

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

(Ediția a VIII-a)

Bălți, 2022

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Facultatea de Litere

Catedra de filologie engleză și germană

Conferința științifică
Probleme de filologie:
aspecte teoretice și practice
(Ediția a VIII-a)

09 decembrie 2021

Bălți, 2022

CZU 811'1+37.016(082)=00

P 93

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine autorilor

Responsabil de ediție – *Ana Pomelnicova*

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

Descrierea CIPa Camerei Naționale a Cărții

"Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", conferință științifică (8 ; 2021 ; Bălți). Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice : Conferința științifică, Ediția a 8-a, 09 decembrie 2021 / responsabil de ediție: Ana Pomelnicova. – Bălți : S. n., 2022 (Tipografia din Bălți). – 281 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Litere, Catedra de filologie engl. și germ. – Texte : lb. rom., engl., germ., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-161-21-3.

811'1+37.016(082)=00

P 93

Format: 60x8 4/16. Tipar digital.

Garnitura: Times New Roman. Coli de tipar: 17,5625.

Comanda 47162. Tirajul 100 ex.

3100 Republica Moldova, mun. Bălți,

S.R.L. «Tipografia din Bălți», str. 31 August, 22

ISBN 978-9975-161-21-3

Cuprins Ședința plenară

CHIRA, Oxana	Verben der Kochkunst des Deutschen und des Rumänischen: eine lexikalisch-kulturelle Vergleichsanalyse	5-14
	Atelierul nr. 1	
	Didactica limbilor străine	
CORCEVSCHI, Svetlana	Die Rolle der Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht	14-21
POMELNICOVA, Ana	Über Phonetische Probleme im Daf-Unterricht	21-30
TAULEAN, Micaela	On some Features of Medical Translation in Teaching MA Students	30-37
TIOSA, Iuliana	Die Förderung des Sprechens durch Simulation im Fremdsprachenunterricht	38-48
KONONOVA, Tatiana	„Werbespotspezifische“ Übungen im handlungsorientierten DaF-Unterricht	48-56
MASCALIUC, Victoria, BÂRLIBA, Tatiana	Experience at the classes of English	56-64
ROMANOVA, Anastasia	The Effectiveness of Using Power Point in Teaching - Learning Progress	64-74
ANDONI, Ina; HIOARA, Natalia	The Development of Critical Thinking as The Primary Goal of Educational Process	75-81
APACHIȚA, Svetlana	Metode de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice al limbii engleze	81-89
BOLGARI, Natalia	Differentiated Instruction Strategies for English Language Learners	89-97
CĂLĂRAȘ, Angela	Teaching Passive Constructions to Gymnasium Pupils	97-104
DZECHIS, Svetlana	Digitale Werkzeugeim Fremdsprachenunterricht	104-113
GÎRLEA, Olesea	Predarea prepozițiilor in / an / auf însoțite de cazul dativ (dificultăți și reușite). Scenariu de lecție pentru clasa a VII-a la disciplina limba germană	113-120
MĂMĂLIGĂ, Alla	Teaching Business English to Students: Prioritizing Vocabulary	120-129
PANAINTE, Lidia	Creativitatea – o componentă eficientă în predarea limbilor străine	130-137
VARZARI, Elena	Teaching the Speech Act of Praise via the Phenomenon-Based Approach	137-143
VASILACHI, Serghei	Oportunități metodologice în eficientizarea predării limbii engleze de afaceri	143-152

	Atelierul nr. 2	
	Didactica limbilor materne	
БАРБУН, Виктория	Сопоставительный аспект изучения модальных глаголов русского и английского языков	153-162
BOZ, Olga	Valorificarea lexicului terminologic în dezvoltarea competenței enciclopedice la treapta gimnazială	162-168
CARTALEANU, Tatiana	Etimologizarea ca procedeu de asimilare a terminologiei	169-178
COSOVAN, Olga	Transdisciplinaritatea terminologiei din aria curriculară <i>limbă și comunicare</i>	178-186
ПОБЕДАШ, Евгения Владимировна	О профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного	187-191
RĂCIULA, Lilia, VOICU, Felicia	Secvența didactică centrată pe textul literar postmodernist	192-206

	Atelierul nr. 3	
	Contribuții lingvistice	
BAGHMANYAN, Vanuhi	Die altarmenischen Phraseologismen und deren Übersetzungen ins Deutsche	206-218
COȘCIUG, Angela	Prononciations de la Lettre «D» en français: Perspectives Linguistique	219-222
HÎRBU, Stella	Komparative Phraseologismen in der interkulturellen Kommunikation	222-229
RUGA, Ecaterina, Natalia HIOARĂ, ANDONI, Ina	The Ways of Understanding the Business Economic Terms Using Cognate and Distance Pairs Approach	229-243
BAGHICI, Nicoleta	Cultural competence in business english terminology	243-254
BULGACOVA, Irina	Verwendung von Paarformeln in der Zeitungssprache	254-261
GOREA, Tatiana	Préstamos Turcos en la Lengua Española	261-270
PETREA, Galina	Emphasis Means in Advertisements	270-281

VERBEN DER KOCHKUNST DES DEUTSCHEN UND DES RUMÄNISCHEN: EINE LEXIKALISCH-KULTURELLE VERGLEICHSANALYSE

Oxana CHIRA, dr., conf. univ.
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

The current study emphasizes morphological, lexical and semantic features of culinary verbs. These verbs have some peculiarities related specifically to the culinary arts. Depending on the context, culinary arts can represent either a specialized activity or an everyday one. Therefore, its terminology has specialized terms, approximate synonyms and a large number of terms with metaphorical meanings.

Keywords: verb, gastronomy, specialized language, phraseology, comparative analysis

În acest studiu, au fost evidențiate caracteristicile morfo-lexicale și semantice ale verbelor culinare. Acestea au unele particularități legate de contextul culinar în comparație cu alte domenii. Arta culinară poate fi o activitate specializată sau cotidiană, în funcție de context. Prin urmare, terminologia sa are termeni foarte specializați, sinonime aproximative și un număr mare de termeni cu sensuri metaforice.

Cuvinte cheie: verbul, gastronomie, limbajul specializat, frazeologie, comparativistica

Die Begriffe, die durch die grundlegenden lexikalischen Einheiten der Terminologie ausgedrückt sind, wiedergeben das Wissen, das für jedes Fachgebiet typisch ist. Ihre Bedeutungen sind mit besonderer Genauigkeit definiert. Sie tragen zur Klarheit und Prägnanz eines Fachdiskurses bei. Das Erlernen eines Fachgebiets beruht auf einem sehr großen Teil seiner Terminologie und ihrer Verwendung. Gastronomie und deren Erforschung aus unterschiedlichen Perspektiven etabliert sich seit einiger Zeit zum Forschungsgegenstand vieler Sprachwissenschaftler. Die Gesamtheit der Fachwörter eines bestimmten Fachgebiets (wie Gastronomie) bildet seine Terminologie.

Es ist auch bemerkenswert, dass das Thema Kunst des Kochens leicht vergessen wird, dass es auch einen spezialisierten Aspekt umfasst, nämlich den der professionellen Küche. Dabei wird die Gastronomie als einer der wichtigsten Marker der kulturellen Identität geschätzt. Die Berufe im Gastgewerbe und in der Gastronomie sind in Deutschland und in der Republik Moldau sehr gut entwickelt. Die Kochkunst verfügt in

beiden Ländern über eine eigene Fachsprache und die Spitzenköche verwenden spontan ein Fachvokabular des Bereiches *Küche*. Oft sind in den detaillierten Kochrezepten genug unbekannte Wörter enthalten. Dementsprechend sind einschlägige Fachwörterbücher auf dem Markt der Bücher keine Seltenheit.

Die Kulinaristik setzt sich zum Hauptziel, „Essen und Trinken als Kulturphänomene zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Lehre zu machen [...]“ (Wierlacher, 2008, S. 3). Kulinarische Fachsprache kann vertikal folgendermaßen gegliedert werden in: Theorie- und Wissenschaftssprache – fachsprachliche Terminologie und fachsprachliche Syntax, gebraucht z.B. von Lebensmittelchemikern, Ernährungswissenschaftlern usw.; Fachliche Umgangssprache – Einsatz von Halbtermini und standardisierter Terminologie, Fachlichkeit auf phraseologischer Ebene, gebraucht z.B. von Köchen, Restaurantkritikern usw.; Verteiler- und Werkstattsprache – geringerer Anteil an Termini, Halbtermini und Fachphraseologie, gebraucht von Konsumenten, Speiseherstellern usw.

Terglane-Fuhrer listet Besonderheiten des kulinarischen Wortschatzes auf, für die Vielzahl von Verben im Textblock ‘Zubereitung’, darunter zahlreiche Wortbildungsprodukte präfigierte und suffigierte Verben sind kennzeichnend, z.B.: *einfrisieren*, *verteilen*, *dekoriieren*, *garnieren*;

Vielzahl von Nominalbezeichnungen, Komposita, vor allem im substantivischen Bereich, von denen der überwiegende Teil Augenblickszusammensetzungen ausmachen, z.B.: *Schokoladen-Sahne-Eis*; *Eistee-Ball*, *Erdbeer-Limetten-Joghurt-Eis*, Entlehnungen, darunter auch Fremdwörter in der Originalschreibung, z.B.: *Parfait*; attributiv gebrauchte Partizipien Perfekt, z.B.: *der aromatisierte Alkohol*, *verschlossene Gläser*; deadjektivische Konversionen, z.B.: *die Frische*, *die Größe*, *die Länge* oder zum Substantiv gewordene Partizipien, z.B.: *das Halbgefrorene*, *Faschiertes* und viele Temporaladverbien, z.B.: *sofort*, *lang* (vgl. Terglane-Fuhrer, 1996, S. 94ff.)

