die Wirbelsäule hinunterwanderte, links, rechts, immer in die Wirbelkuhlen knubbelte, zart, aber doch fest, bis zu den Hüften, dort übersprang zu den beiden Hüftgrübchen, darin mit den*

Daumen drückend kreiste, bis ihr wohligh die Nackenhaare aufstellte, bis sie abermals einen Schluckauf bekam. (S. 125)

In diesen Beispielen ist die sprachökonomische Funktion der Okkasionalismen deutlich sichtbar.

- c) Die stilistische Funktion der Okkasionalismen wird als figurative Bezeichnung von bereits bekannten Objekten und Phänomenen verstanden. Okkasionalismen, die eine stilistische Funktion erfüllen, werden durch die Intensität der expressiven Färbung bestimmt. „*Stilistisch bedingte Variation kann poetisch-ästhetisch, aber auch ironisch wirken*“. (Elsen 2011, S. 87-88) Z.B. *Erinnerungs-Geschmack* (S. 35), *Kameradenschwein* (S. 40), *Flügelunterhose* (S. 158), *Immerintreuejawoll* (S. 92) u.a.

Vgl. die stilistische Funktion in folgenden Kontexten:

*Man kannte den Geschmack, aber es gab die Zutaten nicht mehr, das war es, die Erinnerung an das Entbehrte, sie suchte nach einem Wort, das diesen Geschmack hätte beschreiben können: ein **Erinnerungs-Geschmack**.* (S. 35)

*Sie fischte aus dem großen Wäschekessel einen von ihren Schlüpfern heraus. Hielt ihn daneben. Wie weit ihre waren, sahen aus wie **Flügelunterhosen**. Würde sie in einem ihrer Schlüpfers aus dem Fenster springen, er würde ihr an den Beinen flattern.* (S. 158)

*Dachte er, ich bin ein Verräter, ein **Kameradenschwein**?* (S. 40)

*Sie ging die Treppe hinauf, hörte hinter sich: Ideale, Verrat, Verdun, Vaterland, Speckritter, und dann, kaum noch verständlich, **Immerintreuejawoll**.* (S. 92)

Die stilistische Funktion der Okkasionalismen hilft dem Autor den Text zu verschönern, die Situation zu ironisieren und die Aufmerksamkeit des Lesers auf bestimmten Okkasionalismen zu konzentrieren, sodass der Leser Interesse am Lesen der Novelle findet.

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass in den Okkasionalismen die schöpferische Eigenschaft der Sprache und das kreative Potenzial des Schriftstellers besonders merklich zum Ausdruck kommt. Das produktivste Wortbildungsverfahren für die deutschen okkasionellen Wörter ist die Zusammensetzung (Komposition), was auch durch das System der deutschen Sprache bedingt ist. Die im Text der Novelle festgestellten Okkasionalismen stellen eine quantitative Vorliebe für die Komposition

dar.

Okkasionalismen haben in der Novelle „Die Entdeckung der Currywurst“ von U. Timm vielfältige Funktionen, die wichtigsten dabei sind die Benennungsfunktion (referenzielle Funktion), die zur Aufschließung der terminologischen Lücken beiträgt; die sprachökonomische Funktion, die zur Informationskonzentrierung dient; und die textuelle stilistische Funktion, die dem Text eine gewisse Dynamik und schöpferische Ästhetik verleiht.

Bibliographie:

Elsen, Hilke. Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG., 2011.

Fleischer, Wolfgang, Barz, Irmhild. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 2. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995.

Heringer, Hans J. Gebt endlich die Wortbildung frei!, In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht Nr. 15. Paderborn: 1984. S. 43-53

Hohenhaus, Peter. Ad-hoc-Wortbildung. Terminologie, Typologie und Theorie kreativer Wortbildung im Englischen. Europäische Hochschulschriften: Angelsächsische Sprache und Literatur, Bd. 28. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1996.

Timm, Uwe. Die Entdeckung der Currywurst. München: dtv Verlagsgesellschaft, 23. Auflage, 2018.

Wills, Wolfram. Kognitive Aspekte der Wortbildung. In: Jäntti, Ahti (Hrsg.): Festschrift für Lauri Seppänen zum 60. Geburtstag. Universität Tampere, 1984. S. 39-50.

Schippa, Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer, 2002.

Белошарова И.А. и др. Современный русский язык. Москва: Высшая школа, 1981.

Земская Е. А. Словообразование как деятельность. Москва: Наука, 1992. 221 стр.

THE POWER OF NEGATIVE WORDS (SENTENCES, FRAGMENTS ETC.) EXERCISING PRESSURE ON POSITIVE WORDS IN THE CONTEXT OF NORTHERN IRELAND PROTOCOL

Natalia HIOARĂ, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău
Ecaterina RUGA, dr., conf. univ.
IRIM, Chișinău

Abstract: *Schimbările în limbi depinde de mai mulți factori: reacții lingvistice sociale, psiho-lingvistice, terapeutice, reacții în lanț - împreună reprezintă factori independenți. Factorii dependenți țin de aspectele morfologice, fonetice și sintactice.*

Majoritatea cercetătorilor consideră limbile europene și cele indiene ca descendenți al unei limbi vechi (limbă părinte), care au existat acum 4000 de ani, nefiind abordate în prezent.

Mulți lingviști (și nu numai) sunt interesați să rezolve misterul schimbărilor în limbi.

Scopul lucrării este: 1. de a determina factorii socio-lingvistici care influențează la apariția cuvintelor negative (în limba engleză sunt de 50% de cuvinte negative, 30 % cuvinte pozitive, 20% cuvinte neutre) prin markeri negativi (no, not, neither...) și prin markeri ascunși, presupuși ce se redau prin aluzii, atitudini, sugestii, indicații, indici, prespuneri, etc.; 2. de a demonstra că sensul pozitiv al unui cuvânt poate fi influențat de avalanșa cuvintelor negative (50%) ca cele din urmă, (care mențin dispoziția și moralul societății) să acumuleze conotații negative (vezi cuvântul check(s) în tablița 5 și protocol în tablița 6; 3. de a exemplifica puterea aluziilor, sugestiilor, indicilor negative care creează confuzii și nedumeriri al interpretului în timpul traducerilor. p Exemple: 1. Dacă mi-ar fi plăcut atât de mult l-aș fi cumpărat; (+) (Indiciu pozitiv); 2. Nu aș fi fost atât de supărat dacă ți-ai fi cerut scuze la timp. (-) Indiciu negativ.

Key words: *independent factors, dependent factors, negative and hidden markers, the language change, the mystery of language change*

The modification of meaning occurs because the words are constantly used and what is intended by speakers is not exactly the same each time. In case, a different intention for a word is shared by the speech community due to certain events, becomes established in usage (by a major or minor part of the population) only then a semantic change/ mutation has occurred. The process is called semantic shift. It happens for various reasons and in

various ways.

Over the centuries, human negotiative behaviors, rituals, approaches have evolved in form, adapting to shifts and changes in the surrounding social, biological, political, cultural, and economic environment. The human brain itself, which has increased in size over centuries, is due in part to an increased use of negotiative processes. The scientists in the domain of negotiation consider the change in the behaviors of human biology, physiology, and language appeared in the process of managing and dealing with the increased complexity of social and political affairs and the need to process and deal with those interactions.

People living in more dense cities, there appeared a great need to be able to defect and protect themselves from deceptions and threats and be prudent in their own dealings. The reaction/response to the change nature and demands of social (political) relationships there were involved the continued language and communication skills.

The natural negotiative behaviors and rituals do not only exist with the human species: all animal species exhibit rudimentary forms of protection through behavior, oral patterns, signals in order to manage internal group tensions and conflicts and to coordinate protective defense against external threats.

Outcome: Humans undoubtedly have accumulated:

- 1) a higher level of apprehension / intelligence;
- 2) the ability to think conceptually;
- 3) an advanced language skills, at core,
- 4) an innate biological instinct to survive (both men and other species);
- 5) a developed cooperative protocol (Darvin, Charles, “The expression of Emotions” ...)

Many reject negotiation

Most people like the idea of cooperating in theory, finding the actual practice of compromise to be far more problematic. Thus ambivalence has shadowed the negotiative processes throughout history. Regardless of culture, conflict management practitioners (mediators) oftenly cannot afford to minimize the emotional depth of people’s historical processes in their understanding.

These are four Primary Sources of Resistance:

1. **The “fight-fight” syndrome:** a neurochemical release in brain

(under threatening) to either withdraw and avoid situation, or fight back; no trigger (Ro.: a impulsiona, a activa) to negotiate. Negotiation is a secondary response, which requires a) an effort feel, b) conscious and intentional decision to engage the threat alternatively;

2. Cultural Sources of Resistance to Negotiation: the ability (psychological) of a person in conflict must overcome the initial impulse, minimize such inclination by training and experience and consider a compromise. Not even experienced negotiators are immune to this bit/element “predictable human irrationality”. Accepting compromise, the people enter a dispute of being right, justified in their position considering that the compromise is akin (similar) to “giving up” and “selling out” their principles.

3. The balance is hazardous / critical:

From the evolutionary perspective on the one hand – human irrational commitment, determination and dedication to a belief has proven helpful in accepting many ideas. On the other hand, if dedication/commitment that lapses into stubbornness/inflexibility and intransigence/rigidity can lead to faulty judgments and poor decisions

4. Psychological Sources of Resistance to Negotiation:

For many inveterate or deep rooted rationalists who believe there is a correct answer to a problem or a proper resolution for a complex issue negotiation or mediation seems unnecessary, obligates an unjustified compromise and denial of facts, thus participation in negotiation is viewed as a derogation of the truth.

5. Negotiation began to be approached as a science

Over the course of the last 20 years the legal landscape has changed significantly with mediation and negotiation being far more prominent in law school curricula and language practice.

Summation: Presupposing the practice of negotiation has effectively begun in the last 50 years seriously compromises the dynamic development of negotiation that has preceded practice in the present day, and continues to directly influence that practice.

- The way the people negotiate and mediate conflicts reflects strategies and techniques that have been cultivated over many centuries
- Past tactics a simply dismissed as primitive and outmoded, still they

continue to be displayed with regularity. Some of them have gone extinct because a new practice style or approach has been announced

- Negotiation will almost always include an element of survival and the fear and ambivalence of being played for a fool
- Negotiation, done well, as in the case with Brexit. “**The Deal is Done!**” also requires strategic thinking a measure of deception and the necessity of game playing.
- Future negotiator will be obligated to learn how to anticipate and how to take into account their own and other parties “Predictable irrationalities” suited to deal with the complexity of modern day conflicts.

Predictable irrationalities

Brexit deal negotiation has explicitly demonstrated one of the most vivid example of (human) irrationality that is minimizing the importance of carefully assessment and analysis (if so) of the conflict terrain and methodical consideration of available options when two sides of Brexit Deal signed the Agreement on Christmas. When Boris John and the UK negotiator Mr. Frost were celebrating the protocol with Northern Ireland there occurred the unhappiness – due to an article “*EU threatens legal action against the UK –again – over Northern Ireland deal*” written by Silvia Amaro, Thu.March 4th, 2021. It describes the violation of the Northern Ireland deal. Brandon Lewis, the UK secretary of State for INY, admitted on Thursday that the UK’s plan to unilaterally implement its own rule.

The European Union told UK Prime Minister Boris Johnson on Thursday to scrap (Ro.: a arunca, a da la gunoi) his plan to overwrite the Brexit deal he signed last year or face legal action.

In case he does not, the EU would “not be shy” to use legal action, the bloc said in a statement.

The government of the UK has admitted that its plan would break international law.

Simultaneously Maros Sefcovic , a European Commission Vice President told the UK Minister Michael Gove that the plan was “*an extremely serious notation*” of law that had “seriously damaged trust” .

The Language of Brexit Negotiators

The qualitative characteristics of the Language of Negotiation is rendered by its participants both the politicians and organizations. The negotiators are the EU and the UK with Boris Johnson as an active participant of the main protocol. These unfitted words suit the lexicon of negotiation.

1. to rip up (Ro.: a taia, a despica)
2. to scrap (Ro.: a ameninta)
3. to sue (Ro.: a da in judecata)

All these expressions are capsulated in a single sentence where the EU is represented by the European Commission President Ursula von der Leyen.

The main tone and attitude is rendered in the sentence: “*The EU threatens to sue the UK unless Boris Johnson scraps his plan to trip the Brexit deal*”

Another group of negative words are concentrated in the next two sentences

5. “not be shy”
6. to use legal action or to fare legal action
7. to break international law

Among the negatives there are other language units utilized to with positive expressions as in the sentence “*The UK has admitted that its plan would break International Law*”.

As through the grown up negotiators they could not help admitting that they violated the rule of NJ Protocol.

Let’s see the next negatives that were uttered by Maros Sefcovic to the UK Minister Michael Gove . He said that the plan was:

8. “an extremely serious violation” of law that had
9. “seriously damaged trust”
10. that the plan held emergency talks
11. Sefcovic also said that they had to unilaterally overwrite to withdrawal treaty
12. their plan caused consternation
13. He accused some participants of seeking to break international law
14. and that they admitted to unilaterally implement one’s own rules for trade across the Irish Sea
15. to be a “very specific and limited breach of internationally law”. Here is

the respective sentence: “*The move caused both consternation in the UI and in Brussels, with Members of the UK Parliament – including several in Johnson’s own Conservative Party – accusing him of seeking to break international rules*”

Table 1. The distribution of parts of speech and negatives in the context No.1

Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	noun	verb	adj.	adv.	articles determiner	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
EU	+									
threatens		+								
legal										
action	+									
against								+		
the										
UK	+									
again				+						
over								+		
Northern Ireland	+									
deal	+									
Total	5	1	-	1	-	-	-	2	-	-

Note 1: The verb “threatens”, the “legal action” as a noun, the preposition “against”, “over” and preserved the innate negativity while the adverb “again” acquired negative connotation due to (vicinity) rank of closeness in the context bound with the violation of negotiation international laws.

Table 2. The distribution of parts of speech and negatives in micro-context No.2

Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

	noun	verb	adj.	adv.	articles determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
(The										
European										
Commission)	+									
will		+/au x								
respond		+								
to								+		
these					+					
developments	+									
in accordance to			+							
Total:	2	2	1	-	1	-	-	1	-	-

Continuation of Table 2

Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	noun	verb	adj.	adv.	articles / determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
the					+					
legal			+							
means	+									
established		+/ed								
the					+					
statement	+									
also				+						
said		+								
Total:	4	4	2	1	3	-	-	1	-	-

Note 2: The following words – “will respond” acquired negative connotation, the other two like “developments” and “legal means” acquired the negative meaning as it was derived from context No.1 closely bound with negative connotational vicinity exposed in items No.3. No.4-5-6-7. The entire micro-context condemns the violation of the negotiation law.

This denotes that negative closeness influence the “next-door” neighbors due to indirect intercourse.

Note 3, 4, 6, 7 will be presented by the analysis depicting the behavior of negatives in the next four corresponding tables Nos. 3-7. The analysis continues with the data described in table 3.

Table 3 The distribution of parts of speech and negatives

N o.	Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		noun	verb	adj.	adv.	articles / determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
29	This					+					
30	is		+								
31	not				+						
32	the					+					
33	first							+			
34	time	+									
35	that									+	
36	Brussels	+									
37	and									+	
38	London	+									
39	are		+								
40	at								+		
41	odds	+									
42	over								+		
43	their			+							
44	post-Brexit			+							
45	arrangements	+									
	Total:	5	2	2	1	2	-	1	2	2	-

Note 3: This type of annunciation for the first time to come to odds. The second statement has enough power of negativity as to influence the previous closest utterance (No.1). Evidently, the declaration was strongly marked and influenced by the negative innate root of odds. As to the “Post-Brexit arrangements” it was explicitly / unmistakably (Ro.: - transparent) visible in the article written by Mr.Frost (the UK’s negotiation) who

obviously violated the rules.

Table 4 The distribution of parts of speech in the context No.4

Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	noun	verb	adj.	adv.	articles/ determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
London	+									
(the										
European										
Union)	+									
(is										
threatening)		+								
now				+						
(legal										
action)	+									
against								+		
(the										
UK)	+									
over								+		
differences	+									
on								+		
their			+							
post-Brexit			+							
trading			+							
arrangements	+									
Total:	6	1	3	1		-	-	3	-	-

Note 4: NOTE: 1. Nouns (6) dominate in the statement, among them are the names of several states and a city (the EU, the UK, London) plus the combination of words with negative meaning if considered as a separate concept (legal+ action), taken one by one it loses its negativity (“legal” as an adj. and “action” as a noun, both carrying positive meanings).

2. The second part of speech (“action”) which carries negativity is the present continuous tense of the verb “to threaten” i.e. “is threatening”.

3. “New” as a separate adj. has a neutral meaning, but in the word combination “new legal meaning”, it is influenced by the close vicinity of “legal action” and it acquires a negative (repetitive) meaning. That is the

adjective which is neutral in its origin. In the imposed Brexit period a lot of people accumulate dissatisfaction, bad mood, low disposition, disappointment, announce, objection and the positive and neutral words and expressions experience negative tonality.

4. The secondary parts of speech usually convey neutral denotation/drift, but as negative meanings hold up a greater power of weight/control or influence, they may exercise a constraint or an obligation to change its drive in meaning towards negativity. That happens with the prepositions such as: “against” (the UK), “over” (differences), “on” (trading arrangements).

5. Due to lots of mistakes and uncontrolled rapidity and swiftness in signing the NI Protocol (at least) the UK negotiators who overdone it (measures) violating certain rules of this document called “Post-Brexit trading deal” consequently won a merited a poor and unfavorable name, a negative one. So, Post – Brexit arrangements sound as “to play (at) fast and loose (a umbla cu smecherii), as mass media told it outrightly (Ro: a spus-o raspicat).

6. The words and word-combinations as: threaten, legal, thus, action, against, differences, Post-Brexit, arrangements, came off, victorious) were successfully in turning their meaning (except “threatening”) into negative tenor.

7. Only one pronoun “their” succeeded to preserve its predicament or category.

Table 5 The distribution of parts of speech and negatives

Sentence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	noun	verb	adj.	adv.	articles/ determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
As				+						
part	+									
of								+		
its			+							
departure	+									
from								+		

(the										
UK)	+									
agreed		+								
to								+		
conduct		+								
checks	+									
on								+		
goods	+									
moving			+							
across				+						
(the										
Irish Sea)	+									
going			+							
from								+		
Scotland	+									
Wales	+									
and								+		
England	+									
to								+		
(Northern	+									
Ireland										
Total:	10	2	3	2	-	-	-	7	1	-

5: NOTE: The states' name like "*the UK, the Irish Sea, the Northern Ireland*" may be considered as three lexical units. The frequency of "the" doesn't influence the grade of word power (at least in this portion of research).

1. Out of 23 words (and word-combinations) the dominant position is played by the nouns – 10 units. Among them two words "*agreed*" and "*to conduct*" (checks) maintain positive tenor (attitude). The others are neutral.

2. There are no inherited negative words (but the context is deeply negative; there are no obvious negative markers (but "departure").

3. Still the negativity appears in the process to arranging things, arising a lot of questions. Many things that had to be introduced in the "*withdrawal trade-deal*" occurred for the first time in the history of negotiations. Due to the geographical position and due to the desire of the UK to exit the EU (etc) the departure of the Northern Ireland constituted a separate approach: the issues are: to leave the EU and partially to remain in the EU.

4. The process of repetition reminds the reader that some actions are vociferated purposefully –whether to highlight a whole range of negative

announcements or a great number of positive disclosures or statements.

Repetition as a literary term can be used both constructively and destructively. The constructive usage encompasses functions such as, pulling emphasis on a point, confirming a fact or an idea, cohesion, etc. The same literary device when used destructively can disintegrate the entire piece of writing. Redundancy, fragmentation, habitual misuse of repetition are among the destructive / negative effects. In the sentence "... moving across the Irish Sea going from Scotland, Wales and England to Northern Ireland" carries a destructive/negative force. The beauty of using figurative language is that the pattern it arranges the word into is nothing like (Ro.: nu seaman cu) or ordinary speech. It is not only stylistically appealing but also helps convey the message in much more engaging and notably way. The aura that is created by the usage of repetition cannot be achieved through any other device. (Ro.: figura de stil).

Being aware of the Pro-and-Post-Brexit developments (where the trade –deal is in the centre of negotiation) the power of repetition in the text "EU threatens legal action against the UK – again-over Northern Ireland deal" is able of making a simple sentence sound like a dramatic one. It enhances the complexity of the sentence and stresses on the point of main significance. Repetition often uses word associations to express the idea and emotions in an indirect manner. The utility of reading a piece with repetition in it is the balance where we, the readers have to think over such associations and understand the underlying meanings. Not only the innate words and phrases can determine their power of influence but also other means as repetition (stylistic device etc. can demonstrate the power of changing of word meaning.

Table 6 The distribution of parts of speech and negatives

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentence	noun	verb	adj.	adv.	articles/ determiners	pronoun	numeral	preposition	conjunction	interjection
The					+					
latter			+							

remained		+								
part	+									
of								+		
(the										
EU's)	+									
(single										
market)	+									
for								+		
goods	+									
active								+		
to			+							
Total	4	1	2	-	1	1	-	3	-	-

Note 6: To avoid hard border 1) the context(s) outline that a “hard border with North Ireland may restart a new war if the border Agreement is not observed. The violation of border between two parts created a negative environment conveying (a negative) tension.

The distribution of parts of speech in POST-BREXIT Negotiation

articl e	adj	noun	Verb/aux	verb	prep	pro n	noun	adj
The	Europea n	Commissio n	will	respon d	to	thes e	deve- lopment s	In accordanc e to
articl e	adj	noun	verb	article	nou n	adv	verb	
the	legal	means	establishe d	the	state - ment	also	said	

1. There were identified 4 nouns (commission, developments, means, statement). Nouns have the highest frequency in a negotiation
2. There were also identified 3 verbs (established, said, respond). They were presumed on the second place.
3. Three adjectives were **implied in** the second statement (European, in accordance to (with), legal)
4. It was distributed only one adverb (also), three articles, 1 pronoun and 1 preposition and 0 evidence of numeral, conjunction and interjection.
5. The verb “respond” with necessitate to be explained appealing to one of its connotation (officially requires the answer denoting a positive meaning such as (legal means).
6. There was also identified a word with negative meaning encapsulated in “developments”. The latter should be understood as “evolution”,

“escalation” which echoes with “will respond” from the first part of the sentence. The words “developments” and “respond” correspond the modern lexicon in negotiation.

There were identified nouns: (developments, commission, statement), verbs (established, will respond, said), adjectives (legal, European, in accordance to), articles (the, the, the), one pronoun, one adverb and one preposition. The negative connotation is rendered by “will respond” and “developments”.

POST-BREXIT Negotiation Consequences. The Power of Words in the context of Negotiation The Withdrawal Trade-Deal Protocol

The negative power of the noun developments the verb “will respond” as well as the phrase “legal means” and the adverb “also” makes the frame of mind, spirit and tenor of the context dominant. The context required adequate wording used in the negotiation document. The proper terms were figured out by the author (negotiator) of the document.

Conclusion: 1. The negative (power) meaning of words and expressions dominate the context of NI Protocol;

2. Short negative questions often occur in the articles reflecting Brexit issues, as it follows: “*Have you heard the latest about prime and what she said about it? May determine the whole tenor/drift*” or intention of the story prolongation and perpetuation;

3. Positive words carry less information. The investigation confirms 50% of negative words in the English language, 30% of positive and 20% of neutral ones.

In the previous research on “Brexit withdrawal” we had put in picture the new lexicon that emerged in the English Lexicon since 23 June, 2016, the referendum day. It had passed four years to determining the citizens’ choice to remain or to leave (the EU). Some readers use the famous expression: “**to be or not to be**”.

See the articles: 1) Brexit trade deal “the end of ugly division”, Reuters, Dec., 26

2) UK and EU confirm last-minute Brexit trade deal: Merry Brexmas (Christmas): Telegraph, Dec.24

We tried to demonstrate in what context there appeared certain neologisms as (Brexit, Remainer, Leaver, Grexit, Trexit.....), who were the authors of the new words, how difficult the negotiations were provided,

how the members of the parties have managed to convince the citizens to reject or to accept the Withdrawal Protocol....etc. Meanwhile the pages of National articles and not only, have flooded the Internet with words and expressions rendering different emotions. The torrent of the words with new meaning reached more than 5000. Negatives became the dominant lexicon, while the positives rarely occurred, and the neutral lexicon with the rarest occurrence almost disappeared until December 2020, when both sides were in a hurry to sign the Exit Deal. In consequence many things there were slipped out, escaped the negotiators' attention as they were in a quickness/rapidity to survive a wreck.

Important decision "**Withdrawal Protocol**" have carried out in a great velocity because of deadline and pandemia.

All the unfinished issues, mistaken solutions, erroneous, unjust, unfair, unlawful, wrong course occurred due to miscalculation of time. Historical decisions should be thought in itemization, particularity, otherwise the predicament and misfortune come into sight.

We have analyzed seven fragments taken from the article "*Brexit tension: EU threatens legal action against the UK.*" In Tables 1-6 on the horizontal line were indicated the parts of speech that might occur in the article describing the Northern Ireland Protocol, while on the vertical all were introduced the fragments-sentences depicting the corresponding parts of the speech.

So to conclude the scope was to identify all words with the corresponding grammar index to determining the power of words with their correlative mark/sign: positive (P), negative (N), and neutral / median (M), to determine which category of lexicon (out of three negative, positive or neutral) has the weight to change the valence of the other two, what is the role of evident| tangible Markers compared with the role of the intangible / unseen Markers rendered by mood, tonality, allusion, suggestive, indices, attitude , hint ,implication , intimation ,token, omen ,reference, illustration, disposition dissatisfaction etc

It was identified:

1. The first fragment of the Protocol that covers 10 words and expressions with corresponding correlative marks (N), (P), (M)
2. 2 words with real negative meaning: threaten, legal action. The verb' threaten(s)' keeps the innate negative meaning; the adj. 'legal' and the

noun 'action' used separately save their positivity's, but together they acquire negativity due to the rank of vicinity with the closest words

3. 2 words with acquired negative indirect connotations due to power context of negative provided by negative MARKERS (such as no, not, never etc.) , due to the negative words functioning in a negative immediate proximity where negative words serve as negative MARKERS or due to the context where the negative action or the repetition of negative action is delivered without a single MARKER of any color. Its role is exercised by a special figure of speech –

4. there were identified 5 nouns, 1 verb, 1 adjective, 1 article/determiner. Only one noun (legal-action) represent an innate negative meaning, the other four preserve positive meanings; the single verb (threaten(s)) maintains its negative meaning.

5. 2 prepositions were identified: 'against' and 'over'. The former preposition upholds negative connotation within the negative context (i.e. not a single negative MARKER was used)

6. there weren't identified pronouns, numerals, conjunctions, nor, interjections – they are called determiners and continue to secure their neutral origin.

7. the adj. "legal" carries positive meaning (Ro.: *legitim, legitimitate* and Engl: *legal,lawful*) and the noun "**action**" carries also the positive meaning; taken together perform a unique transformation into expression with negative meaning (positive meaning versus negative meaning, i.e. legal + action in a negative environment acquires negative signification. The negativity predominates. (Use and teach positiveness).

8. the dominant word power is concentrated over 2 units: a verb and a noun phrase

9. the adverb "again" with the meanings:

1. to do or to say (over) again;

2. to repeat or reiterate (for many times, to repeat for several times (Ro.: *a repeta, a repeta de mai multe ori, a se repeta*)

10. the rest of words as EU, the UK, over, Northern Ireland, deal usually function as neutral lexical units. In the English language they constitute 20 %.

References:

1. AVRAM, M.: *Anglicisme în limba română actuală*, București, Editura Academiei Române, 1997. ISSN: 2393-1140
2. CORLĂTEANU, N.; *Încadrarea lingvistică în realitățile europene*, Ch.: Editura ASE, 2001. ISBN: 2020-12-21 18:33
3. DINU, M.; *Comunicarea*. Editura Științifică, București, 1997. 362p. ISBN: 973-44-0223-4
4. Flew, A.; *Dicționar de filozofie și logică*, Toronto, HUMANITAS, 1984. 394 P. ISBN 973-28-0966-3
5. Fox J.; Brexit: 200,000 construction jobs at risk if UK loses EU single market access [Elec-tronic Resource] Independent. – March 16, 2017 www.independent.co.uk/news/business/brexit-latest-news-construction-jobs-200000/html
6. HIOARĂ, N.; DÎRUL, L.; *Brexit-ul sursă de îmbogățire a limbajului economic modern*. În: conferința științifică națională: Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice (Ediția III) 9 decembrie 2016, Bălți, 2017. 409 p. ISBN 978-9975-9904-9-3
7. PRUTIANU, Șt.; *Comunicare și negociere în afaceri*. Polirom, Iași, 1998. 254p. ISBN: 973-683-456-5
8. RUGA, E.; HIOARĂ, N.; *Autorii neologisemelor în situația socio-economică post – Brexit*. În: conferința științifică națională: Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice (Ediția III) 9 decembrie 2016, Bălți, 2017. 409p. ISBN 978-9975-9904-9-3
10. RUGA, E.; HIOARĂ, N.; *Modern socio-economic language and communication (Brexit Topic)* În: Studia Linguistica, Institutum Philologiae XI 2017. 224p. pp.154-165 ISSN 2411-1562
11. Stoichițoiu- Ichim, A.; *Vocabularul limbii române actuale*, București, Editura BIG ALL, 2007. 233 p. ISSN: 2065-3247
12. *Latest Brexit news like as Boris Johnson agrees deal* În: Independent 2021. www.independent.co.uk Friday, April 2021
13. www.independent.co.uk/topic/brexit *Brexit - latest news, breaking stories and comment* (vizitat martie 2021)
14. www.newsnow.co.uk (vizitat aprilie 2021)
15. <http://europe.newsweek.com/> (vizitat martie 2021)

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Stella HÎRBU, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chişinău

Abstract: *The article argues the need to study fixed lexical units with comparative semantics as a means of implementing cultural norms. There was made an attempt to reveal the cultural connotation of some standard images of fixed similes.*

Key words: *fixed similes, connotation, linguistic and cultural connotation.*

В последнее десятилетие, в современной лингвистике существенно увеличилось количество исследований, изучающих языковые единицы сквозь призму культуры как показателей национального менталитета. Лингвокультурологический аспект исследований уделяет особое внимание устойчивым единицам языка — метафорам, сравнениям, паремиям и фразеологизмам, посредством которых, можно определить иерархию ценностей, отраженных в лингвистической картине мира определённой нации, а также этнокультурную коннотацию образов, которые лежат в основе данных устойчивых единиц.

Коннотация занимает центральное место в семантической структуре устойчивых сравнений, так как отражает ассоциативно-образные представления отдельного языкового коллектива о тех или иных реалиях действительности, содержит культурно-маркированную информацию о рассматриваемом явлении (Бойко 2009 с.47).

Существуют многочисленные определения коннотации как на основе семантических свойств - как дополнительное значение, выражающее эмоциональную, аксиологическую (ценностно-оценочную) и стилистическую окраску, наложенную на денотативные значения языковых единиц, так и с учётом системных отношений языковых выражений, проявляющихся в синонимии, антонимии и в принадлежности к определённым формам существования языка как литературной, диалектной и т.п.

Апресян Д.Ю. определяет коннотативное значение лексемы как несущественные, т. е. многократно проявляющие себя в языке, но

принятые языковым коллективом устойчивые и не входящие в состав денотации признаки (Апресян 1995 с.163).

Телия В.Н. трактует коннотацию как самостоятельную или окказиональную сущность, входящую в структуру языковых единиц и отражающую эмоционально-оценочное отношение субъекта речи к объективности, т.е. коннотативное значение кроется в семеме лексемы и возникает при применении лексемы на практике в связи с речевой интенцией (Телия 1986 с.5).

О наличии коннотации у лексической единицы свидетельствует тот факт, что несущественный признак обозначаемого им объекта действительности стал семантическим компонентом в толковании какой-то другой единицы языка. Коннотация, таким образом, становится связующим звеном между двумя разными единицами языка, и отношение, в которое она ставит эти две единицы, есть отношение уподобления (Апресян 1995 с.169). Таким образом, Апресян Д.Ю. указывает на первый признак коннотации — «компаративность» подчёркивая, что именно коннотации лежат в основе, а также материализуются, во многих привычных метафорах, сравнениях, фразеологических единицах, подавляющего большинства индивидуально-авторских толкований. (Апресян 1995 с. 164). Еще одной важной особенностью коннотации, согласно Апресяну Д.Ю является то факт, что «на формирование коннотаций лексемы решающее влияние оказывают тип восприятия или использования соответствующего объекта действительности, традиции литературной обработки лексемы, исторический, религиозный, политический, психологический или иной культурный контекст ее существования» (Апресян 1995 с.170).

В лингвокультурологии этнокультурная коннотация трактуется как толкование компонентов значений языковых единиц в ракурсе культурных правил, норм, стереотипов (Маслова 2007 с.66). Важную роль играет также социальная среда, географическое положение, климатические характеристики, национальное мировидение, религиозные верования и убеждения, традиции, обычаи, обряды. Согласно Масловой В. А. - культурно-маркированная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания фразеологических единиц или метафоры, посредством

соотнесения его с этнокультурными эталонами и стереотипами (Маслова 2007 с. 55).

Устойчивые сравнения, паремии, фразеологические обороты с названиями животных в языках всего мира используются в качестве образной характеристики человека и обладают высоким коннотативным потенциалом. Многочисленность подобных языковых единиц, их яркая образная основа и антропоцентричный характер функционирования определяет интерес лингвистов к этой части фразеологического фонда. Например, в русской культурной среде, домашнее животное «свинья» обладает только отрицательными качествами т.е. негативной коннотацией. И примером тому могут служить такие сравнительные обороты, как «растолстеть как свинья», «напиться/ нажраться как свинья», «валяться в грязи как свинья», «грязный как свинья», которые выступают средством выражения отрицательного отношения к определенным членам социума. И этому есть ряд причин: во-первых, это внешний вид указанного животного, его тучность и габариты, а также место его основного пребывания в природе – грязь. Если основанием для сравнения «растолстеть как свинья», является тот факт, что это животное, быстро набирает вес и неприхотливо к пище, то основанием для другого сравнительного оборота — «напиться/ нажраться как свинья», служат такие характеристики и состояния, как «неряшливость», «потеря человеческого облика», «возмущение» по отношению к человеку, превращающегося в представителя фауны, т.е., состояние человека злоупотребляющего спиртными напитками, похоже на состояние свиньи — грязное и неопрятное. Чаще всего, ситуация, в которой человек, так или иначе ведет себя непристойно, выражается в оборотах при помощи глагола-действия с отрицательной окраской — «валяться в грязи», но не «лежать», «жрать как свинья», но никак не «есть».

Сопоставительный анализ устойчивых сравнений и фразеологических оборотов позволяет сделать вывод, что наряду с русскими, также и представители румынской лингвокультуры, и немцы обращаются к образу свиньи («porc», «das Schwein») для характеристики физически и нравственно нечистоплотного/неряшливого человека, например, в немецком: «wie das Schwein aus dem Stall fortlaufen», «wie die Schweine vom Trog

aufstehen» (уйти, оставив полный беспорядок), «das Schwein fühlt sich im Dreck am wohlsten» (свинья грязь найдет/ вести себя по-свински). В румынском мы встречаем «murdar ca un porc», «mârşav ca un porc», «a se purta ca un porc» (вести себя как свинья), «porc de câine» - о никчемном человеке и др. (<https://www.dictionarroman.ro/?c=porc>). Человек непорядочный, нарушающий нормы приличия и правила поведения, невежественный и грубый, также ассоциируется с эти животным, например, в немецком: «schreien wie ein gestochenes Schwein» (громко кричать, кричать как резаный), «wo haben wir zusammen Schweine gehütet?» (что мы, вместе свиней пасли?). Аналогичные выражения встречаем и в румынском - «n-am păzit (sau n-am păscut) porcii împreună», «neobrăzat/ grosolan ca un porc», «a se purta ca un porc» (вести себя как свинья). Сильно пьяного человека в немецком и румынском языках также, как и в русском, отождествляют с образом «свиньи»: «voll wie ein Schwein» (вдрызг пьяный), «besoffen wie ein Schwein» (наливавшийся как свинья), «s-a îmbătat ca un porc» (напился как свинья).

Представители немецкой лингвокультуры заметив, что свинья, чувствуя опасность, убегает очень быстро, выразили эту особенность в следующем фразеологизме: «im Schweingalopp», что означает – «в спешке, второпях, наскоро».

Несмотря на то, что в сознании носителей языков европейского стандарта, домашние животные обладают, как правило, отрицательной коннотацией, в немецкой лингвокультуре «свинья» имеет также и положительную коннотацию. Распространенность этого домашнего животного и его роль в жизни населения Германии отражались в обычаях и в языке. Приведенные ниже фразеологизмы восходят к традициям турниров, состязаний стрелков, на которых одним из выигрышей был поросенок, который вручали самому худшему стрелку. Такого выигрыша обычно стыдились, и поросенка старались унести домой, пряча от глаз окружающих, но с другой стороны этот «трофей» был хорошей добычей для семьи (<http://www.subscribe/archive/job.lang.deutschland/200212/08222938>). С течением времени фразеологические единицы, фиксирующие обычай, утратили свое первоначальное значение, в результате чего «свинья» стала символом удачи и богатства: «Schwein haben» – (здорово везёт),

«er hat (großes) Schwein gehabt» (ему страшно повезло), «Das nenne ich Schwein!», что означает – «вот это удача!», «Ну так повезло!», «Вот так счастье привалило!». Выявленные различия указывают на национальную специфику устойчивых сравнений, и фразеологических оборотов, что связано с историей, национальными особенностями характера и менталитета определённого народа.

Заключение

Лингвокультурологический анализ устойчивых сравнений способствует выявлению культурной информации, скрытой в семантической структуре устойчивых языковых единиц, и определению этнокультурной коннотации эталонов сравнений, поскольку устойчивые сравнения являются продуктом образного мышления нации, отражающим стереотипы и нормы, принятые в культуре. Полученные в процессе исследований сведения позволяют изучающим иностранные языки лучше понять значения устойчивых лексических единиц и избежать ошибок при переводе, а также в процессе межкультурной коммуникации, что будет способствовать уверенному их использованию в разговорной речи и восприятию в художественном тексте.

Библиография:

Апресян Д. Ю. Избранные труды. Том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.

Бойко Л. Г. Культурно маркированное содержание устойчивых сравнений русского языка: дисс... к-та филол.наук. — Волгоград, 2009.

Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: «Академия», 2007

Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: «Наука». 1986.

Токарев Г. В. Лингвокультурология. Тула. 2009.

[http:// www.subscribe/archive/job.lang.deutschland/200212/08222938](http://www.subscribe/archive/job.lang.deutschland/200212/08222938).