Feyrer hebt hervor, dass es zu den Universalien gehört, „dass wir Menschen uns über Kultur und Kulinaria definieren und Kulinaria als identitätsbildende Faktoren eine große Rolle im intra- und interkulturellen und sozialen Zusammenleben spielen“ (Feyrer, 2009, S.

389).

Es wird davon ausgegangen, dass Kulinarier sowohl in der Translationstheorie als auch in der Berufsausbildung vernachlässigt werden. In der Forschungsliteratur fehlen ganzheitliche und komplexe Darstellungen des Problems der Übersetzung im Bereich des Kulinarischen.

Zu der angesprochenen Thematik gibt es auch einige Beiträge, in denen das Schwergewicht auf die deutsch-rumänische und rumänisch-deutsche Übersetzung von Kulinarier gelegt wird, was für diese Studie besonders relevant ist. Essen und Trinken sind wichtige Lebensbereiche, Grundbedürfnisse des Menschen, häufige Gesprächsthemen, kulturspezifische Gerichte gelten als Visitenkarten des Landes, aus diesem Grunde sollte man sie auch korrekt in die Fremdsprache übertragen können (vgl. Wurm, 2013, S. 224).

In den meisten Fachwörterbüchern werden Nomen in größerer Zahl als Adjektive und Verben aufgelistet. Nominalsprachliche Begriffe werden in der Fachterminologie mehr untersucht. Es gibt nur wenige Arbeiten, die sich mit denen der anderen grammatischen Kategorien befassen. (vgl. L'Homme 1998, S. 64). Dennoch nimmt das Verb in einem Fachdiskurs eine zentrale Stellung ein, es ist in der Kochkunst besonders wichtig.

Welche lexikalischen und semantischen Beziehungen bestehen zwischen kulinarischen Verben? Das Ziel dieses Beitrags ist es, die lexikalischen Merkmale, die für kulinarische Verben typisch sind, herauszuarbeiten. Es wird das Untersuchungskorpus vorgestellt, das aus kulinarischen Verben besteht und die aus mehreren Fachwörterbüchern ausgewählt wurden. Die Klassifizierung von spezialisierten Verben wurde verschiedenerweise vorgestellt:

1. domänenspezifische Verben, die unbekannt sind;
2. bekannte Verben, die jedoch eine in der Domäne unbekannte Bedeutung vermitteln (vgl. L'Homme, 2002, S. 65-70). L'Homme stellt die juristischen Verben in drei Gruppen dar:
 1. hochspezialisierte Verben (z. B. abrogieren);
 2. Trägerverben (z. B. zur Abstimmung bringen, in Beeinträchtigen bringen.);
 3. polysemische Verben, bei denen die mindestens eine Bedeutung

spezialisiert ist (drei Bedeutungen des Verbs *kontrahieren*) (vgl. *ibidem*, S. 65-70).

Über die Verben, die dem von uns behandelten Thema Spezifik verleihen, lässt sich folgendes behaupten: ein Großteil der kulinarischen Verben sind nach der Bildungsart *Derivation* entstanden. Die übliche Ableitung wird durch Affixe gebildet. Dem ursprünglichen Wort, dessen lautliche und grafische Form leicht verändert werden kann, wird ein Affix (Präfix oder Suffix) hinzugefügt: z. B. Karamell (Nomen) + isieren (Suffix) > karamellisieren (Verb).

Eine Menge von den Verben sind lateinischer Herkunft und werden durch das Suffix *-ier* und Endung *-en* in der deutschen Sprache im Bereich der Gastronomie gebildet:

- a confia (vt.) - kandieren;
- a congela (vt.) - einfrieren;
- a conserva (vt.) - konservieren;
- a degusta (vt.) - degustieren;
- a face ceva la grătar (vt.) - grillieren (Schweiz);
- a fierbe în apă cu sare (vt.) - pochieren;
- a fileta (vt.) - filetieren;
- a înălbi (vt.) - blanchieren;
- a marina (vt.) - marinieren;
- a pasa (vt.) - pürieren;
- a pasteuriza (vt.) - pasteurisieren;
- a prăji (vt.) - frittieren, panieren;
- a servi (vt) - servieren;
- a zdrobi (vt.) – passieren,
- a unge cu gem cald de caise – aprikotieren
- a turna pe deasupra propriul sos – arrossieren
- würzen (vt.) - assaisonnieren
- a împăna cu felii de slănină - bardieren
- brasieren (vt.) - schmoren,
- dekantieren (vt.) - a decanta,
- refraichieren (vt.) - a turna apa,
- givrieren (vt.) - a răci cu gheață,
- glacieren (vt.) - a glazura,
- sautieren (vt.) - a prăji în tigaie la temperatura ridicată,

ziselieren (vt.) - a tăia carnea sau peștele ca să se pătrundă,
tomatieren (vt.) - a adăuga tomate, bulion de roșii,
flambieren (vt.) - a flamba etc.

Viele Verben haben den gleichen Stamm sowohl in der deutschen Sprache als auch in der rumänischen Sprache.

Bei der *nichtaffixalen* Ableitung, auch Konversion genannt, wird ein Wort von einem anderen Wort ohne *Affixe* abgeleitet, indem die syntaktische Kategorie anders wird. Konvertierungen zwischen Substantiv und Verb sind sehr häufig. Das Verb wird von einem Nomen abgeleitet und seine verbale Natur wird durch eine Endung gekennzeichnet.

Zahlreiche Beispiele finden sich bei den kulinarischen Verben, die auf eine substantivische Wurzel hinweisen: Sieb - sieben vt; Blatt - blättern vt., Paprika - paprizieren, ardei – a ardeia (vt.), file - a fileta (vt.), etc.

Von Adjektiven abgeleitete Verben haben die folgende Struktur: *Adjektiv* mit *machen* oder *Adjektiv* mit *werden*: a înăcri (vt.) – sauer machen, a încălzi (vt.) – lauwarm machen; frăgezi (vt.) – mürbe machen; a potrivi o mâncare (cu sare, piper etc.) - schmackhaft machen; a sătura (vt.) – satt machen; a se înfierbânta – heiß werden; a se răci – kalt werden etc.

Ein anderer Aspekt bei der Lexikanalyse geforscht wurde, ist die Synonymie. Die Beziehungen der semantischen Äquivalenz zwischen zwei oder mehreren lexikalischen Einheiten, die sich in ihrer Form unterscheiden, sind Synonyme. Sie haben das gleiche Signifikat und unterschiedliche Signifikanten. Lexikalische Synonymie tritt zwischen Begriffen der gleichen grammatikalischen Kategorie auf. Man unterscheidet zwei Arten von der Synonymie, die exakte und die ungefähre. Die exakte lexikalische Synonymie ist sehr selten, meist ist sie annähernd. Approximative Synonyme unterscheiden sich in der Regel nicht nur in ihren Bedeutungen, sondern auch in ihrer eingeschränkten Kombinatorik. In den meisten kulinarischen Wörterbüchern werden die Verben ausrollen/plattmachen (eines Teigs) als Synonyme betrachtet. Zum Beispiel: a amesteca (vt.) – anrühren; verquirlen; a alimenta (vt.) – speisen, ernähren; a conserva (vt.) – konservieren, einlegen;

Die Synonyme sind also nicht mit Sicherheit in allen Kontexten

gegenseitig austauschbar, besonders in der Gastronomie. Zum Beispiel *a crește* – *wachsen* im Wörterbuch hat die direkte Bedeutung in einem Kontext wie *der Sohn ist schnell gewachsen* und in der Kochsprache über *den Teig* wird diese Bedeutung durch eine Redewendung wiedergegeben: *a lăsa aluatul să crească* – *den Teig gehen lassen*; *a curăța* (vt.) – reinigen, schälen. Man kann die Küche reinigen, aber die Kartoffeln schälen, obwohl beide Verben im Wörterbuch als Synonyme angegeben sind.

Wenn man die Verben aus dem Bereich der Gastronomie in beiden Sprachen vergleicht, dann kann man die folgenden Unterschiede feststellen:

In beiden Sprachen werden die Verben der Kulinaristik oft durch Redewendungen übersetzt, wie z. B.:

Rumänisch: *a cina* (vt.) – zu Abend essen; Abendbrot nehmen;

Deutsch: *dörren* (vt.) – *a conserva prin uscare fructe, carne, pește*

abschuppen – *a curăța de solzi*;

überkochen – *a da în foc*;

bemehlen – *a presăra cu făină*;

bezuckern – *a presăra cu zahăr*;

frühstückten - *a lua micul dejun*;

abdrehen – *a-i da forme rotunde*;

abdämpfen – *a găti înăbușit până când se evaporă toată apa*;

abbrennen – *a amestica ceva pus la încălzit*;

abschäumen – *a lua spuma*;

abschrecken – *a turna apa peste ceva*;

abstechen – *a porționa dintr-o cantitate etc.*

Mehrere Beispiele der Redewendungen wurden in der rumänischen Sprache selektiert.