<https://www.dictionarroman.ro/?c=porc>

ЛИЧНЫЕ НЕМЕЦКИЕ ИМЕНА: ЗНАЧЕНИЕ И ПРОИСХОЖДЕНИЕ

Полина ГИЛЕВИЧ, ст. преп.кафедры ГЯ и МП
ПГУ им. Т.Г.Шевченко,

филиал в г. Рыбница

Диана ПЕЧЕРСКАЯ, студентка 3-го курсакафедры ГЯ и МП
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, филиал в г. Рыбница

Аннотация: Имя человек получает при рождении и слышит его много раз в день. Оно выделяет его из окружающих членов семьи — отца, матери, а также при неофициальном общении и в быту. Личные немецкие имена имеют многовековую историю, уходящую корнями в глубокую древность. Одни древнегерманские имена остались жить только в исторических хрониках и мифопоэтических произведениях, другие претерпели коренные изменения и утратили свой первоначальный смысл, третьи заимствовались из разных источников и постепенно трансформировались. В настоящее время интерес к ономастике значительно возрос. Он проявляется в появлении всевозможного рода книг, посвященных тайнам имени собственного, в издании многочисленных словарей личных имен, а также в значительном количестве научных публикаций.

Ключевые слова: личное имя, ономастика, источник происхождения, древнегерманские имянаречения, гендерный признак, частота распространения.

«Имя» по-гречески - «он'ома», поэтому во всем мире наука об именах называется ономастика.

По словарю Владимира Ивановича Даля мы узнали: «Имя - это слово, которым зовут, означают особь, личность» [1].

Немецкие имена имеют два источника их происхождения:

- собственно германские: это древние имена, появившиеся более 2000 лет назад, их давали, чтобы одарить человека силой, отвагой, покровительством Богов (например, Вольфганг, Эберхарт).

- заимствованные:

- **английского** языка: Ben, Thomas;

- **французского**: Nicole, Dominic;

- **скандинавских** языков: Brit, Uwe,;

- **испанского**: Manuela, Mario,

- **славянских** языков: Natascha, Boris [2].

Проблему функционирования немецких личных имен исследовали такие известные советские и российские лингвисты как Мария Ивановна Привалова, Рахим Закиевич Мурашов, Александра Васильевна Суперанская, Дмитрий Игоревич Руденко; немецкие Лингвисты: Адольф Бах, Ганс Бауер, Гюнтер Нойман, Вильфрид Зайбике (Seibicke, Wilfried), Рудольф Георг Фишер и др.

Актуальность темы нашей исследовательской работы обусловлена тем, что история происхождения немецких имен, и их значения изучающим немецкий язык неизвестны.

Объектом исследования являются личные немецкие имена.

Предметом исследования - история происхождения личных немецких имён и их значение.

В работе сосредоточено внимание на проблеме изменения личного немецкого имени в диахроническом разрезе и выявлении наиболее популярных мужских и женских имен за 2017 - 2021 годы.

Цель исследования: выявить популярные личные немецкие имена за 2017 - 2021 годы и исследовать их значение и историю происхождения.

Задачи:

1. Изучить научную литературу по данному вопросу;
2. Исследовать историю происхождения немецких имен;
3. Рассмотреть популярные немецкие имена за период с 2017 по 2021 годы.
4. Выявить их значения и происхождение.

Методы исследования:

-анализ научной литературы по вышеуказанной проблеме;
-метод сбора информации (изучение материалов Интернет-сайтов);
анализ собранного материала.

Практическая значимость работы в том, что результаты исследования могут быть использованы на уроках немецкого языка и во внеурочное время для самостоятельной работы.

Список немецких имен начал формироваться VII-IV вв. до н. э. Первоначально древнегерманские имянаречения несли в себе символический код, призванный оказывать влияние на человеческую судьбу.

По большей части они состояли из двух частей: Эберхарт

(отважный дикий кабан), Эдит (удачное сражение), Адольф (благородный волк).

Во второй половине VIII века, с приходом христианства, пришло время так называемых «онимических заимствований».

Такие и по сей день популярные немецкие имена, как Андреас (храбрый), Катарина (чистая), Агата (добрая) были заимствованы у греков. Адам (первородный), Сусанна (лилия) имеют древнееврейское происхождение, Беата (счастливая) – латинское [3].

Интересно, что в древнегерманских именах множество корней означают войну, битву или оружие.

В каждую историческую эпоху были свои модные имена.

Так, в XIX веке детей модно было называть именами: Friedrich, Georg, August, Anna, Maria.

В конце XIX — начале XX в. Стали модными: Paul, Erich, Otto, Martha, Dora [2].

Интересным представляется тот факт, что современные немецкие имена классифицируются по гендерному признаку благодаря их окончаниям.

Так имена, оканчивающиеся на **-а, -е, -ina** – являются **женскими**, а имена с окончанием **-о** – **мужскими**:

Женские (-а, -е, -ina) - Eva, Brigitte/a, Ernestine, Albertina;

Мужские (-о) - Otto, Roberto [1].

Какие же имена в каком году были самыми популярными в немецкоязычной стране? На этот вопрос мы сможем ответить, если познакомимся с рейтингом имен мальчиков и девочек, родившихся в 2017-2021 г.г. Этой проблемой занимаются исследователь-любитель из Аренсбурга Кнуд Билефельд и немецкие лингвисты, сотрудники портала vornamen.com.

2017 г.- На основе изученных Кнудом Билефельдом более 200 тысяч свидетельств о рождении, излюбленными именами для девочек стали Ханна (Hannah, Hanna), Миа (Mia), София (Sofia).

Мальчиков в Германии чаще всего называли в этом году Йонас (Jonas), Леон (Leon), Пауль (Paul) [4].

В 2018 году сотрудники портала vornamen.com провели исследование, в результате которого появился своеобразный рейтинг немецких имен, куда вошли такие популярные имена среди жителей

Германии, как женское имя Эмма (Emma), и мужское имя Бен (Ben)[5].

11 мая 2020 года, немецкие лингвисты опубликовали список самых популярных имён в 2019 году собранных из 700 отделов ЗАГС по всей стране.

Самым популярным именем в Германии в 2019 году стало имя:

- среди девочек - **Ханна**;

- среди мальчиков - **Ноа**[6].

В 2020 году для составления своего рейтинга Билефельд проанализировал примерно четверть всех имен новорожденных в Германии, собрав информацию из 465 разных мест.

Согласно результатам этого исследования самым популярным именем в Германии в 2020 году для мальчиков было имя Ноа (Noah). Самым популярным женским именем в 2020 году было имя Миа (Mia) [7].

Кнуд Билефельд уже сделал свой прогноз и на 2021 год: **Маттео** станет самым популярным именем для мальчиков, **Эмилия** - для девочек [7].

С давних пор считается, что имя человека выполняет функцию оберега, который охраняет и влияет на судьбу своего носителя. Многие склонны верить этому и по сей день.

Так что же означают самые популярные мужские и женские немецкие имена? Какие имеют корни происхождения и как много немцев на территории Германии носит их?

Мужские имена:

1. Бен (Ben)

Значение- «счастливый ребенок».

Происхождение - Это имя происходит от древнееврейского языка.

Частота распространения-85000.

Именины-30 ноября [13].

2.Йонас (Jonas)

Значение - «миролюбивый».

Происхождение - Это греческая форма библейского имени«Јона» .

Частота распространения-78000.

Именины- 21 сентября 30 ноября [12].

3. Маттео (Matteo)

Значение - «Дар Господа».

Происхождение - Это итальянская форма древнееврейского имени «Matthäus».

Частота распространения-14000.

Именины-24 февраля, 21 сентября [15].

4. Ноа (Noah)

Значение - «Покой, отдых».

Происхождение - Древнееврейское имя.

Частота распространения-61000.

Именины-16 декабря, 29 ноября, 10 мая [14].

Женские имена:

1.Эмма (Emma)

Значение - „пчела“ или „трудолюбивая“.

Происхождение - Происходит от Древнегерманского.

Частота распространения-83000.

Именины-31 января, 19 апреля, 27 июня, 29 июня, 9 сентября, 10 декабря [10].

2. Эмилия (Emilia)

Значение - « усердная », « трудолюбивая», «подражающая».

Происхождение - Древнееврейское имя.

Частота распространения-55000.

Именины-5. января, 21. марта, 3. мая, 22. мая, 24. Август [8].

3. Ханна (Hanna)

Значение - «Любящая», «Изящная».

Происхождение - Женское имя библейско-еврейского происхождения

Частота распространения-49000.

Именины-30 мая, 26 июля, 12 декабря [11].

4. Миа (Mia)

Значение - «непокорная», «неукротимая»

Происхождение - Древнееврейское происхождение.

Частота распространения-94000.

Именины-12 сентября [9].

Таким образом, в ходе проделанной работы были рассмотрены и описаны основные понятия, связанные с поставленной темой.

На основании вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы:

- для каждой исторической эпохи характерны свои модные имена;
- источником происхождения личных немецких имен являются собственно германские имена и заимствованные;
- изучение имён дает возможность проанализировать существующие личные имена, их значения, популярность и историю происхождения;

Анализ популярности личных немецких имен за 2017 - 2021 годы показал:

- большая часть популярных имен древнееврейского происхождения;
- наиболее употребляемыми мужскими личными немецкими именами за указанный период были такие имена как: Йонас (Jonas), Бен (Ben), Ноа (Noah), Маттео (Matteo), причем имя «Ноа» было популярно в течение двух лет; из женских личных немецких имен предпочтение немцы отдали именам Ханна (Hanna), Эмма (Emma), Миа (Mia), Эмилия (Emilia), не отпуская с верхней позиции имя «Ханна».

Литература:

1. Назаров А. И. Личные имена советских немцев. На русском языке. – Алма-Ата: Гылым, 1990. –120 с.;
2. Seibicke W. Vornamen. Wiesbaden: Verlag für Deutsche Sprache, 1977. 14 S.;
3. Древнегерманские имена // Европейские имена: значение и происхождение URL: <http://kurufin.ru/html/germanic.html>;
4. ТОП-17 имен Германии // DWURL: <https://www.dw.com/ru/в-германии-назвали-самые-популярные-имена-2017-года/a-41974246>;
5. ТОП-18 имен Германии // DWURL: <https://www.dw.com/ru/эмма-и-бен-самые-популярные-имена-для-новорожденных-в-германии-фото/a-51832705>;
6. ТОП-19 имен Германии // DWURL: <https://statusname.ru/articles/news/statistika-populyarnykh-imen-g/>;
7. ТОП-20 имен Германии // DWURL: <https://www.dw.com/ru/v->

germanii-opublikovali-rejting-samyh-populjarnyh-detskih-imen-2020-goda/a-56096393;

8.Emilia // beliebte-Vornamen.de URL: <https://www.beliebte-vornamen.de/4871-emilia.htm>);

9.Mia // Vorname.com URL:
<https://www.vorname.com/name,Mia.html>.

10. Emma // Vorname.com URL:
<https://www.vorname.com/name,Emma.html>

11. Hanna // Vorname.com URL:
<https://www.vorname.com/name,Hanna.html>

12.Jonas // Vorname.com URL:
<https://www.vorname.com/name,Jonas.html>

13. Ben // Vorname.com URL:
<https://www.vorname.com/name,Ben.html>

14. Noah // Vorname.com URL:
<https://www.vorname.com/name,Noah.html>

15.Matteo // Vorname.com URL: <https://www.vorname.com/name,Matteo.html>

Atelierul nr. 2

Lingvistica și didactica limbilor străine (limbi germanice) A

DER EINFLUSS DES LEHRERS AUF DIE LERNMOTIVATION BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

Svetlana CORCEVSCHI, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *To the question of motivation, retention and development of pupil's interest in the subject of "foreign language" is paid a lot of attention, both in psychology and in the methods of teaching this subject. In most cases, the teacher is the only example in the eyes of pupils, who imitate the teacher's speech. The teacher constitutes, educates and develops the students. He inspires the students to study a foreign language, organizes the process of mastering it, the teacher creates an atmosphere of a foreign language. Therefore, the modern teacher must seek new and innovative ways in their work, to motivate students to learn a foreign language.*

Keywords: *Lernmotivation, Lernprozess, motivieren, Lernererfolg, Lernbereitschaft.*

Ein guter Lehrer, der eine Fremdsprache an der Schule oder an der Universität unterrichtet, stellt sich oft die Fragen: Wie motiviere ich meine Schüler bzw. meine Studenten? oder Wie kann ich als Lehrer auf eine bessere Motivation einwirken?

Motivation ist ein wichtiger Faktor für den Lernprozess und natürlich für den Lernerfolg. Nur durch ausreichende Motivation kann der Lernprozess positiv beeinflusst werden, wodurch auch der Lernerfolg gesteigert wird. Im Fremdsprachenunterricht ist der Lehrer die Schlüsselfigur und größtenteils verantwortlich für die Motivation und in folge dessen die Mitarbeit der Schüler und der Studenten, weil er die Schüler und die Studenten für die neue Sprache begeistern muss. Er muss ihnen versuchen zu geben, die Freude, eine neue Sprache zu erlernen, und diese Freude ist die Motivation.

Der Lehrer spielte schon immer und spielt immer noch eine zentrale Rolle im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht, auch wenn sein Rollenverständnis von Zeit zu Zeit wandelt.

Im modernen Fremdsprachenunterricht spielt die Lehrer-Schüler Beziehung eine beachtliche Rolle, wobei der soziale Kontext wesentlich zum Spracherwerb beiträgt und hierdurch auch die Motivation beeinflusst. Es ist eindeutig, dass der Lehrer mit seinem eigenen Verhalten die Motivation seiner Schüler bzw. seiner Studenten beeinflusst.

Die Einstellungen des Lehrers gegenüber der Zielsprache und Zielkultur wirken auf die Schüler, was wiederum ihre Einstellungen der Zielsprache gegenüber prägt und auch ihren Lernerfolg und ihre Fremdsprachenlernmotivation beeinflusst (Düwell 1979).

Natürlich haben Persönlichkeit und individuelles Benehmen der Lehrperson einen unentbehrlichen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler bzw. der Studenten. Doch wie schon bekannt ist, spielen auch hier verschiedene Einflussfaktoren eine Rolle und in erster Linie die Motive. Das Motiv ist der eigentliche Beweggrund eines Menschen, bestimmte Handlungen auszuführen – die Motivation entsteht also aufgrund der Existenz eines Motivs und kann somit als Prozess der Motivaktivierung bezeichnet werden (Schiefele 1974).

Hier muss allerdings erwähnt werden, dass Motiv und Motivation nicht immer eindeutig differenzierbar und voneinander trennbar sind; auch können sie sich gegenseitig beeinflussen so kann eine bestimmte Motivation ein anderes Motiv hervorrufen und umgekehrt.

Das Eigeninteresse des Schülers bzw. des Studenten ist die effektivste Form der Motivation und der Lernbereitschaft. Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts gestaltet sich meistens sehr angenehm, dabei den Schülern oder den Studenten die Neugier sehr groß ist. Wie allerdings schon festgestellt wurde, lässt diese Neugier recht schnell nach und auch die Motivation nimmt im Laufe des Schul- bzw. Studienjahrs stetig ab. Der Großteil der Schüler oder der Studenten lernt vor allem, um die nächste Schularbeit und in weiterer Folge das nächste Schul- bzw. Studienjahr und schließlich die Prüfung abzulegen. Die Schlüsselfrage lautet: Was soll der Lehrer machen, damit nach dem anfänglichen Enthusiasmus nach ein paar Wochen/Monaten nicht die Einsicht kommt, dass nur wenige Schüler/Studenten wirkliches Interesse zeigen und zügig vorankommen, bei den Anderen scheint ihre Motivation oft pure Berechnung zu sein - meistens eine gute Note bei der Prüfung.

Dem Lehrer wird hier also eine wichtige Rolle zuteil, nämlich nicht nur, die Schüler oder die Studenten „bei Laune zu halten“, sondern auch deren Interesse für die Fremdsprache so zu wecken, dass sie aus Eigeninteresse heraus lernen.

Die Persönlichkeit und die Motivation des Lehrers selbst sind die wichtigsten und entscheidenden Faktoren bei der Lernmotivation der Schüler oder der Studenten. (Dörnyei 2001). Wenn ein Schüler schlecht motiviert ist, kann der Lehrer den Motivationsstand des Schülers durch sein eigenes Verhalten und verschiedene Motivationsstrategien erhöhen (Dörnyei 2001). Die Schüler merken es, wenn ihr Lehrer an seinem Fach nicht interessiert ist oder extrinsisch motiviert ist, was wiederum auf die Schülermotivation wirkt. (Dörnyei 2001). Der Lehrer muss sich für seine Schüler bzw. seine Studenten interessieren und sich wirklich um den Lernerfolg seiner Schüler bzw. seiner Studenten kümmern. Wichtig ist auch eine positive und angstfreie Klassenatmosphäre, eine gute Gruppenzugehörigkeit und gemeinsame Regeln. Der Lehrer soll seine Schüler akzeptieren, ihnen zur Verfügung stehen, wenn sie Fragen haben und ihnen Aufmerksamkeit schenken. (Dörnyei 2001). Der Lehrer kann genauso die Motivation seiner Schüler vermindern, wenn er nicht an ihre Fähigkeiten glaubt und ihnen kein positives Feedback gibt und seine Schüler bzw. seine Studenten wegen ihrer Fehler kritisiert.

Um zu verstehen, welche Rolle der Lehrer bei der Motivation zum Deutschlernen spielt und was die Motivation zum Deutschlernen verhindert, wurden 42 Studenten des 2. und des 3. Studienjahrs der Staatlichen Universität Chisinau/Moldawien, die Deutsch als Haupt- und Nebenfach studieren, schriftlich befragt. Die Probanden wurden gefragt, ob der Lehrer eine entscheidende Rolle bei der Motivation zum Deutschlernen spielt.

Wie die Antworten der Studenten zeigen, kann man sehen, dass der Lehrer wirklich nach wie vor ein wichtiger Teil der Motivation ist und kann den Motivationsstand der Studenten durch sein eigenes Verhalten und verschiedene Motivationsstrategien erhöhen: ***Er gibt Impulse zum Lernen; Er ist Vorbild für die Schüler; Er motiviert sie frei zu sprechen; Er schafft angenehme Unterrichtsatmosphäre; Mit einem guten Lehrer machen die Schüler Fortschritte; Er ist Träger der deutschen Sprache und der deutschen Kultur für die Schüler; Er motiviert keine Angst zu haben Fehler zu machen.***

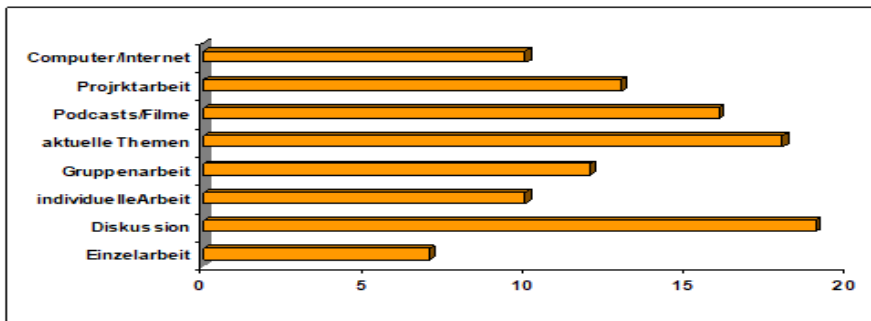
Selbstverständlich haben das Unterrichtsumfeld, Unterrichtsräume, Schulatmosphäre und Lernmaterial einen großen Einfluss auf den Lernprozess und können Schüler bzw. Studenten wesentlich motivieren, aber auch demotivieren (Apelt, 1996).

Für die Lernmotivation ist das Lernmaterial von großer Bedeutung, denn die Schüler lernen viel lieber, wenn im Unterricht Themen behandelt werden, für die sie sich interessieren und die mit ihrem eigenen Alltagsleben zusammenhängen.

Die Probanden wurden gefragt, ob der Lehrer die Meinung der Schüler (Studenten) bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen soll. Wie die Antworten (*zusammen das Buch zum Lesen auswählen, die Gesprächsthemen nach den Interessen der Schüler/Studenten auswählen, die individuelle Arbeit soll unterschiedlich sein*) zeigen, würden die Studenten an der Planung des Unterrichts gern mitwirken, was ihre Lernmotivation verstärken kann, da der Unterricht dann nach ihren Wünschen gestaltet ist. Wie die Untersuchung zeigt, sollte versuchen, durch Gruppengespräche die Interessen der Schüler herauszufinden und den Interessen entsprechendes Lernmaterial besorgen. Wenn die Studenten an der Zielsetzung teilnehmen können, sind sie auch motiviert, die gemeinsamen Ziele zu erreichen.

Den Probanden wurde auch die Frage gestellt, welche Formen der Arbeit der Lehrer im Unterricht verwenden soll, um die Schüler/die Studenten zum Deutschlernen zu motivieren.

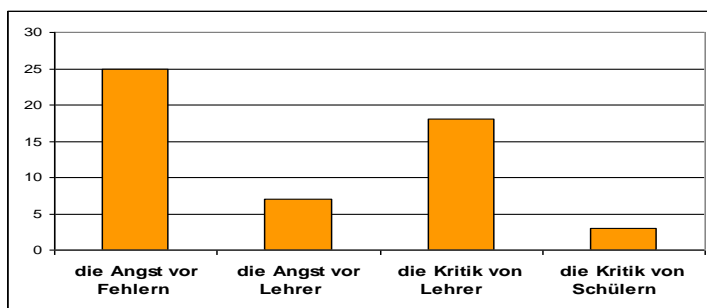
Abbildung 1. Welche Formen der Arbeit soll der Lehrer im Unterricht verwenden, um die Schüler/die Studenten zum Deutschlernen zu motivieren?



Wie die Abbildung 1 zeigt, sind gemeinsame Themen, Diskussionen, Projektarbeit, Besprechung von Podcast oder Filme für die Studenten sehr wichtig und interessant sind. Gemeinsame Gespräche, Diskussionen verstärken die Gruppenzugehörigkeit und die Studenten arbeiten intensiver, sie haben gute Möglichkeit offen und frei ihre Gedanken und Einstellungen zum Ausdruck zu bringen. Kooperativer Unterricht, offene Kommunikation und Interaktion in der Gruppe wirken positiv auf die Lernmotivation.

Und was kann die Studenten zum Deutschlernen demotivieren? Wie die Ergebnisse der Befragung (Abb.2) zeigen, kann z.B. die Angst vor Fehlern, die Kritik des Lehrers, die Angst vor dem Lehrer als auch die Kritik und das Lachen von den Mitschülern/studenten die Lernmotivation verhindern. An dieser Stelle steht die soziale Motivation im Vordergrund.

Abbildung 2. Was verhindert die Motivation zum Deutschlernen?



Das Klassenzimmer ist vor allem sozialer Raum für die Schüler bzw. Studenten, und der Unterricht und die Lernumgebung sollen so gestaltet werden, dass die Schüler bzw. Studenten ihre soziale Rolle behalten können. Der Lehrer muss vorsichtig mit dem Korrigieren von Fehlern und Kritik sein, damit die Schüler sich nicht blamiert und beleidigt fühlen. Der Lehrer sollte dafür sorgen, dass Fehler zum Sprachlernprozess gehören und über sie nicht gelacht wird. Bei Fehlern sollte der Lehrer die Fehler nicht automatisch korrigieren, sondern die Schüler zu Selbstkorrekturen anregen.

Den Probanden in der Befragung wurde die offene Frage angeboten:

Wie kann man Ihrer Meinung nach die Schüler (die Studenten) zum Deutschlernen motivieren, damit sie das Interesse an der deutschen Sprache nicht verlieren könnten?

Die Antworten waren nützlich und lehrreich für alle Deutschlehrer: *besser den Unterricht didaktisieren, Projekte zu verschiedenen Themen veranstalten, Verwendung der Gruppenarbeit im Unterricht, wenig Kritik*

vom Lehrer - mehr Unterstützung, die Schüler neugierig machen, das Lehrmaterial soll nicht schwer sein, gute Beziehungen zwischen dem Lehrer und dem Schüler, Unterstützung der Schülerkreativität, wenig Theorie, mehr Praxis, ausländische Gäste zum Unterricht einladen, Computergestützter Unterricht (vielleicht Handy), interessante Themen wählen, der Lehrstoff soll anschaulich sein, deutsche Filme, deutsche Musik im Unterricht benutzen usw.

Wie diese Untersuchung zeigte, wurde es festgestellt, dass wie der Lehrer selbst als auch das Lernmaterial, die Gestaltung des Unterrichts bei der Lernmotivation der Studenten nach wie vor von größerer Bedeutung sind. Der Lehrer soll versuchen, nach wie vor die Studenten positiv der Zielsprache und –kultur gegenüber einzustellen, den Unterricht möglichst interessant und vielfältig zu gestalten und viel authentisches Material zu benutzen, um das Interesse und die Begeisterung der Studenten der Fremdsprache gegenüber zu erwecken.

Die neuen Rollen und Aufgabenbereiche für moderne Lehrer sind an die Fähigkeiten eines jeden Schülers/Studenten zu glauben, ihm zu helfen, seinen persönlichen Weg zu finden. Er soll für eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre sorgen. Er soll in der Lage sein, die Schüler/Studenten für Themen zu begeistern und durch sein authentisches Vorleben zu inspirieren. Er soll bewusst vielseitige Gelegenheitsstrukturen schaffen, in denen die unterschiedlichen Potenziale der Lernenden sichtbar werden und sich entfalten können. Als Berater, Lernbegleiter ist der Lehrer Dialogpartner, ermutigender Unterstützer und herausfordernder Begleiter für die Lernprozesse der Kinder. Er unterstützt seine Schüler bzw. Studenten dabei, ihre eigenen Lernwege zu finden, z.B. indem er mit ihnen individuelle Lernziele vereinbart und methodische Hilfestellung gibt.

Bibliographie:

Apelt, Walter (1996). Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick. Teil I in: Fremdsprachenunterricht 40 (49), 8189; Teil II in: Fremdsprachenunterricht 40 (49), 166- 171.

Apel, Hans Jürgen (2002): Herausforderung Schulklasse. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Boosch (1983) Motivation und Einstellung. In: Solmecke (Hrsg.),

- Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht 1983, S. 23 ISBN3781512193, 9783781512191.
- Düwell, Henning (1979). Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch. Tübingen. Günter Narr Verlag. ISBN: 3-87808-113-8, 978-3-87808-113-5.
- Dörnyei, Zoltán (2001a). Teaching and Researching Motivation. Harlow. Pearson Education Limited. ISBN 0582382386, 9780582382381.
- Dörnyei, Zoltán (2002). Wie motiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch (2002). Heft 26. Motivation (1617). ISBN 3-89129-808-0.
- Kleppin Karin (2001) Motivation. Nur ein Mytos? In. Deutsch als Fremdsprache 38 (2001)4 219-225 ISSN 0011-9741.
- Kleppin Karin (2004) Bei dem Lehrer kann man nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachenunterricht. ISSN 1205-6545.
- Salcher, Andreas (2008): Der talentierte Schüler und seine Feinde. Salzburg: Ecowin. Auflage 6, ISBN-10: 3902404558, ISBN-13: 978-3902404558.
- Schiefele, Hans (1974): Lernmotivation und Motivlernen, Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirth. ISBN: 3431016510.
- Schiefele, Hans (1978). Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. 2. durchgesehene Auflage. München. Ehrenwirth. ISBN: 3431020976.
- Solmecke, Gert (1983): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh. S. 16 ISBN: 3-506-74056-3.
- Reisener, H. (1989) Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning: Hueber. ISBN-10: 3190066000, ISBN-13: 978-3190066001.

DIGITALES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT: AKTUELLE TRENDS IN FORSCHUNG UND PRAXIS

Oxana CHIRA, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo“ din Bălți

Rezumat: *Platformele digitale dotate cu softuri educaționale sunt din ce în ce mai numeroase în sistemul de predare-învățare deoarece permit folosirea eficientă a resurselor materiale. Ele se transformă într-o componentă integrantă a procesului instructiv-educativ. Totodată utilizarea platformelor și implicarea elevilor/studentilor în proiecte de colaborare online, aduc o notă de inovație orei de limba germană. Elevii și/sau studenții sunt motivați să se implice mai activ în formarea lor, participând la proiecte comune digitale cu profesorii de limbi străine. Deoarece Generația 5G de elevi și studenți este obișnuită să lucreze pe calculator, telefon, tabletă etc., profesorii de limba germană pot profita de această abilitate, pentru a-i determina să-și folosească această aptitudine educativ în scopul diversificării activităților la ora de limba germană. În același timp, cadrele didactice găsesc un sprijin în platformele digitale propuse în articol de realizare a fișelor pedagogice sau sugestii creative pentru o oră de limba germană cât mai atractivă.*

Cuvinte cheie: *platforme digitale, limba germană, soft educațional, apps, proces instructiv-educativ.*

Diese Studie präsentiert einen Rahmen zur Entwicklung der digitalen Kompetenz im DaF-Unterricht. Sie setzt sich das Ziel, den Lehrenden bei ihren Bemühungen zur Förderung der digitalen Kompetenz ihrer Lernenden zu helfen und in der Förderung der digitalen Kompetenz der Lehrenden zu unterstützen. Wie sieht oder sah es in Deutschland und in der Republik Moldau mit digitalen Kompetenzen aus? Wo lernt man „digitale“ Kompetenz? An der Universität, in der Schule oder an den Weiterbildungen?

Die Angst, dass die Studenten oder die Schüler Interesse im Umgang mit digitalem Hilfsmittel im DaF-Unterricht sofort verlieren würden und dass man so als Lehrer Respekt verliere, ist unbegründet in der Pandemiekrise. „Es wurde viele Jahre lang über die digitale Lehre nur geredet, es wurden Workshops abgehalten, es wurden Strategiedebatten geführt –all das hat uns kaum geholfen, denn die Lehre an den deutschen Hochschulen befindet sich in großen Teilen immer noch im Tiefschlaf“ (Handke 2020: 34). Wenn die Studierenden erkennen, dass sie von

neugierigen und modernen Lehrkräften unterrichtet werden, verzeihen sie vieles und machen mehr mit. Gleichzeitig merkt man Hilfe von der Studentenseite, wie denn die digitale Kompetenz von Lehrkräften ausgebildet werden kann. Die Medienkompetenz entsteht nicht aus den Apps-Anweisungen, sondern aus dem aktiven täglichen Medienhandeln und Üben, aus dem Erwerb von Wissen und Reflexionsaufgaben dazu. Zu den digitalen Lernwerkzeugen zählen Learning-Apps, Foren, Communitys, Blogs, digitale Texte wie E-Books und PDF-Dokumente, Videoangebote wie YouTube etc.

Täglich hat man neue Erfahrungen im digitalen Kontext des Lernens und des Lehrens. Viele dachten/denken, die Lehrkräfte seien digital oder würden digital kompetenten Unterricht anbieten, wenn sie digitale Lehrwerke verwenden oder wenn Sie über eine Lernplattform (meist Moodle an der Universität) verfügen oder wenn die Lernmaterialien komplett digitalisiert sind und Lernende die Materialien „digitalisiert“ von einer Lehrkraft erhalten. In diesem Sinne müssen digital-kompetente Lehrende in der Lage sein, neue Wege mithilfe von digitalen Medien zu gestalten, um Lernende sowohl individuell als auch innerhalb der Gruppe führen und unterstützen zu können. Die Lehrende müssen imstande sein, sowohl selbstgesteuerte als auch im Rahmen von Gruppenarbeiten organisierte Lernaktivitäten zu initiieren, zu unterstützen und zu überwachen, sowohl in der Onlinephase als auch in der Offlinephase des DaF-Unterrichts. Außerdem müssen sie sich darüber im Klaren sein, wie sie digitale Inhalte verantwortungsvoll nutzen und verwalten

Digitale Lehre heißt Einsatz von Tools, mit denen die Lernenden im DaF-Unterricht „arbeiten“! Und genau das finden wir auch der DigCompEdu. „Digitale Medien können Lehr- und Lernstrategien in verschiedenster Weise fördern und verbessern. Die konkrete Kompetenz der Lehrenden liegt jedoch in der effektiven Nutzungsgestaltung der digitalen Medien in den verschiedenen Phasen und Situationen des Lernprozesses ungeachtet der ausgewählten pädagogischen Strategie oder des pädagogischen Ansatzes“.

(https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_german_final.pdf, abgerufen am 10.12.2020).

Es ist wichtig zu betonen, dass die Lernplattformen die Zusammenarbeit und den Austausch der Lernenden und Lehrenden

ermöglichen. Aus emotionaler Sicht geht es dabei nicht nur um die Häufigkeit des sozialen Austauschs, sondern das Gefühl einen aktiven Ansprechpartner an einem anderen Computer zu haben. Alexiou-Ray & Bentley (2016) haben gezeigt, dass die Distanz, die durch die Technik hervorgerufen wird, ausgeglichen werden muss.

Die Studenten haben zahlreiche Webanwendungen in mehreren Seminaren verwendet. Nach einem Kurs wurde eine Umfrage (2021) erstellt und eine Antwort von den Studierenden im Kurs Deutsch C1 an der Staatlichen Alecu-Russo-Universität sieht so aus:

Diese Webanwendungen werde ich im Unterricht verwenden (als Lehrer/Lehrerin)

10 Antworten

Eigentlich fast alle.

Edpuzzle, Xwords, Quizzlet, classroomscreen, Jamboard, padlet

Edpuzzle, Classroomscreen

Padlet, Quizlet, Learningapps, Mentimeter, Übungsgenerator, XWords Generator. Canva

padlet, etherpad, learningapps, vocaroo, mentimeter...

Eigentlich alle mal

Auf jeden Fall, sie sind sehr hilfreich.

Lingofox, padlet, kahoot, edpuzzle

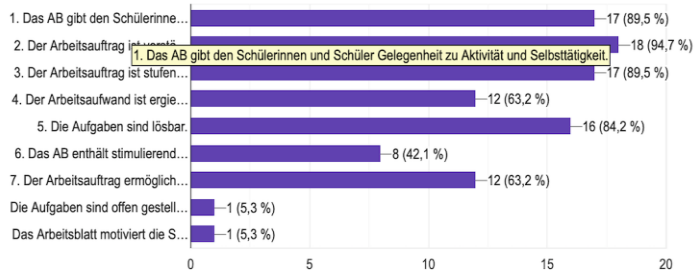
weiß ich noch nicht, aber sicher einige

Eine andere Umfrage (2021) betrifft die Kriterien der Arbeitsblätter. 89,5% von 19 Masterstudierenden haben sich auf das Arbeitsblatt konzentriert, dass den Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zu Aktivität und Selbständigkeit gibt. Das kann man in der Umfrage bemerken. Digitale Plattformen im DaF-Unterricht geben mehr Flexibilität, Originalität und natürlich Selbständigkeit den Schülern und den Studierenden.

Wählen Sie die Kriterien aus, die Sie für wichtig halten.



19 Antworten



Die E-Learning, Computerspiele und andere digitale Formen des kulturellen Ausdrucks sind innovativ und für Studierenden und Schüler bedeutsam. Sie müssen in den Gewohnheiten von DaF-Lehrkräften in der Pandemiezeit einen festen Platz einnehmen. Digitaler Deutschunterricht schafft Räume und Gelegenheiten für Lernen von verschiedenen Orten aus – z.B. indem sich Klassen in geeigneten Chats, Moodle, Classroom austauschen und Rückmeldungen erhalten, wenn sie digitale Lernaktivitäten betreiben.

Es ist bemerkenswert, dass digitale Methoden Lernergebnisse transparent in der Klasse/Gruppe machen. Gleichzeitig geben sie den Lernenden aber auch Werkzeuge an die Hand, in der Pandemiesituation sich weiter zu orientieren. Es ist bei fast allen Klassen davon auszugehen, dass das nötige Material und die erforderliche Software nicht nur vorhanden sind, sondern problemlos in Betrieb genommen werden können. Das Google Universum, das wir alle kennen, ist besonders reich in dieser Zeit geworden.

Die Durchführung von Medienprojekten im Unterricht ist enorm lehrreich, weil sie Perspektiven der Schüler und Studenten erkennbar macht. Kleine Projekte wie in Canva, Prezzi, Movie-Film oder ein Blog machen Mut den Studierenden für selbstständige Arbeit (lucrul individual),

verantwortungsvolles Studium und Lernen der deutschen Sprache. Die meisten Lernenden können schon mit diesen Möglichkeiten präziser umgehen.

Die Fortbildungswebinare sind ein hervorragender Weg, um sich mit anderen Kollegen und Kolleginnen auszutauschen. Wer macht das öffentlich und lässt sich auf ein Gespräch ein, der findet Lösungen für Probleme und andere nehmen Anteil am eigenen Erfolg. Die Lehrerblogs und Padlettaffel dienen als ein professionelles Kommunikationsmittel, das an die eigenen Bedürfnisse angepasst werden kann. Ein wichtiger Punkt für uns wäre sich in der Lehrergruppe zu vernetzen. Der Austausch mit anderen Lehrkräften und das ähnliche Interesse können uns zusammenbinden, und zahlreiche Fragestellungen bearbeiten. Ein Austausch über Bildungsthemen unter Deutsch sprechenden Fachpersonen, in Fortbildungsseminaren, Konferenzen und Lehrstuhlsitzungen können uns dabei helfen einen guten Digitalen Deutschunterricht zu schaffen.

Wie motiviert ist ein Schüler oder eine Schülerin, ein Student oder eine Studentin im DaF-Unterricht? Was muss ich als Lehrer oder Lehrerin dafür machen.

Wer als Lehrkraft Erfahrungen mit Neuen Medien und neuen Onlinetools hat, soll anderen davon erzählen. Die wirksamste Weiterbildung findet im Kollektiv statt, weil die Fachpersonen auch bei der Umsetzung präsent sind. Wer andere anleitet, versteht eigene Plattformen, Webanwendungen besser, reflektiert sie und sieht neue Möglichkeiten andere Aufgaben zu erstellen. Die Merkmale und Konkretisierungen ermöglichen eine Bestandsaufnahme, welche Handlungen bereits Teil des Unterrichts sind. Um einen digitalen DaF-Unterricht zu ermöglichen, gibt es bereits vielseitige Webanwendungen, die Lehrkräfte, Schüler und Studenten dabei unterstützen, das Lernen in die virtuelle Welt zu verlagern. Einige Anwendungen wurden zusammengestellt, die genau darauf abzielen:

Aufgabe 1.

Mit dem Übungsgenerator DW <https://lingofox.dw.com/index.php?url=c-test> erstellen die Lehrkräfte einen Lückentext. Zum Beispiel:

Lückentext zum Thema Rassismus:

Bei einigen Wörtern fehlt die zweite Hälfte. Vervollständigen Sie den Lückentext!

Seit dem 17. Jahrhundert **teilen**¹⁾ Menschen andere Menschen in **in**²⁾ "Rassen" ein. Im 19. Jahrhundert **entwickelte**³⁾ sich daraus in **in**⁴⁾ Europa eine pseudowissenschaftliche Rasse **schrecklichste**⁵⁾, die im 20. Jahrhundert **schrecklichste**⁶⁾ Konsequenzen hatte. Dieser **historische**⁷⁾ Überblick zeichnet die **Entstehungsgeschichte**⁸⁾ nach und führt **aus**⁹⁾ in moderne Formen **der**¹⁰⁾ Ideologie des Rassismus **ein**¹¹⁾.

Übungsgenerator DW <https://lingofox.dw.com/index.php?url=c-test>

Lösungsschlüssel



Seit dem 17. Jahrhundert **teilen**¹⁾ Menschen andere Menschen **in**²⁾ "Rassen" ein. Im 19. **Jahrhundert**³⁾ entwickelte sich daraus **in**⁴⁾ Europa eine pseudowissenschaftliche **Rassenlehre**⁵⁾, die im 20. Jahrhundert **schrecklichste**⁶⁾ Konsequenzen hatte. Dieser **historische**⁷⁾ Überblick zeichnet die **Entstehungsgeschichte**⁸⁾ nach und führt **aus**⁹⁾ in moderne Formen **der**¹⁰⁾ Ideologie des Rassismus **ein**¹¹⁾.

Aufgabe 2.

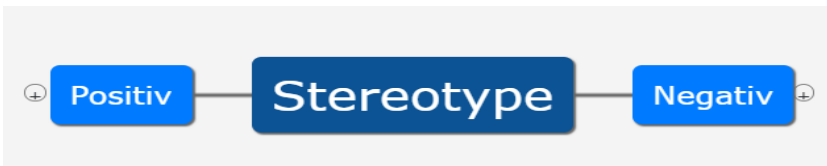
Mit dem *Wordart-Apps* aktivieren wir die Vorkenntnisse der Studenten und Studentinnen bzw. der Schüler und Schülerinnen. Das ist ein kostenloser Generator für Wortwolken. Wortwolken.com lässt sich auf einem PC, Tablet oder Smartphone einsetzen. Man kann auch die Wortliste bearbeiten, sowie die Größe der Wolke und den Wortabstand einstellen. Wenn einem das Ergebnis gefällt, speichert man das Bild und teilt es online. Zum Beispiel:

Erstellen Sie eine Grafik zum Thema: Medien und Technik mit Wordart-Apps. Z. B: eine Datei anfügen; eine E-Mail schreiben; das Programm herunterladen; in den Papierkorb legen etc.

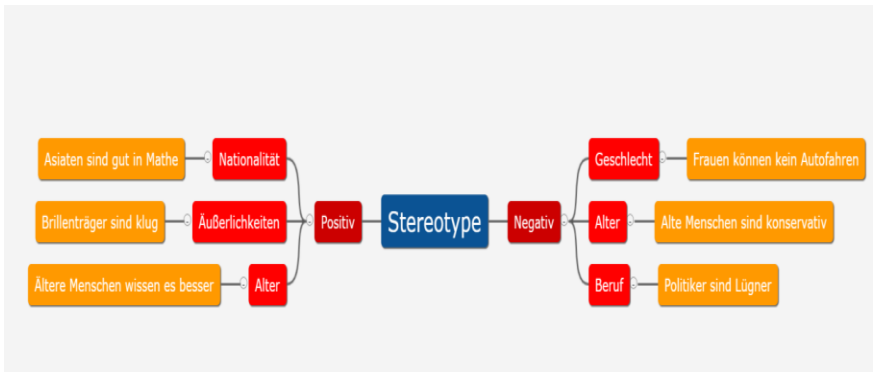


Aufgabe 3.

Mit dem *Mindmap* könnte man auch Reflexionsaufgaben als Hausaufgaben geben. Mindmaps sind eine gute Methode, um Ideen zu sammeln und Vorgehensweisen grafisch zu dokumentieren. Zum Beispiel: Erstelle eine Mindmap zum Thema Stereotypen. Differenziere hierbei zwischen positiven und negativen Stereotypen. Die Schüler und Studenten erlernen den Umgang mit einer Software zur Erstellung von Mindmaps als Medienkompetenz.



Beispiel für eine Lösung



Aufgabe 4.

Eine andere digitale Variante der Aufgabe wäre ein Kreuzwort durch *Xwords-generator* zu erstellen. Da Wortschatzübungen im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig sind, brauchen wir immer viel davon. So ein benutzerfreundliches Werkzeug ist der Kreuzworträtsel. Zum Beispiel: Ergänze die Lücken mit den richtigen Wörtern aus.

1. Spanisches Nationalgericht
2. Welche alkoholische Getränk wird oft in Deutschland getrunken?
3. Spanische Snacks/Häppchen
4. Beliebter Aufstrich in Israel
5. Türkische Süßspeise
6. Kalte Tomatensuppe
7. Was wird gerne in den Niederlanden gegessen?
8. Griechische Anisspirituose
9. Typisches schwedisches Gericht
10. Dunkles irisches Bier

Erstellt mit XWords - dem kostenlosen Online-Kreuzworträtsel-Generator
<https://www.xwords-generator.de/>

Mit dieser Webanwendung bekommt man automatisch eine Lösung, die für die Lehrkräfte sinnvoll und praktisch im DaF-Unterricht ist:



1. Spanisches Nationalgericht
2. Welche alkoholische Getränk wird oft in Deutschland getrunken?
3. Spanische Snacks/Häppchen
4. Beliebter Aufstrich in Israel
5. Türkische Süßspeise
6. Kalte Tomatensuppe
7. Was wird gerne in den Niederlanden gegessen?
8. Griechische Anisspirtuose
9. Typisches schwedisches Gericht
10. Dunkles irisches Bier

Erstellt mit XWords - dem kostenlosen Online-Kreuzworträtsel-Generator
<https://www.xwords-generator.de/de>

Aufgabe 5.

Mit *EDpuzzle* lassen sich Videos von YouTube oder selbst hochgeladene Videos für den Unterricht einsatzbereit machen. Wichtig ist es, dass man die Videos kürzen, mit Kommentaren und Fragen bearbeiten und leicht mit den Schülern bzw. Studierenden teilen kann. Die Schüler schauen sich das Video direkt auf EDpuzzle an. Die Multiple-Choice-Fragen werden automatisch korrekt oder falsch markiert. Zum Beispiel:

Scanne bitte den QR-Code, sieh dir das Video an und beantworte die Fragen.



Den Link bekommen die Schüler bzw. die Studenten, wenn sie QR-Code Apps nicht installiert haben:

<https://edpuzzle.com/media/6054e0d84df87e42e90efc8c>

Aufgabe 6.

LearningApps.org ist eine online Plattform, die interaktive Lernmodule, Themen, Lückentexte, Kreuzwörter etc. sammelt und einer breiten

Nutzergemeinde unentgeltlich zur Verfügung stellt. Die Lehrkräfte können selbst neue Inhalte einstellen. Damit kann der didaktische und methodische Handlungsspielraum von Studierenden und Schülern erweitert und der Lernprozess unterstützt werden. Zum Beispiel:

Finde alle 10 Begriffe zu „Migration“:
<https://learningapps.org/watch?v=p4towbgo321>

- geflüchtet,
- Kultur,
- Sprache,
- Verständigung,
- Willkommen,
- Anpassung,
- Rücksichtnahme,
- Asyl,
- Hilfe,
- Solidarität

G	R	I	A	A	K	S	O	H	Ä	L	E	V	S	S	G	V	D	Ü	J	C	C	Ö	B	Ü
C	E	U	Ü	Ü	V	J	P	O	A	X	Y	V	I	T	J	V	M	Ö	Z	B	N	O	D	V
W	U	F	O	H	F	V	T	R	R	D	J	F	K	R	W	B	P	Y	T	C	S	S	Y	Ä
P	I	Ö	L	Z	E	F	R	F	A	Ü	M	P	Z	U	Ä	Y	O	Ü	J	D	M	B	Ä	E
L	S	L	F	Ü	U	E	E	T	J	C	C	M	W	O	L	U	Ä	G	X	N	I	N	Ö	S
J	L	B	L	Ö	C	M	A	P	O	Ä	H	K	X	S	Ü	T	U	V	P	N	F	Ö	C	B
A	V	Y	H	K	G	H	D	J	Ä	D	J	E	S	Ö	O	N	U	E	Ä	A	R	G	J	R
W	C	Y	H	H	O	Ä	T	Y	Q	D	W	C	D	I	U	V	F	R	O	Y	M	N	H	X
V	X	P	K	O	M	M	X	E	F	L	U	B	H	F	C	L	A	S	Y	L	H	J	Z	D
K	Y	Z	V	K	R	N	M	H	T	M	D	H	M	Q	I	H	K	T	U	Ü	D	V	U	B
K	L	S	C	Ö	Ä	H	Z	E	T	R	G	R	J	H	Z	I	T	Ä	C	U	L	H	B	E
Z	W	B	F	X	Ö	L	V	D	N	T	A	N	P	A	S	S	U	N	G	P	Y	D	O	T
Ö	R	R	Z	D	L	B	R	Ä	R	Ü	B	P	T	S	O	L	I	D	A	R	I	T	Ä	T
N	Ä	M	I	M	W	P	R	C	V	C	K	B	Ä	U	Q	N	L	I	R	H	A	L	C	H
T	Ü	O	A	V	F	H	N	Ä	N	Y	J	J	T	Q	M	E	Ö	G	Y	S	M	C	J	B
P	Y	F	I	Ä	G	B	B	Q	Ä	D	N	P	Ä	P	W	Z	K	U	K	J	K	E	Q	O
Q	B	I	P	K	B	B	S	W	M	Z	Y	N	U	P	K	P	B	N	K	S	W	T	S	A
E	T	E	Ä	V	S	B	Ü	I	U	N	Ö	G	F	J	A	Ü	G	G	Y	Ü	Ü	H	Ö	C

Aufgabe 7.

Eine andere Methode wäre Testaufgaben mit *Learning snacks* zu erstellen. Learning snacks sind interaktive, textbasierende Dialogsysteme, ähnlich wie Messenger oder WhatsApp. In Form eines Dialogs kann man kurze Lerneinheiten interaktiv und motivierend auch sehr gut bearbeiten. Zum Beispiel:

<https://www.learningsnacks.de/share/114599/19aa32efdf0031463698d10308ae820a255e792b>

Aufgabe 8.

Eine digitale Tafel ist *Padlet*, die eine browserbasierte Online-Pinnwand, auf der gemeinsam, kollaborativ Ideen gesammelt werden können. Außerdem kann man Bilder, Videos, Weblinks, Dokumente, Sprachaufnahmen und Zeichnungen lassen sich ebenso einfügen wie interaktive Karten. Padlet wird im Hintergrund immer aktualisiert und synchronisiert. Die Schüler bzw. Studenten können per Mail die Tafel einladen oder ihnen wird der Zugang über einen Weblink oder einen QR-Code ermöglicht, die von Padlet automatisch erzeugt werden. Als Vorteil für ein fertiges Padlet ist die Tafel als Bild oder als PDF herunterzuspeichern, sodass die Ergebnisse gesichert werden können. Beispiele für virtuelle Tafel sind hier zu finden:
<https://padlet.com/oxanachira77/iblu51et30muhsw3>
https://padlet.com/ruxanda_chira/r4dbqnyoinu276vg

Aus den angeführten Beispielen wird deutlich, dass die Vielfalt der Webanwendungen einen DaF-Unterricht bereichern und die Schüler bzw. Studenten motivieren kann. In den oben erwähnten Aufgaben werden die häufigsten Apps und Tools für die Unterrichtsplanung, für die Kommunikation mit Schülerinnen und Schüler/Studentinnen und Studenten, für die Interaktionen im Klassenzimmer oder in der Gruppe dargestellt, die schon bereits erfolgreich im DaF-Unterricht verwendet wurden.

Mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung wird gefordert, dass DaF-Lehrkräfte in dieser digitalen Richtung ausgebildet werden. Die Lehramtsstudierenden sollen die Möglichkeit haben, einen intensiven digitalen Kurs als Zusatzqualifikation zu machen. Schließlich soll das Konzept des E-Learning in der Pandemiezeit stärker genutzt und verankert werden und hierfür sind entsprechende Fortbildungsangebote notwendig. Die Anwendung für digitale Bildung findet man sowohl für die Lehrer als auch für die Eltern auf der Seite Bitkom (<https://www.bitkom.org/Themen/Bildung-Arbeit/Anwendungen-digitaler-Unterricht> abgerufen am 10.12.2020).

Schließlich in der Phase des Home-Learning setzten sich sowohl die Lehrer als auch die Eltern im Deutschunterricht mit Vor- und Nachteilen des digitalen Unterrichts auseinander. Da wir in diesem Semester wegen des Corona-Virus zuhause mehr bleiben müssen, lernen wir das digitale Lernen zuhause besser kennen. Bei einigen Studierenden/Schülern läuft es

mit der Onlinephase gut, bei anderen gibt es Schwierigkeiten. Ein positiver Effekt des digitalen Lernens zeigt sich darin, dass die Schüler und Studenten vertrauter mit technischen Geräten werden, da sie sie jeden Tag benutzen. Dieses Können und Wissen werden hilfreich für die berufliche Zukunft sein, wenn die Schule in der Zukunft auch digitaler wird. Ein weiterer Vorteil des digitalen Lernens im DaF-Unterricht besteht darin, dass es flexibler gestaltet wird und in den meisten Fällen an das Sprachniveau und Bedürfnisse der Studenten oder der Schüler angepasst ist.

Die Lehrkräfte erstellen mit Hilfe von Webanwendungen online interaktive Tests, thematische Bilder, Aufnahmen von Videos und andere online verwendete Materialien für DaF-Unterricht schneller und leichter. Beispielweise mit *learningapps* oder *quizlet* kann man hervorragend Vokabeln lernen, mit *Learning snacks* oder *Xwords-generator* Vokabeln oder grammatische Themen prüfen. Auch bei den Übungen über Websites erhält man oft direkt eine individuelle Rückmeldung darüber, wie gut man eine Übung gemacht wurde: zum Beispiel mit *EDpuzzle* oder mit *Lingofox*. Die notwendigen Werkzeuge im DaF-Unterricht sind Team-Teaching, Peer-Learning, Tandemlernen - digitales Lernen.

Bibliographie:

Alexiou-Ray, Jennifer; Bentley, Courtney C. *Faculty professional development for quality online teaching. Journal of Distance Learning Administration* 2016, 18 (4), 1–16.

Handke, Jürgen, *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. 3. Edition, 2020.

Redecker, Christine, *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender*, DigCompEdu, 2017.

(https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_german_final.pdf, abgerufen am 10.12.2020).

VON UNTERRICHTSMEDIEN ZU NEUEN MEDIEN IM FREMSPRACHENUNTERRICHT: ÜBERBLICK ÜBER DIE HISTORISCHE ENTWICKLUNG

**Tatiana KONONOVA, dr., lector univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Резюме: Данная статья посвящается обзору об историческом развитии новых медиа, без которых не обходится в современном глобализированном мире ни одна практика преподавания иностранном языкам. Автор статьи рассматривает средства обучения, начиная от старых методик 60 гг. 20 века (средства обучения, наглядные пособия) до актуальных методик 21 века (мультимедиа) и описывает их особенности, аспекты, категории. Проведенное исследование позволило автору выявить дидактический потенциал новых медиа (мультимедиа).

Ключевые слова: новые медиа, историческое развитие, аудитивные средства, визуальные средства, аудиовизуальные средства, компьютер, дидактический потенциал новых медиа, мультимедиа.

Gegenwärtige fremdsprachliche Unterrichtstheorie bzw. –gestaltung ist ohne Neue Medien nicht wegzudenken. Das Erscheinen der Neuen Medien in der Unterrichtspraxis hat zahlreiche Fragen in Bezug auf deren didaktisches Potenzial hervorgerufen. In dieser Hinsicht führt G. Noldt folgendes aus: Im Zusammenhang mit dem Einsatz der „Neuen Medien“ im Fremdsprachenunterricht ist zunächst einmal eine didaktisch-methodische Standortbestimmung hilfreich, um mit diesen neuen Hilfsmitteln wie PC oder Internet, einerseits, einen wirklich produktiven und integralen Beitrag zum Unterricht leisten zu können und um, zum Anderen, nicht aus lauter Technikbegeisterung mit dem neuen Medium unbemerkt längst überkommene didaktische Ansätze feiern zu lassen bzw. sich dem Vorwurf auszusetzen, mit Instrumenten des Weltraumzeitalters Steinzeitpädagogik zu betreiben (G. Noldt 2007: 47).

Dieser Beitrag setzt vorerst sich das Ziel, das Wesen *der Neuen Medien*, deren historisches Werden bzw. Entwicklung zu erforschen, um deren didaktisches Potenzial für den modernen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht erschließen zu können.

R. Freudenstein in Anlehnung an F. Schubel (1966) stellt die Begriffe Unterrichtsmittel und Medien gleichberechtigt nebeneinander, wobei auf die Tatsache verwiesen wird, dass der Gegenstandsbereich, von einer

terminologischen Vielfalt gekennzeichnet ist. In älteren Methodiken der 60-er Jahre wird von *Lehrmitteln*, *Lernmitteln*, *Arbeitsmitteln*, *Anschauungshilfen*, *Hilfsmitteln* oder *Unterrichtshilfen* gesprochen.

Mit dem Aufkommen der pädagogischen Technologie in den 60-er Jahren bürgerte es sich ein, Lehr- und Lernmittel mit dem umfassenderen Terminus *Medien* zu bezeichnen (F. Eppert, 1973). Damit waren zunächst nur technische Geräte gemeint, die für außerschulische Zwecke entwickelt worden waren und dann auch für unterrichtliche Zwecke in Anspruch genommen wurden. Dazu zählten vor allem Tonträger (Radio, Tonband- und Kassettengeräte, auch in Form des Sprachlabors) und das Fernsehen, das heute über Video, Kabel- und Satellitenempfang zugänglich geworden ist (vgl. R. Freudenstein 1995: 288).

Inzwischen wird das Wort *Medium* für alles verwendet, was eine vermittelnde Funktion im Unterricht ausübt. Folgerichtig, wie R. Freudenstein mit Recht behauptet, wird deshalb auch von „*herkömmlichen Medien*“ gesprochen, wenn z. B. Lehrwerke, Grammatiken, Lese- und Arbeitsbücher, Landkarten, Lektüre, Tafeln und Bilder, Realien usw. gemeint sind, und von „*modernen Medien*“, wenn alle weiterentwickelten traditionellen Unterrichtsmedien, wie Overheadprojektor anstelle der Tafel, Tonband, elektronische Wörterbücher, Filme usw. angesprochen werden (vgl. R. Freudenstein 1995: 288).

In den 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts wird ein Versuch unternommen, das breite Spektrum unterrichtlicher Mittler unter verschiedenen Gesichtspunkten zu ordnen und zu kategorisieren. Eine sehr globale Einteilungsmöglichkeit bestand in der Unterscheidung zwischen *personalen* und *apersonalen* Medien. Zu den *personalen Medien* zählen die Lehrer, die Schüler und andere Personen, die in einem Unterrichtsprozess inhaltliche Aufgaben übernehmen. Alle weiteren Elemente, die bei der Instruktion eine Rolle spielen, werden in diesem Categorieschema dem *apersonalen* Bereich zugeordnet. In ihm lässt sich zwischen den *nichttechnischen* und *technischen* Medien differenzieren. Dem nichttechnischen Bereich werden von der Fremdsprachendidaktik normalerweise alle Medien zugewiesen, die unabhängig von elektrisch betriebenen oder elektronisch gesteuerten Geräten verwendet werden können. So gehören Wandbilder oder Lektüren zu den nichttechnischen

Medien; Taschenrechner, Diaprojektoren oder Lautsprecher hingegen sind als technische Medien einzustufen (vgl. R. Freudenstein 1995: 288).

Ein zweiter terminologischer Zugriff wurde über die Angabe des Wahrnehmungskanals möglich, über den ein Medium mit der kommunikativen Wende und der Verstärkung der Visualisierung in den Unterrichtsprozess integriert wird. So begann man zwischen *auditiven, visuellen und audiovisuellen* Medien zu unterscheiden. Als auditive Medien gelten seitdem *Tonbänder, Kassetten, Schallplatten, das Radio und andere Geräte* zur Aufnahme und Wiedergabe von Sprache. Als visuelle Elemente finden in der Fachliteratur sowohl *die Tafelzeichnung* als auch die *Tageslichtprojektion* Erwähnung. Der audiovisuelle Bereich hingegen wurde ausschließlich auf Medien bezogen, bei denen Bild und Ton als integrierte Bestandteile einer übermittelten Information auftreten (*Film, Fernsehen, Video, Bildplatte*) (H. Ankerstein 1972).

Einen umfangreicheren Überblick darüber, welche Medien in die Kategorien auditiv, visuell und audiovisuell fallen, gibt die Klassifizierung von H.-W. Huneke und W. Steinig:

✓ **Auditive Medien:**

- Ausspracheübungen und Sprachlaboraufgaben;
- Authentische Tondokumente in der Zielsprache, also Hörtexte wie Lautsprecherdurchsagen, Jugendprogramme aus dem Radio, Hörspiele und Musikkonserven (Lieder!).

✓ **Visuelle/ textliche Medien:**

- Tafelbilder und Overhead-Folien;
- Wandbilder;
- Arbeitsblätter und Wortkarten;
- Zeichnungen (Karikaturen, Bildergeschichten, Comics...);
- Fotos und Kunstbilder;
- Gegenstände, die in den Unterricht mitgebracht werden;
- Lesetexte: didaktisierte, speziell für Lehrzwecke hergestellte Texte im Lehrbuch, authentische Gebrauchstexte (Zeitungstext, Gebrauchsanweisung...), literarische Texte (Kurzprosa, Jugendromane...).

✓ **Audiovisuelle Medien:**

- Lehrfilme;
- Spielfilme und Videoproduktionen;

- Authentische Fernsehsendungen (Werbespot, Wetterbericht, Nachrichtensendung, Feature...) (H.-W. Huneke/W. Steinig 2005: 178-179).

Seit etwa 1980 wird der Einsatz des Computers als Unterrichtsmedium im Deutschunterricht diskutiert und erprobt.

Der Computer als Medium im Fremdsprachenunterricht ist sehr vielseitig einsetzbar und bietet besonders für ein moderneres, offeneres Unterrichtskonzept viele Vorteile, z. B. der Lehrer kann über E-Mail Klassenkorrespondenzen mit einer Partnerklasse im Zielsprachenland aufbauen oder aktuelles Tagesgeschehen im Zielsprachenland sofort in Bild, Ton und Schrift zur Verfügung bekommen.

M. Erdmenger zeigt die sechs Funktionen des Computers, mit denen dieser den Lernern völlig unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten bietet. Der Computer ist:

1) das allwissende, geduldige, unbestechliche Medium bei Drills, im (programmierten) Unterricht, zur Kontrolle von Wortschatz, Grammatik, Textverständnis und Kombinationsgabe;

2) das Layout-medium zum Abfassen und Schreiben, Korrigieren und Verändern, Gliedern und Gestalten;

3) das Spiele-Medium für Simulationen, zum Problemlösen;

4) das Medium des raschen Zugriffs bei interaktivem Audio und Video;

5) das Nachschlagemedium für Thesauren, mehrsprachige Wörterbücher, Atlanten, Lexika;

6) das defektive Medium, denn man kann die Maschine überprüfen und so Lernstoff und das eigene Wissen reaktivieren (M. Erdmenger 1997: 103).

Durch den Computereinsatz entwickeln sich aus dem Prinzip der Individualisierung der sprachlichen Arbeit immer mehr Computerlernprogramme und Übungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht.

Viele Pädagogen bzw. Psychologen stimmen darin überein, dass der Mensch 10% des Gesehenen, 20% des Gehörten, 50% des zugleich visuell und auditiv präsentierten Materials (der Multimediavorteil) und 80% dessen, was er gleichzeitig sieht, hört und selbst tut (der interaktive Sprung). Der Einsatz von Internet kann hier wenigstens dazu beitragen, den

Anteil individualisierter Aktivitäten der Lerner während des Lernprozesses zu erhöhen.

M. Grüner/T. Hassert (1986) meinen dazu: „Da Computer Daten sehr schnell verarbeiten können und über eine hohe Speicherkapazität verfügen, kann computerbasiertes Unterrichtsmaterial entsprechend aufwendig strukturiert sein: Komplexe Verzweigungen innerhalb einzelner Programmteile sind möglich; multimediale Texte können den Lernenden differenzierte Informations-, Lern- und Lösungsmöglichkeiten anbieten, die jederzeit abrufbar sind; ein Lernprogramm kann so gestaltet werden, dass den Lernenden die Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte, Übungstyp und Schwierigkeitsgrad überlassen wird. “Der Computer ist damit ein besonders geeignetes Medium, das die Voraussetzung für komplexere Formen des interaktiven Arbeitens bieten kann (M. Grüner/T. Hassert, S.154).

Neuere Begriffe, wie elektronische, digitale, neue Medien verraten die rasante technische Entwicklung sowie ständig neue Bedürfnisse und Möglichkeiten und zeigen weiterhin eine schnelle Fortführung der alten Medien.

Ende der 90-er Jahre hat man die Bedeutung *der Neuen Medien* für die moderne globalisierende Gesellschaft erkannt und versucht, dieser mit neuformulierten allgemeinpolitischen Bildungszielen gerecht zu werden (B. Rüschoff 2007: 321).

Unter *den Neuen Medien* versteht R. Freudenstein alle technologischen Entwicklungen der Telekommunikation, die eine Informationsvermittlung über Computer oder Internet erlauben und das interaktive Lernen fördern (R. Freudenstein 2007: 395).

Die Begriffe *mediengestützt* und *mediengeleitet* verweisen, wie B. Abel betont, auf zwei Möglichkeiten, sich der Verwendung von Medien im Fremdsprachenunterricht zu nähern. Als „mediengestützt“ ist ein Unterricht zu charakterisieren, in dem die unterschiedlichen Medien vom gedruckten Text bis hin zum Computer zur Unterstützung des Lehr- und Lernprozesses herangezogen werden.

„Mediengeleitet“ bedeutet dagegen, dass ein Medium oder mehrere Medien im unterrichtlichen Konzept Steuerungsfunktionen übernehmen, d.h. dass der Fortgang des Unterrichts durch sie bestimmt und vorstrukturiert ist (B. Abel 1995: 324).

Die Terminologie „computergestützter Fremdsprachenunterricht“ stammt aus dem englischen Terminus „CALL“ (Computer-Assisted Language Learning). M. Levy (1997) definiert CALL als „die Suche und die Untersuchung nach den Anwendungsmöglichkeiten von Computern beim Sprachenlehren und -lernen.“ Als didaktische Ziele des Computereinsatzes gelten im Allgemeinen die Einführung von neuen Lehr- und Lernmethoden, die Förderung des selbstgesteuerten, aufgabenbezogenen Lernens, der Lernerautonomie, Sprachbewusstheit, die Öffnung von Lehrinstitutionen mittels Projekten, Partnerschaften sowie eine Neubestimmung der Lehrperson (vgl. D. Kranz/L. Lienhard 1997: 10).

Ende des 20. - Anfang des 21. Jahrhunderts erscheint in der einschlägigen Literatur eine andere geläufige Medienbezeichnung im Zusammenhang mit *Neuen Medien* der Begriff „Multimedia“, wobei der Wert auf die Bedeutung des Kanals und des Codes gelegt wird. Multimedia können Texte, Bilder, Grafiken, Filme sein, die über unterschiedliche Codesysteme verfügen (B. Weidenmann 2002: 46). Ähnlich werden Multimedia von Lehner (K. Lehner 2000: 12) beschrieben: Multimedia ermöglichen mit Hilfe der neuen Techniken die Vernetzung von digitalen Informationen in Form von *Text, Bild, Video, Grafik* usw.

Multimedia unterteilt man in der modernen Didaktik nach 2 Aspekten: in Bezug auf ihre *Funktionalität* und in Bezug auf ihre *Anwendung im Unterricht*.

In Bezug auf ihre *Funktionalität* unterscheidet man zwischen Offline- und Online-Medien. Unter Offline- oder Stand-Alone-Anwendungen wird die Verwendung von optischen oder digitalen Speichermedien verstanden. In diese Kategorie fallen Medien, die keine Vernetzung von Computern oder eine direkte Verbindung zu einem externen Informationsanbieter verlangen. Z.B.: *Lexika, Hörbücher, Spielfilme, elektronische Wörterbücher, Lernsoftware auf CD-ROM, DVD, CD, USB, Textverarbeitungsprogramme, Präsentationsprogramme* usw. Bei Online-Medien dagegen stellt die Vernetzung und Verbindung mit externen Datenverarbeitungsanlagen (Servern) eine unerlässliche Voraussetzung dar. Z.B.: *Webblog-Tagebücher, Wikipedia, Online-Lexika, Videoclips, Sprachkorpora, Online-Grammatiken, Online-Wörterbücher, Lernprogramme, E-Mail, Foren, Chats, Instant Messaging mit Sprach-*

oder Videomessaging, Audio- oder Videokonferenzen, Webblogs, Podcasts, Lernplattformen usw. (K. Lehner 2000: 11).

In Bezug auf ihre Anwendung im Unterricht unterteilt S. Aufenanger die Multimedia in vier

Gruppen (S. Aufenanger 2001: 111f.):

1. Hypermedia- Anwendungen auf CD-ROM;
2. Selbstgestaltung von Multimedia (Autorenprogramme, Hypermedia, WebGestaltung);
3. Internetsysteme (E-Mail-Projekte, WWW, Newsgruppen);
4. Intranetsysteme (Vernetzung von Schulklassen und Zugang zu Hypermedia-Anwendungen).

Mithin kann man gegenwärtig 3 wesentliche Merkmale der Neuen Medien des 21. Jahrhunderts in der modernen Didaktik verzeichnen *Multimedialität, Interaktivität und Hypertextualität* (V. Frederking/ A. Krommer/ K. Maiwald 2008: 52ff.).

Unter *Multimedialität* versteht man die Möglichkeit, verschiedene mediale Präsentationsformen – Text, Bild, Ton, Film usw. – digital zu reproduzieren, auf einer Bildschirmseite zusammenzuführen und zu nutzen.

Interaktivität bezieht sich auf die wechselseitige Kommunikation zwischen dem Computer und dem Nutzer; statt des passiven Konsums wird aktives Mitmachen gefördert. Multimediale Lernprogramme bieten dem Benutzer diverse Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten und beinhalten darüber hinaus einen implizierten Tutor, der ihnen ein programmiertes Feedback gibt.

Hypertextualität als spezifische Eigenschaft des World Wide Web bezeichnet die durch Links realisierte Verbindung von unzähligen literalen, piktoralen, auditiven und audiovisuellen Texten.

Seit der Einbeziehung der Medien in den Unterricht hat sich eine relativ neue pädagogische Disziplin entwickeln- *Mediendidaktik*, die sich mit den Funktionen, Wirkungen und Inszenierungen von Medien in Lehr- und Lernsituationen beschäftigt, sowie die Beförderung eigenständiger Formen des Erwerbs von Inhalten und Kompetenzen unter die Lupe nimmt.

Abschließend lässt sich aus dem oben Ausgeführten das didaktische Potenzial der Neuen Medien erschließen:

- Neue Medien ermöglichen ein kompetenz-, handlungsorientiertes und kooperatives Lernen laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen;
- Neue Medien regen zur aktiven, konstruktiven und zielorientierten Bearbeitung der Lerninhalte;
- Neue Medien ermöglichen es, sprachliches Lernen mit landeskundlichen bzw. interkulturellen Inhalten zu verknüpfen;
- Neue Medien decken neue kulturelle Perspektiven und Weltorientierungen auf;
- Durch Neue Medien wird interaktives Arbeiten gefördert;
- Neue Medien ermöglichen realitätsnahe und kontextgebundene Lernumgebungen;
- Neue Medien betten neue mündliche bzw. schriftliche multimediale Kommunikationsformen im Lernprozess ein;
- Neue Medien fördern Lernautonomie.

Bibliographie:

Abel, Brigitte. Mediengestützter und medienbegleiteter Unterricht. In: (Bausch/Christ/Krumm Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 1995, S. 323-325.

Ankerstein, Hilmar S. Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Klett, 1972, 104 S.

Aufenanger, Stefan. Multimedia und Medienkompetenz- Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan/Schulz-Zander, Renate/Spanhel, Dieter (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen, 2001, S. 109-122.

Erdmenger, Manfred. Medien im Fremdsprachenunterricht Hardware, Software und Methodik. Band 13, Braunschweig, 1997, 151 S.

Frederking, Volker, Krommer, Axel, Maiwald Klaus. Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. – Berlin: Erich Schmidt, 2008.

Freudenstein, Reinhold. Funktion von Unterrichtsmitteln und Medien: Überblick. In: (Bausch/Christ/Krumm Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 1995, S. 288-291.

Freudenstein, Reinhold. Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien. In: Bausch, Karl-Richard;

- Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke, 2007, S.395–399.
- Grüner, Margit, Hassert Timm. Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. München: Langenscheidt, 2000.
- Huneke, Hans-Werner, Steinig, Wolfgang. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4. aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005, 263 S.
- Lehner, Karl. Neue Medien in der Bindung- Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Lehner, Karl & Seiter Josef (Hrsg.), Im Netz der neuen Medien. Unterrichtswelten in Veränderung 1. Wien: Schulheft, 2000, S. 11-20.
- Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lüking, Bernd (Hrsg.). MultimediaInternet- Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? Münster: Agenda-Verl, 1997.
- Noldt, Günter, Willenberg, Heiner. Lesefähigkeit. In: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsche Englisch Schülerleistung International). Weinheim: Beltz, 2007, S. 23-41.
- Rüschhoff, Bernd. Elektronische Medien. In: (Bausch/Christ/Krumm Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 1995, S. 320-323.
- Weidenmann, Bernd. Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Stadtfeld, Peter (2004), Allgemeine Didaktik und Neue Medien: Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2002.

ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Svetlana DZECHIȘ, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article discusses the podcast technology and defines this term. Also, it highlights the main principles of selection and provides a list of criteria for evaluating authentic podcasts used in the educational process of a language university. In addition, here are described the advantages of using podcasts in the process of studying foreign languages and the didactic potential. As examples are provided some authentic audio and video podcasts in German, which are an effective teaching tool and can be used as a means of forming a foreign language communicative competence of Philology students.*

Keywords: *authentic podcasts, foreign language, communicative competence, Philology students*

С учетом основных тенденций развития общества и образовательной системы Республики Молдова сложилась благоприятная ситуация для интеграции новых информационно-коммуникативных технологий в систему языковой подготовки студентов-филологов. В данной статье рассматривается один из видов таких технологий – подкаст, дается определение понятию, выделяются основные принципы отбора и предлагается перечень критериев оценки аутентичных подкастов, используемых в образовательном процессе языкового вуза. Также описываются их дидактический потенциал, преимущества использования в процессе обучения иностранным языкам и приводятся некоторые примеры аутентичных аудио- и видеоподкастов на немецком языке, которые являются эффективным средством обучения, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования, в частности, использовать как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов. Важно подчеркнуть, для того, чтобы использование аутентичных подкастов было эффективным, необходимо интегрировать данную технологию в процесс обучения.

Аутентичный подкаст - один из современных ресурсов, который содержит аудио- или видеоматериалы, доступные в любое время благодаря Интернету (Сысоев, 53). Использование аутентичных

подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер. Однако за всеми возможностями, предоставляемыми интернетом пользователям, скрываются и значительные трудности, связанные с поиском и отбором необходимых материалов. К основным проблемам относятся постоянно увеличивающиеся объемы информации, которые необходимо переработать для того, чтобы получить искомый результат и как следствие – большие временные затраты и отсутствие гарантий качества найденной информации (Суханова, 296). Поэтому для обеспечения эффективной интеграции аутентичных подкастов в учебный процесс особое внимание стоит уделить вопросу *принципов отбора и критериев оценки* данной технологии при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов.

В методической литературе неоднократно поднимался вопрос о необходимости определения критериев отбора аутентичных Интернет-ресурсов в учебных целях (П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, С. В. Титова, Н.С. Савицкая, М.Д. Даниленко, J. Graus, Guth, Schabernig, Vierlinger др.). Детальное изучение публикаций по проблеме отбора аутентичных аудиовизуальных материалов для обучения иностранному языку (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.В. Гусева, С.О. Даминова, Ю.А. Комарова, В.В. Сафонова, О.В. Халтурова, А.Н. Щукин и др.) дало возможность выявить, конкретизировать и обосновать определенные принципы отбора аудиовизуальных материалов, при этом, решая эту методическую задачу, мы учитывали дидактическую целесообразность данных материалов. Обобщив работы вышеназванных авторов, следует выделить следующие *принципы отбора* аутентичных подкастов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов независимо от этапа обучения:

- принцип систематичности, цикличности и последовательности языковой подготовки
- принцип новизны, информативности и достоверности информации
- принцип доступности и наглядности материала
- принцип коммуникативной направленности и ситуативно-тематической организации

- принцип индивидуализации и учета возрастных особенностей студентов
- принцип нормативности и грамматической правильности иноязычной речи
- принцип взаимосвязанного развития умений в разных видах речевой деятельности
- принцип соответствия языковой и речевой сложности уровню обучения
- принцип опоры на родной язык, наличия опор и учета объема
- принцип воспитывающего обучения
- принцип учета профессиональной компетентности преподавателя.

При отборе аутентичных подкастов должны быть приняты во внимание *задачи* обучения, конкретные учебные *условия*, *специфика* и *цели* курса иностранного языка. Для отбора аутентичных подкастов, с целью их использования в практике преподавания немецкого языка, преподавателю целесообразно ориентироваться на современную жизнь немецкоязычных стран, эстетическую ценность подкаста, наличие дополнительных опций к подкасту (наличие скрипта, упражнений и т.п.) и возможность выбора уровня сложности подкаста (Денисова, 778). Руководствуясь существующими на сегодняшний день принципами отбора аутентичных аудиовизуальных материалов и не вступая в противоречия, а также на основе анализа критериев оценки аутентичных Интернет-ресурсов, предложенных некоторыми авторами (Н.Г. Протазанова, О.В. Халтурина и др.) необходимо сакцентировать внимание на *критериях оценки* аутентичных подкастов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов. Это такие критерии как аутентичность и познавательная ценность аудио- и видео-подкаста, коммуникативная насыщенность и тематичность, языковая доступность и посильность для обучающихся, а также актуальность информации, надежность и авторитетность сайта, компетентность и объективность источника.

В своих исследованиях педагоги П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, С.В. Титова и др. впервые предложили методику развития иноязычной коммуникативной компетенции посредством социального сервиса

подкастов. Благодаря таким характеристикам, как *простота* использования, *эффективность* организации информационного пространства, *интерактивность*, *мультимедийность*, *надежность* и *безопасность* (Сысоев, 95), подкасты, согласно этим авторам, обладают значительным потенциалом в формировании коммуникативной компетенции студентов языковых вузов. Использование аутентичных подкастов в обучении иностранному языку в вузе нам представляется наиболее перспективным, поскольку в Интернете представлены сайты, разнообразные в содержательном плане и по сложности.

Аутентичный подкаст завоевал свою популярность благодаря тому, что помимо текста, автор имеет возможность предоставлять визуальную и звуковую информацию. Аутентичные подкасты обладают большими *потенциальными возможностями* для решения образовательных задач при правильно организованном занятии педагогом. Обладая большой информативностью материала, они создают атмосферу реальной языковой коммуникации и способны обеспечить успешное восприятие обучающимися иноязычной речи, повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка (Соловова, 215). Использование видеоподкастов обеспечивают новое актуальное качество процесса обучения иностранному языку, а именно, способствуют проявлению инициативности, целеустремленности студентов, развивают способности слушать и слышать, что способствует повышению результативности учебного процесса.

Если рассматривать аутентичные подкасты на немецком языке, то следует выделить следующие сайты, которые были интегрированы в образовательный процесс и хорошо зарекомендовали себя как эффективное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов:

- <https://www.dw.com/de/media-center/podcasts/s-100976> - **Deutsche Welle** - немецкая медиакомпания, вещающая на весь мир, предлагает большое количество аутентичных аудио- и видеоматериалов для изучающих немецкий язык разных уровней. Предлагаемые ежедневно обзоры прессы, новости, аудиожурналы можно прослушать или посмотреть в различных

форматах, сопровождающиеся языковыми пояснениями, заданиями для отработки и самопроверки.