Im Kompositum *Kochkunst* wird das Verb *kochen* hervorgerufen, das wird in dieser Forschung weiter das Verb *kochen* lexikalisch analysiert und mehrere Varianten der Redewendungen angeboten. *Kochen* als Verb gehört zu unserem Leben und zu der Kultur jedes Volkes. Die folgenden Beispiele beweisen das: *a fierbe din nou*; *blaukochen* – *a fierbe timp scurt peștele*; *köcheln* – *a fierbe ușor etc.*

Es ist kein Wunder, dass das Verb *kochen* und die Substantivierung des Verbs sehr vielen Redewendungen und Sprichwörtern zugrunde liegt:

- Viele *Köche* verderben den Brei. Viele Köche versalzen das Mus. Mulți bucătari strică ciorba. Unde sunt moașe multe, rămâne copilul cu buricul netăiat.

- Die Suppe wird nicht so heiß gegessen, wie sie *gekocht* wird. Nu este întotdeauna atât de rău pe cât pare.

- Hunger ist der beste *Koch*. Foamea este cel mai bun bucătar etc.

Alle kennen die Situation, in der man die Redewendung gebraucht: *ich koche vor Wut*. Diese Redewendung kommt aus der Küche, wo ziemlich heiß ist, aber außerhalb der Küche wollen die meisten Menschen einen kühlen Kopf bewahren. Dennoch kann Wut manchmal jeden von uns überwältigen. Auf Deutsch sagt man, dass man vor Wut kocht oder überkocht, ähnlich einem Topf auf der heißen Herdplatte.

Aus historischer Perspektive ist Kochen eine spätere Erfindung im Vergleich zu den anderen Erfindungen. Die alten Germanen verfügten über Kochtöpfe von Römern. Das Wort *Topf* ist germanischen Ursprungs und vermutlich mit *tief* verwandt. Der „richtige“ Topf kann die Zubereitung erleichtern und trägt zum perfekten Ergebnis bei. Seine Form ist genau auf den Gareffekt und die Art der Zubereitung abgestimmt. Das zusammengesetzte Wort *Kochtopf* erleichtert die Verwendung und die Funktion des Topfes: k o c h e n. Der ideale Kochtopf ist der *Schnellkochtopf* für den Familienalltag, denn mit ihm verkürzt sich die Kochzeit um bis zu 70 Prozent. Er wird auch *Druckkochtopf* genannt, weil er mit einem Deckel hermetisch verschlossen wird und nur ein kleines Ventil Überdruck ablässt. Das heißt, dass das Kompositum *Kochtopf* kann andere Komposita bilden kann, wie: *Schnellkochtopf*, *Druckkochtopf* oder *Spezialkochtöpfe*. Je nach der Funktion des Topfes werden von Verben gebildete Töpfe genannt: von schmoren – Schmortopf, frittieren – Frittierkopf, räuchern – Räuchertopf, dämpfen – Dampfartopf etc.

Das Verb *kochen* wird ins Rumänisch *a fierbe* oder *a pune la fiert* übersetzt. In den Wörterbüchern wird die Erklärung des Prozesses *kochen* auf Rumänisch erläutert im Vergleich mit der deutschen Variante, wo konkrete Verben übersetzt sind. Das beweisen die folgenden Beispiele mit dem rumänischen Verb *a fierbe* (kochen):

a fierbe (vt.) - kochen (sieden)

a fierbe bine (a extrage prin fierbere) (vt.) – auskochen
 a fierbe la foc mic - köcheln lassen
 a fierbe în apă cu sare (vt.) - pochieren
 a fierbe înăbușit (vt.) - dünsten; schmoren
 a fierbe în în clocote - brodeln
 a fierbe ceva la foc iute - etwas bei starkem/ auf großem Feuer kochen
 a pune la fiert - zum Kochen stellen
 a fierbe ceva la foc mic - etwas bei gelindem Feuer kochen

Das Verb *a fierbe* wird auch metaphorisch gebraucht wie in der Redewendung:

a fierbe sângele în cineva - vor Zorn/Wut kochen, jemandem kocht das Blut (in den Adern).

Substantivumwandlungen kommen am häufigsten vor. „Mehr als zwei Drittel aller kulinarischen Verben sind von Substantiven, Adjektiven und Verben abgeleitet“ (Tsai, 2017, S. 117). Die Nominalbasis hat die Form des Verbstamms und die Bedeutung einer Handlung oder eines Instruments. Sie kann übereinstimmen:

a. mit einer Zutat: buttern (mit weicher Butter bestreichen), würzen (Gewürze hinzufügen) usw.

b. mit einem Gerät: entkorken (vom Entkorken), sieben (vom Sieb); mixen (vom Mixer) etc.

c. mit einem Ergebnis: abschrägen (schräg schneiden), fragmentieren (fragmentarisch trennen), bündeln (zu einem Bündel verknoten), schuppen (die Schuppen, einen nicht essbaren Teil entfernen) usw.

Was die mit Präfixen gebildeten Verben betrifft, so beginnen sie oft mit *ent-*: **ent**kernen, **ent**stielen, **ent**beinen, **ent**steinen etc.

Auf Rumänisch sind häufig Verben mit *dez-* zu begegnen: a **dez**osa, a **dez**gheța; *de-*: a **deg**usta; a **de**coji; *re-*: a **re**încălzi etc.

Unter den Adjektivkonversionen finden sich alle Verben mit der Bedeutung einer Farbe der Nahrungsmittel: bräunen, vergolden usw.

In dieser Studie wurden morpho-lexikalische und semantischen Merkmale der kulinarischen Verben herausgearbeitet. Sie weisen im Vergleich zu anderen Fachbereichen einige Besonderheiten auf, die mit dem kulinarischen Kontext zusammenhängen. Die Kochkunst kann je nach dem Kontext eine spezialisierte oder alltägliche Tätigkeit sein. Ihre Terminologie weist daher die sehr spezialisierten Begriffe, ungefähre

Synonyme sowie eine große Anzahl von Begriffen mit metaphorischer Bedeutung auf.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie könnten einige Überlegungen zum Übergang von der Terminologieforschung zum zielorientierten Fachunterricht in der Kochkunst, zur Argumentstruktur des Verbs und seiner Zugehörigkeit zu einem größeren lexikalischen Netzwerk und des gleichen anregen - Themen, die es wert wären, zu einem späteren Zeitpunkt erforscht zu werden. Insgesamt haben wir in den Wörterbüchern mehr als 300 Verben der Gastronomie in beiden Sprachen gezählt.

Was die semantischen Beziehungen angeht, so beinhaltet die deutsche und rumänische Kochkunst eine Reihe präziser Techniken, die durch hierarchisch geordnete Termini (Hyperonym/Hyponym) lexikalisiert werden. Andererseits ist die Kochkunst eine professionelle und terminologisch spezialisierte Tätigkeit, aber sie ist auch eine wesentliche Tätigkeit des täglichen Lebens. Im Gegensatz zu anderen Fachgebieten sind in der Kochkunst monosemische Begriffe hoch spezialisiert, approximative Synonyme und viele Begriffe mit metaphorischer Bedeutung koexistieren. Darüber hinaus können einige gängige kulinarische Verben eine übertragene Bedeutung haben.

Bibliographie:

Feyrer, Cornelia. Kultur und Kulinaria im Transfer: Von der Alchemie des Kochens zur Synergie kulinarischer Kulturen in der Translation. In: Lavric, E./ Konzett, C. (Hg.) *Food and Language/ Essen und Sprache*. Frankfurt a. M. 2009, S. 389–404.

L'Homme, M.C. What Can Verbs and Adjectives Tell Us about Terms? In: TKE 2002 Terminology and Knowledge Engineering. Proceedings. 6th International Conference, Nancy, France, ed. by INRIA, 65–70. Le Chesnay Cedex: INRIA, 2002.

Terglanc-Fuhrer, Anne *Die Sprache der Speisezubereitung. Empirische Untersuchungen zur vertikalen Variation*. Frankfurt a. M. 1996.

Tsai, Chienwen. Analyse lexicale des verbes culinaires dans les dictionnaires spécialisés. In: *Revue française de linguistique appliquée* 2017/1 (Vol. XXII), pages 117 à 129

Wurm, Andrea. Die Entwicklung der deutschen kulinarischen Fachsprache unter französischem Einfluss am Beispiel von Speisebezeichnungen. In: Krein-Kühle, M./ Wienen, U./ Krüger, R. (Hg.) *Kölner Konferenz zur Fachübersetzung*. Frankfurt a. M. 2010, S. 223–236.

Atelierul nr. 1 **Didactica limbilor străine**

DIE ROLLE DER HAUSAUFGABEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana CORCEVSCHI

doctor în pedagogie, conf. univ,
Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: Tema de acasă a fost cercetată mai mult de o sută de ani de mai mulți profesori. Tema de acasă este definită ca un set de cerințe destinate a fi efectuate în afara orelor de clasă, ca o prelungire a activității de studiu prin activitate individuală, teoretică sau practică, de documentare sau elaborare a unei lucrări de sinteză sau a unor proiecte pe baza cunoștințelor dobândite în clasă.

Tema pentru acasă favorizează însușirea tehnicilor de informare și de studiu, dezvoltarea creativității, cultivarea unui stil de muncă intelectuală independentă, îl învață pe elev sau student să îmbine cunoștințele generale sau specifice disciplinei acumulate până atunci, cu informațiile primite în timpul orei.

Cuvinte cheie: tema pentru acasă, activitatea individuală, lucru de sinteză, proces instructiv-educativ.

Kann ein Lernprozess ohne Hausaufgaben erfolgreich sein? Brauchen die Schüler und Studenten Hausaufgaben? Solche Fragen stellen sich viele Lehrer und Schüler bzw. Studenten.