- <http://www.deutsch-perfekt.com/audio/podcast> - Аудиоподкаст журнала **Deutsch perfekt** один раз в неделю выпускает новый текст о немецкоговорящих странах на тему материалов актуального выпуска журнала.
- www.goethe.de/ins/pl/lp/lrn/pod/deindex.htm - Подкаст-платформа от Института Гете **Grüße aus Deutschland** с различными интересными и актуальными темами и эпизодами о ФРГ, предназначенная для продолжающих изучать немецкий язык и сопровождающаяся pdf-транскриптами.
- <http://radiolingua.com/tag/cbg-season-1/> - ежедневно публикуемая серия подкастов **Coffee Break German** длиной 15-20 минут адресована всем желающим начинать изучение немецкого языка. Цель подкаст-уроков - развить коммуникативные навыки и помочь чувствовать себя уверенно во многих бытовых ситуациях, с которыми можно столкнуться в стране изучаемого языка.
- <http://slowgerman.com/> - Серия медленных аудио-подкастов журналистки из Мюнхена **Анник Рубин**, где она в нормальном темпе помогает новичкам ускорить процесс изучения языка, рассказывает о жизни в Германии: от собственного сада до новостей политики. Автор постепенно знакомит слушателей с лексикой и грамматикой, моде
- лируя в своих выпусках ситуации из жизни: заказ блюда в ресторане, общение в баре, вызов такси. Подкасты хороши для среднего уровня, ко всем эпизодам прикреплены транскрипты.
- <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s> - **Langsam gesprochene Nachrichten** - предлагаемые подкасты содержат запись утреннего 10-часового выпуска новостей радиопрограммы DW-RADIO на немецком языке. Эта запись производится дикторами в особо медленном темпе, чтобы дать возможность тем, кто изучает немецкий язык, лучше понять слова и информацию. Каждый день - новый файл. Помимо аудиофайла на сайте можно ознакомиться с текстом выпуска.

- <https://www.youtube.com/easygerman> - Подкасты **Easy German** на Youtube - 5-20-минутные актуальные интервью с улиц Германии на абсолютно разные темы. Каждый ролик сопровождается субтитрами на немецком языке.
- http://www.de-online.ru/index/serial_jojo_sucht_das_gluck/0-281 - многосерийная теленовелла «**Jojo sucht das Glück**» для уровня B1-B2 - видеоподкаст от dw.de. Jojo, студентка-иностранка приезжает в Германию учиться, где её ждут различные встречи, приключения, восторги и неприятности. Подкаст сопровождается текстами, упражнениями и словарем.
- http://www.de-online.ru/index/extra_deutsch_serial/0-1165 - **Extr@Deutsch** – этот сериал предлагает в простой и веселой атмосфере начать изучать немецкий язык, где к каждому видеосюжету предлагается текст в формате PDF и рабочая тетрадь.
- <http://www.duden.de/podcast> - Данный подкаст представляет авторитетный стандартный словарь немецкого языка – **Duden**, где рассказывается о значении и происхождении слов, представлены синонимы, антонимы, даны примеры употребления и грамматические формы.

В практике обучения иностранному языку в языковом вузе преимущества интегрирования аутентичных подкастов неоспоримы. Во-первых, аутентичные подкасты – это актуальные продукты современной медиакультуры страны изучаемого языка. Во-вторых, использование аутентичных подкастов на занятии позволяет приблизить учебную ситуацию к реальному общению, что обеспечивает развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В-третьих, при методически грамотно организованной работе с аутентичными подкастами у студентов, как субъектов учебного процесса формируется способность к критическому анализу представленной информации, развивается инициативность, самостоятельность, творчество и другие профессионально значимые качества. В-четвертых, аутентичный подкаст, как средство обучения обладает познавательным, развлекательным и культурно-историческим потенциалом. Однако, для использования на занятии пригодны не все

подкасты и преподавателю, желающему включить работу с аутентичными подкастами в процесс обучения необходимо иметь в виду высокие требования к его личной методической и информационной компетентности и оснащенности учебного кабинета.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что аутентичный подкаст – это современное средство обучения иностранному языку, перечисленные преимущества которого позволяют ему стать эффективным средством формирования, развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов. Однако следует помнить о требованиях, предъявляемых к современному преподавателю языкового вуза, который обязан повышать свою компьютерную грамотность и компетентность, владеть новыми технологиями обучения, чтобы эффективно интегрировать их в свою деятельность.

Библиография:

Денисова Г. И., Маскинскова И. А. *Использование подкастов в обучении немецкому языку студентов-бакалавров лингвистики // Перевод в меняющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции.* Редкол.: Н. В. Буренина и др. М.: Азбуковник, 2015. С. 775-780.

Соловова, Е. Н. *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка* – Москва: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.

Суханова А. С. *Технология работы с подкастами в обучении иностранному языку.* Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. Конф. Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 296-300. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9958/> (дата обращения: 15.08.2020).

Сысоев П. В. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий.* Учебно-методическое пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. - Москва; Ростов-на-Дону: Глосса-Пресс Феникс, 2010. – 177 с.

ONLINE TEACHING. HOW TO REACH STUDENTS AT HOME?

Ina ANDONI, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău

Abstract: *Cursurile online eficiente implică feedback, interacțiune și conținut și promovează auto-învățarea, precum și o înțelegere a stilurilor de învățare. Ele încurajează un curriculum deschis, în care studenții învață dintr-o varietate de surse și nu se limitează la structura cursului. Acest lucru se realizează prin utilizarea diferitelor instrumente, cum ar fi instrumentele de prezentare electronică, chat online, conferințe, e-mail și resurse bazate pe web. Utilizarea de către profesor a instrumentelor trebuie să promoveze o experiență de învățare interactivă pentru ca studentul să aibă succes. În învățământul online, interacțiunea poate fi asincronă sau sincronă. Un profesor de succes trebuie să stabilească care dintre aceste instrumente și ce tip de sincronizare vor fi cele mai eficiente pentru un anumit grup de studenți la un anumit curs, pentru a promova învățarea maximă.*

Key words: *online learning, students, online classroom, media, challenges, technology*

The effective online learning process is attached to the roles of teachers and students. An online learning environment broadens opportunities for students to learn a language and acquire knowledge independently, enhance real-life learning experiences (Sari & Wahyudin, 2019), and build such an industrious online learning environment where spontaneous facilitation among students might develop their independent learning. These learning situations are closely mingled with the teacher's role as a skillful manipulator to ask a question, give instructions, and other cues to produce students' responses to create a responsive classroom (Rido & Sari, 2018; Sari, 2018; Nurjanah & Pratama, 2020). Students' engagement in the teaching and learning process is indispensable as it is a way of stimulating active participation by doing collaborative group work and discussion, sharing comments, and sharing their ideas in a meaningful way (Farizka, Santihastuti, & Suharjito, 2020). Darmawansah & Indartono (2019) emphasize that students' engagement may rise due to web-based learning technology, teachers' support, and motivation in the classroom. As stated by Sari & Putri (2019), millennial language learners have a role as an active constructor of knowledge that needs to be provided by an interactive learning environment with user-friendly instructional learning media. In

addition, the learners as future specialists, have to possess several learning abilities to participate in discussions, explanations, formal and informal conversations, oral presentation, negotiation, persuasion, problem-solving, and conflict-resolution (Rajprasit & Hemchua, 2015). One of the most efficient ways of improving online learning quality is to investigate what students are doing during online learning activities. Teachers must cultivate their own disposition towards student engagement. Researchers agree that successful online instructor must be willing to “let go” of traditional teaching concepts and also give up some control in the virtual classroom in order to encourage your learning community that empowers the learner, and essential characteristic of an online class environment. Although it is not impossible for an instructor to offer an online course without these attributes, the more successful courses may be presented by instructors who have or cultivate a combination of all of these important qualities.

So how do you teach in this unusual virtual space? How do you keep participants from descending into that peculiar passivity characteristic of conference calls? And how do you help students fight the constant temptation of momentarily clicking away from class? While virtual classes are not without challenges, there are, in fact, concrete steps you can take to run class sessions that are energetic, interactive, and productive. Here are a few suggestions.

- **Collect information before class.** Send a quick email or a question survey before class asking students about their experiences or opinions relevant to the session topic. Collecting information from students in advance will help you prepare appropriate questions and materials. It will also show students that you’re interested in what they have to say, which will help spur discussion in the synchronous environment.

- **Tell students what to expect.** Email students before each synchronous session and tell them what topics or questions the session will cover, how they should prepare, and what they’ll be expected to do. Be as concrete and specific as possible, (e.g., “Please come prepared to ... briefly describe your research problem, identify one specific challenge you face.”) When students have time to prepare, they are often more invested in the discussion and willing to participate.

- **Make it relevant, then highlight the relevance.** Teachers have all too many claims on their time, and they make constant calculations about where to put their efforts and attention. So do students. Thus, as teachers, it's always worth asking ourselves: Why should students care about *this* topic? How is it going to help them answer questions or solve problems that matter to them? Highlight the answers to those questions with a brief description of the class session.

- **Do a quick social check-in at the beginning of class.** Instead of leaving an awkward silence while students are arriving, use the opportunity to chat. Ask students what's new and interesting in their lives, what their holiday plans are, etc. Just as in a physical classroom, some chitchat helps to break down social barriers while creating the expectation of interaction. You might consider a trivia question to spark conversation in the minutes before class begins.

- **Ask participants to keep their cameras on.** Students don't always like to have their webcams on, especially if they're participating from home in their pajamas. But showing their faces — and seeing yours — creates a sense of connection and accountability that can help to overcome the disconnectedness that virtual meetings so easily engender. Make it a course expectation that students turn on their cameras (and explain why.)

- **Pose a question and give participants a moment to write.** Regular cold calling is an effective technique for holding students accountable, but it can irritate them and erode motivation if it feels like a “gotcha” exercise (Lemov, 2015). An alternative is to pose a thought-provoking, relevant question and give students a few minutes to write down their thoughts/answers. Again, giving students time to prepare gives you license to call on them without putting anyone on the spot.

- **Ask questions that require students to pick a side.** When students are asked to state an opinion, they become more invested in discussing it. So, consider asking a content-relevant either/or question, e.g., “What is more essential to professional success: being organized or being creative?” “Overall, do you think the impact of the Internet has been positive or negative?” Ask students to write

their opinion in the chat window, then ask a few participants to explain or defend their positions.

The tips offered here won't miraculously eliminate the initial awkwardness of online class sessions, but they'll help. And over time, the rhythms of online meetings will become normal, even comfortable. What's more, you'll find that most of the tips provided here work equally well in a traditional classroom setting. They are simply methods for increasing mental engagement, participation, and accountability. Because, at the end of the day, teaching with technology is just teaching – if “just” can be applied to something as complex and nuanced as teaching. And while the contexts and specifics differ, the same learning principles and general strategies always apply (Ambrose et al, 2010).

The reality is that technology is playing, and will continue to play, a critical role in teaching and learning. As a pedagogical tool, distance education probably leads to different educational outcomes from those achieved with traditional classroom-based instruction—some better, some worse... The real debate needs to focus on identifying which approaches work best for teaching students, period.

As students begin to assume more responsibility for their own knowledge generation and overall learning experience, they become empowered to continually seek out new information and learning, and collaborate with peers and coworkers in problem solving and solution creations. This disposition is critical in today's technologically advanced society where information and technology change on a daily basis and we become a more global-based society.

The characteristics of successful Web-based learning environments are as follows:

- Relevant and well-designed challenging activities.
- Adequate and timely feedback from instructors
- Adequate and timely student-to-student interaction
- Active engagement in construction of knowledge with an easy to use and powerful navigation system.
- Deep learning encouraged through question design and links to thought-provoking sources.

-Student learning could be self-paced to suit individual student needs.

-Student autonomy encouraged since students are in charge of their own learning.

For many students, learning to participate in an interactive learning experience, especially online, is a new way of learning. Often, they have been educated through years of skill and drill where an emphasis was placed on memorization and testing of knowledge. After many years of working with this transmission model of teaching, students become comfortable with the process. They understand what is expected of them as passive learners, and they develop skills for effectively mastering the content.

Now imagine taking this student and placing that student in an engaged learning environment, where an emphasis is placed on knowledge generation, not knowledge mastery. They often report experiencing anxiety, uncertainty, and a need to be “told” what to do. They miss the comfort level of the teacher being the expert and cannot comprehend the idea of the learner as an individual meaning maker.

Summing up, effective online courses involve feedback, interaction, and content, and promote self-learning as well as an understanding of learning styles. They foster an open curriculum, in which students learn from a variety of sources and are not limited to the scope and structure of the course. This is achieved through the use of various tools such as electronic presentation tools, online chat, whiteboard conferencing, email, and web-based resources. The teacher’s use of the tools must promote an interactive learning experience in order for the student to experience success. When learning online, interaction can be asynchronous or synchronous. A successful teacher must determine which of these tools, and what type of timing, are going to be most effective for particular group of students in a given course, in order to promote maximum learning.

Resources:

Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom RM Palloff, K.Pratt, 2017

Cetl.ucmerced.edu. 2021. *Synchronous Online Classes: 10 Tips for Engaging Students* | Center for Engaged Teaching and Learning. [online]

Available at: <<https://cetl.ucmerced.edu/content/synchronous-online-classes-10-tips-engaging-students>> [Accessed 29 May 2021].

Docplayer.net. 2021. *Exploring English Learners Engagement and Their Roles in the Online Language Course - PDF Free Download*. [online] Available at: <<https://docplayer.net/200716020-Exploring-english-learners-engagement-and-their-roles-in-the-online-language-course.html>> [Accessed 29 May 2021].

Jeltl.org. 2021. [online] Available at: <<https://jeltl.org/index.php/jeltl/article/download/446/pdf>> [Accessed 29 May 2021].

Lakehead University. 2021. *Teaching Commons*. [online] Available at: <<https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/Synchronous%20Online%20Classes.docx>> [Accessed 29 May 2021].

Marie Norman, P., 2021. *Synchronous Online Classes: 10 Tips for Engaging Students*. [online] Faculty Focus | Higher Ed Teaching & Learning. Available at: <<https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/online-student-engagement/synchronous-online-classes-10-tips-engaging-students/>> [Accessed 29 May 2021].

Losmedanos.edu. 2021. [online] Available at: <<https://www.losmedanos.edu/onlineclasses/SuggestionsforTeachingaSynchronousClass.pdf>> [Accessed 29 May 2021].

2021. [online] Available at: <https://www.researchgate.net/figure/Frequency-of-Interpersonal-Communication-in-English_tb12_306030524> [Accessed 29 May 2021].

2021. [online] Available at: <https://www.researchgate.net/figure/Students-Attitudes-toward-English-for-Business-Course_tb11_332345369> [Accessed 29 May 2021].

2021. [online] Available at: <https://www.researchgate.net/post/COVID-19_pandemic_and_online_synchronous_teaching> [Accessed 29 May 2021].

Stobaugh, Rebecca, 2019. Strategies to boost cognitive engagement: Creating a thinking culture in the classroom

UTILIZĂREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN PREDARE - ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE

Stella HÎRBU, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău

Abstract: *An ideal Computer Assisted Language Learning (CALL) courseware remains not an alternative but a complementary tool in reinforcing classroom activities. Apart from educators' ability to design appropriate CALL courseware, CALL's effectiveness is dependent on teachers' willingness to adopt new attitudes and techniques to language education. Computer, without a question, is fantastic teaching tool, particularly when it comes to teaching languages in any aspect, including vocabulary, grammar, composition, pronunciation, and other linguistic and pragmatic-communication skills. And it appears that the computer's significant advantages in improving language acquisition exceed its disadvantages.*

Key words: *Computer Assisted Language Learning, multimedia, language education, communication skills.*

Trăim într-o epocă a tehnologiilor avansate, încât aproape toate domeniile vieții noastre sunt marcate de tehnologiile informaționale (TI), de calculator și internet, așa cum acestea au devenit o parte indispensabilă a societății informaționale moderne. Calculatorul se poziționează din ce în ce mai pregnant și în sistemul educațional, mai ales în perioada pandemică din ultimul an. Acesta este folosit pentru diverse scopuri și în diferite moduri: ca mijloc didactic, ca un tutor inteligent în procesul de predare/învățare a limbilor străine, în grup sau individual, ca instrument de comunicare și instruire la distanță (prin internet) etc. În prezent, remediile TI sunt frecvent folosite atât în viața curentă cât și în cea profesională și academică: e-learning, universități virtuale, prezentări multimedia etc., încât procesul didactic, asistat de calculator joacă un rol din ce în ce mai important. Prin urmare, va fi util, din punct de vedere pedagogic, prezența activă a noilor tehnologii în sala de studii, deoarece utilizarea tehnologiilor digitale pe parcursul orelor, sporesc motivația studenților pentru învățare, implicând astfel o atenție mai mare a acestora către obiectivele lecției. La rândul său studenții, fiind exponenți ai generației moderne, în cultura cărora este deja înrădăcinată practica calculatorului și a navigării în rețea au dispus ca procesul didactic, mediat de tehnologiile digitale, să devină și mai accesibil. În acest sens, actul învățării nu mai este considerat în totalitate efectul

muncii profesorului, ci rodul interacțiunii dintre student, calculator și profesor.

Instruirea asistată de calculator în procesul de predare-învățare a limbii străine are rădăcini anglo-saxone, sau mai curând nordamericane și a apărut din necesitatea de a rezolva anumite probleme cu care s-au confruntat realizatorii de sisteme clasice de instruire, dintre care menționăm:

- alegerea secvenței optime de lecții pentru fiecare student;
- modificarea dinamică, în funcție de evoluție a studentului, a tacticilor pedagogice aplicate;
- anticiparea, diagnosticarea și înțelegerea cauzei erorilor studentului;
- acceptarea răspunsurilor corecte, precum și dialogul în limbaj natural cu studentul (Cristea 2005). Acum, computerul este folosit pe larg în toate țările globului și în exclusivitate la toate nivelurile de instruire (de la ciclul primar până la cel universitar). Un rol esențial pentru îmbunătățirea/optimizarea procesului de predare-învățare, asistat de calculator, îl joacă dezvoltarea rapidă a internetului, care, fiind un sistem de rețele la nivel mondial, a devenit într-un timp foarte scurt, cel mai important mijloc de comunicare, și cea mai mare sursă de informații.

Considerând calculatorul un instrument didactic, vom remarca, pentru început, mai multe modalități de apariție a acestuia, în demersul instructiv-educativ: utilizarea calculatorului pentru tehnoredactarea computerizată a documentelor; utilizarea acestuia ca mijloc de predare în cadrul lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe, de recapitulare în care calculatorul poate reprezenta suport al unei sinteze, imagini, figuri ce pot fi proiectate în scopul transmiterii de cunoștințe; realizarea unor bănci de date, adică stocarea de informații, modalitate care să permită ulterior regăsirea informațiilor după anumite criterii etc.

Expertii din domeniu învățării limbilor străine asistată de calculator (CALL - *Computer Assisted Language Learning*), explică noțiunea de „... computer ca instrument didactic „ prin funcțiile pe care le deține acesta în cadrul cursului de limbă străină. Levy, de exemplu, descrie rolul și funcția de calculator în sala de studii dintr-o perspectivă mai largă: „... *computer as teacher, computer as tool to develop task, to complement to class and to practice language ...*“ (Levy 1997:124). Funk a identificat cinci domenii de performanță ale computerului, în predarea limbilor străine, și anume: de

instruire, comunicare, cogniție, de informare, și de tehnoredactare a textului (Funk 1999: 5).

Studiul propus se axează asupra avantajelor pe care le aduce computerul în procesul de predare-învățare a limbilor străine. În acest sens, o sinteză a experienței profesionale proprii, precum și a celei redată de colegii de serviciu privind instruirea asistată de calculator, ne va permite să evidențiem următoarele avantaje ale prezenței acestui instrument didactic la studierea limbilor străine (figura 1).

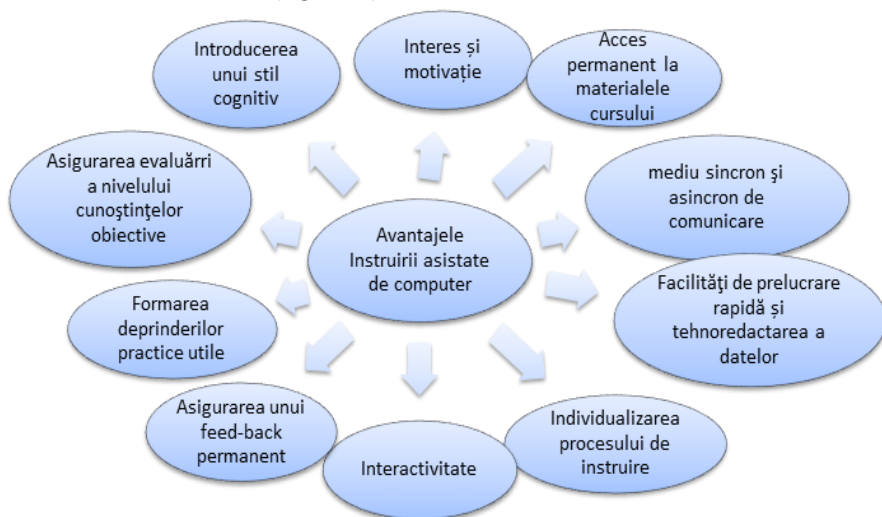


Figura 1. Avantajele instruirii asistate de computer

Cursurile de limbă străină, asistate de tehnologii informaționale, sunt deosebit de atractive pentru studenți. Materialele multimedia bine pregătite (corect structurate, dozate) sunt, de fapt, mult mai clare și mai eficiente decât cele tradiționale. Aici pot fi combinate texte, imagini, înregistrări sonore și secvențe video. O imagine face cât o mie de cuvinte spune un proverb. În mod similar, o prezentare de calitate poate transmite foarte multe informații utile unui auditoriu, într-un timp foarte restrâns. Cel care dorește să utilizeze produse multimedia, în scopul învățării și aprofundării limbilor germane, sau engleze, dispune în prezent de multiple resurse didactice puse la dispoziție de website-uri accesate pe Internet. Editurile germane, cum ar fi Hueber, Klett, Langenscheidt, și alte care produc

manuale tipărite ca Tangram, Laguna, Delfin, Deutsch im Beruf etc., și cele anglofone: Cambridge University Press sau Oxford University Press, Market Leader, produc în paralel materiale suplimentare care pot fi utilizate în cursul de limba germană sau engleză (editate ca suport digital). Unele materiale electronice sunt oferite în set cu manualul, altele pot fi achiziționate separat. Acestea conțin cărți electronice, dicționare, enciclopedii virtuale, exerciții interactive la gramatica și vocabular, cântece, dialoguri, filme, sarcini la texte de lectură și exerciții, care dezvoltă competențe de comunicare scrisă și orală. Multe dintre aceste materiale (de tip multimedia) care fac apel la imagine, sunet, text, animație, se axează pe reprezentări complexe, iar atenția studentului este atrasă de elementele de noutate, ingeniozitate și diversitate. Întregul proces de învățare a limbilor străine, asistat de calculator, poate fi realizat prin utilizarea diferitelor sisteme, tipuri de programe și forme didactice, cum ar fi DRILL-and-practice-program, programe de tutor, programe de simulare, și sisteme de hipertext și hiper-mediale.

Amploarea resurselor didactice a Internetului ne face să apelăm la acest mijloc de informare ori de câte ori avem nevoie. Acesta poate fi un mediu de învățare atât online cât și individual sau tutorial. La web-adrese precum: www.hueber.de, www.langenscheidt.com, www.DeutschLern.Net, www.dw.de, www.oup.com, www.market-leader.net și altele, sunt postate frecvent teme interactive pe diferite subiecte. Baza de date cu materiale interactive tip multimedia, ghiduri interactive, simulări, jocuri educaționale, exerciții interactive la gramatica și vocabular, comprehensiunea scrisă și orală, sunt la dispoziția studenților, cu acces liber (free-online), sau prin crearea unui cont personal gratuit. Acestea oferă posibilitatea studierii individuale sau acelei mediate de către profesor, care își inaugurează o pagină proprie. Materialele didactice prezentate pe aceste web-pagini contribuie esențial la dezvoltarea celor patru deprinderi integratorii ale actului de comunicare: audiere, lectură, vorbire și scriere. Web-paginile instructiv-educative oferă permanent profesorilor (de germană și engleză, ca limbă străină) noi materiale și foi de lucru pentru descărcare, destinate cursurilor. Site-urile și sistemele de gestiune a cursurilor cum ar fi: www.DeutschLern.Net, www.goethe.de, www.vle.ase.md, www.pearson.com/english/login-register/myenglishlab dispun de multe facilități importante ale unui mediu virtual de instruire. Profesorii, pot lansa

propriul domeniu didactic (de monitorizare), care poate fi accesat, prin sisteme de autorizare, de către studenții. Un sistem intern de mesaje oferă posibilități extinse de comunicare permanentă (în regim online) cu studenții, prin inițierea de dialoguri. Prin funcțiile statistice de care dispun platformele de instruire, profesorul are posibilitatea de a monitoriza oricând progresele realizate de studenți. Aici pot fi utilizate materialele publicate atât de autorii platformei, cât și cele generate de profesor, în funcție de nivelul de cunoștințe al grupei instruite. În plus, se pot concepe și pune la dispoziția studenților sarcini de lucru adecvate temei abordate la orele de limbă străină. Aceste sisteme de gestiune a procesului de instruire permite profesorilor posibilitatea de a insera pe platforma de instruire propriile cursuri, exerciții, teste și autoevaluări, optimizate și destinate pentru:

- învățare sincronă - profesorul gestionează în întregime lecția: creează, coordonează și monitorizează mediul educațional;
- învățare asincronă - studiul în ritmul personal al studentului, proiecte de colaborare (învățământ la distanță).

Instruirea asistată de calculator înseamnă nu doar interacțiune și suport, dar și evaluare obiectivă. În cazul evaluării se elimină factorul uman (subiectivitate) În acest caz, studentul are posibilitatea să se autoevalueze. Din motivul aprecierii cunoștințelor de către sistem (excluderea factorului uman), devine redusă starea de stres și emotivitatea persoanei evaluate. În aceste condiții, profesorul are posibilitatea să evalueze simultan mai mulți studenți, cu niveluri diferite de pregătire, deoarece testele de evaluare sunt diferențiate după grade variate de dificultate (ex. nivelurile A1, A2, B1, etc., conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL 2003: 27).

Prin implementarea sistemelor de gestiune a cursurilor cum ar fi www.moodle.vle.ase.md și platformelor de instruire, instruirea este orientată către fiecare student în parte, permițându-i acestuia să-și aleagă conținutul și metodele corespunzătoare, intereselor, necesităților și abilităților proprii. De asemenea nu merită neglijat și faptul că toți studenții au acces la aceleași resurse educaționale și la conținutul cursului. Fiecare student poate astfel să învețe în ritm propriu, prin accelerare sau încetinire, iar schimbul reciproc de informații atât între studenți, precum și între profesor și fiecare dintre studenți, asigură o interacțiune mai eficientă. Prin aplicarea unei varietăți de metode de predare, crește și gradul de reținere a

informației. Astfel, dacă studentul învață mai bine prin citire, acesta se va orienta spre lecturarea textelor de pe web-site; cel cu o inteligență auditivă mai dezvoltată – va cauta secvențe audio; iar cei cu memorie vizuală – vor selecta o sarcină în formă de video cu suport grafic.

Există numeroase cercetări de specialitate și suficient material publicat în sprijinul utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicație în procesul educațional, care au demonstrat că anumite tipuri de media utilizate eficient prelungesc perioada de reținere a cunoștințelor. Combinarea mai multor tipuri de media într-un mod ambient poate fi foarte eficientă, asigurând reamintirea în totalitate a întregului material. Dezavantajul este dat atât de costurile foarte sporite necesare pentru elaborarea materialelor cu conținuturi speciale, cum ar fi simulări, animații etc, cât și de cunoștințele specifice anumitor domenii.

Metodologia predării limbilor străine ne oferă o multitudine de metode, mijloace, procedee și strategii instructiv-educative care, aplicate cu succes, pot aduce satisfacții și rezultate pozitive participanților la actul de studiu. Tehnologiile informaționale sunt propuse, suplimentar metodelor tradiționale de studiu și reprezintă abordări cu o bază conceptuală nouă, oferind noi puncte de vedere asupra unei anumite probleme sau direcții de studiu. Astfel, în scopul asigurării unui învățământ de calitate, și pentru obținerea celor mai bune rezultate, societății moderne și respectiv întregului sistem educațional i se impune un imperativ - integrarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare evaluare a limbilor străine.

Referințe bibliografice:

- Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”, trad. Din lb. fr. De Gh. Moldovanu. – Ch.: S.n.,2003
- Cristea, V., Iosif, G., Marhan, A., Niculescu, C., Trăușan-Matu,Ș., Udrea, O., Sisteme inteligente de instruire pe Web, Editura Politehnica Press, București, 2005.
- Funk, H: „Lehrwerke und andere Medien zur Integration rechnergeschützter Verfahren in den Unterrichtsalltag“ in : Fremdsprache Deutsch, Heft 21: 5-13, Goethe Institut, München und Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1999
- Levy, M., Computer Assisted Language Learning, Context and Conceptualization, Oxford University Press, New York, 1997

Middendorff, Elke , Computernutzung und Neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) durchgeführt von HIS Hochschul-Informationssystem. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF PUBLIK, 2002

Atelierul nr. 3

Lingvistica și didactica limbilor străine (limbi germanice) B ÎMBUNĂTĂȚIREA METODELOR DE PREDARE ȘI ORIENTARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PE CREAREA DE COMPETENȚE

Svetlana APACHIȚA, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău

Abstract: *Teaching methods are not only dimensions of the study process, but are also an integral part of the teaching concept. The starting point of learning should not be the inputs, but the outputs of the study process, the outcomes that are called competencies. Thus, only after the final learning product has been established, the curriculum design can be determined.*

Key words: *competence, task, units of competences, skills, knowledge, attitudes.*

Actualitatea temei:

Metodele de predare nu sunt doar niște dimensiuni ale procesului de studii, dar sunt și o parte integrantă a conceptului de predare. Punctul de pornire al învățării nu trebuie să fie intrările, ci ieșirile procesului de studii, finalitățile ce poartă denumirea de competențe. Astfel, doar după ce produsul final al învățării a fost stabilit, poate fi determinat și design-ul curriculum-ului.

Scopul este **îmbunătățirea metodelor de predare și orientare a învățămîntului pe crearea de competente.**

Metodele de cercetare: metode teoretice: analiza, sistematizare și generalizare;

Metode empirice: analiza s-a realizat în baza legităților, teoriilor, concepțiilor, principiilor și ideilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei educației.

Termeni-cheie: competență, sarcină, unitățile de competențe, deprinderi / aptitudini, cunoștințe, atitudini.

Conform definiției din pedagogie competență înseamnă “capacitatea de a acționa eficace într-o anumită situație”.

O competență reprezintă capacitatea demonstrată de a selecta, combina și utiliza adecvat, cunoștințe, abilități, valori și atitudini, în situații concrete, pentru a realiza eficient și cu eficacitate, o sarcină de învățare. Din perspectiva procesului de învățământ, competența poate fi considerată ca o disponibilitate acțională, bazată pe experiența prealabilă, dar și ca un potențial care trebuie dovedit (demonstrat) de elev sau student în situații concrete. Mai mult, o competență nu poate fi măsurată și apreciată ca atare, decât punându-l pe elev/student în situații concrete în care să-și valorifice toate resursele necesare (achizițiile și experiențele anterioare).

Cunoaștem cu toții că „pedagogia conținuturilor”, care presupunea transmiterea și receptarea cât mai exactă (definiții, texte, ierarhizări etc.), a conținuturilor, fără a se sublinia utilitatea formatoare a acestora și fără a se stimula potențialul real al elevilor, inclusiv în plan critic a trecut încet în „pedagogie prin competențe”.

Educația bazată pe competențe își dovedește eficiența și eficacitatea în contexte combinate (formal, nonformal, informal) și dacă îndeplinește cumulativ, mai multe condiții:

- Sunt clar definite competențele pe care elevul trebuie să le dovedească la sfârșitul fiecărui an școlar, la sfârșitul unui ciclu școlar, precum și la sfârșitul școlarității obligatorii. Astfel, activitatea cadrului didactic se va concentra mai puțin asupra proiectării și mai mult asupra organizării și coordonării învățării, precum și asupra oferirii de feedback, iar în ceea ce-l privește pe elev, acesta trebuie să dovedească că știe să utilizeze, să aplice, ceea ce învață.

- Pedagogia prin competențe trebuie să dea sens învățării, facilitând contexte reale de învățare, prin care elevul să fie motivat că tot ceea ce învață îi este util. Pentru aceasta însă, nu mai sunt suficiente liste de conținuturi monodisciplinare, fiind necesare și obligatorii abordări interdisciplinare, creative și inovative.

- Competențele nu trebuie privite ca o sumă de cunoștințe, abilități și alte achiziții, ci ca rezultatul aplicării combinate a acestora pentru rezolvarea de situații - problemă concrete. Construirea unei situații-problemă presupune:

o sarcină concretă (a compune traseul unei drumeții; a realiza un document de promovare a unei zone turistice; a reconstitui cronologia unor evenimente, a deschide un cont la bancă, sa negocieze un contract etc.); o sarcină adaptată elevilor pentru ca ei să învețe ceva; un mod de proiectare care să garanteze realizarea sarcinii de lucru. Vor fi luate în calcul resursele disponibile (materiale, umane) și constrângerile subsecvente realizării activității. Pentru a rezolva problema, elevii au de înfruntat anumite obstacole, lipsuri (de cunoștințe, abilități etc.). În același timp, activitatea trebuie să se deruleze cu respectarea anumitor condiții. Resursele și constrângerile constituie condițiile de realizare a sarcinii.

În îndeplinirea sarcinilor, studentul care este actorul social recurge la anumite strategii, care sunt legate de competențele de care acesta dispune și de felul în care își imaginează situația în care acționează.

Curruculumul pentru disciplina Limba straina cuprinde urmatoarele elemente: delimitarea clară a profilului studentului pentru fiecare ciclu de studii conform noilor descriptori din Cadrul European al Limbilor; A1, A2, B1, B2; formularea competențelor:

- Competența lingvistică: a. aplicarea si posedarea elementelor lingvistice în producerea mesajelor dezvoltate, clare și corecte, manifestând flexibilitate și coerență/comportament lingvistic autonom în valorizarea limbii ca sistem.b.Definirea si explicarea limbajului specializat specific cursului de Limba Engleza la Facultatile respective.

- Competența sociolingvistică: racordarea resurselor lingvistice la diverse situații de comunicare, demonstrând sociabilitate și creativitate.

- Competența pragmatică: integrarea structurilor lingvistice în contexte de ordin cotidian, demonstrând coerență, precizie și fluentă în comunicarea orală/scrisă/ on-line.

- Competența (pluri/inter)culturală: integrarea elementelor specifice culturii țării țintă, în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie și acceptare pozitivă a diversității culturale.

În procesul de proiectare, se va respecta principiului abordării complexe; profesorului aregrijă ca, la nivelul fiecărei lecții, să coreleze

armonios și eficient cele patru deprinderi integratoare: ·
Audierea/receptarea mesajelor orale · *Lectura/receptarea mesajelor scrise*;
Comunicarea scrisă/producerea mesajelor scrise și interacțiunea ·
Comunicarea orală/producerea mesajelor orale și interacțiunea.

Unitățile de competențe reprezintă achizițiile pe care trebuie să le dobândească studentul pentru a-și forma competențele, organizarea sugestiilor tematice conform fiecărui ciclu de studii; continuturi; organizarea conținuturilor gramaticale conform fiecărui ciclu de studii; Finalități: rezultate măsurabile prin pre-achiziții/unități de competență obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate.

Sarcină: acțiunea unui sau mai multor subiecți care mobilizează în mod strategic abilitățile de care dispun pentru a atinge un anumit rezultat.

La baza competențelor stau:

Cunoștințe:

- vocabular
- gramatică funcțională,
- principalele tipuri de interacțiune verbală și de registre ale limbii
- convenții societale
- aspectul cultural și varietatea limbilor

Deprinderi / aptitudini:

- abilitatea de a înțelege mesaje orale
- a iniția, a susține și a încheia conversații
- înțelegerea și producerea de texte scrise adecvate nevoilor individului
- folosirea adecvată a resurselor
- învățarea limbilor într-un mod informal, ca parte a educației permanente

Atitudini:

- aprecierea diversității culturale
- interesul și curiozitatea pentru limbi

La baza definiției noțiunii de strategie didactică stă înțelegerea rolului complex pe care îl joacă sarcinile sau activitățile de învățare, care sunt întemeiate pe natura socială și interactivă „reală” , atunci când studentii sunt antrenați într-o „simulare liber acceptată” pentru a juca jocul utilizării limbii-țintă, în cadrul unor activități centrate pe accesul la sens. Aceste activități vizează dezvoltarea unei competențe de comunicare pe baza cunoștințelor efectiv acumulate în procesul de învățare a LS. După

cum este indicat în CECRL, sarcinile pedagogice comunicative (spre deosebire de exercițiile formale scoase din context) vizează implicarea studentului în comunicarea reală; ele au un sens, sunt pertinente (aici și acum, în situația formală de învățare), solicitante, dar fezabile (cu posibilitatea de reajustare a activității, în caz de necesitate) și au un rezultat ușor de identificat.

Anul I, cross-cultural Communication

Competențele vizate pentru anul I:

Competența lingvistică

1.11. Integrarea cu suficientă corectitudine a structurilor gramaticale studiate în contexte familiare :competența (pluri/inter)culturală: 1.2 Recunoașterea aspectelor culturale specifice spațiului alocofon pe subiecte de ordin personal și general. 1.3 Compararea aspectelor culturale specifice țării alocofone și țării de origine.

Competența sociolingvistică:

2.9. Respectarea normelor socioculturale în funcție de scopul comunicării și relațiile cu interlocutorii

Competența pragmatică:

2.9. Respectarea normelor socioculturale în funcție de scopul comunicării și relațiile cu interlocutorii

3.0. Participarea în interacțiuni scrise/on-line cu referire la subiecte de ordin cotidian și de interes general

Competențele vizate pentru anul II:

Lingvistică: 1.10. Respectarea normelor de scriere specifice unui raportului
1.10. Respectarea regulilor de ortografie, specifice limbii străine, în scrierea corectă a mesajelor 1.11. Aplicarea normelor gramaticale specifice limbii străine în scrierea corectă a mesajelor

Sociolingvistică: 2.7. Adaptarea resurselor lingvistice pentru a redacta un raport folosind un limbaj standard sau neutru

Pragmatică: 3.7. Susținerea unui argument linear simplu cu referire la subiecte raportului

3.8. Participarea în interacțiuni scrise/on-line cu referire la subiecte de ordin cotidian și de interes profesional

Metodele de evaluare ale rezultatelor, de asemenea, trebuie schimbate. O singură metodă de evaluare la sfârșit de curs este puțin. Studenților trebuie să li se acorde cât mai multe oportunități pentru a demonstra rezultatele învățării. În cele din urmă, procesul de învățare este la fel de important, dacă nu chiar mai important, decât conținutul care urmează să fie învățat.

Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare bazate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic oferă studentilor multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunța cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive. Percepția cadrului didactic asupra studentilor suportă deci transformări radicale: imaginea studentului - receptor pasiv de informații, de cunoștințe „prefabricate” este înlocuită cu imaginea studentului activ, motivat să practice o învățare autentică, să-și formeze competențe specifice de procesare a informațiilor, de generare de noi cunoștințe, de aplicare a acestora în diferite contexte etc.

Se pune accent pe interactivitate și creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicarea în sarcină și o atitudine metacognitivă de învățare și cunoaștere precum și interesul de a te perfecționa continuu.

În încheiere se impune concluzia potrivit căreia valorizarea competențelor-cheie și asigurarea transferabilității acestora la nivelul diferitelor activități (curiculare și extracuriculare), considerarea studentului ca subiect al activității instructiv-educative și orientarea acesteia spre formarea competențelor specifice, accentuarea caracterului practic-aplicativ al disciplinei presupun respectarea unor exigențe ale învățării durabile, printre care:

- utilizarea unor strategii didactice care să pună accent pe: construcția progresivă a cunoștințelor și consolidarea continuă a capacităților; flexibilitatea abordărilor și parcursul diferențiat; cultivarea capacității de a se autoevalua, a spiritului reflexiv și autoexigenței; coerență și abordări inter- și transdisciplinare;
- utilizarea unor metode active (de exemplu, învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, studiul de caz, simularea, jocul de roluri, analiza logică a unui text, dezbaterile), care contribuie la dezvoltarea capacității de comunicare, de manifestare a spiritului critic, tolerant, deschis și creativ.

Bibliografia:

Bontaș Ioan. Pedagogie: tratat. - Ed. ALL., București, 2007, 407p. ISBN978-973-571-738-4.

Cerghit I. Metode de învățămînt. - Ed. Iași Polirom, Iași, 2006. 315p. ISBN973-46-0175-X.

Cristea Sorin. Dicționar de pedagogie. - Ed. Chișinău Litera, Chișinău, 2000, 395p. ISBN9975-74-248-3.

Cucoș Constantin. Pedagogie. – Ed. Iași Polirom, 1996. 230p. ISBN973-9248-03-9.

MULTILINGUALISM AS A MODERN APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Luminița DIACONU
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău

Rezumat: *Lucrarea data abordeaza problema multilingvismului care este centrata pe procesul de luare a deciziilor de catre profesorii care predau limba straina in auditoriu atunci cand se preda a 3 limba straina L3. Studiul de fata analizeaza informatia prin discutiile focus grupurilor cu profesorii de limba franceza, spaniola si germana din perspective analizei contextuale. Profesorii considera multilingvismul ca un instrument pozitiv, poate chiar si un avantaj, desi acestia considera ca multilingvismul beneficiaza din studierea limbilor straine. Abilitatea de a fi multilingv nu este neaparat un avantaj pentru student. Profesorii cer recurgera la multilingvism ,adica utilizarea cunostintelor posedate in limba engleza [L2] atunci cand se preda limba a 3 [L3]. Oeicum profesorii rareori se focuseaza asupra transferului acestor strategii de invatare deoarece acestia cred ca studierea L3 este complet diferita de studierea L2., care este engleza. Ca rezultat, profesorii de limba straina cred ca colaborarea dintre limbi ar putea spori studierea limbilor straine de catre student. Din pacate nu exista o astfel de colaborare la moment.*

Cuvinte cheie: *multilingvism, pedagogia multilinvista, constientizarea linvistica , strategii de invatare a limbilor*

INTRODUCTION

Multilingualism is a contemporary trend. We live in an epoch where being human means being multilingual. That is, multilingualism is an intrinsic part of the human condition. Some scholars refer to this condition as the new linguistic dispensation [1, 12] that is the result of technological

development and global economic forces. Friedman [2] maintains that today, "the world is flat". What he implies with this metaphor is that as a consequence of technology, more people can "plug, play, compete, connect, and collaborate with more equal power than ever before" [5]. He acknowledges that this does not lead to "equal" social and economic situations [2], but he insists that globalisation holds an "equalising" potential because many more people than ever before have access to and the ability to use the tools necessary to connect, compete and collaborate. He describes the flat-world platform as the product of the development of the personal computer, fibre-optic cable and work-flow software [10]. When people of diverse backgrounds are in contact, they need a shared language code to facilitate communication. The incredible spread of English as a language of wider communication in the world today is closely linked to the forces of globalisation [11]. At a very basic level, the spread of English contributes to the increase of multilingualism in the world today because many people are learning English as an additional language [9], while they continue to learn and use local languages. Paradoxically, increased global contact has simultaneously heightened appreciation for the local [Pretecei]. lle, 1990; Kloos, 2000In the context of language, this has given rise to a re-appreciation of the value of local languages within a broader movement for linguistic rights [12]. The tension between the local and the global is also evident in discussions of the use of English. Scholars accept that English is owned by all its users and that local and global identities are expressed in English [14]. In the World Englishes community, Pakir coined the term "glocal" to refer to the new use of English as a result of globalisation. "Glocal" English is useful globally, but rooted in the local contexts where it is used as additional language to express local identity [6]. In discussions of local languages that co-exist with global English, scholars are increasingly turning to multilingual societies in Asia and Africa to deepen their understanding of how local languages are maintained in multilingual repertoires, often in the presence of English [3]. In the ambit of globalisation, multilingualism today is therefore promoted mainly as a result of two broad realities [1]: an increased awareness of the importance of linguistic rights. Given the important role of the language teacher in promoting learners' multilingualism, research focused on teachers' knowledge and beliefs about multilingualism and multilingual pedagogical

approaches is surprisingly scarce. The present research project aims to gain further insight into these issues. This study explores L3 foreign language teachers' beliefs about multilingualism and the use of a multilingual pedagogical approach in a lower secondary school setting [years 8–10]. The first part of the theoretical section discusses the main principles of a multilingual pedagogy. The second part presents the previous literature regarding teachers' beliefs about multilingualism. The third part provides central background information on language learning in the school context from a multilingualism perspective. In this paper, 'L3 learning' and 'multilingualism' are used as synonyms and are defined as 'the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages'. Students begin by learning English, and this instruction continues when the L3 is introduced in year 8. The L3 learners in this study are regarded as multilinguals and are proficient in varying degrees in their languages: L1 Romanian, L2 English and L3 French/German/Spanish. Learners with a home language other than Romanian are also referred to as L3 learners in this study, although French, German or Spanish may actually be their L4 or L5.

Multilinguals differ from bilinguals and monolinguals in several respects. Research has shown, for example, that multilinguals demonstrate superior metalinguistic and metacognitive abilities, such as the ability to draw comparisons between different languages and to reflect on and employ appropriate learning strategies. It is emphasised that multilingualism does not automatically enhance further language learning; for example, when learners are not literate in their home language, when learners are not aware of the benefits of multilingualism and 'when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages and language knowledge as positive resources'. Multilingualism may not provide an advantage. In fact, the general view within the field seems to be that learning multiple languages is best enhanced when learners are encouraged to become aware of and use their pre-existing linguistic and language learning knowledge. Moreover, in the school setting, the language teacher is the key facilitator of learners' multilingualism.

MULTILINGUAL PEDAGOGY

A multilingual pedagogy should be regarded not as a unified methodology but as a set of principles that are used to varying degrees in different approaches depending on the teaching context, curriculum and learners. [2]. Thus, rather than attempting to maintain learners' languages in isolation, teachers should help learners to become aware of and draw on their existing knowledge. Second, learners should draw on experiences from previous language learning when learning a new language. Learners should become aware of which learning strategies they have used previously as well as reflect on, test, and evaluate the extent to which those strategies can be transferred to a new language learning context. [4]. Clearly, a multilingual pedagogical approach in the classroom requires competent teachers. Based on the discussions in De Angelis, G. [11]. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8[3], Hufeisen language teachers should ideally be able to meet several, if not all, of the following requirements:

- They should be multilingual themselves and serve as models for their learners.
- They should have a highly developed cross-linguistic and metalinguistic awareness.
 - They should be familiar with research on multilingualism.
 - They should know how to foster learners' multilingualism.
 - They should be sensitive to learners' individual cognitive and affective differences.
 - They should be willing to collaborate with other [language] teachers to enhance learners' multilingualism.

MATERIAL AND METHOD

Teachers' beliefs strongly influence their pedagogical decisions, and such beliefs are typically resistant to change. [6]. In this particular study, teachers' beliefs refer to 'a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behavior'. [6]. An exploratory study of the interplay

between teachers' beliefs, instructional practices & professional development [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Auckland, Because teachers' beliefs are such a strong predictor of what occurs in the classroom, researchers in the field argue that insight into teachers' beliefs is necessary to understand and improve language teaching and students' learning. The following section briefly presents the general results of these studies. In the questionnaire study, De Angelis, G. [11]. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8[3], 216–234. investigated 176 secondary school teachers' beliefs about the role of prior language knowledge and the promotion of multilingualism in enhancing immigrant children's language learning. The teachers included in that study taught various subjects in schools in Austria, Great Britain and Italy. Some of De Angelis' main findings include the following: teachers in all three countries generally encourage learners to use their home languages, but not in the classroom; they believe that using home languages in class can delay and even impair the learning of the majority language. Many teachers claim that they never refer to learners' home language and culture in class. This finding may be linked to the prevalent belief that teachers must be familiar with learners' language to be able to help them. In contrast with the study of De Angelis, G. [11]. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8[3], nearly all the teachers included in the study by Heyder and Schädlich were positive about the benefits of comparing languages in the classroom. These contrasting findings may indicate that language teachers have a higher awareness of multilingualism than teachers of other subjects do. Most of the teachers in the study by Heyder and Schädlich made frequent use of a contrastive approach, largely between German and the foreign language that they were teaching. Such contrasting activities typically occurred spontaneously and were rarely supported by teaching materials. Furthermore, as in the De Angelis' study, the majority of teachers were hesitant to bring other languages into the classroom unless they were familiar with them. The teachers were overly positive about activities that had the potential to promote multilingualism. However, when asked

whether they actually make use of these activities, fewer than one-third of the teachers claimed to do so. *International Journal of Multilingualism*, [1], discusses the results of two studies that aimed to investigate Polish pre-service and in-service English teachers' multilingual awareness and practices. The first study employed a quantitative design and included 233 participants [pre-service and in-service teachers] who responded to questions and statements in a questionnaire. The second study was a qualitative focus group discussion with five secondary school teachers. The main results from these studies indicate that experienced in-service teachers have greater multilingual awareness than pre-service teachers do. In addition, teachers who are multilinguals themselves appear to be more multilingually aware than teachers who have less language learning experience. What is more, the teachers' proficiency in the L3 seems to correlate with the level of awareness. Similar to the findings of De Angelis, the teachers were reluctant to refer to other languages when teaching English. Furthermore, teacher education programmes in Poland rarely seem to advocate the potential benefits of employing a multilingual pedagogical approach.

Whereas the studies discussed above investigated teachers' beliefs about multilingualism in general, Jakisch, J. [14] conducted an interview study to explore the specific beliefs of three English teachers regarding the potential benefit of using L2 English as a door opener to learners' multilingualism. Her results indicate that the teachers in the study had not spent a significant amount of time reflecting on the issue. Nevertheless, the teachers have a positive attitude towards the idea and appear to believe that L2 English knowledge can motivate further language learning. However, the teachers were uncertain that L2 English knowledge could facilitate the learning of all languages; instead, they appear to believe that a 'prototype language' is required. The teachers are also unwilling to believe that English is the only door opener to further language learning, fearing that their subject might be reduced to an instrument for enhancing multilingualism. Except for lexical comparisons, the teachers are sceptical about contrasting English with other languages and believe that only advanced students would benefit from such activities.

RESULTS AND DISCUSSIONS

As being mentioned earlier, we can state, that the components of Multilingual Education [MLE] are as following:

"Strong Foundation" - Research shows that children whose early education is in the language of their home tend to do better in the later years of their education

"Strong Bridge" - an essential difference between MLE programs and rural "mother tongue education" programs is the inclusion of a guided transition from learning through the mother tongue to learning through another tongue.

Related to the emphasis on a child's mother tongue is the implicit validation of her cultural or ethnic identity by taking languages which were previously considered "non-standard" and making active use of them in the classroom. Multilingual Education in that sense underscores the importance of the child's worldview in shaping his or her learning.

Stages of the MLE programme

A widespread understanding of MLE programs [UNESCO, 2003, 2005] suggests that instruction take place in the following stages:

- 1) **Stage I** - learning takes place entirely in the child's home language
- 2) **Stage II** - building fluency in the mother tongue. Introduction of oral L2.
- 3) **Stage III** - building oral fluency in L2. Introduction of literacy in L2.
- 4) **Stage IV** - using both L1 and L2 for lifelong learning.

MLE proponents stress that the second language acquisition component is seen as a "two-way" bridge, such that learners gain the ability to move back and forth between their mother tongue and the other tongue[s], rather than simply a transitional literacy program where reading through the mother tongue is abandoned at some stage in the education.

Based on the theories of Multilingual Education that are spelled out here, Andhra Pradesh and Orissa have adopted a thematic approach to multilingual education. Using a seasonal calendar within a relevant cultural context has provided a space to the tribal children of Orissa and Andhra Pradesh to rediscover their culture through their language. The Multilingual Education in this approach emphasizes first language first in the child

taking the socio- cultural curriculum in to classroom culture and then bridge to second language. In addition to the basic theory of Paulo Freire on critical pedagogy, Gramscian theory on education, Lev Vigostky's scaffolding and Piaget's theory of cognition is applied in the Multilingual Education. The unique thing in this approach is to involve the community in creating their own curriculum and minimise the theoretical hegemony, thereby creating a new set of people who believe in the ethics of creating and sharing knowledge for the society than to limit it to the theoreticians.

Using multilingual approaches involves:

1. Recognising and valuing the multilingual nature of societies, schools and classrooms.
2. Using pedagogical strategies that encourage inclusive education within a supportive multilingual learning environment.
3. Being aware of beliefs about speakers of other languages and how they can impact on establishing and maintaining an inclusive learning environment.
4. Assessing individual learners in a manner that takes their linguistic background into account.
5. Giving my learners appropriate opportunities to use their home languages to support and demonstrate their understanding of learning content.
6. Making pedagogical choices that respect and capitalise on my learners' linguistic diversity.
7. Reflecting on how effective my implementation of multilingual approaches is in promoting learning.

CONCLUSIONS:

The analysis of the focus group transcriptions provided rich insight into the teachers' beliefs. Thus, teachers' beliefs regarding L3 motivation and contextual factors will be reported elsewhere. Following the recommendations for thick description in Davis, K. A. [5] the reporting of the results includes representative examples from the data and a description of the general patterns for each major theme. The findings are summarised and discussed in light of previous theory in the final section of the paper. The studies discussed above were conducted in various countries with different learning contexts and with different constellations of languages

taught in schools. Nevertheless, their results are quite similar in many respects: teachers in all countries have positive beliefs about multilingualism and think that multilingualism should be promoted, but they do not often foster multilingualism [i.e. make use of learners' previous linguistic knowledge] in their own classrooms. Teachers do not feel competent at doing so, and many are concerned that it could disrupt further language learning. However, two important aspects of multilingualism were not discussed in any of these studies: teachers' beliefs about the awareness and transfer of previous language learning strategies to enhance multilingualism and their beliefs about cross-curricular collaboration among language teachers.

References:

1. Beck, L. C., Trombetta, W. L., & Share, S. [1986]. Using focus group sessions before decisions are made. *North Carolina Medical Journal*, 47[2], 73–74.
2. Bono, M., & Stratilaki, S. [2009]. The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6[2], 207–227.
3. Cenoz, J. [2003]. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7[1], 71–87.
4. Cook, V. J. [1992]. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–591.
- Daryai-Hansen, P. G., Gerber, B., Lőrincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H. J., & Reich, H. H. [2015]. Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12[1], 109–127.
5. Davis, K. A. [1995]. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *Tesol Quarterly*, 29, 427–453.
6. De Angelis, G. [2011]. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8[3], 216–234.

7. Hammarberg, B. [2010]. The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48[2–3], 91–104.
8. Haukås, Å. [2012]. L  r  rholdning artilspr  kl  rings strategiar. *Norskpedagogisk tidsskrift*, 96 [2], 114–129.
9. Heyder, K., & Schädlich, B. [2014]. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalit  t–eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkr  ften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19[1], 183–201.
10. Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. [2005]. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288.
11. Hufeisen, B., & Marx, N. [2007]. How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In J. D. ten
12. Thije & L. Zeevaert [Eds.], *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* [pp. 307–321]. Amsterdam: John Benjamins.
13. Jakisch, J. [2014]. Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19[1], 202–215.
14. Jessner, U. [2008]. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41[1], 15–56.

STAGES OF VOCABULARY ACQUISITION AT THE GYMNASIUM LEVEL

**Angela C  L  RA  , asistent univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din B  l  i**

Rezumat: *Articolul urm  re  te să definiesc   rolul predării vocabularului la nivel gimnazial. Metodicienii afirmă că predarea vocabularului este un element important în dezvoltarea   i consolidarea abilit  tilor de vorbire a elevilor.   mbog  tirea vocabularului este foarte importantă pentru cultivarea modalit  tilor de exprimare a elevilor   i se realizează sistematic în cadrul lec  iilor de limbă engleză. Dar aceasta nu se reduce doar la sesizarea sau   nsu  irea de cuvinte noi. Este demonstrat că pentru realizarea finalit  tii cognitive a noilor unit  ti lexicale, acestea trebuie explicate   i utilizate în contextul potrivit. Este evident faptul că un vocabular bogat contribuie la o comunicare eficientă în diferite situații. Dar, în*

același timp, nu ar trebui să uităm că vocabularul este predat împreună cu alte componente importante, cum ar fi gramatica, ortografia și pronunția.

Articoul, de asemenea, reflectă opiniile lingviștilor notorii despre rolul vocabularului în însușirea limbii, aspectele și clasificarea acestuia, precum și etapele de dobândire a vocabularului la nivel gimnazial.

Cuvinte cheie: *vocabulary acquisition, vocabulary mediation, word aspects, main steps in vocabulary teaching, facets of the vocabulary, vocabulary learning drills.*

Vocabulary has always been considered as a core element in language teaching as it directly leads to the mastery of the language. Being a non-stop developed area, vocabulary is generally viewed as one of the most significant aspects of a language and plays an integral role in the successful outcomes of a language learning process because only by mastering vocabulary English learners are able to improve their reading, speaking, writing and listening skills.

Speaking about vocabulary E. Hatch and S. Brown defined it as “*a list of words for a particular language or a set of words that individual speakers of language might use*” (Hatch 1995:88). Another famous linguist A. Wilkins in his research affirmed that, “*Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*” (Wilkins 1972: 111). Thus, these statements lead to the idea that it does not matter how many grammatical rules language learners know, successful communication cannot be achieved without vocabulary mediation.

Reflecting upon this issue M. Lewis drew a significant conclusion expressed in a metaphorical way, and, namely, that “*lexis is the core or heart of language*” (Lewis 1993: 89). His ideas were shared and supported by another famous scholar W. Rupley, who described the role of vocabulary in the language teaching as “*of irreplaceable importance*” and underlined that vocabulary stock is “*the glue that holds stories, ideas and content together, ... making comprehension accessible for children*”(Heilman 1998: 99). This denotes that without establishing a vocabulary base, comprehension and usage of a language will not be successful. The language learner should be able to recognize and use a word in different contexts and know all its meanings, as well. As researches show understanding language is bound with the amount of words the learner knows, it proves that learners should have sufficient word knowledge in order to understand what they read. According to P. Nation’s research, a

reader should know the meaning of at least, of 97% of the vocabulary used in the text in order to understand the author's message. The perfect knowledge of vocabulary is seen as an important factor in *speaking* and *writing, reading* and *listening comprehension*. He considers that vocabulary helps learners with *language production*, in his opinion the more words a learner knows, the more precisely he/ she can express the exact meaning of what he/ she reads. It means that language learners should know a large amount of word meanings to communicate effectively and avoid misunderstanding. He affirms that learners who have a rich vocabulary in several domains tend to be deeper thinkers, express their thoughts better and read more. Accordingly, improving language by absorbing words will help them be more successful from academic and communicative perspectives. The scholar affirms that using the right words in communicative acts, makes students be more effective communicators because a rich vocabulary helps them to express their thoughts and ideas in nice, sophisticated and well-structured vocabulary patterns in both oral and written forms. Considering this idea researcher Johnson O'Connor states that a rich vocabulary helps learners not only make a good impression on others but it is also a precious indicator that motivates learners to extend their vocabulary knowledge. In his opinion learners should use a more formal tone when writing rather than a conversational one. According to him a person's vocabulary level is the best predictor of his occupational success. In addition, when learners improve their vocabulary, their social and academic confidence and competence become stronger (Stahl 1999:174).

Developing this idea linguists consider that a language learner should be aware of the fact that vocabulary elements can be represented by more than one single word. Thus, according to the research made by M. Lewis and J. Hill, vocabulary can vary in its forms (Lewis, M., Hill J 1985:98): *Single words* (house, sun); *Set phrases* (up and down, it is up to you); *Variable phrases* (mathematic operation); *Phrasal verbs* (go away, make up); *Phraseological units* (once in a blue moon).

After a thorough analysis of all definitions on the essence of vocabulary, we can conclude that vocabulary is a total number of words or stock of words with their meanings that create a language used by a certain community. But regardless the level of learner's competence in any aspect

of language, it is impossible to express a precise message without sufficient vocabulary, as firstly, vocabulary carries a lexical meaning rather than a grammatical one. Secondly, the grammatical mistakes occur because of incorrect vocabulary usage in an interactional process. And thirdly, a rich vocabulary stock improves four learner's skills: reading, writing, speaking and listening.

Dwelling further on this issue a famous linguist A. Ur (1996) claims that words should be taught taking into attention three main aspects: *pronunciation and spelling*, *grammar* and *meaning* (Ur 1996: 60-62). Concerning *pronunciation and spelling*, the linguist thinks that the pupil has to know what a word sounds like (he refers to the pronunciation of the word) and what it looks like (the way the word is spelt). Mentioning *the grammatical aspect of words* he refers to the grammatical peculiarities of the unknown words that should be taught during English lessons. So, he considers that when teaching a new verb, for example, its past forms might also be given, if this is an irregular verb (*see, saw, seen*), and if it is transitive or intransitive. A similar situation happens when teaching nouns. Thus, the researcher says that for a better understanding how these nouns build their plural forms, teachers should also explain whether they are regular or irregular (*teeth, tooth*) or (*book-books*) or the pupils' attention should be drawn to the fact that the noun has no plural form at all (*information, love, advice*). And, of course, it is essential that unknown words should be also accompanied by appropriate prepositions (*to be interested in, responsible for, depend on*).

When it comes to *words' meaning*, linguists consider that the meaning of a word is primary what it refers to in the real world, in other words it is its *denotation*-the primary meaning that can be given in the dictionary. For example, the word fox will be explained in dictionaries as "*a wild mammal belonging to the dog family that has a pointed face and ears, a wide tail covered in fur, and often reddish-brown fur*". According to linguistics, a less obvious component of the meaning of a vocabulary item is *connotation* which refers to the associations, either positive or negative meanings it evokes, which may or may not be indicated in a dictionary definition. Thus, working with Cambridge Dictionary and thoroughly analyzing word meanings, we can say that the word "fox", can be interpreted as "*someone who is clever and good at deceiving people*" or "*an attractive woman*"; the

word “lion” can stand for “*someone who is fearless and brave*”; the word “jackal” may be interpreted as “*a mean and indecent person, a traitor*”. And it is worth mentioning that a more subtle aspect of meaning that often needs to be taught is its *appropriateness*, the context in which it can or cannot be used.

Speaking about teaching vocabulary we should refer to another researcher whose input into the development of the vocabulary study should not be omitted. Thus, he is certain that it is important to follow five essential steps in vocabulary learning: *encountering new words, getting the word form, getting the word meaning, consolidating word form and meaning in memory, using the word* (Hatch 1995: 373-380). Hatch explains that the first significant step in vocabulary learning is *encountering new words*, he refers to the fact that pupils can come across new words “*by reading books*”, “*listening to TV and radio*”, “*reading newspapers and magazines*”. Encountering words are more effective when the learners work with interactive and interesting material because the number of times a word is seen or heard also influences on its memorization. We also know from our personal experience that the more times a word is used, the easier and better it is memorized. The second essential step to vocabulary development, to his mind, is learning it through a clear image. Thus, it may be: a) *visual or auditory or even both*; b) *seeing and having both facets of the vocabulary*. The importance of receiving the word form occurs when pupils are asked to give definitions or explanations for certain words. As practice shows, at the beginning pupils make mistakes that are related to the confusion of other word forms, for example: “*then-than, ship-sheep, pen-pan, bed-bad, what-that*”. This leads directly to the third step and, namely, to *getting the word meaning*. The main peculiarity of this essential step refers to the fact that the very meaning learners need may vary. It is evident that depending on the situation words can be used with more or less precise or vague meanings. Thus, for instance, if someone is asked “*what is an azalea?*”, the answers we receive can be the following: “*a type of flower*”, or more precisely “*a type of honeysuckle*”. If pupils are in a botany class, the explanation can be as specific as “*a genus of flowering shrubs with funnel-shaped corollas and deciduous leaves. They are from the heath family and related to rhododendrons*”. We can clearly see that the level of distinction that must be made in word definition/ explanation can vary both

with the requirements of the tasks or situations, and it entirely depends on the pupils' level. It must be remarked, that one of the most popular ways in incidental learning is getting word meaning from the context. The fourth step here is *consolidating word form and meaning in memory*. It is worth mentioning that this step contains many kinds of vocabulary learning drills such as *flashcards, matching exercises, crosswords* that strengthen the connection between word form and meaning. Here scholars dwell on the four key strategies that should be taken into consideration while introducing new words to pupils: *creating mental linkages; applying images and sounds; reviewing well; employing actions*.

And, of course, the final step in learning words is *using them in context*. Language educators claim that if words are used in context, they are sure to be memorized easier and in such cases words will always be used correctly preserving their main aspects/peculiarities because their usage provides a strong guarantee that words and their meanings will not fade from memory. E. Hatch considers that in addition to increasing confidence and receptive knowledge, the usage of words seems to be irreplaceable for pupils while testing their knowledge of collocations, syntactic restrictions, and register appropriateness (Hatch 1995: 380-390).

In conclusion we can say that vocabulary plays a crucial role in the teaching / learning process of a foreign language as it enables language learners with the ability to express their thoughts clearly and precisely and, at the same time, be confident of their speaking abilities. Therefore, teachers should be very careful how to introduce new words to pupils, what word aspects they attract the pupils' attention to, in what context words are used, so that they could memorize the word forms and all their meanings better and easier. Researches prove that learning words can be regarded as the most cognitively requiring task language learners should deal with, as words are the basic elements of the language and, as it is proved, pupils cannot communicate successfully without a sufficient vocabulary. And, finally, we can rightfully affirm that a rich vocabulary is a hub for the development of four language skills: *listening, speaking, reading and writing*.

References:

Hatch, E., Cheryl, B. *Vocabulary, Semantic and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995

- Heilman, W. et al. *Principles and Practices of Teaching Reading*. Columbus, OH: Merrill, 1998
- Lewis, M. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. England: Language Teaching Publications, 1993.
- Lewis, M., Hill J. *Practical Techniques: For Language Teaching*. LTP Teacher Training, 1985
- Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Stahl, A. *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Books, 1999.
- Ur, P. *A Course in Language Teaching*, Melbourne: Cambridge University Press, 1996.
- Wilkins, A. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press, 1972.

MAJOR STEPS AND ACTIVITIES OF THE WRITING PROCESS

Svetlana FILIPP, asistent univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat : *Articolul dat abordează procesul de scriere în situația academică în calitate de proces cu multe etape. Inițial se descrie etapa preliminară a procesului de scriere, care include tehnica de generare și organizare a ideilor. Urmează descrierea etapelor succesive ale procesului de scriere, și anume, elaborarea și revizuirea, finalizând cu etapele de redactare, corectare și prezentare a lucrării scrise.*

Cuvinte cheie: *proces de scriere, generare și organizare a ideilor, elaborare, revizuire, redactare, corectare, prezentare.*

“Academic writing, especially through the vehicle of revision, is an engaging intellectual endeavor that encourages students to stretch to the maximum”.

(Lynn Quitman Troyka)

Students learn by reading, observing, asking questions and practicing. Writing is also an essential source of knowledge. It is a way not only to

express students' thoughts, it is at the same time a means which helps them to clarify, understand and perfect their ideas. As Sheridan Blau mentions, "writing is not just the making of sentences and paragraphs, it is the making of meaning" (Blau et alia, *Blue Level* 1992: 9). The same author states: "Writing is an extension of the processes of thinking and speaking, and it provides you with new strategies for understanding, creating, and communicating ideas" (Blau et alia, *Blue Level* 1992:10). In *Glencoe Writer's Choice* writing is described as "a way to explore students' thoughts and mental images. It is also a way to discover more about yourself and the people and experiences that helped make you who you are" (*Glencoe Writer's Choice* 2001:58).

The work of a writer may be compared with an artist's work. After an artist has started working on his creation, he experiences new visualizations and decides to rework, moving on from those new visions. Thus, his final work is a product of many starts and stops. It is a composition of all the various ideas that come to the artist's mind during the creation process. In the same way, a writer explores his/her ideas in the first draft, perfecting it, or even setting it aside, and starting anew.

The writing process is not a linear, step-by-step process. It is a recursive process. Writers usually go back and redo some parts of their writing with the purpose to improve and fine-tune it. Lynn Q. Troyka states: "Writing is an ongoing process of considering alternatives and making choices. Understanding writing as a multistage process allows you to work efficiently, concentrating on one activity at a time, rather than trying to juggle all the facets of a writing project simultaneously" (Troyka 1996:17). Hence, the better students understand the writing process, the better they will write and the more they can take pleasure in writing.

Also, like no two persons look or act exactly alike, in the same way no two persons write alike. Each writer, including each student writer, acquires his/her writing style. Thus, the writing process will vary greatly at different writers. And although writers approach the writing process individually, most writers pass through four basic stages: *prewriting*, *drafting*, *revising* and *editing/proofreading*, terms shared by most academic writing authors (Lynn Q. Troyka, Ann C. Brown, Joy M. Reid, Sheridan Blau et alia, *Glencoe Writer's Choice*, etc.). It is essential for student writers to know the steps and activities of the writing process, so that they can go back without

difficulty and improve their work at an earlier stage to finally develop an excellent written product.

As it was mentioned before, the writing process is not linear, it has a recursive nature. Most writers encounter difficulties in expressing some of the ideas, try to shape sentences in order to transmit their ideas in a most accurate way, struggle with words for their proper connotations to suit each writing situation. All this takes time. Student writers are advised to resist hurrying and not to get disheartened. They should be encouraged to move ahead and remember that good writing never occurs by magic. It is, as stated above, an endeavoring procedure, a multistage process that calls for students to work systematically in order to produce a satisfactory and convincing piece of writing.

Thus, the first step in the writing process is *prewriting*. Prewriting is the time to explore and gather ideas from various sources. During this stage student writers discover what they already know about the topic they are going to develop and consider what new information they need to obtain. The prewriting stage involves two techniques: *the idea gathering technique*, also called “*invention technique*” (Troyka 1996:23), and *organizing ideas*.

Student writers can generate ideas from their own knowledge and experience, discussion, or listening to talks, interviews or opinions related to their topic. Some ideas come from contrasting old and new ideas and uncovering some original ideas for their writing. Often students gather ideas by applying certain techniques to trigger their own creativity, such as freewriting, brainstorming, mapping, using incubation or journalist’s questions.

After students have gathered the ideas on their writing topic, they need to organize them, or to “shape” them, term stated by L. Q. Troyka (Troyka 1996: 23). As student writers organize their ideas, they should remember that creative writing is often associated with the form of an essay, having a beginning, a development of ideas and a summing-up. Thus, to organize, or to shape the ideas students need to *group* and *sequence* them according to the structure of an essay.

When grouping ideas students “make connections and find patterns” (Troyka 1996: 31), i. e. students should put each related idea into its own group. After grouping the ideas, students should sequence these groups of

ideas: they should determine what group of ideas they would like their audience to read or hear first, second, third, and so on.

The next step in the writing process is *drafting*. Drafting means writing the generated and organized ideas in sentences and paragraphs. The first draft is a preliminary one. While writing it students shouldn't worry about grammar or style correctness. This draft is not a perfect one, corrections are done later, during the next step of revising. Lynn Quitman Troyka perfectly delineates the essence of drafting: "The direction of drafting is forward: *Keep pressing ahead*. If you are worried about the spelling of a word or a point in grammar, underline the material to check it later – and keep moving ahead. If you cannot think of an exact word, write an easy synonym and circle it to change later and move on. If you are worried about your sentence style or the order in which you present the supporting details within a paragraph, write *Style?* or *Order?* in the margin and return to it later to revise – and press forward. If you begin to run dry, reread what you have written – but only to propel yourself to further writing, not to distract you into rewriting" (Troyka 1996: 49).

During the next step in the writing process – *revising* – students are to make sure that their writing is accurate and well ordered, and that it meets the proposed aim. To achieve these goals the student writers may need to evaluate their drafts. It is important for students to take time to read the first draft carefully and make the necessary changes that will improve the content, unity and coherence of their writing. Student writers should allow sufficient time for this stage of the writing process. From my personal experience, it is namely this step that is neglected or paid not due attention by many students. When asked about how much time they spend on a certain writing assignment, some students said that they usually write one single draft the night before, or just in the morning before the deadline. However, specialists in academic writing say that students need to "expect to revise" (Troyka 1996: 51). "Finishing your draft just a few hours before it is due will usually not allow sufficient time to efficiently reread and revise your essay", says Janine Carlock, Maeve Eberhardt et al. (Carlock et alia 2016: 52). Lynn Q. Troyka states that, "experienced writers know that the final draft of any writing project shows on paper only a fraction of the decisions made from draft to succeeding draft. Good writers can truly *see* their drafts *again* and rework them so that they evolve and improve"

(Troyka 1996: 51). The process of revision must continue until a student writer is satisfied that his/her piece of writing is the best that he/she can make within the deadline limits. L. Q. Troyka makes an appeal to academic writing students: “Keep in mind that academic writing, especially through the vehicle of revision, is an engaging intellectual endeavor that encourages students to stretch to the maximum” (Troyka 1996:50).

Revising, a writer works to perfect a draft at different levels: at paragraph/essay level, and then at sentence and word levels. The major activities during the revision process are: *adding* (inserting new words, sentences, paragraphs), *cutting* (getting rid of what goes off the topic), *replacing* (substituting new words, sentences, paragraphs), and *moving material around* (changing the sequence of ideas/paragraphs, moving sentences within paragraphs or to other paragraphs).

In order to help student writers to focus their attention during the revision process, academic writing authors suggest revision checklists. Practically every handbook on academic writing includes such checklists, which are rather detailed and comprising. However, students may adapt them to their writing assignments, or they can compile their own checklists. Following the items in the lists, it will be easier for student writers to concentrate as they evaluate their writing during revising. At the same time, the revision checklists should start with larger structures (paragraphs and whole essay) and continue with smaller parts (sentences and words).

The last steps of the writing process are *editing* and *proofreading*. Some authors speak of editing and proofreading as parts of the revision process. However, I share the idea of those academic writing authors (Lynn Q. Troyka, Joy M. Reid, Janine Carlock et al.) who consider that revising is usually separate from editing and proofreading. While revising the writer focusses on the content, on the meaning that he/she intends to transmit. When editing and proofreading the writer concentrates on the surface features, such as correct grammar and spelling, punctuation, typing errors.

Thus, during *editing* student writers are expected to check the technical correctness of their writing. Here they focus on grammar, spelling, punctuation and on the correct use of mechanics (numbers, capitals, abbreviations, etc.). In other words, during editing the writer fine-tunes and polishes his/her writing. Editing is decisive in writing. It takes patience. Some students “rush” editing, even if they have payed due attention to all

previous steps of the writing process and think that they have developed a good piece of writing. Careless editing distracts the reader and this, as Joy M. Reid says, may “lessen” a student’s “authority as a writer” (Reid 1988: 82) and cause a lower mark as a result. Therefore, student writers shouldn’t haste while editing.

Once students have edited their writing, they can check the final version, that is, they can *proofread* it. Proofreading means to read the final draft carefully for typing errors or handwriting legibility. An effective proofreading technique is to read the written work aloud, or to start reading from the end. Some authors suggest that in such a way, students will not be disrupted by the content of the work. If there are many errors on a page students are advised to rewrite or retype the page. No matter how much effort a student has involved at all steps of the writing process, if his/her final draft doesn’t look accurate and orderly, the student will not get to his/her reader(s) successfully.

Finally, certain authors involve one more step in the writing process – *presentation* (*Glencoe Writer’s Choice*, Sheridan Blau et al.). This is the final stage, during which students share their completed works with others. Students can make an oral or a visual presentation, or they can submit their writing to the teacher. Also, students are encouraged to share their works at every stage throughout the writing process, not only after they have completed the final draft. Often this is done when students share their writing with their colleagues during peer editing.

References:

Blau Sheridan, Elbow Peter, Killgallon Don, *The Writer’s Craft. Idea to Expression. Blue Level*, McDougal, Littell & Company, Evanston, Illinois, U.S.A., 1992.

Blau Sheridan, Elbow Peter, Killgallon Don, *The Writer’s Craft. Idea to Expression. Orange Level*, McDougal, Littell & Company, Evanston, Illinois, U.S.A., 1992.

Brown Ann Cole, Nilson Jeffrey, Shaw Fran Weber, Weldon Richard A., *Grammar and Composition*, Houghton Mifflin Company, Boston, U.S.A., 1984.

Carlock Janine, Eberhardt Maeve, Horst Jaime, Menasche Lionel, *The ESL Writer’s Handbook*, University of Michigan Press, U.S.A., 2016.

Glencoe Writer's Choice. Grammar and Composition, Glencoe McGraw-Hill, U.S.A., 2001.

Reid M. Joy, *The Process of Composition*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ, U.S.A., 1988.

Troyka Lynn Quitman, *Simon and Schuster Handbook for Writers*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, U.S.A., 1996.

CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS

**Alla MĂMĂLIGĂ, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău**

Rezumat: *Exista mai multe impedimente in învățarea unei limbi care ar putea fi clasificate in lingvistice si extralingvistice. Memorarea cuvintelor noi, in special, a idioamelor, verbelor complexe in limba engleza este deseori o provocare pentru studenți datorită multitudinii și varietății lor. În ciuda faptului că engleza este o limbă universală, studenților le este încă dificil să o înțeleagă și să o învețe. Eriksson (2007) consideră că motivul din spatele acestei dificultăți este acela că limba engleză este predată de multe ori în mod izolat de cultură și nu există un context cultural care să poată fi explicat în timpul învățării limbii. Pe de altă parte această idee este nu este susținută de toți și anume de cei care consideră ca engleza este o lingua franca și, prin urmare, nu este conectată la o cultură specifică. De departe acestea nu sunt cele mai mari impedimente, pentru că exista multe ale provocări extralingvistice întâmpinate de profesori așa ca grupe de studenți neomogene, cu diferite nivele de cunoaștere, studenți orientați preponderent spre obținerea unei diplome și nu cunoștințe, o normă didactică prea mare pentru a asigura calitatea predării, ș.a. Această lucrare are ca scop elucidarea acelor aspecte ale predării limbii engleze care constituie la ora actuala impedimente pentru asigurarea unei predări calitative a limbilor străine in cadrul Academiei de Studii Economice din Moldova, în speranța că aceste probleme vor fi auzite, analizate și soluționate de către cei vizați.*

Key words: *challenges, extra linguistic, impediments, linguistic, teaching process*

Nowadays learning the English language has become utmost to many students from the Republic of Moldova as they want to join various foreign universities or/and find a more rewarding job in the future. Therefore teachers have to manage to meet their increasingly higher expectations from the outcome of the English lessons and to design their syllabus to meet the current needs of the students. To assure an exciting and pinpointed teaching

process language teacher also have to realize and try to remove the impediments to teaching the English language. The impediments to the English language (EL) teaching in our country might be quite similar to those of many other teachers from other European countries. However, I reckon, there are some peculiarities specific for each country. In my long teaching experience I have identified several impediments to the EL teaching and I have classified them into language and extra-language impediments.

An impediment to assimilating a language may be the vocabulary of a language and, in this context, the English language. Vocabulary is generally considered as the basic communication tool, and often labeled as the most problematic area by language teachers (Celik & Toptas, 2010). Even though learners master all grammatical areas in the language, the communication stops when they do not know the necessary word. Strategies used for vocabulary learning have been examined by many researchers, scholars, linguists and language teachers for over the past decades (Levenston, 1979). According to Oxford (1990), language learners have a serious problem remembering the large amounts of vocabulary necessary to achieve fluency. For instance, learning namely the idioms, phrasal verbs in English often becomes a serious problem and it can be hard to learn them for many different reasons.

The major problem with phrasal verbs lies in the fact that the combination of the words used in a phrasal verb will add up to a completely different meaning. For example, when you knock on a door and somebody says, *Come in!* it is quite clear that this means you should enter. On the other hand, in the sentence, *Long dresses are really coming in this year*, the meaning may not be quite so clear. In this context, *coming in* means *becoming trendy* or *fashionable* which is a completely different meaning to that of *enter*. Another challenge is that phrasal verbs often have more than one meaning and, in fact, there are 14 different meanings to the phrasal verb *come in*.

In addition to having several meanings, the same verb can be used with many prepositions or particles. For example, common phrasal verbs with *come* include: *come up* or *come down*, *come on*, *come around*, *come forward*, *come through*, *come into*, *come across*, etc. To count all of them there are about 49 phrasal verbs with *come* and all 49 have different meanings. As it can be seen, when you add other common verbs like *go*,

look, see, play, work, set, be, do, make etc. and then add all the particles that these verbs can be combined with- the list is never-ending.

There are other difficulties related to learning them but these two are considered by our students the most challenging. They realize the need of using them especially in spoken English as a language spoken without the use of phrasal verbs, idioms sounds like a bookish, dead, unnatural language. They expect us to teach them live, natural, spoken English and, therefore, taking into account the above mentioned difficulties, phrasal verbs should be taught, depending on the class level, nearly at every lesson, and they should be revised from time to time being incorporated into various teaching activities. From my experience, I recommend namely revising them with the whole class or independently as they are really difficult to remember. Along revision, there are other approaches to go about learning phrasal verbs. You can organise phrasal verbs by the verb and put all the phrasal verbs you *come across* in lists organised by the verb. You may also decide to make lists of phrasal verbs *sorted out* by the preposition such as phrasal verbs with *up / out / in* etc. The point here is to make your own lists and try and remember the phrasal verbs that you have learnt while reading, studying or watching videos. It is always easier to remember lists of words that **you** have created yourself than lists of phrasal verbs created by other people. Oxford (1990) states that the mind can store some 100 trillion bits of information, but only part of that potential can be used unless memory strategies come to the aid of the learner. There are also certain mnemonic devices (memory strategies) which are of great help to make the words remain in the long term memory of the learner in order to deepen the intake of the inputs, and also to ease the retrieval in other stages.

Another vocabulary difficulty is idioms as according to Cooper (1998), a language is full of idiomatic expressions, which include similes, metaphors, phrasal verbs, and figurative speech. Additionally, Cooper (1999) estimated that a person is expected to use about 20 million idioms' in "over a lifetime of 60 years" (p. 255). Belousova (2015) argued that understanding and using idioms fluently could be seen as a sign of language proficiency, as it could be an effective way to help students enhance their communication skills in the daily context. Thus, investigating how idiomatic expressions are dealt with and processed in L2 is an issue worth examining further, since it could give language teachers a better idea of the difficulties that L2 learners

face in understanding English idioms. It could also illuminate some of the strategies that language learners use in order to find out the meaning of unknown idioms and to interpret figurative language. However, it seems that teachers and students have not given them much attention. In fact, Ellis (1997) argued that sufficient knowledge and appropriate use of idioms in L2 is an essential indicator of the language learner's communicative capability. Moreover, Liu (2008) demonstrated that a great number of L2 learners are eager to learn more idioms due to the fact that these learners have had much exposure to the target language and therefore have learnt to appreciate the value of idioms, including their richness and usefulness in communicative tasks. McDevitt (1993) stated that idioms are frequently used in everyday situations. Thus, they are an important part of any language and might be considered an indicator of a speaker's fluency in that language. Consequently, in order to understand idioms, learners are required to go beyond simple word-by-word comprehension and integrate figurative meaning.

Based on my experience, I have noticed that students like guessing the meaning from context which is the most frequently used strategy in learning idioms. This highlights the importance of teaching and learning idioms in context, as it helps in guessing the meaning of the target idioms by limiting the amount of unfamiliar figurative language. This indicates that teachers should equip learners with appropriate skills to utilize the context in guessing the figurative meaning of idioms. Moreover, students often rely on translating the literal meaning into L1 as a way to understand English idioms. This indicates that teachers and syllabus designers should consider the fact that students find it easy to learn idioms that have conceptualisation in both first and foreign or second language. Therefore, it seems that, if possible, teachers should try to highlight connections between the learners' first and target languages, because they rely on their first-hand knowledge and experience of idioms anyway when trying to understand idioms in a foreign language. In fact, figurative language is an area often ignored in vocabulary teaching, and yet it is of crucial importance and should be considered (Lazar, 1996).

Besides the so-called language impediments to language teaching, there are extra-language impediments. The first to be considered is the cultural factor as Scarino and Liddicoat (2009) stated that knowledge of cultures is

important for facilitating communication between peoples. Therefore, language learners need to learn about other cultures and understand them and language teachers should focus not only on language teaching but also the culture. Understanding cultures as mediums people are part has become extremely important. Moreover, the authors added that students in the classroom must not only develop knowledge about other cultures, but also understand themselves in relation to them.

According to Purba (2011), the English language and culture are comparable to two souls in one body. He stated that learning a foreign language is learning culture and that the two entities are inseparable. He also pointed out that cultural learning is extremely effective in increasing students' motivation, which significantly affects the learning process. Cultural disciplines play a significant role in increasing motivation because they mainly include culture-based activities, such as singing, dancing, role-playing or researching other countries and peoples. Therefore, culture is considered as a necessary part of the knowledge of foreign language teachers.

However, language teachers and researchers have differing views on the cultural component of language learning as a foreign language. They presented significant arguments against the incorporation of culture into language courses and textbooks. Jafarzadeh and Simin (2014: 3) mentioned that the understanding of the connection between language and culture can be placed between two opposite poles: on the one hand we can see language as closely linked to culture; on the other hand, it can be considered a communication tool that has nothing to do with culture. An example of this is the argument that English is considered *a lingua franca* or an international language and is, therefore, not connected to a specific culture. At ASEM the syllabus usually contains some aspects of business culture but sometimes this is not enough, some students would like to know more and feel interested, others are bored of learning about culture. Consequently, we try to adapt the syllabus to the students' needs and interests.

By far these are not the biggest impediments to language teaching, because there are many other challenges faced by teachers such as groups of multi-level students, students mainly oriented towards obtaining a diploma/certificate and not knowledge, lack of teaching resources, office equipment such as a good working and accessible printer and computers, a

heavy teaching load which does not allow teachers to ensure the good quality of the teaching process, large groups of 20-24 and even more students, and the last challenge is teaching online exclusively.

The problem of the multi-level groups has been discussed many times, but has not been solved yet. When there are students who possess B2/C1 level and A1 level in the same group it is quite difficult to assure an individual teaching approach as the syllabus is the same for everyone. We have larger groups than ever, up to 26 students in a language class compared to 12-15 students 10-15 years ago. At our department there is a huge need for new computers and a printer for teachers where we could multiply the teaching materials and the like, for instance, I personally have to print everything at home. Because of the lack of financial resources or any other unknown reasons we do not have access to the minimum we should be equipped with by ASEM and ultimately by our state. Another impediment to high quality language teaching is the heavy teaching load of about 650 direct contact hours per year. Preparing for a huge number of classes, often large multi-level classes, without sufficient or lack of working computers has really become a great challenge. Online teaching, on the one hand, has positively affected the teaching process and facilitated it for us, as we no longer have to print the tests, teaching materials but on the other hand it has contributed to students' cheating in tests and absenteeism from classes, tiredness and boredom of staying in front of computers for days in a row.

As a conclusion, currently, the extra-language impediments are far more stringent than the language ones and they lie at the basis of a sound teaching process. Once they are not addressed, teachers cannot assure the high quality of teaching and they usually underperform. These issues require the involvement of the university and even state authorities that have to understand that they do not have to think only about student motivation, cutting costs, but first of all about the motivation of the teaching staff by assuring more comfortable conditions for teaching.

References:

- Belousova, V. (2015). Idiom learning materials for Estonian Secondary School students. Unpublished MA thesis. Estonia, University of Tartu.
- Celik, S. & Toptas, V. (2010). Vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 62-71.

- Cooper, T. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 31(2), 255-266. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00572.x>
- Cooper, T. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 233-262. <https://doi.org/10.2307/3587719>
- Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning, in Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.): *Vocabulary, Description, Acquisition And Pedagogy*, Cambridge: CUP, 122-139.
- Jafarzadeh, M. & S, Simin. (2014). *Teaching English to EFL Learners and Cultural Related Concepts: Cultural Invasion Revisited*. English for Specific Purposes World. Vol 15. University of Isfahan: Iran.
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.43>
- Levenstone, E. A. (1979). Second language vocabulary acquisition: issues and problems. *Inter-language Studies Bulletin*, 4(2), 147-160.
- Liu, D. (2008). *Idioms. Descriptions, comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York: Routledge.
- Longman dictionary of contemporary English (6th ed.). Harlow, England: Longman.
- McDevitt, E. (1993). *What does that mean? An introduction to American idioms*. Department of Education, Washington, DC.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Purba, H. (2011). The importance of including culture in EFL Teaching, *Journal of English Teaching*, Volume 1, Number 1, February 2011. <https://media.neliti.com/media/publications/256875-the-importance-of-including-culture-in-e-0238eccc.pdf>
- Scarino, A., Liddicoat, A. (2009), *Teaching and Learning Languages*, Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace relations.
file:///C:/Users/Pc/Downloads/Teaching_and_Learning_Languages_A_guide.pdf
<https://busyteacher.org/23689-mixed-level-classes-10-teacher-tips-.html> (29 martie 2021)
<https://www.englishclub.com/teaching-tips/teaching-multi-level-classes.htm> (26 martie 2021)

USING ICT TO HELP ELL DEVELOP ENGLISH COMMUNICATION SKILLS

Serghei VASILACHI, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău

Abstract: *Scopul articolului este de a arăta cum mediul clasei suferă o schimbare constantă în momentul în care profesorii au curajul să combine instruirea tradițională cu cea asistată de calculator. Instructorii care predau cursanților o limbă străină știu că orice suport lingvistic și tehnologic este util pentru ca studenții să dobândească competențele necesare. Utilizate pe larg în articol, metodele propuse de Liaw și Kang au demonstrat că cursanții care învață limba engleză au nevoie de o varietate de experiențe lingvistice. Mai mult, credem că tehnologia inovatoare, împreună cu cunoștințele informatice, pot juca un rol esențial în furnizarea studenților cu cunoștințe lingvistice necesare, accentul fiind pus pe modul în care TIC-urile pot fi un instrument suplimentar de predare a limbii engleze.*

Key words: *technology, learner, proficiency, CAI, fluency, comprehension, software, interaction*

1. Introduction

The article's premise is that technology can be used as an effective teaching tool for English language learners. The author discusses a variety of research illustrating how teachers can help English language learners develop their language skills through the use of Internet-based applications for foreign language instruction. During the research, the author will try to elucidate the issue how, first, the Internet can be used to motivate students in their efforts to acquire English proficiency skills, and, second, what are the learning outcomes that the use of the Internet can support, given various kinds of interaction.

2. Computer-assisted Interaction

2.1. Overview of CAI through speaking, vocabulary, reading and writing

According to Liaw (Liaw, 2007), teachers should offer English language learners a language-rich environment in which students are constantly engaged in language activities. Students need to be able to interact with each other so that learning through communication can occur. Computers can facilitate this type of environment. The computer can act as

a tool to increase verbal exchange. In a study conducted by Liaw, computer applications were used to investigate whether computers increase verbal interaction between students. The group's computer book reading environment fosters language development by providing an opportunity for verbal interaction. The use of the computer can be a useful supplement to the traditional curriculum of the ELL classroom by promoting verbal communication and the acquisition of the English language for foreigners.

One way to use computers for English Language Learners is to teach vocabulary. Kang and Dennis write “Any attempt to treat vocabulary learning as learning of isolated facts certainly will not promote real vocabulary knowledge” (Kang and Dennis, 2005, p.26). Students need to learn vocabulary in context and with visual clues to help them understand. Computers can provide this rich, contextual environment.

Another benefit of using computers for reading instruction is that the computer offers immediate feedback on performance. Computer-based reading instruction also allows for “increased interaction with texts, attention to individual needs, and increased independence through an ability to read texts they would not otherwise be able to read” (Case and Truscott, 2009, p.362). There are numerous software packages for improving spelling, phonics skills, and grammar and sight word vocabulary.

Computers can also help ELL students develop their writing skills. Lewis recommends that composition for beginning learners should be a guided activity so students do not become frustrated. Writing essays in a language that is still somewhat unfamiliar to students can be difficult. When using a computer, however, the use of graphics can make this much more enjoyable. Using clip art can also help students to convey their thoughts more clearly (Lewis, 2007).

2.2. Interaction through ZOOM

If to start from the very beginning of your session, you might need a couple of minutes to finish your setup or to wait for everyone to join. What you want to avoid is an awkward moment of silence and waiting. A good thing to do here is to activate chat. So go ahead and start a chat conversation on any topic to break the ice. During your presentation, there are two main options for enabling participants to take part in a discussion: chat and raise hand function. Participants can send their

questions or they can comment on what you are saying in chat, and you can decide whether you react to them immediately or after your presentation.

Raise hand function is handy to use when a participant wants to get a turn to speak without interrupting anyone. You can also ask a question and wait for participants to respond either in chat or through raise hand function.

A great way to enable group work in Zoom is breakout rooms. You can assign several separate sessions for participants where they will be able to interact only with the members of their group. Breakout rooms work well for collaborating and discussing a specific topic. After a discussion in a breakout room, for example, one member of a group can share the group's findings or ideas with everyone else.

When people are attending online sessions, there are many possible distractions and it is not always easy to stay focused during the teaching session. Especially if you are having a lecture or a presentation that lasts more than 15 minutes, you need to break it down and give everyone a chance to participate. On top of discussion tools, in Zoom you can make your sessions more dynamic and activate participants with the help of polls. Allocate a couple of minutes to a poll to find out participants' opinions or to check their comprehension. That will also give everyone, including you, a mini-break and an opportunity to refocus.

If you want to enable yourself or the meeting's participants to point to something or to collaborate simultaneously on a shared screen, annotation and whiteboarding are tools for that. The annotation feature allows you to doodle, spotlight and insert text on whatever is on a shared screen (a slide, document, website, etc). It is very useful for drawing attention to a particular concept or for commenting on a slide. Another similar feature for annotating on a screen is whiteboard. The difference between these two tools is that annotation lets you draw on a shared screen while whiteboard lets you draw on a blank white screen. Both features allow simultaneous collaboration.

2.3. Interaction through MOODLE

Effective e-learning requires participation and collaboration from students; and teachers are continuously looking to leverage technology to support their objectives and create an environment conducive to interactive learning. More and more educationists and teachers worldwide are turning

to Moodle for their online education programs. The reasons are simple a) it's open source b) provides tools that promote active learning, interaction, and collaboration. The focus of the Moodle project is on giving educators the best tools to manage and promote learning. From learning logs that aid in reflection on essential questions, sharing and communicating via live chat and forums, creating and giving quizzes, producing book-like content, and teaching via podcasts and virtual classrooms, the use of Moodle for e-learning is exemplary.

Encourage learning logs, where students reflect on what they have learned

Use the journal activity in Moodle to have your students create learning logs, which help them to reflect on what they have learned. Teachers can access the journals, review their notes and check on their comprehension, offering constructive feedback to correct misunderstandings or prod students toward a deeper understanding, all without hampering the current flow of student's work and in a totally non-threatening environment.

Share and communicate via live chat and forums

Through Moodle, teachers communicate with their students via forums, live chat, and editing documents, through real-time collaboration. Chat allows teachers and students to communicate about a collaborative task, share ideas, share links, and in general work together on projects. Better yet, the live chats can be recorded and saved for future reference.

Give and grade quizzes

If you install Quiz activity module, you can use Moodle to implement multiple choice quizzes. You can give students several retakes to answer the questions correctly, if desired. Display the resulting grades within the results block, and use the feedback option to discuss the results so they understand where they misunderstood and why.

Make a lesson for the learners

Moodle's Lesson module allows you to add all sorts of media to lessons, along with adding tests to assess comprehension. You even have the option to send students to a slide containing the right answer for every incorrect answer in these assessments. Essentially, the lesson module self-contained chunks of teaching and learning opportunities, organized to facilitate either independent or collaborative learning.

Create and review notes with wikis and podcasts

At the end of the course, Moodle creates a wiki to chapters from a text or particular units of study and can then associate a student with each link. The purpose is to assign each learner to summarize a specific content area and then facilitate review and study by all students. Instead of merely writing quick notes for every chapter or content area, students can write thorough notes in a single area, making for better notes and, more importantly, better retention and understanding. Students can then use the Podcast module to upload podcasts of their notes, and return whenever they need to in order to review them.

Make educational movie trailers or storyboards

Within Moodle, instructors can provide multimedia learning resources to their students, which can be repurposed and remixed for building their own stories. Students take the images and files and upload them into a storyboarding gallery. They can then access the gallery and learn and review concepts in the form of a story of their own creation.

Get vocal with voice thread

Make use of the microphone in laptops and netbooks by embedding a voice thread in various formats, which allows learners to speak and record what they have to say. Use voice threads to let learners tell what they think of a particular topic, and to give input on what their peers are saying.

Upload and share notes on Moodle

The database activity module allows students to upload their notes or answers and access others' after they have uploaded two of their own. This feature creates notes or question database and a useful resource for both teaching and learning. Requiring students to upload two first ensures that they are taking their own notes and doing their own work before turning to someone else's.

Virtual Classroom

Schedule and launch live class sessions from within Moodle, via WizIQ virtual classroom. Scheduled sessions get listed in the 'Block,' and are automatically listed on the Moodle course calendar. Thus, students can easily join their teachers' live classroom sessions and learn in real-time.

3. Conclusion

Computer-assisted instruction has been shown in a range of studies to facilitate learning in a variety of ways. Computers can be used to aid in teaching English Language Learners in core academic subjects, such as

reading and writing. Computers can aid in vocabulary development as well as verbal language development. Ultimately, however, it is important to recognize that computers are not a substitute for effective teaching. Computers are a tool - they are simply one type of supplement to the regular curriculum in teaching English Language Learners as they develop their English language skills.

References:

- Case, C. & Truscott, D. (2009). *The lure of bells and whistles: Choosing the best software to support reading instruction*. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 15 (4), pp.361-369.
- Cordova, D. & Lepper, M. (2006). *Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice*. Journal of Educational Psychology, 88 (4), pp.715-730.
- Kang, S.H. & Dennis, J.R. (2005). *The effects of computer-enhanced vocabulary lessons on achievement of ESL grade school children*. Computers in the Schools, 11 (3), pp.25-35.
- Landerholm, E.; Karr, J. & Mushi, S. (2010). *A Collaborative Approach to Family Literacy Evaluation Strategies*. Early Child Development and Care, 162, pp.65-79.
- Lewis, P. (2007). *Using productivity software for beginning language learning*. Part 1. The word processor. Learning and Leading with Technology, 24 (8), pp.14-17.
- Liaw, M.L. (2007). *An analysis of ESL children's verbal interaction during computer book reading*. Computers in the Schools, 13 (3/4), pp.55-73.
- Trenchs, M. (2006). *Writing strategies in a second language: Three case studies of learners using electronic mail*. The Canadian Modern Language Review, 52 (3), pp.464-497.

Lingvistica și didactica limbii materne

KONTRASTIVER ANSATZ BEI DER VERMITTLUNG DER DEUTSCHEN AUSSPRACHE

Ana POMELNICOVA, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Аннотация: В статье аргументируется возможность применения метода контрастивного анализа при обучении произношению немецкого языка как второго иностранного языка. Данный подход позволяет обнаружить все зоны потенциальной фонетической интерференции. Сопоставление фонетических феноменов языков не только позволяет объяснить причину возникновения фонетических ошибок, но и снабжает обучающихся знаниями, необходимыми для эффективного устранения этих ошибок.

Ключевые слова: *Der komparative (kontrastive) Ansatz, Vokalsysteme, Konsonantensysteme, suprasegmentale Ebene, phonetische Phänomene, Fähigkeit, Fremdsprache*

Das Studium einer Fremdsprache ist ohne Analyse der Struktur, des Wortbildungssystems, der lexikalischen und grammatikalischen Basis der Sprache unmöglich. In diesem Fall ist die Kenntnis einer anderen Sprache eine große Hilfe. Wenn die Sprachen verwandt sind und der Lehrer die vergleichende Methode im Unterricht anwenden kann, ist diese Hilfe noch bedeutsamer, da sie den Prozess der Beherrschung von Deutsch als Zweitsprache erleichtern kann.

Die Erfahrung, Deutsch nach Englisch zu unterrichten, beruht auf gewissen Ähnlichkeiten zwischen diesen Sprachen. Der Grund dafür ist die genetische Verwandtschaft, die lateinische Schrift, Ähnlichkeiten in den grammatikalischen Phänomenen, in der Aussprache, das Vorhandensein eines gemeinsamen Wortschatzes germanischen Ursprungs.

Die Ähnlichkeiten in Rechtschreibung und Aussprache vieler Wörter ermöglichen es den Studierenden, die grafische und Lautform neuer lexikalischer Einheiten viel schneller und effizienter zu erlernen als beim Erlernen der ersten Fremdsprache. Die phonetische Nähe dieser Sprachen,

die die Ähnlichkeit und den Unterschied anzeigt, kann im Deutschunterricht (Deutsch als zweite Fremdsprache) in der Phonetik und im Hörverstehen genutzt werden. Es ist zunächst einmal wichtig, auf die Unterschiede in Artikulation, Betonung und Intonation hinzuweisen.

Die Erfahrungen der Studierenden im Studium ihrer Muttersprache und des Englischen als der ersten Fremdsprache ermöglichen einen positiven Transfer bereits erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den Studienbereich Deutsch als zweite Fremdsprache. Dies liegt unter anderem daran, dass die analytischen Fähigkeiten der Studierenden bereits entwickelt wurden. Dabei sind die Studierenden im Stande, die Strukturen einer Fremdsprache bewusst zu erlernen. Sie vergleichen gern sprachliche Phänomene, suchen nach Analogien, machen eigene Verallgemeinerungen, indem sie auf eigene Beobachtungen stützen. Die Tendenz zur Übertragung der phonologischen Merkmale der früher erlernten Fremdsprache auf die zu erlernende deutsche Sprache manifestiert sich vor allem in der Anfangsphase des Lernprozesses. Mit der Erweiterung der Sprachkenntnisse lassen die negativen Transfererscheinungen langsam nach.

Trotz landläufiger Meinung, dass „eine Fremdsprache nicht gelehrt, sondern eher erlernt werden kann“, ist die Rolle eines Lehrers bei der Erteilung des Fremdsprachenunterrichts groß. Ein Fremdsprachenlehrer sollte nicht nur über berufsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, sondern auch kommunikative Kompetenz besitzen.

Professor Bim hat die wichtigsten Grundsätze für den Deutschunterricht als zweite Fremdsprache folgenderweise formuliert: der allgemeine methodische Ansatz bei der Vermittlung einer zweiten Fremdsprache sei nicht nur ein kommunikativer, sondern eher ein kommunikativ-kognitiver Ansatz. Das kognitive Verfahren ist dann erforderlich, wenn es darum geht, Analogien zu finden, die die Assimilation erleichtern, oder umgekehrt, wenn man versucht, Unterschiede zu identifizieren, um dadurch Assimilation (als Störfaktor) zu vermeiden (Bim, 2001).

Der komparative (kontrastive) Ansatz bei der Vermittlung einer zweiten Fremdsprache ist ebenfalls ein wichtiges Unterrichtsprinzip. Dabei ist es wichtig, nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten festzustellen. Das bewusste Erlernen einer Fremdsprache, die bewusste Anwendung der erworbenen Kenntnisse und der bereits entwickelten

Fähigkeiten in der Muttersprache und in der früher erlernten Fremdsprache erlaubt den Studierenden Lernzeit und die unnötige Anstrengung zu ersparen.

Unterschiede zwischen den bereits erlernten Sprachen und der zu erlernenden Sprache führen zum negativen Transfer. Zu Differenzen können gezählt werden: „die Vielfalt an phonologischen und phonetischen Strukturen und Merkmalen sowie die Distributions- und Kombinationsregeln der [...] Einzelsprachen, Schriftinterferenzen [und] ‚falsche Freunde‘, vor allem in Akzentuierung und Artikulation“ (Hirschfeld 2011:44).

Die genannten Erscheinungen gelten im Spracherwerbsprozess als negativ wirkende Einflussfaktoren. Der Grund dafür ist die Zugehörigkeit der Muttersprache, der ersterworbenen Fremdsprache und des Deutschen zu unterschiedlichen Sprachfamilien, der slawischen/romanischen und der germanischen Sprachfamilie (Neuner 1996).

Wir haben also mit drei/vier völlig verschiedenen Vokalsystemen zu tun. Zu den wichtigsten phonetisch-phonologischen Merkmalen der konfrontierenden Sprachen gehören:

- das Vorhandensein im Deutschen spezifischer Vokale – labialisierte Vokale der vorderen Reihe: y: , y, ø: , œ.
- das Vorhandensein von Triphthongen (im Vergleich zum Deutschen, wo nur Diphthonge sind)
- das Fehlen der Unterscheidung zwischen langen gespannten und kurzen ungespannten Vokalen
- weicher Vokalneueinsatz (im Vergleich zum Deutschen - fester Vokalneueinsatz (Knacklaut))

Trotz der Zugehörigkeit des Englischen und des Deutschen zur selben Sprachfamilie gibt es nur wenige Gemeinsamkeiten zwischen diesen Sprachen. Diese Tatsache führt ebenfalls zu interferenzbedingten Fehlern bei der Realisierung von:

- der E-Laute [e:], [ɛ:], [ɛ] und des Schwa-Lautes [ə]
- des festen Vokalneueinsatzes [˘].

Demnach sollen folgende Phänomene trainiert werden: Qualität und Quantität der Vokale, der Schwa-Laut, fester Vokalneueinsatz in den Wörtern, deren Silben mit einem Vokal beginnen.

Phonetische Laute, die im deutschen Phoneminventar präsent sind, aber im Englischen nicht existieren, beeinträchtigen die Ausspracheschulung negativ. Die Vokallänge besitzt im Russischen und Rumänischen keine bedeutungsunterscheidende Funktion. Daher werden von Studierenden manche Wörter wie *Hölle – Höhle, Mitte – Miete, Ratten – raten, Bett – Beet* etc. undifferenziert artikuliert.

Die Tatsache, dass es in der deutschen Sprache viele Internationalismen gibt, Wörter, die in der Aussprache dem Englischen ähnlich sind, sowie Wörter, die eine gemeinsame Wurzel haben, erleichtert das Auswendiglernen und Verstehen der gesprochenen und geschriebenen Sprache im Deutschen nach dem Englischen. Auf solche Fehler insbesondere bei internationalen Wörtern weist auch Hirschfeld hin (Hirschfeld 2011).

e. <i>-ion: religion, revolution</i>	die vorletzte Silbe ist betont
dt. <i>-ion: Religion, Revolution</i>	das Suffix ist betont

e. <i>-ic(s): phonetics, politics</i>	die vorletzte Silbe ist betont
dt. <i>-ik, -iker: Phonetik, Politik</i>	wechselnder Wortakzent

e. <i>-cy, -try, -phy, -gy -: photography, psychology</i>	die vorvorletzte ist Silbe betont
dt. <i>-ie, -ieren: Fotografie, fotografieren</i>	der Vokal <i>i</i> betont

Ebenfalls Konsonantensysteme weisen viele Unterschiede auf. In erster Linie gibt es typische für jede Sprache Konsonanten. So z.B. Θ , δ im Englischen, ζ , j , drei *r*-Allophone im Deutschen. Zu den phonetischen Phänomenen, die für das Deutsche kennzeichnend sind, gehören unter anderem progressive Assimilation, Auslautverhärtung

Potentiell sind Fehler im folgenden Bereich möglich: das Verhältnis von stimmlosen und stimmhaften Konsonanten, stimmhafte Konsonanten im Auslaut, spezifische Realisierung von Konsonanten *R*, *L*, Realisierung von den für das Deutsche spezifischen *Ich*- und *Ach*-Lauten, Assimilationserscheinungen, spezifische Konsonantenkombinationen.

Eine Vielzahl möglicher interferenzbedingter Fehler ist auf unterschiedliche Phonem-Graphem-Beziehungen zurückzuführen, z. B.: Englisch: $\langle th \rangle$ – *theatre* - Deutsch $\langle th \rangle$ – *Theater*.

Das Deutsche verfügt über 20 konsonantische Phoneme (im Englischen 24 Konsonantenphoneme). Manche Forscher sind der Meinung, dass auch der Knacklaut als ein Phonem des Deutschen zu betrachten ist (z.B. Eisenberg, Altmann/Ziegenhain). Außerdem besitzt das Deutsch auch noch die Konsonantenverbindungen [pf, ts, tʃ], Affrikate. Kennzeichnend für das Deutsche sind konsonantische Allophone, z.B. Allophone des Phonems /x/, und zwar [x] und [ç], sowie auch Varianten des Phonems /ʁ/, nämlich [r] und [R]. Das Deutsche hat seine Eigenart in der Aussprache, was ebenfalls zu Fehlern führt. Einen potentiellen Fehlerbereich stellt der Konsonant [ŋ] dar. Deswegen soll folgenden Phänomenen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden: das [h] am Wortanfang, [x]- und [ç]-, [ŋ] -Laut, (Dikova 2001).

Englisch und Deutsch haben einige Ähnlichkeiten auf suprasegmentaler Ebene: Tonverläufe, allgemeine Regeln der Akzentuierung, beide Sprachen kennzeichnet der akzentzählende Rhythmus (Benkwitz 2004). Darüber hinaus weisen diese Sprachen Unterschiede auf, die bei der Realisierung deutscher Laute zu Fehlern führen können. Und solche Fehler (Akzentuierung und Rhythmisierung von Wörtern) sind viel schwieriger zu korrigieren als Fehler der phonemischen Ebene.

Bei der Wortbetonung weisen Englisch und Deutsch Unterschiede auf. Für das Englische ist beweglicher Akzent typisch, bei zusammengesetzten Wörtern können zwei Silben gleichzeitig betont werden. Das Deutsche aber hat eine Wortstambbetonung, bei den Komposita sind unter Haupt- und Nebenakzent zu unterscheiden. Der phonetisch schwache Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben führt zu einer fehlerhaften, für die deutsche Sprache untypischen Betonung bei deutschen zusammengesetzten Wörtern.

Beim Rhythmus weisen beide Sprachen gemeinsame Züge auf, da sowohl Englisch als auch Deutsch zum akzentzählend Sprachtyp gehören.

Beim Melodieverlauf gibt es wieder Unterschiede, da für die englische Sprache die „Wellenintonation“ typisch ist, bei der fast die gleiche Betonung von zwei Silben in einem Wort möglich wird, die für die deutsche Sprache nicht typisch ist. Demnach sollen folgende Phänomene trainiert werden: Wortakzentuierung, Gliederung sowie Satzakzent und -melodie.

Die phonetischen Phänomene der englischen Sprache, die minimale Unterschiede zu ähnlichen Phänomenen in der deutschen Sprache aufweisen, können letztlich einen sogenannten Fremdakzent verursachen, der zu Verständigungsschwierigkeiten führen kann (Dieling 1992).

Eine wichtige Bedingung zur Vermittlung von Deutsch als zweiter Fremdsprache sei sich auf die Spracherfahrung der zuerst gelernten Fremdsprache zu stützen. Da die Lerntechniken von drei Sprachen (der Muttersprache, der ersten Fremdsprache und der zweiten Fremdsprache) in den Köpfen der Studierenden zusammenwirken, können Fähigkeiten und Fertigkeiten der englischen Sprache erfolgreich in das Sprachsystem der deutschen Sprache übertragen werden.

Phonetisch-prosodische Abweichungen in der Aussprache von Deutschstudenten werden durch den negativen Transfer der ähnlichen Phänomene aus der englischen Sprache verursacht. Die Analyse der Fehler ist aber der erste Schritt zu ihrer Behebung. Um das Begehen einer Vielzahl der erheblichen Fehler vermeiden zu können, hat der Lehrer problemhafte Aussprachephänomene für die Studierenden bewusst zu machen und sie rezeptive und produktive Fähigkeiten üben zu lassen. Deutschlerner benötigen spezielle Übungen im phonologischen und phonetischen Hören sowie in Aspekten der Prosodie (Hirschfeld 2011). Diese Übungen entwickeln die Fähigkeiten, Aussprachephänomene wahrzunehmen und zu identifizieren sowie Silben und Vokabeln bewusst und passend zu verwenden. Sie führen dazu, eine Fremdsprache in Bezug auf Rhythmus, Betonung und Intonation zu beherrschen. Das bedeutet gezielt und angemessen Wörter zu betonen, zu artikulieren, Vokalphoneme in betonten Silben, unbetonten Silben auszusprechen und in Affixen reduziert zu artikulieren.

Bibliographie:

Benkwitz, Anneliese. *Kontrastive phonetische Untersuchungen zum Rhythmus. Britisches Englisch als Ausgangssprache – Deutsch als Zielsprache*. Frankfurt (M.) 2004 (=HSSP 14).

Vim, I.L. - Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

Cherepanova, O.D. - Черепанова, Ольга Дмитриевна. *Лингвистическое обеспечение фонетических тренажеров при обучении немецкому языку (на материале вокализма русского и немецкого языков)*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва 2019.

Dieling, Helga. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin 1992.

Dikova, Venzislava / Mavrodieva, Lyubov / Stankulowa, Krystyna. *Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache in der bulgarischen allgemein- bildenden Oberschule*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5, 2001. In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-3/beitrag/dikova.htm> (02.12.2020).

Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata. *Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache bei polnischen Deutsch-nach-Englisch- Lernern*. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 2012. S. 179-202. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2012.10> (02.12.2020).

Hirschfeld, Ursula. *Aussprachetraining in Deutsch als 2. Fremdsprache (nach Englisch)*. In: Barkowski, Hans / Demmig, Silvia / Funk, Hermann / Würz, Ulrike (eds.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009)*. Hohengehren 2011. S. 207-220.

Neuner, Gerhard. *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 4/4, 1996. S. 211-217.

DIMENSIUNEA PEDAGOGICĂ A LIMBILOR STRĂINE ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII

**Lidia PANAINTE, lector univ.
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chişinău**

Abstract: *The article describes the theoretical pedagogical dimensions of teaching foreign languages in the era of globalization and the "birth" of a global language. The teaching of foreign languages in secondary and higher educational institutions*

cannot remain traditional; we are witnessing a transformation of the whole education system, including language education. At the present stage of development of society, the process of intercultural communication takes on new forms: it is widely used by a variety of electronic means of communication - e-mail, Skype, voice and video communication, educational platforms, social services etc. Modern information and communication technologies and Web 2.0 capabilities, which were and remain to be a great challenge for teachers of foreign languages, especially in the field of distance language teaching, have become a "lifeline" for all teachers during the pandemic crisis – Covid 19. The teaching of foreign languages in the era of globalization has its own characteristics and problems: first of all, the changes of the content of foreign language teaching, methods and means of education according to the requirements of the modern society.

Cuvinte cheie: *Limbi străine, globalizare, comunicare interculturală, predarea la distanță, mijloace de predare, metode de predare, conținutul educațional, instrumente digitale, platforme educaționale.*

Cunoașterea unei limbi străine este cea mai importantă condiție pentru comunicare între persoane de diferite naționalități. În lumea informațională modernă, interesul oamenilor pentru învățarea limbilor străine crește rapid. Datorită progresului științific și tehnologic și a schimbărilor care au loc în societate, sistemul de învățământ este, de asemenea, în schimbare continuă și mereu îmbunătățit. În consecință, procesul de predare a limbilor străine în școlile secundare și în instituțiile de învățământ superior încearcă să îndeplinească cerințele timpului. Lumea devine diferită, procesul de globalizare, adică integrarea și unificarea economică, politică și culturală globală, cuprinde toate sferile societății. Limbile și culturile din diferite țări s-au apropiat și a apărut o limbă internațională. Diversitatea culturală și lingvistică are rădăcini adânci, au apărut limbi de comunicare interetnică. Pentru comunicare mai multe popoare din Orientul Îndepărtat, au folosit limba akkadiană, apoi greaca veche a devenit limba de comunicare pe plan mondial, apoi - latina, din secolul XVII până la mijlocul secolului XX - franceza. În a doua jumătate a secolului XX, poziția decisivă în comunicarea internațională și interculturală a fost câștigată de limba engleză, a cărei influență a devenit acum globală (Садохин 2004). În general, se presupune că versiunea americană a limbii engleze pretinde a fi limba internațională astăzi. Fiecare națiune contribuie la schimbarea limbii engleze tradiționale, inclusiv la pronunțare, formarea cuvintelor, semnificația și utilizarea vocabularului, precum și la caracteristicile

culturale ale modului de viață. Cum să stăpânești limba engleză astăzi? Evident, este necesară o nouă abordare a predării limbii engleze, întrucât bogăția și frumusețea acestora și cultura vorbitorilor nativi de engleză se pierd treptat. Învățarea limbilor străine este strâns legată de studierea culturilor vorbitorilor de diferite limbi. Vorbitorii de limbă engleză fac o distincție clară între culturile britanice și americane. Cu toate acestea, pentru majoritatea străinilor nu este important ce versiune a limbii este utilizată în comunicare, atâta timp cât este realizată înțelegerea. Pentru ei (citizens of the world), diferențele culturale sunt, de asemenea, irelevante. În acest sens, eșecurile comunicării apar în comunicarea interculturală.