In der öffentlichen Diskussion ist das Thema „Hausaufgaben“ nach wie vor aktuell. Hausaufgaben existieren schon Jahrhunderte, trotzdem kann man sie nicht zu den geklärten pädagogischen Problemen zählen. Das Meinungsbild über Hausaufgaben reicht von deutlicher Ablehnung bis hin zu entschiedener Befürwortung. Es ist schon bekannt, dass es mehrere Möglichkeiten die Lerneffektivität des Unterrichts zu steigern gibt: durch Wechsel der Unterrichtsform, Einsatz von Arbeits- und Anschauungsmitteln, Wechsel des Unterrichtsstils, Einsatz von Hausaufgabenprogrammen oder den Einsatz von Informations-, Medien-

und Kommunikationstechnologien. Aber welche Rolle spielen dabei die Hausaufgaben? Sind sie wirklich so sinnvoll und effektiv beim Lernprozess?

Die nachbereitende Hausaufgabe ist die am häufigsten angewendete Form. Sie setzt den vorausgegangenen Unterricht z.B. durch Üben, Einprägen und Zusammenfassen des Unterrichtsstoffes fort. Diese Aktivitäten der Schüler bzw. Studenten kennzeichnen das Lernverhalten, in entscheidenden Phasen des Lernprozesses (Geißler/Plock 1974).

Hausaufgaben dienen vor allem den Lernenden außerhalb des Unterrichts zu helfen, und sie sollen unbedingt das Lernziel mit dem Lerninhalt des Unterrichts verbinden. Sie unterstützen auch die leistungsschwächeren, wenig leistungsmotivierten oder unsicheren Schüler und Studenten einen eigenen Lernweg und ein eigenes Lerntempo zu wählen. Die Aufgabe des Lehrers ist dabei, an der Kombination verschiedener Arten der Aufgaben für die Hausaufgaben gründlich zu denken und den Schülern und Studenten eine Chance zu geben, sich den Aufgaben anzupassen.

Es ist vorteilhaft, wenn der Lehrer die Aufgaben für die Hausaufgaben nach dem Grad ihrer Offenheit kombinieren und ihren Schülern und Studenten anbieten kann.

Geschlossene Aufgaben sind Aufgaben, die eine ganz bestimmte Antwort oder Lösung haben und nach einer zielgerichteten Antwort verlangen. Sie überprüfen in erster Linie das Wissen über Einzelheiten, Begriffe, Aussagen und Definitionen. Beispiele für solche Aufgaben sind Multiple Choice- bzw. Zuordnungsaufgaben, bei denen aus verschiedenen Antwortalternativen die richtige ausgewählt werden muss oder bei denen vorgegebene Elemente einander zugeordnet bzw. umgeordnet werden müssen.

Offene Aufgaben sind Aufgaben, bei denen ein Lösungsweg nicht vorgezeichnet und eine eindeutige Lösung nicht unbedingt erforderlich ist. Sie verlangen weniger nach einer zielgerichteten Antwort und ermöglichen dadurch mehrere Vorgehensweisen und Lösungswege. Beispiele für Aufgaben dieses Typs sind Problemstellungen, in denen etwas Vorgegebenes interpretiert werden muss oder Assoziationen abgefragt werden.

Die Hausaufgabendifferenzierungen lassen sich individuellen Bedürfnissen, Interessen und Denkstilen der einzelnen Lernenden besser anpassen. Auch setzt der Gebrauch von Differenzierung der Aufgaben von Hausaufgaben die Bereitschaft zu selbständigem Lernen, zur Förderung von Selbständigkeit, Kreativität und Motivation voraus.

Geißler und Plock (1974) sind der Meinung, dass die Lernenden immer den Sinn der Hausaufgaben erkennen sollen. Hausaufgaben sollten immer lernzielorientiert aufgebaut sein. Unbekannte Inhalte, neue Details und Informationen sollen bei Hausaufgaben mit bereits Bekanntem geknüpft werden. Grundsätzlich sollte man nicht mit neuen Begriffen schrecken. Zuerst muss man das Phänomen nennen, beschreiben, Beispiele geben, und erst dann abstrahieren und den neuen Begriff nennen. Das Bearbeiten von Hausaufgaben muss den Lernenden grundsätzlich Spaß machen. Auch diesem Aspekt muss bei der Erstellung von Hausaufgaben Rechnung getragen werden.

Bei der Vorbereitung der Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht ist für den Lehrer sehr wichtig, die Interessen der Schüler bzw. der Studenten zu berücksichtigen. Zum Beispiel könnten Hausaufgaben verschiedene Arbeitsschwerpunkte eines komplexen Unterrichtsthemas zur Auswahl stellen. Eine weitere Möglichkeit wäre es, wenn der Schüler bzw. der Student sich zum Unterricht passende Arbeitsthemen- auch aus dem außerschulischen Bereich - frei auswählen kann. Frei gewählte Hausaufgaben bieten darüber hinaus die Möglichkeit, eigenverantwortliches, selbständiges Arbeiten zu fördern.

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, die theoretischen Grundlagen der Rolle der Hausaufgaben beim Fremdsprachenlernen an der Universität zu thematisieren sowie aufgrund der schriftlichen Befragung die Beweggründe der Studenten der Staatlichen Universität Chisinau/Moldawien der Fakultät der Fremdsprachen zu ermitteln. An der schriftlichen Befragung haben 20 Studenten teilgenommen, die Deutsch als Hauptfach studieren. Die Probanden wurden gefragt, ob sie die Hausaufgaben an der Universität als sinnvoll finden, welche Art der Hausaufgaben sie vorziehen, wozu die Hausaufgabe in der Universität dient, ob die Hausaufgaben von dem Lehrer im Unterricht kontrolliert wird usw.

Wie die Antworten der Studenten zeigen, kann man sehen, dass 93,7% der befragten Studenten die Hausaufgaben an der Universität als sinnvoll finden, sogar 81,2% regelmäßig sie machen. Die Probanden wurden gefragt, warum sie die Hausaufgaben machen. Auf diese Frage gab es sowohl positive als auch negative Antworten - *Die Hausaufgaben geben die Möglichkeit, den gelernten Lernstoff zu wiederholen und zu festigen. Ich will Deutsch fließend sprechen und dafür brauche ich immer meine Kenntnisse zu üben. Hausaufgaben helfen, sich besser mit einem neuen Thema auseinanderzusetzen und es zu üben. Manchmal sehe ich keinen Sinn, die Aufgaben, die man aufgibt, zu machen, wenn man nur sinnlose Texte büffeln muss. Ich mache gerne kreative Arbeit, z.B, schreibe Aufsätze zu Hause oder lese Literatur. Ich mache die Aufgaben nicht für die Noten. Ich mache die Hausaufgaben nur, wenn sie wirklich mir Kenntnisse bringen.*

Wie die Antworten zeigen, machen die Studenten gern die Hausaufgaben, aber die Hausaufgaben müssen von dem Lehrer gut durchdacht und vorbereitet werden, und die Hausaufgaben sollen Impulse geben, damit die Studenten ihre Sprachkompetenzen weiter entwickeln könnten.

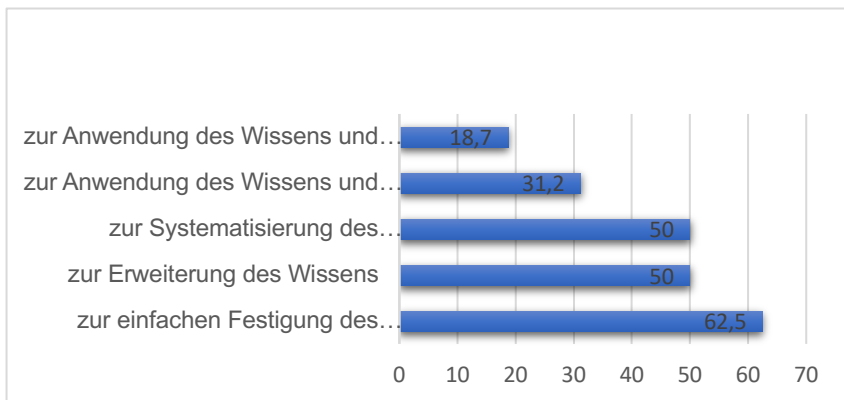


Abbildung 1. **Wozu dient die Hausaufgaben, die Sie machen?** (Mehrfache Antwort möglich)

Die Abbildung 1 zeigt ganz deutlich, dass 62,5% der befragten Studenten die Hausaufgaben in erster Linie zur Festigung ihres Wissens

und Könnens machen. Für die Hälfte der Studenten (50%) dienen die Hausaufgaben zur Systematisierung und zur Erweiterung ihres Wissens und Könnens. Fast ein Drittel (31,2%) und fast ein Fünftel der Studenten (18,7%) planen die Hausaufgaben zur Anwendung des Wissens und Könnens in bestimmten und in neuen Situationen zu gebrauchen.

Auf die Fragen „Welche Hausaufgaben machen Sie gern?“ wurden den Studenten verschiedene Arten der Hausaufgaben angeboten, und wie die Abbildung 2 zeigt, kann man ganz genau sehen, welchen Hausaufgabenarten die Studenten gern machen.

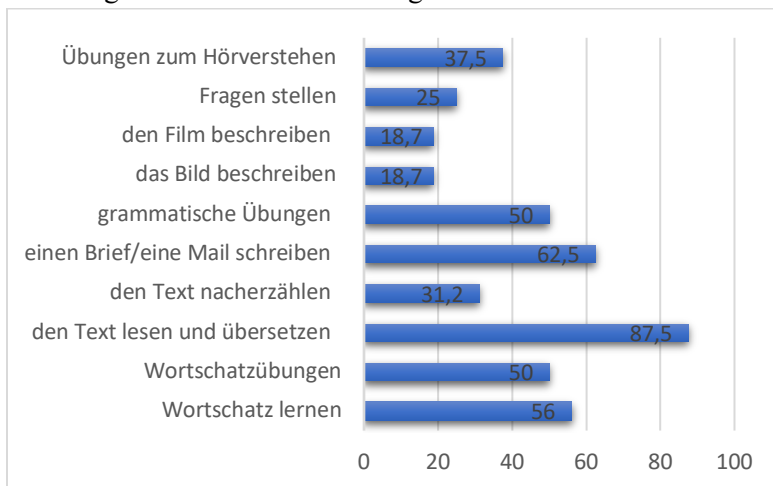


Abbildung 2. **Welche Hausaufgaben machen Sie gern?** (Mehrfache Antwort möglich)

Die gern von den Studenten gemachten Hausaufgaben sind das Lesen und das Übersetzen des Textes 87,5%, über die Hälfte der befragten Studenten (62,5%) beschäftigen sich gern mit dem Verfassen von einer Mail oder einem Brief, genau die Hälfte der befragten Studenten (50%) machen grammatische und Wortschatzübungen als Hausaufgabe gern, 56% der Studenten lernen den Wortschatz gern. Weniger als Drittel (31,2%) mögen den Text nacherzählen oder über ein Drittel (37,5%) die Übungen zum Hörverstehen als Hausaufgabe machen. Und absolut ungern beschreiben die Studenten den Film oder das Bild nur 18,7%.

Wie die Abbildung 2 zeigt, kann man ganz deutlich sehen, wie die Aufgaben von den Studenten eingeschätzt werden, und die Interessen der

Studenten sollen von dem Lehrer bei der Vorbereitung der Hausaufgaben beachtet werden.

Die Probanden wurden auch befragt, wann sie die Hausaufgaben gern machen.

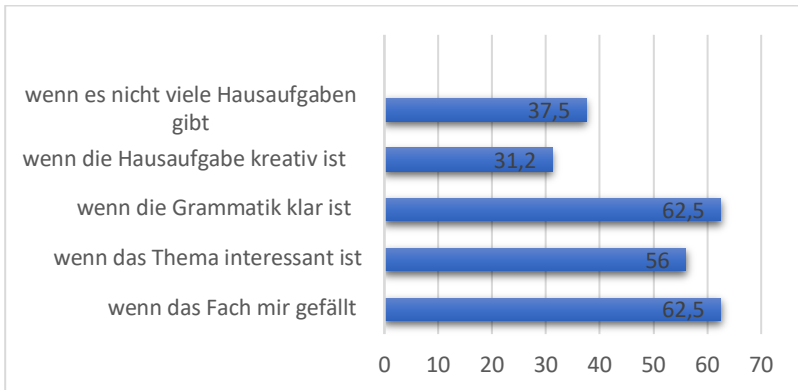


Abbildung 3. Wann machen Sie die Hausaufgaben gern?

Aus der Abbildung 3 geht hervor, dass die Studenten dann die Hausaufgaben gern machen, wenn es ihnen das Fach gefällt, und wenn der grammatische Lehrstoff für sie klar ist – 62,5%. Mehr als die Hälfte der Studenten (56%) machen die Hausaufgaben, wenn das Unterrichtsthema für sie interessant ist. Für 37,5% der Studenten soll es nicht so viele Hausaufgaben geben, dann werden sie sie machen. 31,2% der Studenten ziehen kreative Hausaufgaben vor. Einige Studenten haben zusätzlich geschrieben, dass die Hausaufgaben gut von dem Lehrer formuliert werden sollen, damit die Studenten genau verstehen können, was sie tun müssen.

Selbstverständlich ist es nicht so einfach für den Lehrer, immer sinnvolle, kreative, motivierende Hausaufgaben für seine Schüler bzw. Studenten zu erstellen, die lernzielorientiert und vom konkreten Lernstoff abhängig sind. Wenn es um individuelle Hausaufgabe für die Studenten geht, kann das ein Buch oder eine Kurzgeschichte sein. Jeder Student oder Studentin wählt ein Buch aus, das sie oder ihn interessiert. Das Buch wird als Hausaufgabe (individuelle Arbeit) über einen längeren Zeitraum selbstständig gelesen. Nachher präsentieren sich die Studentinnen und Studenten gegenseitig das gelesene Buch (Kurzreferate, Mind-Maps, andere Visualisierungen).

Wie diese Befragung zeigte, wurde es festgestellt, dass die Hausaufgabe für die Studenten eine wichtige Rolle beim Lernprozess spielt. 68,7% der befragten Studenten finden die Hausaufgaben als hilfreich, 37,5% als nötig, 31,2% motivierend, und nur 6,2% der befragten Studenten finden die Hausaufgaben als langweilig. Selbstverständlich brauchen die Studenten beim Erlernen einer Fremdsprache Hausaufgaben, die zur Festigung, Erweiterung, Systematisierung und Anwendung des Wissens und Könnens der Studenten dienen können, deswegen sollen offene und geschlossene Hausaufgaben von dem Lehrer gleichermaßen eingesetzt werden.

Zusammenfassend kann man betonen, dass der Lehrer sich mit Hilfe der Hausaufgaben bemühen soll, Angst, Leistungsdruck, Schul- und Studienstress der Lernenden zu vermeiden. Sein Ziel bei der Vorbereitung der Hausaufgaben ist die Motivation und die Lernfreude bei den Schülern und Studenten zu entwickeln. Die Hausaufgaben sollen jedem Lernbereich Impulse und Anregungen geben, damit die Schüler und Studenten ihre Sprachkompetenzen weiter entwickeln könnten.

Bibliographie:

Baumgartner, Peter (2013): Vom Erfahrungswissen zum Entwurfsmuster. Online: <http://peter.baumgartner.name/2013/06/22/vom-erfahrungswissen-zum-entwurfsmuster/> (15.09.2017).

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (als „wachsendes Fachbuch“ bis Ende 2008 aktualisiert unter: <http://www2.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen>).

Eigler, G./ Krumm, V. (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben, Weinheim, Basel 1

Geißler, E./ Plock, H. (1974): Hausaufgaben - Hausarbeiten, Bad Heilbrunn.

Himmelrath, A. (2015): Hausaufgaben - Nein Danke! Warum wir uns so bald wie möglich von den Hausaufgaben verabschieden sollten. hep-Verlag: Bern

Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule: Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

ÜBER PHONETISCHE PROBLEME IM DAF-UNTERRICHT

Ana POMELNICOVA, dr., conf. univ.
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

The article deals with the formation of phonetic skills in the initial phase of German lessons, analyzes the features of the phonetic system of the German language in comparison with the pronunciation system of the mother tongue, gives an overview of typical learning difficulties of German learners in beginner lessons.

Key words: phonetic skills, German lessons, phonological phonetic competence, acquisition process, difficulties

Articolul tratează formarea abilităților fonetice în faza inițială a lecțiilor de germană, analizează trăsăturile sistemului fonetic al limbii germane în comparație cu sistemul de pronunție al limbii materne, oferă o imagine de ansamblu asupra dificultăților tipice de învățare ale cursanților germani în lecții pentru începători.

Cuvinte cheie: aptitudini fonetice, lectii de germană, competență fonetica-fonologică, proces de însușire, dificultăți

Die Ausweitung der Kontakte mit Vertretern verschiedener Kulturen, der Übergang zu neuen Bildungsstandards stellen neue Anforderungen an das Ausbildungsniveau der Sprachstudenten. Als Hauptziel des Lernens unter den Bedingungen eines interkulturellen Bildungsparadigmas wird daher die Herausbildung einer fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz festgelegt, deren Bestandteil die phonetisch-phonologische Kompetenz ist.

Es sei darauf hingewiesen, dass es unter Wissenschaftlern derzeit keinen Konsens über die phonetisch-phonologische Kompetenz gibt. Einige Autoren definieren sie als die erworbene phonetische und phonologische Kompetenz, basierend auf Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, ermöglicht den Studierenden eine fremdsprachliche Kommunikation in Übereinstimmung mit den Aussprachenormen der zu erlernenden Sprache durchzuführen, indem der kommunikative Zweck und Kommunikationsbedingungen berücksichtigt werden (Homutova 2013).

Andere Forscher analysieren die phonologische Kompetenz als einen Wissenskomplex, der einschließt: die Mechanismen des Sprechens

und der Wahrnehmung, Lautstruktur und phonetische Phänomene der segmentalen und suprasegmentalen Ebenen, Fähigkeiten nonverbale Kommunikationsmittel entsprechend dem verwendeten phonetischen Stil adäquat zu interpretieren (Лаврова 2010).

Es muss betont werden, dass es keine wesentlichen Widersprüche zwischen diesen Definitionen gibt, da die Autoren tatsächlich verschiedene Aspekte desselben Phänomens betrachten.