Conform teoriei lui E.M. Vereshchagin, „două culturi naționale nu coincid niciodată complet - acest lucru rezultă din faptul că fiecare constă din elemente naționale și internaționale” (Верещагин 1990). În acest context, profesorii de limbi străine întâmpină dificultăți, pentru că trebuie să rezolve problemele de păstrare a limbii globale și culturii acesteia. Principalele condiții pentru o interacțiune eficientă între reprezentanții diferitelor culturi sunt înțelegerea reciprocă, respectul reciproc și o atitudine tolerantă față de culturi diferite. În comunicarea interculturală, este important nivelul comunicării interculturale și profunzimea înțelegerii (engleza de bază și pătrunderea profundă în cultura națională). În stadiul actual al dezvoltării societății, procesul de comunicare interculturală ia forme noi. Dezvoltarea mijloacelor electronice de comunicare a dus la dezvoltarea „formelor de comunicare mediate de computer, care au schimbat radical natura discursului” (Леонтович 2007). Astfel, a apărut ideea unui sat global, ceea ce înseamnă: „Lumea încurcată în rețelele electronice se transformă într-un „sat global ” în care spațiul și timpul sunt abolite, iar viața fiecărui individ se grăbește cu viteza luminei”(Леонтович 2007:4). În procesul de interacțiune dintre participanții la comunicarea interculturală, o varietate de mijloace electronice de comunicare sunt utilizate pe scară largă: e-mail, skype, comunicare vocală și video, rețele sociale Facebook, Twitter, precum și diverse platforme: Zoom, Google meet, Moodle etc.

Astfel, predarea limbilor străine în era globalizării are propriile caracteristici și probleme. Una dintre problemele predării limbii engleze pentru multe țări este alegerea conținutului educației, adică alegerea volumului de material educațional suficient pentru comunicare, cu alte

cuvinte - „ce să predăm”, ce versiune a limbii engleze și ce cultură să predăm? Vorbim despre o tendință de simplificare a materialului educațional în conținutul manualelor? Conținutul învățării constă în acele cunoștințe, abilități, competențe, a căror stăpânire asigură abilitatea de a utiliza limbajul ca un mijloc de comunicare, formare și dezvoltare a personalității.

Conținutul educației, conform lui I.L. Bim este tot ceea ce trebuie stăpânit / însușit de o persoană în procesul de educație. Cu toate acestea, în fiecare eră istorică, acest concept a fost umplut cu propriul său conținut specific. I.L. Beam consideră că componentele conținutului predării limbilor străine sunt obiectivele de învățare, adică competența comunicativă a limbii străine și componentele acesteia (competența lingvistică, socioculturală, compensatorie și educativ-cognitivă), activitățile profesorului și studenților, precum și sentimentele și emoțiile cauzate de interacțiunea componentelor selectate ale conținutului de învățare care contribuie la crearea unui mediu de învățare favorabil. I.L.Bim, ca și alți metodologi, consideră textul ca unitate principală a conținutului didactic. Textul apare în predare ca obiect de înțelegere - recunoaștere vizuală (citire) și auditivă (ascultare), precum și ca produs al producerii vorbirii (vorbire, scriere). Textul este capabil să transmită orice informație din toate domeniile cunoașterii, ceea ce oferă o atenție deosebită predării limbilor străine. Lucrul cu textul este direct legat de predarea vorbirii; pentru a învăța să citim cărți, avem nevoie să învățăm a vorbi, dar pentru a învăța să vorbim, trebuie să citim mult.

Având în vedere textul (informația) ca unitate principală a conținutului predării limbilor străine, folosind capacitățile internetului, avem acces la informații relevante, autentice din resursele Internetului, ceea ce ajută la creșterea motivației elevilor de a învăța limbi străine. Informații despre cele mai recente evenimente din lume (economice, sportive, culturale, politice etc.), texte ale vorbitorilor nativi (discursuri ale politicianilor la conferințe, seminarii, informații de la gazde TV, filme, videoclipuri etc.) extind conținutul manualului, care stârnește interes pentru o altă limbă și altă cultură. Cele mai bogate resurse informaționale de pe Internet, cu utilizarea lor abilă, au un impact pozitiv asupra procesului de asimilare a cunoștințelor. Studiarea unei limbi străine și a culturii acesteia în comparație cu limba și cultura maternă este una dintre caracteristicile

învățământului limbii moderne. În consecință, profesorii de limbi străine trebuie să creeze situații pentru interacțiunea în rețea a cursanților cu vorbitori nativi. Călătoriile reale și virtuale contribuie la un studiu mai aprofundat al unei limbi străine, al culturii străine și la cunoașterea propriei culturi. Spațiul virtual oferă astăzi o selecție largă de comunități educaționale online pentru elevi și studenți, precum și muzee virtuale, biblioteci electronice, ziare și reviste electronice etc. (ziar electronic „The Times” <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/>, site-ul British Councils <http://www.britishcouncil.org>, Encyclopedia Britannica <http://www.britannica.com>, și altele).

O altă dimensiune pedagogică a predării limbilor străine (limbii engleze) în era globalizării este partea metodologică, și anume modul de predare și prin ce mijloace. Inovațiile în predarea limbilor străine în era globalizării sunt asociate cu modificări ale conținutului predării limbilor străine, schimbări în tehnologiile pedagogice și metode de predare. Potrivit lui A. Uvarov, educația tradițională se transformă și capătă noi forme: „Se poate presupune că, pe măsură ce schimbările revoluționare ale telecomunicațiilor și tehnologiilor cloud cresc, vom trece la „educație în cloud” la diferite niveluri în timpul transformării educației tradiționale: școală / universitate, grup educațional al orașului, regiunii, țării și lumii” (Уваров 2016).

Răspunzând la întrebările „cum să predăm” și „prin ce mijloace” să predăm o limbă străină astăzi, nu putem ignora tehnologiile moderne de informare și comunicare și capacitățile Web 2.0 (Skype, conferințe video, chat-uri, forumuri, biblioteci electronice, muzee virtuale, lumi virtuale etc.), cu condiția că organizarea activităților cursanților să fie fundamentată metodic. Astfel acestea permit să crească volumul acțiunilor de vorbire și densitatea comunicării într-o limbă străină.

Deci, principalele dificultăți ale educației lingvistice moderne constau în conținutul predării, metodele și mijloacele de predare. Aceste metode de predare a limbilor străine în procesul inovator al vieții publice se transformă, de asemenea, la fel ca întregul sistem de învățământ. În secolul XXI a devenit obișnuit ca oamenii să comunice folosind dispozitive digitale de diferite tipuri (telefoane mobile, smartphone-uri, iPhone, tablete, etc.). Și în educație, instrumentele tradiționale de învățare sunt utilizate împreună cu instrumentele digitale ca o completare. Cu toate acestea, au un mare

potențial pentru obținerea de rezultate educaționale, este necesar doar să corelăm corect capacitățile, obiectivele educaționale și organizarea activităților educaționale.

Procesul de modernizare a sistemului de învățământ cere profesorilor cerințe mari. Ei trebuie să dețină la un nivel înalt nu numai cunoștințe și abilități în materie, ci și în tehnologii pedagogice, informaționale și de comunicare, precum și cunoștințe în domeniul predării la distanță a limbilor străine.

Tehnologiile moderne de informare și comunicare și capacitățile Web 2.0, care erau și rămân a fi o mare provocare pentru profesorii de limbi străine, în special în domeniul predării la distanță a acestora, au devenit un "colac de salvare" pentru toate cadrele didactice atât la nivel național cât și internațional în perioada crizei pandemice Covid 19. Cu ajutorul dispozitivelor digitale de diferite tipuri telefoane mobile, smartphone-uri, iPhone, tablete, computere etc. și a platformelor educaționale, rețelelor sociale a fost și este posibil continuarea procesului educațional. Astfel, toate dificultățile și provocările de la începutul secolului XXI s-au transformat în atuuri atât pentru elevi și studenți cât și pentru profesori.

Predarea limbilor străine în era globalizării are propriile caracteristici și dificultăți. Pregătirea pentru o comunicare interculturală reală determină scopul principal al predării limbilor străine. Este posibil să se atingă acest obiectiv prin intermediul disciplinei „Limbă străină”. O lecție de limbă străină este o răscruce de culturi, aceasta este practica comunicării interculturale, deoarece fiecare cuvânt străin reflectă o lume străină și o cultură străină. Una dintre componentele obiectivului de predare a limbilor străine este competența socioculturală, a cărei formare depinde în mod direct de formarea competențelor lingvistice și de vorbire. Când studiem o limbă, studiem cultura vorbitorilor nativi.

Apariția unei limbi internaționale soluționează mai multe probleme de comunicare internațională, reduce costurile financiare uriașe ale organizațiilor internaționale pentru traducători, facilitează schimbul de informații și, în consecință, accelerează și îmbunătățește progresul științific și tehnologic, comerț, afaceri, etc. Cu toate acestea, perspectiva unificării globale a omenirii, interacțiunea și interdependența tuturor oamenilor și a tuturor țărilor care trăiesc pașnic și pe cale amiabilă într-un singur sat global, au provocat reacția opusă, și anume a forțat toate popoarele să-și

amintească limbile și culturile lor, tradițiile, valorile, ceea ce au condus la conștientizarea importanței păstrării identității naționale.

Predarea limbilor străine este direct legată de procesele inovatoare care au loc în lume, în societate. Se dezvoltă tehnologii moderne de comunicare, a căror misiune este de a optimiza interacțiunea și înțelegerea reciprocă în societatea umană. Astăzi avem nevoie de o nouă abordare a predării limbilor străine. Formarea competenței de comunicare a limbii străine a tinerei generații, educarea moralității, o atitudine respectuoasă față de o altă cultură, comunicarea reușită și înțelegerea reciprocă între popoare depind de competența profesională a cadrelor didactice la nivel gimnazial, liceal și universitar. Sarcina unui profesor de limbi străine este de a forma abilitățile de comunicare ale elevilor pentru a obține înțelegerea reciprocă, lucru confirmat de literatura de specialitate: „Înțelegerea este un ideal de neatins, față de care este totuși necesar să ne străduim”.

Referințele bibliografice:

1. Alexandru, Florentina *Dialogul intercultural în predarea limbilor străine spre o pedagogie a diversității socioculturale*, - București, Pro Universitaria, 2010, ISBN 978-973-129-496-4
2. Бим И.Л., Садомова Л.В. *Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография / Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования (науч. руков. проекта действ. член РАО, д-р пед. наук, проф. М.В. Рыжаков)*. - М.: ЦСОТ, 2014. - 140 с
3. Byram M. *Intercultural competence*, Council of Europe 2003.
4. Crystal D. *English as a Global Language*, second Edtiton, Cambridge Univercity Press, 2003
5. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. *Успешная информатизация=трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования: интернет-журнал*. - 2016. - № 2.
6. Леонтович О.А. *Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие*. - М.: Гнозис, 2007. - 368 с.
7. Садохин А.П. *Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие для вузов*. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 271 с.

8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Рус. язык, 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). - 246 с.
9. Тер-Минасова С.Г. *Национальные литературы в диалоге культур в эпоху глобализации. Аспекты национальной идентичности* [Электронный ресурс], 2016.

ЗНАКОМСТВО СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИМ СЛОВАРЁМ В ОБЛАСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Irina PAIUL, asistent univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat: *Acest articol examinează problema cunoașterii studenților de specialități pedagogice cu un dicționar terminologic în domeniul dezvoltării emoționale a elevilor. Pe baza cercetărilor realizate de autori străini și autohtoni, este propus un sistem consistent de lucru cu studenții în această direcție la nivelul componentei emoțional-valorice, cognitive și emoțional-eficiente. Sunt propuse metode de lucru cu elevii, care afectează o abordare interdisciplinară a pregătirii viitorilor profesori.*

Ключевые слова: *эмоциональное воспитание студентов, терминологический словарь, компоненты эмоциональной культуры педагога.*

Профессия педагога предъявляет серьезные требования к эмоциональной сфере личности. Во многих исследованиях зарубежных и отечественных ученых обращается внимание на тот факт, что эмоциональную культуру, как и любую другую культуру, следует формировать и воспитывать.

В этой связи формированию эмоциональной культуры будущих педагогов в системе высшего образования уделяется большое внимание. Это связано, прежде всего, с тем, что владение эмоциональной культурой – это залог успешной профессиональной деятельности учителя.

Исследователи обосновывают это психофизиологическими особенностями учащихся всех возрастов, особенно дошкольников и младших школьников, для которых характерна впечатлительность, эмоциональность реакций на всё, что вокруг них происходит (Şova, Tatiana 2017:172, Cojocaru-Borozan Maia 2012:167, Сластенин В.А.2019:232) [2,1,4].

Поэтому, овладение эмоциональной культурой рассматривается, как важный фактор, позволяющий педагогу учесть в образовательном процессе возрастные ценности учащихся, и на этой основе обеспечить развитие их эмоционального интеллекта, пробудить у них проявление разнообразных эмоций и чувств.

Одно из направлений эмоционального воспитания студентов – ознакомление их с терминологическим словарём в области эмоционального развития младших школьников.

Актуальность этого вызвана тем, что понимание ими эмоциональных чувств и переживаний происходит параллельно с речевым осознанием и во взаимосвязи с ним. На основе их эмоционального опыта и специальных заданий происходит осмысление эмоциональной терминологии, отделение от эмоциональных ситуаций через речь, что помогает студентам лучше понять основные понятия, связанные с эмоциональным воспитанием.

В значении слов, обозначающих эмоции, могут отражаться ситуации, причины, вызвавшие эмоцию, отношения ребенка со взрослым, его намерения осуществить определенные действия и др.

В педагогическом процессе подготовки студентов педагогических специальностей к работе в условиях современной школы очень важен мотивационно-ценностный компонент подготовки, который формирует у них ценностное отношение к эмоциональной культуре, формирует мотивационные основы овладения этим аспектом деятельности.

В этой связи профессиональная подготовка учителя должна включать педагогические средства, помогающие студентам понять эмоциональную сторону профессии педагога, оценить необходимость формирования у себя эмпатических способов взаимодействия с детьми.

Когнитивный компонент этого аспекта подготовки учителя предусматривает формирование системы знаний об эмоциональной сфере ребенка, о генезисе её развития на этапе младшего школьного возраста, методических основах организации образовательного процесса с позиции эмоционального влияния на детей, интеллекта как способности педагога распознавать и оперировать эмоциональной информацией, понимать чувства детей и свои собственные и т.д.

Деятельностно-практический компонент предполагает, что будущий учитель умеет влиять на эмоциональную сферу младших школьников с целью пробуждения у них переживаний, адекватных ситуации чувственных проявлений.

В этой связи представляет интерес исследование Ю. Саламатина, который разработал и внедрил в подготовку студентов ситуативные педагогические задачи, задания для включения в программу практики, разработал критериально-уровневые шкалы эмпатийной культуры будущих учителей, которая содержит три показателя: эмоционально – ценностный, когнитивный, эмоционально – деятельностный, проявляющиеся на трех уровнях - репродуктивном, продуктивном, эвристическом (Саламатин Ю.2014) [3].

Это даёт нам основание утверждать, что для качественной подготовки учителя начальной школы студент должен овладеть такими умениями, как рефлексивные, перцептивные, экспрессивные, а также умение проявлять эмпатию.

Для закрепления у студентов этих умений целесообразно давать им специальные задания в период педагогической практики в школе. Важно так продумать задания, чтобы это была система, которая позволяет соединять сформированные знания об эмоциональной культуре педагога с практическим умением ее проявления.

Целесообразно чтобы эти задания были построены с учетом необходимости для учителя создавать эмоционально окрашенное сопровождение в соответствии с психофизиологическими особенностями детей, видом деятельности и решаемыми образовательными задачами.

Примеры заданий:

- Проанализируйте эмоциональную составляющую речи учителя с позиции конкретной цели обучения и использования на уроке педагогических средств;
- Разработайте систему эмоционально-окрашенных мероприятий, которые направлены на развитие у детей интереса к природе Молдовы;
- Осуществите и опишите результативность вашей работы по эмоциональной поддержке неуверенного младшего школьника в процессе ответа у доски;
- Понаблюдайте за учителем и оцените его эмоциональные проявления по разрешению конфликтных ситуаций, которые по различным причинам возникают у младших школьников.

На начальном этапе акцент ставится на развитие у студентов умения различать эмоциональные состояния окружающих, выделять в них главное, наиболее значимое. Затем они учатся передавать свое и чужое эмоциональное состояние через его название, понимание и описание конкретного термина.

В ходе занятий студенты выполняют упражнения, развивающие их словарь (подбор синонимов, антонимов, сравнений), составляют рассказы на заданную тему и по репродукциям картин. Особое внимание уделяется чтению и анализу художественной литературы, которая рассматривается как важное средство эмоционального воспитания младших школьников.

Эффективным является характеристика конкретного термина и одновременно определение этой эмоции на пиктограмме, где схематично изображены эмоциональные состояния (радость, злость, удивление, страх, грусть, отвращение, стыд).



Рис. 1. Пиктограммы для определения эмоционального состояния человека

Один из важных принципов знакомства студентов с характеристиками терминов эмоционального воспитания - формирование представлений о существовании понятий с помощью наглядных средств. Так например, на занятиях по методике ознакомления студентов с основами изобразительного искусства в начальной школе им можно предложить задание – передать эмоциональное состояние человека в рисунке, слушая музыку. Или же соотнести цвет и музыку со словесным языком эмоций, то есть с соответствующим термином.

На занятиях по методике музыкального воспитания младших школьников, можно научить студентов понимать содержание отрывков из музыкальных произведений и соотносить их с эмоциональным словарем, развивать точность употребления антонимов.

Художественные произведения должны научить педагогов создавать условия, для эмоциональной комфортности жизнедеятельности младших школьников.

В ходе этой работы следует обратить внимание студентов на обобщающие средства (мимика, пантомимика), которые используются для восприятия, анализа и понимания того или иного эмоционального состояния.

Метод «побуждения к сопереживанию» даёт возможность пробудить у студентов чувственные реакции через передачу эмоционального состояния другого человека, что естественно сказывается на лучшем усвоении терминологии эмоционального воспитания. Проникаясь чувствами человека или природы, мы побуждаем студентов к идентификации через выразительное преподнесение фрагментов художественных произведений, репродукций картин и др.

При объяснении значения терминов следует обратить внимание студентов на то, что их эмоциональное влияние на учащихся может быть прямым или опосредованным. Одновременно это поможет им понять суть эмоциональной терминологии, а также то, что цель прямого общения достигается окрашенностью речи: использованием

образных слов и выражений, вариативностью громкости, темпа речи и др.

Для лучшего усвоения терминов эмоционального воспитания можно использовать метод эмоционально-сенсорного воздействия. Его суть состоит в побуждении студентов к эмоциональному реагированию на школьников путем воздействия на их сенсорную сферу. Это помогает студентам понять значимость эмоционального сопровождения образовательного процесса. Так, можно предложить студентам закрыть глаза и прослушать в записи звуки бушующего моря, шум леса, пение птиц. Это поможет им осознать, что сенсорное воздействие может быть достигнуто за счет продолжительности, интенсивности и новизны сенсорных воздействий.

Опосредованное общение связано с проявлением мимики, поз, жестов. Следовательно речь идёт о необходимости понимания студентами возможности эмоционального воздействия на младших школьников языком движений, что вызывает необходимость овладения учителем умением эмоционально общаться с детьми и на невербальном уровне.

Так например, это поможет будущему учителю стимулировать участие ученика в выполнении учебных заданий с помощью своей искренней улыбки, ласкового взгляда и прикосновения. Это же относится и к отрицательной оценке. Она убивает в детях уверенность в себе, желание идти на контакт с учителем, преодолевать трудности и т.д.

Отсюда важная для понимания каждого термина задача – осознать важность его использования в понимании причин душевного состояния школьников, проявления в этой ситуации со стороны учителя отзывчивости, эмоциональной окрашенности в отношениях с детьми.

Таким образом, ознакомление студентов с терминологическим словарём эмоционального воспитания повышает профессиональную культуру педагога начального обучения, является основой его эффективного взаимодействия с учащимися, обеспечивает полноценное развитие их личности в целом.

Библиография:

Cojocaru-Borozan, Maia, *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale* – Ch. : UPS ``Ion Creangă``, 2012. p.167– 183 .

Șova, Tatiana, *Managerul școlar-lider emotional*, în *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a 27 aprilie, Bălți, 2017.*

Саламатин, Ю.В., *Формирование эмпатийной культуры будущих учителей*, в *Современные проблемы науки и образования*, Кандидат педагогических наук, 2014.

Сластенин, В.А., *Психология и педагогика*, Издательство Юрайт, Москва, 2019, 232 p.

Рзаева, Ж. В., *Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей*: Учебно-методическое пособие. Барановичи, 2010. 96 p.

Шевченко, Л. Л., *Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: теория и практика*, Доктор педагогических наук, 2005.

Яковлева, Е. В. *Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов*, Вестник Череповецкого государственного университета, 2008.

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ)

**Maria CALISTRU, II менеджерская категория
Директор ДОУ № 28, мун. Бэлць**

Abstract: *Im folgenden Artikel werden die Erfahrungen der literarischen Bildung von älteren Vorschulkindern (auf den Materialien der Kinderpoesie) vorgestellt. Die Autorin verallgemeinert ein Interessantes Experiment von Erzieherinnen der Vorschullehranstalt zur Heranführung der Kinder an die Poesie als eine Art der verbalen Kunst. In der Arbeit wird die Reihenfolge der methodischen Aktivitäten der Pädagogen beschrieben: Untersuchung der Einstellung von Kindern zur Poesie; Bildung des Kinderlesestoffes; Bildungs-und Entwicklungsarbeit mit den Kindern (Erlernung von literarischen Begriffen, Entwicklung von Fähigkeiten, ein Gedicht zu analysieren, Erweiterung des Erforschungsstoffes durch poetische Texte).*

Ключевые слова: литературное образование, круг детского чтения, детская поэзия, старшие дошкольники, анализ стихотворения, сравнение, эпитет, рифма, методические приемы.

Психолого-педагогические исследования (Гриценко 2003, Гурович 1992, Карпинская 1972, Короткова 2001, Чемортан 2010, и др.) свидетельствуют, что в дошкольном детстве формируются основы эстетического восприятия, эстетические чувства и эмоции, создающие фундамент для литературного образования. В дошкольном учреждении решается важная задача: формирование у детей полноценного восприятия и понимания художественной литературы. Именно в дошкольном возрасте развивается умение представлять, воображать словесные картины, нарисованные писателем или поэтом, осознавать воспринятый текст, проникать в смысл произведения, его идею, устанавливать существенные связи в тексте, эмоционально переживать судьбы персонажей. Положительные герои художественных произведений, эмоциональная отзывчивость на события в тексте особенно значимы для детей, которые живут в современной информационной среде, где много агрессивности. Детская литература является универсальным развивающе-образовательным средством, которая погружает ребенка в миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентирует в них, обеспечивая богатую языковую среду. Литературные тексты влияют на эмоциональное восприятие целостной картины мира во всем многообразии событий и дополняют другие формы совместной партнерской деятельности педагога с детьми.

В «Куррикулуме раннего образования» (КРО) декларируется принцип жанрового многообразия художественных текстов. Однако на практике для подбора детских книг используется следующее простое жанровое деление: *поэзия – проза*, а внутри его дробление на *фольклор – авторские произведения*. Общеизвестно, что поэтические произведения являются первым видом словесного искусства, с которым соприкасается ребенок. Педагоги должны учитывать, что у детей дошкольного возраста повышенный поэтический слух, абсолютная образность мышления, стремление говорить в рифму, тонкое восприятие музыкальности стиха.

Научные работы ученых (Андросова 1969, Жуковская 1951, Котылевская 2018, Ушакова 1973 и др.) доказали, что дети своеобразно воспринимают поэтические произведения и по-разному чувствуют их красоту и напевность.

1-я группа детей может длительное время, не отвлекаясь слушать поэзию; они легко воспринимают содержание и форму, ясно определяют, о чем говорится в стихотворении и даже высказывают свои суждения о средствах выразительности в тексте; знают 5-6 стихотворений и читают их выразительно, соблюдая интонацию, включающую темп и ритм речи, мелодику голоса, фразовое и логическое ударение.

2-я группа детей положительно относится к поэзии, но не дифференцирует понятие содержания и формы, а интерес проявляют лишь к единичным стихам; дети знают 2-3 стихотворения, но читают невыразительно, монотонно, не чувствуют музыкальность поэтической речи.

3-я группа детей не понимает содержание поэтических текстов и не воспринимает их специфические особенности. Дети слушают текст с частыми отвлечениями и не знают ни одного стихотворения наизусть. У большинства детей этой группы наблюдается ослабленная память и поэтому с ними рекомендуется проводить коррекционно-развивающую работу.

Изучение вопросов ознакомления детей с поэтическим творчеством в условиях дошкольных учреждений показывает, что воспитатели недооценивают роль поэзии в интеллектуальном и эмоциональном развитии ребенка, не обладают достаточными методическими знаниями по формированию круга детского чтения и методами привлечения современных детей к активному восприятию поэтических текстов, их заучиванию и выразительному чтению.

В связи с актуальностью данной проблемы была поставлена цель изучить и обобщить опыт работы воспитателей старших групп ДООУ № 28 мун. Бэлць по приобщению детей к поэзии как жанру художественной литературы.

В процессе организации и проведении работы по ознакомлению детей с поэзией педагоги опирались на специфические компетенции, рекомендованные «Куррикулумом раннего образования» в разделе

«Язык и общение»: «Восприятие и воспроизведение детьми эмоционального и идейного содержания художественного произведения, оценив его воспитательное значение» [*Куррикулум раннего образования* 2019: 66]. Единицы компетенций в этом разделе направлены на:

- формирование эмоционально-выразительного восприятия содержания поэтического текста на основе его изображения;
- закрепление умения простейшего анализа стихотворного текста;
- усвоение некоторых литературоведческих понятий на доступном детям уровне (сравнения, эпитеты, ритм, рифма).

Образовательную работу с детьми педагоги начинали с выявления их интересов к поэтическим произведениям и знания поэзии как жанра литературы. Методика обследования детей: в индивидуальной беседе задавались следующие вопросы: «Какие книги тебе читают родители?», «Что ты любишь слушать: сказки, стихи или рассказы?», «Расскажи любимое стихотворение», «Объясни, почему тебе нравится это стихотворение?», «Какое это стихотворение – грустное или веселое?».

Задание на понимание разницы между прозой и поэзией было следующим: «Послушайте внимательно два текста о зиме и объясните, чем они отличаются?».

1-ый текст: *«Дремлет сад колючий,
Спит на ветках ветер,
И играют в жмурки
Солнышко и дети»* (Ливиу Деляну)

2-й текст: «Колючий сад дремлет; ветер спит на ветках; в жмурки играют солнышко и дети». Следует отметить, что в прозаическом изложении сохранены все слова стихотворения и передано то же содержание, но отсутствует музыкальность стиха, создаваемая ритмом и рифмой. Дети отмечали, что в первом тексте «все складно и слова красивые»; «слова произносятся легко и запоминаются», «это стихотворение и его можно пропеть, как песенку»; во втором – «это рассказ, в котором описано, что делает сад, ветер, дети и солнышко. В результате 70% детей правильно определили жанры текстов:

стихотворение и рассказ, но объяснения детей как они выделили литературный жанр были зачастую не мотивированы.

Логичным продолжением этой работы явилось формирование круга детского чтения (на материале детской поэзии), в которой проявляется своеобразие словесно-изобразительных средств художественной речи (стихосложение, поэтическая лексика и фонетика).

При отборе поэтических произведений педагоги руководствовались основными «Заповедями для детских поэтов» К. Чуковского:

1. Стихи должны быть графичны.
2. В стихотворении должна быть быстрая смена образов.
3. Для поэтической речи характерна повышенная музыкальность интонации стиха.
4. Рифмованные слова должны быть носителями смысла.
5. Преобладающим размером этих стихов должен быть хорей (двусложный размер, где ударение приходится на нечетные слоги).

Педагоги подбирали поэтические тексты, определяли последовательность их чтения или заучивания; в зависимости от интереса и пожелания детей возвращались к прочитанным текстам. Круг чтения поэзии формировался в соответствии с перечнем лирических текстов в «КРО», с учетом интеллектуального уровня развития детей, спецификой национально-культурных традиций и климатических условий Молдовы. Особое внимание было уделено подбору поэтических произведений румынских и молдавских поэтов (Михай Эминеску, Василе Александри, Тудор Аргези, Отилия Казимир, Ливиу Деляну, Григоре Виеру, Петру Кэраре, Василе Романчук, Юлиан Филип и др.).

Педагогический опыт воспитателей доказывает, что в старшем дошкольном возрасте необходимо знакомиться с доступными литературоведческими терминами, дающими представление об особенностях поэзии (сравнение, эпитет и др.). Следует отметить, что при формировании теоретических понятий о поэзии педагоги опирались на методические рекомендации Зинаиды Гриценко

«Пришли мне чтения доброго» (2003). Однако, содержательным учебным материалом, в основном, являлась детская поэзия родного края. Так, при изучении «сравнения» как художественного приема, подбирались тексты из поэтических произведений Григория Виеру, Петру Кэраре и др. Приведем фрагмент интегрированного занятия на тему «Изображение природы в произведениях молдавских поэтов».

– Ребята, послушайте отрывок из стихотворения поэта Петру Кэраре «Ёжик»:

Не всегда он – шар колючий.

Не дразни его, а лучше,

Чтобы приручить зверька,

Дай сначала молока.

– Почему поэт считает, что ёжик похож на «шар колючий»?

– Ребята, мы с вами заметили, что поэт сравнивает, сопоставляет то общее, что есть у ёжика и шара – это круглая форма предметов. Такое сопоставление одного предмета с другим называется *сравнение*. Приведем пример такого задания: послушайте строчки из стихов и объясните, что сравнивает поэт в тексте:

а) «*Вот и капли звонко об асфальт стучат – словно молоточки в кузнице звучат*» (Юлиан Филип). Дети отвечали, что поэт сравнивает звуки капель об асфальт и стук молоточков в кузнице.

б) «*Черешни спелостью горят, как гроздь рубиновых серёжек*» (Юлиан Филип).

Дети отмечали, что поэт сравнивает цвет спелой черешни с рубиновыми (или красными) серёжками.

Закрепление литературного термина *сравнение* как художественного приема в поэзии происходило как на занятиях, так и в процессе свободного чтения стихотворных текстов.

На занятиях педагоги объясняли детям термин *эпитет* (от греч. *epihoton* – приложение) – определение, придающее выражению образность и эмоциональность, подчеркивающее один из признаков предмета. Например, детям предлагалось прослушать отрывки из стихотворений:

а) Григоре Виеру «Дождь»:

Длинный дождь прошел в полях

Дождь на голубых ногах,

Кап-кап-кап, кап-кап-кап,

Зерна зреют в колосках.

На вопрос: «Какой дождь прошел в полях и с чем его сравнивает поэт?» дети отмечали, что поэт выделяет признак дождя – «длинный» и сравнивает его с «голубыми ногами».

б) Отилия Казимир «Шоколадный цыпленок».

Под крылом у мамы-квочки

Ярко-жёлтые комочки.

Шесть пушистеньких цыплят

Все пицат, все есть хотят.

Создавая поэтический образ цыплят, поэтесса использует эпитеты: «ярко-жёлтые» и «пушистенькие». Дети чувствовали красочные определения, придающие изображению цыплят живость, эмоциональность, яркость. Выразительные возможности языка позволили детям увидеть мир глазами поэта, развить у них чутье к образности речи.

В процессе формирования понятия *рифма* (от греч. *rithmos* – соразмерность) – повтор звуков, связывающих окончания двух и более строк, педагоги предлагали детям послушать отрывок из книги Н. Носова «Приключение Незнайки и его друзей» (главу «Как Незнайка сочинял стихи»). После чтения текста они обращались к понятию *рифма* и давали такое определение: «Рифма – это когда слова заканчиваются одинаково, но надо, чтобы слова были похожи и получалось складно, ясно и чётко».

Для формирования чувства рифмы детям предлагали такие задания:

а) подбирать рифмы к словам «ракета» («*комета*», «*конфета*», «*газета*»), «мышь» («*чиж*», «*тишь*», «*пыж*») и т. д.;

б) проводить словесную игру «Доскажи словечко» с запрашивающейся рифмой: «На заре в лесу спросонок умывается ...(*ежонок*)» (Г. Виеру); «И журавль всегда, везде помнит о родном ... (*гнезде*)» (Ю. Филип); «Дождик льет без передышки, пьют из капли ... (*муравьишки*)» (В. Романчук);

в) послушать отрывок из стихотворения Василе Александри «Поздняя осень» и найти рифму:

Постояльцы наших кровель в край далекий улетели,

*Гнезда аистов, касаток – обветшали, опустели,
Журавлей печальных к югу удалились косяки,
И напуган их голос нашей дружбы и тоски.*

Дети выделили в тексте рифмы *улетели – обветшали – опустели; косяки – тоски.*

Педагоги убеждены, что важным компонентом поэтического образования дошкольников является формирование умения анализировать текст, что оказывает влияние на усвоение его содержания, глубокое и осознанное восприятие «картины», нарисованной поэтом. Они широко использовали ценные методические приемы, облегчающие восприятие и понимание детьми содержания стихотворения:

- ✓ выразительное чтение текста;
- ✓ объяснение непонятных слов, словосочетаний и фразеологизмов;
- ✓ работа над образными средствами стихотворения, которые придают речи красочность, наглядность, конкретность;
- ✓ беседа по тексту;
- ✓ повторное чтение поэтического текста.

Чтение текста должно сопровождаться игровыми действиями детей, предметной наглядностью (рассматриванием иллюстраций или игрушек) и словесными объяснениями воспитателя.

Приведем пример анализа лирического стихотворения Василе Романчука «Дом родной». После первичного чтения текста, как считают воспитатели, необходимо объяснение сложных слов и образных средств речи. Это обязательный методический прием, обеспечивающий полноценное восприятие содержания стихотворения. Детям объясняли непонятные для них слова: «лоза» (длинный гибкий стебель растения); «стреха» (нижний свисающий край крыши деревянного дома); «лепет» (неясная речь).

Беседа по содержанию стихотворения.

1. О чем рассказывает поэт в этом стихотворении?
2. Какое чувство вызывает у вас это стихотворение? Каким голосом нужно рассказывать о родном доме?

3. Найдите рифмы в этом стихотворении («винограда – рада», «густой – родной», «кругу – друга», «семьей – родной», «лепят – лепет»).

4. Какие эпитеты использует поэт в стихотворении? («родной», «густая», «свежий»).

5. Как поэт описывает родной дом? (Дети отвечали строками из текста: «Дом, где гроздья винограда...», «Дом, где мама сыну рада...» и т. д.).

6. Как можно назвать семью, которая живет в родном доме?

7. Как вы понимаете строчки стихотворения «Дом, где птицы гнезда лепят прямо под стрехой, где понятен мне их лепет...?».

8. Какие образы вызывает у вас родной дом?

Одним из приемов, углубляющих понимание содержания и выразительных средств стихотворения, являлось повторное чтение. При повторном чтении стихотворения у дошкольников было отмечено следующее: 90% детей назвали и смогли объяснить, почему это стихотворение, перечислили характерные особенности, отличающие его от рассказа; проявили более глубокое и осознанное восприятие словесной картины родного дома, которую нарисовал поэт Василе Романчук. Например, объяснение поэтической фразы: «Дом, где свежий хлеб по кругу делят всей семьей...» было таким: «Это не просто хлеб, а большой, свежий, белый калач, от которого вся семья отрывает по кусочку, сидя за круглым столом». Дети отмечали, что поэт три раза использует одинаковые строчки: «Это – дом родной». Действительно, эти строчки эмоционально окрашены глубокой любовью поэта к отчему дому, образ которого ярко представлен в словесной картине.

Опыт работы воспитателей подтверждает, что они используют действенные методические приемы, направленные на развитие умений эмоционально воспринимать поэтический текст, понимать идейное содержание и выделять изобразительно-выразительные средства языка.

Таким образом, изучение педагогического опыта воспитателей по приобщению старших дошкольников к поэзии как виду словесного творчества позволяет сделать следующие выводы:

- воспитатель является посредником между поэтом и детьми и должен уметь выразительно читать текст;

- воспитатель самостоятельно подбирает поэтические тексты, исходя из «Куррикулума раннего образования» и функций художественной литературы, в соответствии с психологическими и возрастными особенностями детей группы, их интересами и индивидуальными предпочтениями (фольклор, шуточные или лирические стихотворения и т. д.), с учетом культурных традиций родного края;

- вовлечение детей в процесс систематического чтения поэзии требует от воспитателей литературной и методической подготовки, в которой принципиальным является знание детской поэзии, умение анализировать поэтический текст на доступном ребенку уровне и объяснять дошкольникам простейшие литературоведческие термины, развивать поэтический слух детей (способность улавливать звучность, музыкальность, ритмичность стихотворного текста).

Библиография:

Андросова, Вера, *Развитие интереса к поэзии у детей старшего дошкольного возраста*, Алма-Ата, 1969.

Гриценко, Зинаида, *«Пришли мне чтения доброго»* : Пособие для чтения и рассказывания детям 4-6 лет (с метод. рекомендациями), Москва, Просвещение, 2003.

Гурович, Любовь, *Ребенок и книга*, Москва, 1992.

Жуковская, Роза, *Чтение стихотворений в детском саду*, Москва, Учпедгиз, 1951.

Карпинская, Надежда, *Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст)*. Москва, Педагогика, 1972.

Короткова, Надежда, *Художественная литература в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста*, в *Дошкольное воспитание*, 2001, 8, с. 34-41.

Котылевская, Татьяна, *Заучивание стихотворений как эффективный способ развития ослабленной памяти детей старшего дошкольного возраста*, în *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții* : Materialele conf. șt.-practică intern., Ed. a 4-a, Bălți, 2018, p. 240-245

Куррикулум раннего образования. Кишинэу, Lyceum, 2019.

Ушакова, Оксана, *Развитие поэтического слуха как одно из условий словесного творчества детей 6-7 лет* : Автореф. дис. .. канд. пед. наук, Москва, 1973.

Чемортан, Стела, *Литература родного края*. Кишинев, Stelpart, 2010.

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ ИСПРАВЛЕНИЯ

Galina SEVARIUC, старший воспитатель детского сада,
с. Суворовка Фалештского р-на

Abstract: *The article is devoted to the study of the problem of typical mistakes in oral speech of older preschool children and ways to correct them. The author, on the basis of a qualitative analysis of long-term observations of the speech activity of village children and their assimilation of linguistic norms, highlights the most common mistakes, word formation, morphology and syntax. The paper proposes ways of organizing a specialized speech environment as an example of a language that is perceived by a child in the process of didactic communication in a rural preschool institution.*

Ключевые слова: *дети старшего дошкольного возраста, речевая среда, речевые ошибки, фонетические ошибки, словообразовательные инновации, морфологические ошибки, связная речь.*

Проблема речевой культуры дошкольников является актуальной, потому что в нашем обществе наблюдается снижение уровня языковой интеллигентности. В связи с этим в образовательном пространстве дошкольного учреждения особое внимание уделяется развитию устной речи, которая является универсальным средством коммуникации. Известно, что процесс формирования устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи – диалогической и монологической) в различных видах деятельности является сложным и зависит от ряда условий: участия в формировании представлений возможно большего числа внешних чувств, связи чувственных представлений со словом, активности самого ребенка в овладении языком. Психолог Алексей Леонтьев (1997) разработал и обосновал концепцию «речевого онтогенеза», в которой выделил следующие последовательные периоды:

- 1-й – подготовительный (от рождения до 1 года);
- 2-й – преддошкольный (от 1 года до 3 лет);
- 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

На основе научных исследований лингвиста Александра Гвоздева и «Фонда данных детской речи» Надежда Жукова составила «Схему системного развития нормальной детской речи», которая является условным эталоном закономерностей овладения устной речью детей.