Die Sprache als Kommunikationsmittel entstand und existiert in erster Linie als mündliche Klangsprache, und die Aneignung ihres Lautsystems (das Vorhandensein von Aussprachefähigkeiten) ist eine Voraussetzung für die Kommunikation in beliebigen Formen. Sprache kann vom Gesprächspartner nur schwer verstanden, verzerrt oder gar nicht verstanden werden, wenn der Sprecher die phonetischen Normen der Sprache nicht beachtet. Selbst der Zuhörer kann die an ihn gerichtete Rede nicht oder kaum verstehen, wenn er selbst nicht über Aussprachefähigkeiten verfügt.

Die Wichtigkeit der Herausbildung phonetischer Fähigkeiten steht also außer Zweifel, denn ihre automatisierten Komponenten bilden die Grundlage für alle Sprachfertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Durch die Intonation können wichtige Bedeutungsnuancen, Emotionen und kommunikative Intention vermittelt werden.

Der Prozess der Herausbildung der phonetischen Komponente der Sprachkompetenz erfordert gutes phonetisches, phonemisches und intonatorisches Gehör, eine gewisse Flexibilität - Anpassung des Artikulationsapparates an das Lautsystem einer neuen Sprache.

Phonetisches Gehör ist definiert als die Fähigkeit, undeutlich bedeutungsunterscheidende phonetische Eigenschaften von Sprache wahrzunehmen und wiederzugeben;

Phonemisches Hören - die Wahrnehmung und Wiedergabe der bedeutungsunterscheidenden Eigenschaften von Phonemen;

Intonationsgehör ist die Fähigkeit, die Intonationsstruktur einer Phrase zu identifizieren und sie mit der Intonationsinvariante in Beziehung zu bringen (Galskova 2008).

Die Herausbildung der phonetischen Komponente der Sprachkompetenz impliziert die Beherrschung von Kenntnissen:

- Besonderheiten der Artikulation der Laute einer Fremdsprache (Vokale und Konsonanten, Lautkombinationen, Diphthonge, Triphthonge) und ihres Lautsystems insgesamt;
 - Transkription und Lesefähigkeiten für Transkriptionen;
 - Regeln für die Aussprache von Lauten im Sprachfluss (z. B. Assimilation, Verschmelzung von Aussprachelauten)
 - Regeln der Verwendung von Intonationsmustern, die Betonung einer rhythmischen Gruppe, einer Phrase,
 - Regeln für die Silbentrennung.

Das Hauptziel des Phonetikunterrichts ist die Ausbildung auditiver Aussprache- und rhythmischer Intonationsfähigkeiten.

Die Aneignung der phonetischen Seite der Fremdsprache spielt eine der Schlüsselrollen bei der Bildung einer normengerechten Aussprache. Das ist aber bei weitem nicht der einzige Grund, warum diesem Aspekt des Erlernens einer Fremdsprache besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte: Fähigkeit, Laute und Wörter gemäß den anerkannten Normen der Sprache auszusprechen, Fähigkeit, Sätze richtig zu intonieren und Wörter zu betonen üben einen direkten Einfluss auf den späteren Erfolg bei der Bewältigung der Sprachaktivitäten aus, wie die Fertigkeiten Sprechen, Hören und Lesen.

Die normengerechte Aussprache ist nichts anderes als ein anschaulicher Indikator für das Bildungsniveau des Sprechers, seinen sozialen Status und seine berufliche Kompetenz. Wenn man über die phonetische Norm der Sprache spricht, meint man vor allem die Artikulation selbst, d.h. Aktivität der Ausspracheorgane beim Sprechen. Die Lage und das Bewegungen der Sprachorgane, die für den Sprechenden in einer bestimmten Sprache charakteristisch sind, führt zur Bildung der artikulatorischen Basis eines Muttersprachlers.

Besonders in frühen Phasen des gesteuerten Erwerbsprozesses ist zu beobachten, dass Sprachvergleiche (Mutter- und Fremdsprache) bewusst und unbewusst bei vielen Lernenden stattfinden. Transfererscheinungen können insbesondere in der Phonetik nachgewiesen werden. Die Übertragung von Strukturen der Mutter- und Fremdsprache(n) auf die Zielfremdsprache ist im weiten keine individuelle Erscheinung, sondern eine stets wiederkehrende und kann besonders im Anfängerunterricht systematisch erscheinen. Ein

kontrastiver Sprachvergleich der beteiligten Sprachen kann daher eine effektive Methode darstellen, um Fehler auf Seiten der Lernenden zu beheben (Böttger 2008). Somit ist eine gezielte Auseinandersetzung mit den Unterschieden im Phoneminventar der kontaktierenden Sprachen von Nöten, um phonologische Transfererscheinungen bewusst zu machen. Phonetische Unterschiede können die Ausspracheschulung negativ beeinträchtigen.

Wenn man über die Ähnlichkeit von Phonemen spricht, ist es üblich, drei Gruppen zu unterscheiden: Phoneme einer ähnlichen Gruppe, Phoneme, die in gewisser Weise sowohl ähnliche Eigenschaften als auch Unterschiede aufweisen, und Phoneme einer Fremdsprache, die keine gemeinsamen Merkmale und keine Entsprechungen aufweisen.

Die Frage, welche Gruppe die größten Schwierigkeiten bereiten könnte, findet bei Deutschlehrern keine Einstimmigkeit. Einerseits scheinen Laute, die nicht charakteristisch für die Muttersprache des Lernalters sind, die schwierigsten bei der Entwicklung phonetischer Fähigkeiten zu sein, da die Artikulationsparameter noch nicht vorhanden sind.

Es gibt jedoch eine andere, diametral entgegengesetzte Meinung, z.B. die von Stscherba: viel mehr Schwierigkeiten können mit Lauten entstehen, die in Produktion und Wahrnehmung ziemlich ähnlich sind. Die Lerner gibt Laute der zu lernenden Sprache unbewusst durch das muttersprachliche System weiter und die Wahrscheinlichkeit interlingualer Interferenzen kann steigen.

Die Bildung einer Aussprachefähigkeit in der Fremdsprache ist somit mit dem Training der Wahrnehmung und Identifizierung eines neuen Lautes verbunden und Unkorrektheit in seiner Produktion soll der Anfangsphase des Lernens durch zahlreiche Übungen beseitigt werden.

Ein weiterer Unterschied zwischen der deutschen und der Muttersprache (Russisch/Rumänisch) ist, dass die Vokallänge in der Muttersprache keine bedeutungsunterscheidende Funktion besitzt. Daher werden folgende Wörter von Deutschlernern undifferenziert artikuliert und auditiv undifferenziert wahrgenommen, z.B.: *er legte - er leckte, Saat - satt, sag - Sack, Weg - weg*.

Außerdem kann sich der Akzent mehrsilbiger Wörter in der Muttersprache (Russisch/Rumänisch) von der neuen Fremdsprache unterscheiden. Die deutsche Wortbetonung ist im Gegensatz zur russischen/rumänischen Sprache an die Wurzel des Wortes gebunden. Die Betonung im deutschen Wort hat in der Regel den sogenannten etymologischen Charakter, d.h. sie bleibt erhalten auch wenn sich das Wort ändert oder wenn verwandte Wörter gebildet werden, z.B.: *Lehrer-Lehrerinnen, Tisch-Tischler, Spiel-spielen-spielerisch*.

Im Deutschen gibt es auch Wörter mit betonten Präfixen und Suffixen. Daher ist es sehr wichtig, den Lernern beizubringen, zwischen betonten und unbetonten Präfixen und Suffixen zu unterscheiden, z.B.: betonte Präfixe – *mitmachen, beiwohnen, aufstehen*; betonte Suffixe – *Integration, Physik, Kultur, Malerei*.

Bei der Bildung des phonetischen Bildes deutscher Wörter ist es wichtig zu wissen, dass die meisten Suffixe von Substantiven und Adjektiven unbetont sind, z.B. unbetonte Präfixe – *besprechen, vergessen, erzählen*; unbetonte Suffixe – *Lehrling, malerisch, arbeitsam, Freiheit*.

Was die Zusammengesetzten Wörter anbetrifft, fällt die Betonung auf die erste Komponente, z.B. *Tischtennis, Schreibtisch, Sommerfest*. Es gibt auch einige Ausnahmen in den Betonungsregeln in den mehrstämmigen Wörtern, z.B. *Jahr'hundert, Jahr'zehnt, Jahr'tausend, dreiund'zwanzig, vierund'dreißig, hi'naus, he'rein, wo'hin*

Bei der Bildung phonetischer Fähigkeiten zur Aussprache spezifischer Laute der deutschen Sprache muss auf der vergleichenden Typologie der Lautsysteme der deutschen und russischen Sprache aufgebaut werden und an Beispielen veranschaulicht werden. Keine Beachtung der Vokallänge kann semantische Verschiebungen bis hin zu Missverständnissen hervorrufen, z.B.:

August (Vorname)-*August* (Monat), *Orange* (Frucht)-*orange* (Farbe)

Deutsche Vokale variieren im Grad der Öffnung/Geschlossenheit: lange Vokale sind geschlossen und kurze Vokale sind offen, z.B.: *ihn – in, Beet – Bett, fühlen – füllen*.

Einen weiteren Stolperstein bilden Umlaute, die es in der Muttersprache nicht gibt, z.B.: *pünktlich, über, tröstlich, Bögen, Mädchen*.

Eine besondere Schwierigkeit bereitet den Deutschlernern die Unterscheidung von vier E-Lauten, da sie in der Muttersprache einem „E“ entsprechen: langer geschlossener - *See, Tee*, kurzer offener *treffen* und langer offener *Bär*. Außerdem gibt es im Deutschen das sogenannte Schwa-Laut, einen reduzierten Laut in unbetonten Silben, der in der Regel nicht deutlich oder gar nicht ausgesprochen werden kann.

Zu erwähnen ist noch eine problematische für Deutschlerner Erscheinung der deutschen Sprache, die in der Muttersprache fehlt - der harte Anschlag (Knacklaut). Es kommt am Anfang des Wortes oder der Silbe, wenn sie mit einem Vokal beginnen, z.B.: *Anfang, be-obachten, Nebenkosten-abrechnung, Welt-anschauung, über-all, ge-antwortet*.

Auch im Konsonantensystem kann die scheinbare Identität von Konsonanten zu phonetischen Fehlern und falscher Aussprache beitragen, was einen starken Akzent provoziert, der die Kommunikation mit deutschen Gesprächspartnern erschweren kann.

Die deutschen stimmlosen explosiven [p], [t], [k]-Konsonanten werden in starken Positionen (vor einem Vokal, am Ende des Wortes) behauptet, d.h. mit starker Muskelspannung ausgesprochen, z.B.: *Tante, Papier, Katze, Tag, Bad*.

Die deutschen stimmhaften frikativen und explosiven [b], [g], [d], [v] werden am Ende des Wortes und der Silbe stimmlos ausgesprochen. Diese Eigenschaft ist auch dem Russischen typisch. Z.B. *Hemd, schrieb, Tag, brav*. Dieselben deutschen Konsonanten am Anfang des Wortes, obwohl sie als stimmhaft gelten, werden jedoch als halbstimmhaft bezeichnet: Z.B. **binden, *Bad, *singen, *ausgeben*.

Eine große Schwierigkeit für Deutschlerner bereitet die Aussprache des Frikativs [ç]. Dieser Laut fehlt in der Muttersprache und soll folglich extra geübt werden, z.B.: *mich, Teilchen, horchen, gehorchen, Chemie*. Meistens ersetzen die Lerner diesen Laut durch das ihnen bekannte [ʃ] oder [x]. Dieser Fehler kann und muss durch zahlreiche Übungen beseitigt werden.

Der Laut [ŋ] fehlt ebenfalls in der Muttersprache und bereitet darum auch Ausspracheschwierigkeiten den Deutschlernern, z.B.: *Menge*,

Anfang, fangen.

Ein besonderes Problem bilden bei der Aneignung der deutschen Aussprache R-Laute, die im Deutschen drei Varianten der Aussprache haben: vibrierendes [r], uvulares [r] und eine Vorderzunge-Variante, die dem russischen Laut [r] entspricht. Zu Aufgaben des Lehrers gehört den Deutschlernenden beizubringen, wie man den Laut am Ende eines Wortes nach langen Vokalen und in unbetonten Silben richtig ausspricht, wenn der Laut vokalisiert und fast nicht ausgesprochen wird, z.B.: *der, Meer, hier, vergessen, Person, werden, länger* usw. Die Aussprache eben dieses Lautes erzeugt einen starken Akzent.

Zu den Aussprachenormen gehört neben der Artikulation auch die Intonation - die rhythmisch-melodische Seite der Sprache, der Wechsel von Senkung und Hebung der Stimme, die dazu dienen, semantische und emotionale Unterschiede in Aussagen auszudrücken. Zu Bestandteilen der Intonation gehören: Sprachmelodie, der Sprachrhythmus, Sprachintensität, Sprechgeschwindigkeit, Klangfarbe, Kernakzent im Satz und logischer Akzent, Pause.

Rhythmisch-intonatorische Fähigkeiten umfassen die intonatorisch und rhythmisch korrekte Gestaltung der eigenen Sprache und das Verstehen der Sprache anderer Menschen. Durch die Intonation können wichtige Bedeutungsnuancen, Emotionen und kommunikative Intention vermittelt werden.

Die Intonation von Ergänzungsfragen (Wortfragen) und Entscheidungsfragen (*Satzfragen*) kann die meisten Fehler bei den Lernern verursachen. Eine falsche Betonung solcher Fragen kann zu Missverständnissen führen, denn Intonationsnormen der Fragen unterscheiden sich in russischer, rumänischer und deutscher Sprache.

Ein prosodischer Fehler ist die Verwendung einer Tonführung, die aus der Mutter- oder ersten Fremdsprache „entlehnt“ ist. Ein Intonationsfehler ist auch durch die Verwendung einer Tonführung gekennzeichnet, die der Situation nicht angemessenen ist. Wir können also sagen, dass Intonationsfehler die Bedeutung der übertragenen Information beeinflussen. Intonationsfehler können die Bedeutung der Aussage verzerren. Prosodische Fehler können, ohne die Bedeutung der Aussage zu beeinträchtigen, den Sprechenden als einen Ausländer „ausgeben“ (Salakhova, Andronova 2012).

Zu den Intonationsfehlern zählen Salakhova A.S., Andronova A.G.:

1) falsche Intonation am Ende einer Ergänzungsfrage. Die Intonation bei Spezialfragen der deutschen Sprache sollte absteigend sein, jedoch bewegt sich die Intonation am Ende von Aussagen bei den meisten Lernern nach oben, was typisch für die Intonation einer Spezialfrage im Englischen ist und als Nachfrage empfunden werden kann;

2) falsche Intonation am Ende einer Entscheidungsfrage. Die Intonation bei allgemeinen Fragen im Deutschen sollte aufsteigend sein, jedoch hatten die Lerner am Ende der Aussage eine abfallende Intonation, was typisch für die Formulierung einer alternativen Frage im Deutschen ist.

In der Linguistik wird allgemein angenommen, dass sich ein ausländischer Akzent gerade auf der Intonationsebene am deutlichsten manifestiert.

Laut L. R. Zinder ist „... das Schwierigste, was Ausländer lernen können, die Intonation. Die Lerner, die einzelne Wörter einer Fremdsprache fehlerlos aussprechen, lassen oft Fehler in der Intonation zu, besonders wenn es um größere Textabschnitte geht. Man kann behaupten, die Intonation sei das charakteristischste phonetische Merkmal einer Sprache ist (Sinder 1979).

Als Ergebnis eines von N. D. Klimov durchgeführten Experiments wurde festgestellt, dass eines der auffälligsten Anzeichen des russischen Akzents in der deutschen Sprache die Erweiterung des melodischen Bereichs ist. Solche Rede mit russischem Akzent wird von Deutschsprachigen als „unnatürlich“, „pompös“ oder „erbärmlich“ empfunden (Klimov 2012).

Eine Analyse der wissenschaftlichen Literatur zum Forschungsthema lässt schlussfolgern, dass die intonations-prosodische Gestaltung der Rede im Vergleich zu der Lautproduktion, der Wahl lexikalischer Einheiten und grammatikalischer Strukturen eine größere Bedeutung hat. Denn die Information über den emotionalen Zustand des Sprechers, seine Absichten, seine Einstellung zum Gesagten und zum Zuhörer eben im Rahmen der suprasegmentalen Ebene implizit weitergegeben werden (Popova 2020).

Der Prozess der Bildung und Verbesserung von Sprachfähigkeiten

und -fertigkeiten im Deutschen hängt maßgeblich vom Grad der Bildung dieser Fähigkeiten in der Muttersprache ab. Denn die Assimilation einer neuen Sprache, wie bekannt, erfolgt auf der Grundlage der Muttersprache.

Im Prozess der Aneignung einer Fremdsprache soll der Lerner die Verantwortung für die von ihm erworbenen Kenntnisse übernehmen. Wenn man zum Fremdsprachenlehrer wird, wächst die Verantwortung für das erworbene Wissen. Denn falsch oder nicht vollständig erlernte Sprachnormen werden vom Lehrer auf die Lerner übertragen und erweitern somit den Kreis der Sprecher mit falscher Intonation oder nicht korrekter Aussprache, die von Muttersprachlern als Akzent empfunden wird.

Bibliographie:

Böttger, K. *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster u. a.: Waxmann, 2008

Гальскова, Н. Д. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. In: Н. Д. Гальскова, И. И. Гез. — М.: Изд. центр «Академия», 2008.

Зиндер Л. Р. *Общая фонетика*. М.: Высшая школа, 1979.

Климов Н. Д. *Коммуникативная значимость отклонений от фонетической нормы в немецкой речи с русским акцентом*. In: Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 651 (754). С. 45–73.

Лаврова, О. А. *Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 22 с.

Попова, М. В. *Коммуникативная значимость интерференции на суперсегментном уровне*. In: Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. №9 (838). 117-130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-znachimost-interferentsii-na-supersegmentnom-urovne> (дата обращения: 22.07.2022).

Салахова, А.С., Андропова, А.Г. *Просодические и*

интонационные ошибки в английской и немецкой речи студентов - носителей русского языка. In: Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. №3. С. 20-24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosodicheskie-i-intonatsionnye-oshibki-v-angliyskoy-i-nemetskoj-rechi-studentov-nositeley-russkogo-yazyka> (дата обращения: 22.07.2022).

Хомутова, А.А. *Фонетическая компетенция: структура, содержание.* In: Вестник Южно-Уральского государственного университета, 2013. № 2. С. 71-76.

ON SOME FEATURES OF MEDICAL TRANSLATION IN TEACHING MA STUDENTS

Micaela ȚAULEAN, conf.univ., dr.,
Universitatea de Stat „Alec Russo”

Rezumat: Dezvoltarea intensă a comunicării profesionale în domeniul medicinei în limba engleză, precum și numărul tot mai mare de profesioniști implicați în comunicarea internațională, a dus la creșterea interesului pentru studiul terminologiei medicale și a problemei traducerii acesteia. Acest articol discută tehnicile de bază ale traducerii textelor medicale și dezvoltă specificul traducerii acestora. Sunt evidențiate problemele cu care se pot confrunta traducătorii la traducerea textelor medicinale.