Психолого-педагогические исследования (Елисеева 2005, Кольцова 1983, Котылевская 2018, Тамбовцева 1983, Цейтлина 2009 и др.) позволили установить характерные ошибки, которые встречаются в устной речи детей дошкольного возраста.

В научной литературе выделены следующие типы ошибок, которые наблюдаются в самостоятельных высказываниях детей дошкольного возраста:

- *грамматические ошибки* в структуре слова, словосочетании или в предложении;
- *речевые ошибки*, т. е. проявление неточности, невыразительности и непонимания значения слов;
- *композиционные ошибки*, которые не соответствуют теме текста, нарушают последовательность в структуре повествования;
- *логические ошибки* (пропуск важных слов или фактов; связывание понятий разных уровней).

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы обобщить результаты собственных наблюдений за речевым развитием детей 5-7 лет, которые велись и фиксировались в дневнике на протяжении 10 лет педагогической деятельности, выделить типичные ошибки в детской речи и определить пути их исправления.

База исследования: дошкольное учреждение с. Помпа (филиал с. Суворовка, смешанная группа) Фалештского района Республики Молдова, которую ежегодно посещают в среднем 20 детей в возрасте от 2 до 7 лет.

Мы считаем, что для развития устной речи дошкольников необходима такая речевая среда, которая дает образцы грамотной речи, способствуют речевой активности детей и включает их в языковую практику как в жизненных ситуациях в сельском сообществе, так и в образовательном дошкольном учреждении.

В нашей работе мы рассматриваем речевую (языковую) среду достаточно широко – как любые образцы языка, воспринимаемые

ребенком (речь окружающих взрослых и детей, речь педагогов и речь в СМИ).

Речевая среда в селе Суворовка отличается тем, что жители общаются на трех языках (украинском, румынском и русском), т. е. наблюдается трилингвизм. В то же время следует уточнить, что в домашне-бытовом употреблении преобладают украинский и русский языки. Так, в процессе взаимодействия на русском языке селяне (взрослые и дети) широко употребляют в речи заимствованные слова как из румынского (каруца, извор, шезэтоаре, фынтынэ, мэртишор, мош Крэчун, мамалига, пепене и др.), так и украинского (рушник, бурьян, шкирка, тикать, баштан, квочка, кавун и др.) языков.

«Родительский» язык характеризуется достаточно короткими фразами, ограниченным объемом лексики и обладает простой структурой построения предложений. Взрослые далеко не всегда подбирают наиболее подходящие и разнообразные способы выражения своих мыслей, т. е. их разговорная речь не соответствует требованиям языковой культуры (правильное и коммуникативно-целесообразное использование средств языка в конкретных условиях общения).

Мы констатируем низкий уровень внимания родителей к детской речи, ошибочную речь окружающих людей, что отрицательно влияет на речевые привычки детей, которые отличаются высокой степенью устойчивости.

В нашем дошкольном учреждении раннее образование осуществляется на русском языке с обязательным изучением государственного (румынского) языка.

В связи с данной речевой ситуацией в селе (реального трилингвизма) в детской речи наблюдаются значительные отклонения от нормы литературного русского языка.

Качественный анализ дневников наблюдений за речевой деятельностью детей 5-7 лет и обработка материалов позволили нам выделить следующие наиболее распространенные типичные ошибки:

а) в области **фонетики**:

- типичная замена согласных звуков в словах (жук – зюк/зук; Саша – Шаша, лошадь – лосадь; овца – овса; чай – тйя; лук – йук и др.) или фразах, насыщенных сложными для артикуляции звуками.

Например, скороговорку «Щуку я тащу, тащу, щуку я не отпущу», некоторые дети воспроизводят так: «Чуку я тачу, тачу, чуку я не упучу» (замена звука «щ» на «ч») или «У цапли – цапелёнок, у зайки – зайчонок» произносят следующим образом «У чапли – чапелёнок, у жайки – жайчонок» (замена звуков «ц» - «ч» и «з» - «ж»);

- метатезис – перестановка звуков или слогов в слове: петух – *тепух*; арбуз – *абузр*; орех – *роех*; рябина – *ярбина*; редиска – *диреска*; поросенок – *ропосенок*; акация – *ацакия*; перец – *репец*.

б) в области **словообразования**, которое мы понимаем как слова, сконструированные ребенком по моделям нормативного языка. Педагогические наблюдения за речевым общением детей подтверждают, что они используют такие словообразования в жизненных ситуациях. Например, в процессе игры ребенок замечает: «Это *братина* игрушка»; ребенок в группе дарит всем карандаши и о нем говорят: «Саша *дарильник*»; ребенок рассказывает о прогулке в лес и уточняет: «Мы гуляли в лесу и видели *белчичный* дом»; на прогулке снежной зимой дети произносят: «На улице *белота*»; в беседе о том, как ребенок помогал отцу, он произносит: «Я помогал папе строить *поросичий* домик». В своих высказываниях дети конструировали такие фразы: «Мама *накрасавилась, надуханилась* и пошла с папой на свадьбу»; «Вечером я шла домой и увидела *встречника*»; «Я слышала в лесу как кукушка *кукушет*: ку-ку-ку».

Мы можем сделать вывод, что словотворчество имеет в своей основе подражание тем речевым образцам, которые дети слышат в сельской речевой среде и на базе готовых форм, обобщений, связей строят свои высказывания. Словообразовательные инновации активно проявляются в тех случаях, когда в лексиконе ребенка не находится нужного слова, которое необходимо использовать в реальной ситуации:

в) в области **морфологии** следует отметить такие затруднения детей:

- у существительных наиболее труден путь усвоения:
 - окончаний родительного падежа единственного числа (*у кукле, у сестре, у брате* и т. д.) и множественного числа (*карандашова, дерев, стулева* и т. д.);

- окончания винительного падежа одушевленных и неодушевленных имен существительных: «Брат подарил мне *слоненочек*»;

- окончаний предложного падежа неодушевленных имен существительных мужского рода (*в лесе, в носе, в роте, в глазе*);

- образовании множественного числа имен существительных, обозначающих детенышей животных (*ягнёнки, слонёнки, жеребёнки, цыплёнки, лисёнки* и т. д.);

- изменение рода имен существительных (*большая яблока, желтый груш, вкусный слив, полная кувшина, красивая дятла, поломанная стула* и т. д.);

- окказиональное образование родовых пар у существительных. Приведем примеры: а) на материале зоонимов, что характерно для лексики сельских детей: корова с *коровом*; утка и *ут*; лошадь с *лошаком*; коза с *козёлом*; муха с *мухом*, жук и *жучиха* и т. д.; б) на материале существительных, обозначающих лицо по профессии: врач – *врачка*; доярка – *доярша*; лесник – *лесничиха*; парикмахер – *парикмахерка*; агроном – *агрономша*; пчеловод – *пчельница*; свиновод – *свиновница*; ветеринар – *ветеринарка*; садовод – *садоводка*; овощевод – *овощеводница* и т. д.;

- склонение несклоняемых существительных, заимствованных из других языков: «*играть на пианине* (пианино)»; «*пойду на улицу в пальте* (пальто)»; «*люблю кофей* (кофе)»; «*пью какаву* (какао)»; «*давай поиграем в доминошку* (домино)», «я шла по *шоссу* (шоссе)».

Дети трудно усваивают *глаголы*:

- образование глагольных форм повелительного наклонения: *искай* – ищи; *ехай* – езжай; *не смеись* – не смейся;

- образование глагольных форм с изменяющейся основой: плакать – *плакаю*; нажать – *нажимаю*; искать – *искаю*; класть – *кладую*; скакать – *скакаю* и т. д.

г) в области **синтаксиса** (формирования связной речи) мы выделяем следующие недостатки:

- дети не знают, как начать и как закончить описание объекта. Например, при описании предметной игрушки «Тигр» Аня К. (5 лет, 10 мес.) составила такой текст: «Это тигр. У него есть голова, 4 ноги и длинный хвост. На голове есть два глаза и ушки. Он светло-

коричневого цвета с черными полосками. Тигр похож на большую кошку, но он злой и страшный». В этом описании нет яркого, четкого описания тигра как дикого животного; ребенок не вычленил существенные признаки и качества тигра. Мы видим, что в тексте не используются придаточные предложения, эпитеты, метафоры. Поэтому при анализе детских описаний тигра мы выделяли интересные предложения, сконструированные ребенком, обладающим высоким уровнем речевой активности, и предлагали их повторить. Например, Саша 3. (6 лет) составил сложноподчиненное предложение «Смелый тигр замер, повернул голову, потому что увидел большого бурого медведя, но не испугался и приготовился к прыжку»;

- в рассказах детей преобладают простые предложения с однородными членами; много пауз, повторов слов «там», «здесь», «тут», «такой». Вот как описывала игрушечного медвежонка Оля Ч. (5 лет): «Этот медвежонок сделан из меха. У него здесь маленький хвостик, а тут (показывает) – черные глазки и круглые ушки. Там (на лапках) обуты тапочки. Здесь мишка одет в голубые штанишки и белую рубашку. Медвежонок веселый и хочет гулять».

Несовершенство детских описаний связано с тем, что дети 5-6 лет не умеют рассматривать объект и выделять его части и детали, из характеристики которых складывается цельная картина предмета. При анализе текстов мы оценивали как содержательную сторону, так и его речевое оформление.

В научной работе были изучены и систематизированы типичные ошибки в устной речи детей 5-7 лет из разных языковых областей (фонетики, словообразования, морфологии и т. д.). На основе знаний речевых ошибок детей и умения определять причины их возникновения мы продумали организацию речевой развивающей среды, в которой важным составляющим является *грамотная речь педагога*.

Мы считаем, что именно педагог дошкольного учреждения закладывает основы культуры детской речи, формирует азы речевой деятельности детей, приобщает их к культуре устного высказывания. Грамотная речь педагога должна соответствовать следующим качествам, характеризующим ее культуру: правильность, точность, логичность, богатство (умение использовать все языковые единицы с

целью оптимального выражения информации), уместность (употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения), гибкость речевого поведения.

Педагогический опыт показывает, что при исправлении речевых ошибок разумно определить следующие эффективные пути в овладении детьми нормами русского языка:

- характерной особенностью детей является подражательная речь и поэтому им нужен речевой образец. Таким образом должна стать грамотная речь воспитателя, в основе которой лежит родное слово, как инструмент для выражения мыслей и чувств, владение богатством русского языка, его выразительными возможностями;

- исправление ошибок в детской речи требует большого такта, чувства меры, учета речевой ситуации и эмоционального состояния ребенка;

- неисправленная ошибка ведет к закреплению неточных условных связей, как у говорящего ребенка, так и у детей, которые его слышат; поэтому не следует повторять искаженное слово или неверно составленное предложение;

- для устранения лексических ошибок детям 5-7 лет необходимо давать объяснения слов, образных выражений, знакомить детей со способами выражения в слове определенного художественного содержания;

- для повышения речевой активности детей надо руководствоваться «Куррикулумом раннего образования» (раздел «Воспитание речевого общения») и организовывать речевую развивающую среду с учетом особенностей детского языкового развития. Для этого педагог должен создавать конкретные ситуации общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности. Например, проводить игры и упражнения с грамматическим содержанием и коммуникативными ситуациями: а) «Домашние животные» с целью упражнения детей в образовании наименований детенышей животных в родительном падеже множественного числа; б) «Профессии» с целью систематизации знаний детей о способах словообразования названий профессий в сельской местности.

Таким образом, учитывая вышесказанное, мы пришли к **выводу**, что:

- педагоги должны знать общие закономерности развития родного языка; это помогает исправлению и предупреждению ошибок в речи детей, осознанию ими языковых норм и усвоению правильных образцов литературной речи;

- в практической деятельности педагогам рекомендуется использовать «Схему системного развития нормальной детской речи» в качестве условного эталона закономерностей овладения детьми родным (русским) языком;

- педагоги должны вести собственные наблюдения за речевым развитием детей, фиксировать результаты, анализировать причины детских ошибок (психофизиологические особенности развития детей, влияние речевой среды и т. д.), предупреждать и исправлять ошибки, понимать правила, по которым ребенок конструирует свою речь и создает словообразовательные инновации;

- педагогически целесообразная организация речевой развивающей среды в дошкольном учреждении создает благоприятные условия для формирования речевых умений и навыков детей, обеспечивает высокий уровень речевой активности и способствует овладению детьми разговорной речью в естественной обстановке.

Библиография:

Гвоздев, Александр, *Вопросы изучения детской речи*, Москва, 1961

Елисеева, Марина, *Речевой онтогенез: взгляд лингвиста*, в *Логопед*, 2005, 4, с. 11-18.

Жукова, Надежда, *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников*, Москва, Просвещение, 1990.

Кольцова, Марионилла, *Ребенок учится говорить*, Москва, 1983.

Котылевская, Татьяна, *Пути совершенствования речевого развития часто болеющих детей старшего дошкольного возраста*, в *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții* : Conf. st.-practica intern., ed. a 3-a, Bălți, 2017, p. 228-234.

Куррикулум раннего образования, Кишинэу, Luceum, 2019.

Леонтьев, Алексей, *Основы психолингвистики*, Москва, 1997.

Тамбовцева, Алла, *Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду* : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1983.

Цейтлина, Стелла, *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*, Москва, 2009.

PRONUȚAREA DEFECTUOASĂ A SUNETULUI "R" LA PREȘCOLARI ȘI METODE DE CORECȚIE

Elena FURDUI, educător
Instituție de învățământ preșcolar nr. 28, mun. Bălți

Rezumat: *The author of this paper deals with problems which are connected with orphoepic correction and logopedic work with preschoolers, who spell sounds incorrectly, especially sound "r". The author of the article gives us a definition of rhotacism (rotation), describes all kinds of rhotacism and emphasize attention on skills and possibles to correct preschool children's rotation.*

Cuvinte-cheie: *preșcolari, pronunțarea sunetului "R", aparatul vocal, rotacismul, metodele de corectare a defectelor sonore sunetului „R”*

Vorbirea prezintă cea mai înaltă treaptă în evoluția omului și servește ca mijloc specific de comunicare în societatea umană. Vârsta preșcolară este cea mai favorabilă pentru dezvoltarea vorbirii, când să desfășoare mai bine activitatea practică de instruire verbală și cu o pondere mai mare ce dezvoltă aparatul central și periferic al vorbirii. Anume în perioada aceasta de vârstă trebuie să fie dezvoltată vorbirea la copii, pentru că mai târziu acest lucru e mai greu de realizat.

Diversitatea formelor de tulburări ale vorbirii necesită o activitate medico-pedagogică diferențiată. Dar raționalmentul acestei activități depinde de cunoștințele pe care le posedă specialistul despre structura defectului, gradul de restabilire, caracterul prognozei, etc.

Pronunțarea incorectă a sunetului *R* poartă denumirea de *rotacism*, iar înlocuirea acestui sunet cu alte sunete ale vorbirii se numește *pararotacism*.

Rotacismul, adică pronunțarea defectuoasă a sunetului *R*, este una dintre cele mai frecvente tulburări de limbaj, iar rârâiala este forma de manifestare „regină” a acestei tulburări. (3, p. 105)

Tipurile rotacismului:

- *Pronunțarea sunetului R uvular* – rădăcina limbii se alipește de uvulă sau palatul moale și vibrează, vibrează numai uvula, vibrează numai palatul moale.

- *Rotacism monovibrant* – la pronunțarea sunetului *R* se obține o singură vibrație.

- *Rotacism lateral* – vibrează părțile laterale ale limbii.

- *Rotacismul bilabial* – vibrează buzele și se aude un sunet un sunet asemănător cu *pr*.

- *Lipsa pronunțării sunetului*. (2, p. 94)

Pararotacisme – înlocuirea sunetului *R* cu *L* (**rac** – **lac**), *U* (**roșu** – **uoșu**), *I* (**ramă** - **iamă**), *V* (**râu** - **vâu**).

Pentru pronunția corectă a sunetului *R* este nevoie de o dezvoltare complexă a aparatului fono-articular al copilului, iar acest lucru se întâmplă, în mod normal, în jurul vârstei de 4-5 ani. Tocmai pentru că acest sunet este mai greu de pronunțat, copilul are tendința fie să-l înlocuiască cu alt sunet, de regulă cu *L*, fie nu-l pronunță deloc, sau îl pronunță greșit – de aici rârâiala atât de simpatică, dar deseori subiectul unor ironii pe care nu mulți dintre copii le pot accepta și depăși. Important este ca cei din jurul copilului să pronunțe corect cuvintele și de asemenea, copilul să nu sufere de o deficiență auditivă.

La articularea corectă a sunetului *R* participă intens doar vârful limbii. Buzele și dinții sunt întredeschiși. Partea posterioară a limbii, în formă de lopată, atinge cu marginile laterale dinții de sus, până la canini, iar partea anterioară este ridicată spre alveolele dinților incisivi de sus. Limba este fixată, cu excepția vârfului ei, iar la expulzarea aerului, ea vibrează rapid între alveole și dinții superiori. Este, prin urmare, foarte important ca vibrația să fie localizată la nivelul vârfului limbii. Dacă vibrația este localizată la nivelul coardelor vocale, ca în limba franceză, sau dacă emiterea se face fără vibrare, ca în limba engleză, sunetul se emite incorect.

Sunetul *R* se poate obține prin derivare din alte sunete: pronunțarea sunetului cu vârful limbii îndreptat spre alveolele superioare, pronunțarea sunetului *J* prelung, concomitent cu usoare impulsuri sub barbă,

pronunțarea din ce în ce mai rapidă a succesiunii T-D, sau D-T-L. Când sunetul nu poate fi obținut prin derivare atunci este necesară intervenția cu spatula logopedică. Odată obținut, sunetul *R* va fi alăturat altor sunete pentru a fi pronunțat în silabe, apoi în cuvinte. (4, p. 201)

1) Exercițiile pentru impostarea sunetului *R* sunt:

- umflarea obrazilor și suflarea aerului afară cu putere;
- limba rotundă/ascuțită alternativ;
- limba rotundă între dinții;
- limba rotundă între buze, vibrarea vârfului limbii;
- limba sus, în spatele incisivilor superiori, imitarea tropaitului calului;
- limba sus, în spatele incisivilor superiori și articularea: *bruuuummm*.

Onomatopee pentru fonemele *R*: senzația de frig (*brrrr*), mârâitul (*mrrrr*), ursul (*morr*), porcul (*groh*), cioara (*crra*), greiere (*cri-cri*), galop (*trop*), porumbelul (*grrru*), motorul (*brrum*).

2) Exerciții specifice emiterii sunetului *R*

- limba plată în interiorul cavității bucale;
- marginile limbii sprijinite pe molarii superiori;
- vârful limbii, lățit, așezat în spatele alveolelor incisivilor superiori;
- limba vibrează de 2, 3 ori prin expulzarea aerului (se arată vibrațiile în oglindă);
- se poate deriva din „z” emis în vârful limbii la incisivii superiori (prelungit „zzzz”);
- același exercițiu cu „la la la...”;
- se poate deriva din „td td td...” pronunțat repede și trecându-se în „trrr”. (5, p. 143)

3) Repetați silabele: *ra, re, ri, ro, ru, ră, rî; ar, er, ir, or, ur, ăr, îr; ara, ere, iri, oro, uru*.

4) Pronunțați în glas cuvintele cu sunetul *R* inițial: *rac, rai, ras, radio, rapid, rață, ren*.

5) Repetați cuvintele cu sunetul *R* median între două vocale: *tare, mare, sare, pere, vară*.

6) Pronunțați cuvinte în care sunetul *R* median urmat de consoană: *barză, varză, iarbă, cărbune, marfă, argint, doarme, aramă, carte, martie, parc, carne, harnic, cârtiță, murdar*.

7) Repetați în glas cuvinte unde sunetul *R* este final: *car, măr, păr, sar, va r, fier, fir, fur.*

8) Cuvinte cu sunetul *R* aflat de două ori în cuvânt cu vocală: *rar, răcoare, revedere, respiră, cărare, ramură, durere, armăsar, butar.*

9) Pronunțați cuvintele cu sunetul *R* în grupuri consonantice:

a) **Tr:** *trag, tras, trage, Traian, trapez, tramvai, trandafir, tractor, trei, tren, trece, trecut.*

b) **Str:** *stradă, strop, strică, strugure, strune, strâmtă, strâmb.*

c) **Dr:** *drag, dragă, drajeu, dreg, dres, drept, dreptate, dreptunghi, dribling, dric, dropie.*

d) **Pr:** *praf, prag, praz, practic, preț, prezent, preface, premiu, prind, prinț, pricep, privesc.*

e) **Br:** *brad, braț, brav, Bran, bravo, breaz, breton, brici, briceag, brigadă, briză, bronz.*

f) **Cr:** *crai, crap, cracă, cravată, cratiță, cred, creț, creion, crește, creangă, creion, crimă.*

g) **Gr:** *grai, gras, gram, grajd, gratuit, gramatică, greu, grec, greșit, grevă, greață,.*

h) **Fr:** *frate, Fram, frază, fracție, fractură, frac, frecție, freză, frig, frige, frișcă, frigider.*

i) **Vr:** *vraf, vraci, vrajă, vrăjit, vrabie, vrej, vrem, vreme, vreau, covrig, Avrig.*

10) Alcătuiți propoziții cu cuvintele propuse anterior.

11) Ajutați copilul să pronunțe corect sunetul *R*, apoi să memoreze versurile:

Rică

Rouă clară de pe flori
Lalele și crinișori
O strâng dis-de-dimineată
Să mă spăl cu ea pe față.

Rândunica

De la streșini la cireșul
îmbrăcat în mii de flori,
Rândunica dă îndemnul
- Hai la zbor, dragi puișori

Rățușca

O rățușcă buclucașă
Cu papucii roșiori
Către baltă, să se scalde
A pornit-o de cu zori.

Bradul

Când arde soarele de mai,
Când vântul iernii geme
Mărețul brad, pe vârful de plai,
Stă verde-n orice vreme.

12) Repetați cu copilul cuvinte paronime:

Lac-rac	Lob-rob
Lasă-rasă	Loz-roz
Ladă-radă	Sale-sare
Lege-rege	Moale-moare
Alamă-aramă	Glas-gras
Clamă-cramă	Val-var

Clemă-cremă

Lică-Rică

13) Repetați cu copiii frământări de limbă:

Capra calcă piatra,
Piatra crapă-n patru,
Crape capul caprei
Precum piatra în patru.

Trei olteni trecură Oltul,
înapoi trecu Rădoi.

Câți olteni trecură Oltul
înainte și-napoi?

14) Propuneți copiilor un joc de cuvinte „*Sinonime prinse-n rime*“

Am să fiu *aviator*,
Un *pilot* cutezător,
Și-am să zbor adeseori
Prin *covoarele* de nori.

15) Adresați copiilor câteva ghicitori:

Așezată pe cuptor
Toarce-ntruna fără spor.
Căci nu dă-ntr-o săptămână
Nici măcar un fir de lână.

(Pisica)

Am o floare, mândră tare,
Cu parfum și cu culoare.
Te înțepi când rupi un fir

Că e fir de **(Trandafir)**

Dimineața stau pe floare
Cristale scânteietoare.

(Rouă)

Lac, livadă, lopețică Lili, Lola și Romică.

Care nu se potrivește între cele de mai sus?

- Hai copile ai răspuns?

(Romică)

Bibliografie:

Buică, Cristian B. *Bazele defectologiei*. București, Aramis, 2004, 415 p. ISBN : 973-679-161-0

Nastas, A. N. *Dereglări de vorbire la copii și corectarea lor*. Ch., Lumina, 1984, 152 p.

Savca, L. I. *Corectarea dereglărilor vorbirii orale și scrise a elevilor*. Ch., Lumina, 1988, 169 p.

Vrăsmaș, Ecaterina. *8 LOG: Progr. de exerciții logopedice pentru remedierea dislaliei*. București, Arlequin. 2012, 256 p. ISBN: 978-606-92778-5-0

Vrăsmaș, Ecaterina. *Să învățăm cu... plăcere : Fișe de exerciții logopedice în comunicarea orală și scrisă*. București, Arlequin, 2011, 256 p. ISBN: 978-606-92778-0-5

Котылевская, Татьяна. Нарушение произношения звука «р» и методы его устранения у детей дошкольного возраста. In: "*Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*", conferință științifico-practică internațională (4; 2018; Bălți). *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale "Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", Ediția a 4-a, 19 octombrie, 2018* / com. șt.: Valentina Prițcan (președinte) [et al.] ; com. org.: Larisa Zorilo (președinte) [et al.]. Bălți, S. n., 2018, (Tipografia din Bălți). – 449 p.

Хватцев, М. Е. *Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста*. Москва, Учпедгиз, 1961, 206 p.

CAMBIOS SEMÁNTICOS EN EL LÉXICO ESPAÑOL RELACIONADO CON LA TERMINOLOGÍA DEL COVID-19

Tatiana Gorea, lector univ.
Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In the following article we will try to determine some of the linguistic changes produced in the Spanish language due to the decisive introduction of the lexicon related to the terminology of COVID-19. These linguistic processes of a morphological and semantic type are part of the processes of change of the lexicon, formation of neologisms.*

Keywords: *lexicon, word formation, neologisms, COVID-19 terminology, pandemic.*

En tiempos de cambios sociales o cívicos significativos, la creatividad lingüística no solo refleja las principales preocupaciones de la época, sino que también muestra cómo la gente se reúne para hablar sobre nuevos desafíos y contextos.

La lengua utiliza procedimientos morfológicos para la formación de palabras; las nuevas palabras se forman fundamentalmente, a través de dos tipos de procesos: la “derivación” mediante afijos (prefijos y sufijos) y la “composición”. También se forman nuevas palabras mediante recursos semánticos. Entre ellos, se distinguen los que se basan en la semejanza por asociación de sentidos que se llama “metáfora”, como cuando se usa el nombre de una parte del cuerpo para designar un objeto inanimado (por ejemplo la palabra “boca” en “bocacalle”).

Otro procedimiento se basa en la “metonimia” o asociación entre nombres de objetos que tienen alguna relación de proximidad, como cuando se usa el nombre de un lugar a un producto típico de él (por ejemplo el nombre de lugar Jerez ha dado un producto típico el vino “Jerez”), o a un acontecimiento señalado que ha tenido lugar ahí (Belén > el belén).

Para la formación de términos nuevos, la lengua española, como y otras de su entorno geográfico y cultural, recurre preferentemente a los formantes cultos de origen griego (teléfono, biología, geografía, hepatitis...) o latino (horticultura, carnívoro, mamífero...). Otros términos especializados, científicos o técnicos, están tomados de la lengua que ha creado el concepto original.

La terminología acude también a palabras de la lengua general y las dota de un nuevo significado, de un significado que se restringe al término técnico o científico que se necesita incorporar a la lengua. Por ejemplo la palabra *balanza* en Economía significa el fenómeno que refleja la diferencia entre importaciones y exportaciones. Estos fenómenos se puede observar relacionados con el cambio semántico en el léxico español relacionado con la terminología del COVID-19.

El lenguaje está vivo. Es capaz de crear neologismos para adaptarse a una nueva situación. La pandemia ha cambiado y sigue cambiando la forma en que tenemos que vivir, ver y sentir el mundo y también. Cada nueva palabra, cada adaptación de un concepto, emoción o lugar, no es más que una prueba de que algo se cambia..

El coronavirus no solo ha cambiado la economía y la forma de relacionarnos en este tiempo, el Coronavirus impuso un léxico en todos los idiomas del planeta. Nuevo vocabulario comenzó a usarse el 7 de enero de 2020 cuando en Wuhan (China) los científicos identificaron el coronavirus SARS-CoV-2, causante de las enfermedades detectadas antes en trabajadores de un mercado de animales vivos. Luego la Organización Mundial de la Salud (OMS) acordó nombrar la enfermedad con el acrónimo del inglés COVID-19.

¿Cómo se formó este neologismo? *COVID-19* es un acrónimo del inglés *coronavirus disease 2019*. Está formado mediante un proceso morfológico que se llama acronimia, en el cual se han tomado las sílabas iniciales de las dos primeras palabras y la letra inicial de la tercera palabra además del numeral 19 que indica el año de aparición del virus. Semánticamente, se trata de un neologismo.

Su origen etimológico proviene de:

CO, del latín clásico *corōna*, cosa de forma circular o curvada, aureola, halo o guirnalda que rodea a modo de corona a otro elemento.

VI también del latín *virus* y vinculado a la raíz indoeuropea *weis-* (fluir, veneno): sustancia nociva, ponzoña, pus.

D del inglés *disease*, enfermedad o dolencia.

No obstante que usando este neologismo nos ponemos algunas preguntas como por ejemplo ¿cómo debemos escribir correctamente COVID-19 con mayúscula o con letras minúsculas?, ¿decimos el COVID-19 o la COVID-19?

Según la recomendación de la Real Academia Española se escribe el nombre de la enfermedad COVID-19 con mayúsculas y con un guion antes de los dos números en línea con códigos similares recogidos en la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD, por sus siglas en inglés).

El nombre de la enfermedad COVID-19 que ha paralizado al planeta todavía no estaba en el diccionario por tratarse de “un acrónimo de reciente creación aún no lexicalizado” según la Real Academia Española. Pero dentro de poco tiempo fue incluida en el diccionario. Fue una decisión rápida sin precedentes pues, en muchos casos, ha pasado muy poco tiempo entre la creación de la palabra y su publicación en el diccionario.

En español la pronunciación mayoritaria es aguda, está acentuada en última sílaba (/kóbíd/), mientras que en inglés es llana lo que significa que esta acentuada en penúltima sílaba. (/kóvid/).

No obstante, si en un texto general se desea lexicalizar esta denominación se escribe con minúsculas, lo adecuado es no dejar la inicial mayúscula *Covid-19*, en la que se mantiene la mayúscula inicial. Se explica que no se trata de un nombre propio sino de un nombre común de enfermedad: *covid-19*.

El guion forma parte del nombre establecido y nada impide conservarlo, pues, como explica la Ortografía académica, «en aquellas piezas léxicas constituidas por una combinación de segmentos de cifras y letras se han venido separando tradicionalmente dichos segmentos con guion»⁴.

Aunque la mayoría nos referimos a “el COVID-19”, en masculino, por asociación con de otras enfermedades víricas (*el zika, el ébola*), la Real Academia Española (RAE) advierte:” No obstante, el uso en femenino (la COVID-19) —como el de la OMS en sus páginas en español— está justificado por ser el nombre femenino enfermedad (*disease* en inglés) el núcleo del acrónimo. Ambas opciones se consideran válidas”.

Desde esa fecha comenzó a circular por el mundo un repertorio de términos, expresiones y terminologías especializadas que se vulgarizaron y se empezaron a usar. Los científicos de la lingüística saben que en

⁴ <https://ya.fciencias.unam.mx/gfgf/ga20111/material/Ortografia.pdf>, p.53

circunstancias excepcionales nacen palabras nuevas. Los ejemplos abundan y cada día surgen nuevas invenciones.

Cuando se trata de palabra *corona* ahora nadie piensa en su primer significado:

Aro, hecho de flores, de ramas o de metal, que ciñe la cabeza y se usa como adorno, insignia honorífica o símbolo de dignidad o realeza sino corona será siempre el virus. En futuro cuando hablaremos de corona tomaremos en cuenta y el sentido de coronavirus. Pero no solo eso, ya se ha convertido en un prefijo. Como por ejemplo: los *coronavirismakers*, ese colectivo de personas anónimas que fabrica máscaras de protección para donarlas al personal sanitario.

Si la expresión *distancia de seguridad* se usaba sobre todo a la hora de conducir, para mantener la distancia entre vehículos, ahora tiene el sentido de evitar el contagio del coronavirus.

Ya no se dice de mantener la distancia a secas, sino de mantener la “*distancia social*” para evitar la “*propagación comunitaria de persona a persona*”.

Ya no decimos que nuestro gobierno ha decretado el estado de alarma, sino que nos encontramos en un estado de “*emergencia de salud pública ante un brote pandémico*”.

El término “*curva*”, que hasta ahora utilizábamos en contextos como “*las curvas del camino, del río o de la carretera*”, en la actualidad se utiliza en contextos como “*necesitamos aplanar la curva de contagios*”.

Otra expresión muy usada como #YOMEQUEDOENCASA que se transformó en un movimiento de ciberactivismo que promueve la inmovilización social y el confinamiento con el objetivo de detener la expansión de la pandemia de COVID-19. Apareció el 11 de marzo en Twitter, y se expandió rápidamente por toda España e Hispanoamérica.

Se ha sustituido palabras de uso cotidiano y frecuente como médicos, enfermeras y auxiliares, por personal sanitario. Sus jefes son las autoridades sanitarias. Si se refiere a la Organización Mundial de la Salud se usan las siglas: la OMS.

El *confinamiento* ha cambiado el paisaje habitual. Si hasta ahora, cuando se hablaba de confinamiento, se relacionaba con un castigo político, como cuando los escritores como por ejemplo Miguel de Unamuno fue

confinado. Hoy el confinamiento tiene otro significado, es preventivo y beneficioso para el confinado. No estamos encerrados en casa, sino “*confinados*”.

Un equipo de mascarilla y guantes son ahora “*kits de protección*”. Además, se ha dejado de tener dolores, tos, mocos o “sensación de faltarnos el aire”. Ahora los enfermos tienen síntomas, dolencias, o “insuficiencia respiratoria”. Si, por el contrario, no se ha desarrollado ninguno de estos males, entonces somos “asintomáticos”.

Javier Lascuráin coordinador general de la Fundación del Español Urgente (Fundéu), una especie de *maternidad* de las palabras que, además de vigilar y velar por su buen uso y crecimiento, recoge esos brotes de talento semántico que nacen con las urgencias y etapas de gran transformación, asegura que “no hay que pedirle permiso a nadie para jugar, para experimentar con algo tan nuestro como es la lengua. Lo haremos bien o mal, las creaciones que se nos ocurran encajarán en la norma o no, solo las usará nuestro entorno más cercano o se extenderán por el mundo, se olvidarán mañana o durarán para siempre... pero hay un enorme valor en ellas”.⁵

A medida que el mundo se enfrenta al coronavirus "nuevo normal" que ha provocado en nuestros pueblos, ciudades y comunidades, la sociedad enfrenta el desafío de descubrir cómo hablar sobre el impacto que el virus está teniendo en nuestra vida cotidiana.

El coronavirus ha provocado una explosión de nuevas palabras y frases, tanto en inglés como en otros idiomas. Este nuevo vocabulario nos ayuda a dar sentido a los cambios que de repente se han convertido en parte de nuestra vida cotidiana.

Quizá el más extendido en estos momentos es el adjetivo *covidiota*. Tanto en inglés (covidiot) como en español la palabra designa a aquel que, en estas circunstancias sin duda trágicas, comete irresponsabilidad que perjudican a los demás: ignora la distancia social, extiende bulos, acapara por encima de sus necesidades.

También en la prensa se encuentra "coveideo party" (fiestas en línea a través de Zoom o Skype) y "covexit" (la estrategia para salir del bloqueo).

⁵ <https://www.nobbot.com/general/entrevista-fundeu-javier-lascurain/>

Se puede mencionar que la palabra covid forma neologismos. Como por ejemplo han surgido las *covi-mentiras*, para referirse a ciertos noticieros de TV, y las *covi-faks news* de las redes sociales.

En Suiza el gobierno lanzó los *Covid-créditos*, para ayudar financieramente. Una firma telefónica creó Swiss-covid, una nueva apps para rastrear con el celular a las personas infectadas. Pero también aparecieron las *covi-estafas*, *covi-engaños*.

Y, siguiendo esta misma línea, una lista de humorísticos neologismos que añadir a la Terminología COVID-19. Por ejemplo, se puede leer en la prensa, *Covidartículos* y *Coviprecios*. “Compra durante nuestra semana Coviprecios y ahorra en todos nuestros Covidartículos un 19 %”.

Otros términos se refieren a los cambios materiales en nuestra vida cotidiana, desde "Blursday" (un día no especificado debido al efecto desorientador del bloqueo en el tiempo).

Zumping, por ejemplo, está formada por derivación y combina la fórmula Nombre + Verbo (N + V). Se refiere a la aplicación de videollamadas *Zoom*, y a *dumping*, verbo empleado para terminar sentimentalmente con alguien. Así que *zumping* significa romper con alguien en Zoom.

La “FMH” del inglés Work From Home que significa trabajar desde casa y las “garantías” (equipos en línea creados durante el encierro) están ayudando a las personas a lidiar con circunstancias laborales cambiantes.

A esta lista de neologismos usados durante la pandemia es necesario nombrar a una que ha revolucionado la forma de trabajar: «webinar». Este término es un neologismo que está formado combinando las palabras «web» y «seminario» y ha sido la principal en el trabajo de millones de personas en el mundo.

La avalancha de metáforas, neologismos e innovaciones léxicas aparecidos apunta al hecho de que la creatividad lingüística es una parte clave del lenguaje, remodelando nuestras formas de relacionarnos con el mundo. Este nuevo vocabulario también ayuda a las personas a expresar sus preocupaciones sobre la mayor crisis de salud que hemos visto en generaciones. Reúne a las personas en torno a un conjunto de puntos de referencia culturales colectivos, una especie de "pegamento social" léxico. En ausencia de un contacto social regular, la conversación compartida es

una parte importante para ayudar a las personas a sentirse conectadas entre sí.

Esperamos que la pandemia de coronavirus dentro de poco tiempo tiene que pasar, pero los neologismos quedarán. Ahora no se puede predecir cuáles serán las afortunadas, las que harán carrera más allá de esta situación de emergencia que vivimos, pero algunas se añadirán al léxico y las expresiones de lengua española y las usaremos con total normalidad. Las palabras nuevas, aún sin estar registrados en el diccionario, representan la realidad actual y cambiante de la sociedad.

Referencias bibliográficas:

Varela Soledad (2005): Morfología léxica: la formación de palabras Madrid., Cremos

Almela PÉREZ, Ramón (1999): Procedimientos de formación de palabras en español. Barcelona: Ariel.

Alvar EZQUERRA, Manuel (1993): La formación de palabras en español. Madrid: Arco/Libros.

Jesús PENA, «Formación de palabras, gramática y diccionario», en Revista de Lexicografía I

Real Academia Española (2014). Corpus del Español del Siglo XXI (versión 0.83) [en línea]. Disponible en:

<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>

<https://dle.rae.es/>

<https://lya.fciencias.unam.mx/gfgf/ga20111/material/Ortografia.pdf>

[https://elpais.com/sociedad/2020/04/30/pienso luego actuo/1588239939_816971.html](https://elpais.com/sociedad/2020/04/30/pienso_luego_actuo/1588239939_816971.html)

https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/glosario-coronavirus-listado-todos-terminos-que-rodean-covid-19_15314

<https://www.fundeu.es/>

<https://www.fundeu.es/recomendacion/covid-19-nombre-de-la-enfermedad-del-coronavirus/>

<https://www.lavanguardia.com/cultura/20200321/474278566010/vocabulario-emergencia-pandemia-coronavirus.html>