Cuvinte-cheie: text medical; termeni medicale; instrucțiuni medicale; tehnici de traducere; prieteni falși ai traducătorului.

In today's globalised world, international cooperation in all spheres of human activity plays an important role. This increases the opportunities for international exchange and cooperation with other countries in the field of medicine. Nowadays clinicians have a possibility to consolidate their forces to fight diseases around the world, helping each other to arrive at diagnosis or to choose suitable treatment. This becomes rather actual living in a challenging period of pandemic. Thus, there is an increased demand for translation of medical texts. The translator makes possible an exchange of information between the users of different languages by producing in the target language (TL or the translating language) a text which has an identical communicative value with the source (or original) text (ST). This target text (TT, that is the

translation) is not fully identical with ST as to its form or content due to the limitations imposed by the formal and semantic differences between the source language (SL) and TL (Комиссаров, Коралова, 1990, p.59).

Medicine has always been one of the indispensable areas of human existence. The term "medicine" itself, in Latin means "healing arts". It is known that medicine as a separate art came into being in ancient India. It is the Indians who are considered the pioneers of medicine. Medicine later spread to other countries, including China, Turkey, Asia, Egypt and some European countries and the first medical texts appeared in those countries. The language of medicine offers intriguing challenges both to medical historians and to linguists (Wulff, 2004, p.187). When translating a specialist medical text, it is not enough for the translator to know the target language perfectly, the specific medical terminology must be taken into account. The translation of the various medical instructions, regulations, guidelines and recommendations to ensure the production and quality control of the medical product ranks a special place in the Art of translation. Misunderstanding or inability of a translator to translate medical instructions correctly might disrupt the patient's treatment and lead to the most adverse consequences.

A competent medical translation of any medical document can save the patient's life. The quality of the text translation will determine whether the physician is correctly informed about the specific case. Inaccurate translation, misinterpretation of material, incorrectly translated terms can cause various delays or problems, resentment of patients during treatment abroad, for instance. Undoubtedly, the result of treatment also depends on the correctness of the medical translation. Incorrect or inaccurate medical translation may negatively influence the medical practice. This explains the relevance of the study.

There are several main areas of medical translations:

1. *Translation of medical reports*: examination results, extracts from medical records, sick notes, health insurance policies, specifications, epicrisis, etc.
2. *Translation of medical equipment documentation*: operating instructions, equipment assembly instructions, descriptions, manuals.
3. *Medical translation of medication abstracts*: medication dossiers, information for doctors and patients.

4. *Translation of scientific medical literature*: medical articles and publications, textbooks, dissertations, reference books, books.

5. *Pharmaceutical translation*: instructions and descriptions on the use of medicines, leaflets, pharmacy dossiers, etc. (Судовцев, 1985, p.39).

According to Božena Džuganová from Comenius University in Bratislava, medical terms can be basically divided into one-word and multiple word terms. As it was mentioned in her article “*English medical terminology - different ways of forming medical terms*”, most medical terms are the combination of two or more parts. If you can successfully interpret each part, you can usually grasp the essential meaning of the word. Thus, interpreting the meaning of a medical term require knowledge of common medical roots, prefixes, and suffixes.

Derivation is considered the most productive type of terms formation in medicine. Derived medical terms can consist of *a prefix*, one or two word roots, and *a suffix* in various combinations.

A root is the essential component of a word. Many medical roots signify a disease, procedure, or body part. Some roots appear at the beginning of a word, whereas others appear after a prefix. In addition, two or more roots may be combined to form a word, as in *cardi-pulmonary* and *cardi-o-vascular*. Here are some examples of roots used in different positions:

a) a root at the beginning of a word - *angioedema* (*angi* is a root that means “vessel”);

b) a root in the middle of a word - *encephalic* (**cephal** is a root that means “head”);

c) a root at the end of a word - *scleroderma* (**derm** is a root that means “skin”);

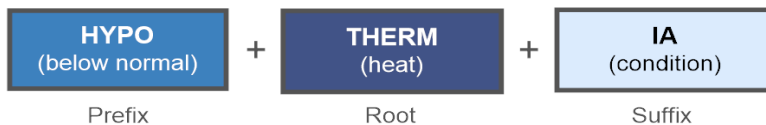
d) a combination of roots - *phototherapy* (**photo** is a root that means “light”; **therapy** is a root that means “treatment”) (Cohen, 2011, p.5-6).

To determine the meaning of a prefix in a medical term, consider a familiar word that begins with the same prefix. For example, the prefix **anti-** has the same meaning – against - in *antihistamine*.

A suffix is one or more letters attached to the end of a root. When a suffix begins with a consonant, a combining vowel, such as **o**, is placed before the suffix. Common use of suffixes in medical terminology includes adding a **-y** to a word to denote a procedure, such as

gastroscopy, which means endoscopic examination of the stomach (Ehrlich, Schroeder, 2015, p. 4-5).

Breaking a word down to its component parts should help translators determine the meaning of an unfamiliar term. For example, “**hypothermia**” has the prefix **hypo-** (below normal), root **therm** (heat), and suffix **-ia** (condition) (Cohen, 2011, p.6).



- **myocardium** = myo- (prefix) + card(ium) (root).
- **endocarditis** = endo- (prefix) + card (root) + *-itis* (suffix).
- **cytology** = cyt(o) (root) + *-logy* (suffix).

To familiarise students with medical terms, we suggest the following exercises:

a)

Definition	Correct answer	Possible answer
<i>Bad, difficult, painful</i>		-algia
<i>Excessive, increased</i>		Dys-
<i>Surgical removal</i>		Hyper-

b)

Definition	Correct answer	Possible answer
<i>White blood cell</i>		acute
<i>Rapid onset</i>		prognosis
<i>Turning the palm of the hand upward</i>		supination

e) Find the misspelled word in each sentence. Then write that word, spelled correctly, on the line provided: *The medical term meaning inflammation of the tonsils is tonsillitis.*

Compounding is considered the second most productive type of word-formation for medical terms. A compound word is a fixed expression made up of more than one word, e.g. *human being, blood donor, hay fever, Black Death.*

Compound words may be written:

- a) as two/three words: *blood pressure, blood group, heart attack, sleep walker, central nervous system;*
- b) with a hyphen: *life-span, collar-bone, birth-control;*

c) as one word: *gallstone*, *haemophilia*, *leucocytopenia*, *pseudopolycytemia*.

While derivation and compounding prevailed in the past and preferred Latin and Greek roots and affixes, nowadays a syntactic way prevails – the **forming of multi-word phrases**, e.g. *Acquired Immune Deficiency Syndrome*, *Bovine Spongiform Encephalopathy*, *Severe Acute Respiratory Syndrome*, *Irritable Bowel Syndrome*, which successively undergo process of abbreviation because they are too long and uneconomical.

Eponyms are names derived from a proper noun. They may originate from the name of a person, place, or thing. In the medical field, diseases, organs, procedures, or body functions can be eponyms; hence, they are frequently capitalized. Examples of eponyms include *Alzheimer's disease*, after *Alois Alzheimer*, and *Babinski sign*, after *Joseph Babinski*.

Examples of eponyms for medical conditions include:

- a) *Addison's disease*, a syndrome resulting from insufficient production of hormones from the cortex of the adrenal gland;
- b) *Alzheimer's disease*, a type of irreversible dementia;
- c) *Cushing's syndrome*, a syndrome resulting from the production of excess cortisol from the adrenal cortex.

Parts of the body named for their discoverers include:

- a) *Bartholin's glands*, located in the female perineum;
- b) *Cowper's glands*, located beneath a portion of the male urethra;
- c) *Wernicke's center*, a speech center in the brain.

Medical devices such as *catheters* (i.e. tubes passed through body channels) are often named for their inventors; for example:

- a) *the Foley catheter* is an indwelling urinary catheter;
- b) *a Hickman catheter* is a central venous catheter inserted for long-term use;
- c) *a Malecot catheter* is a tube used for gastrostomy feedings;
- d) *a Swan-Ganz catheter* is threaded into the pulmonary artery.

The next type of word-formation is **abbreviation**. An abbreviation is a shortened form of a word or phrase.

There are many ways of forming medical abbreviations. Abbreviations can be in the form of:

- Letters: The abbreviation for chest x-ray is CXR.
- Shortened words: The abbreviation “tab” is short for “tablet.”
- Acronyms: The acronym CPR stands for **cardiopulmonary resuscitation** (Cohen, 2011, p.8-9).

Abbreviations and symbols should be used cautiously, especially when medications are involved. The difficulty of translating shortened words is that the grammatical information about the word is cut off with the ending, its appearance becomes blurred and the only clue as to which of the words of the same name is used by the speaker is the context: *chem(istry?)* the speaker uses is the context: *chem (istry? ist?)*; *bact (eriological? eriology?)*.

Any medical text is characterised by a particular style that meets the aims and objectives of the content of the scientific literature. The main feature is the brevity of the material and clarity of wording. The language of a medical text is characterised by a lack of emotional intensity, figurative comparisons, metaphors; elements of humour, irony, etc. A medical text also contains medical terminology, which are complex lexical systems such as chemistry, botany, pharmacognosy, pharmacology names of medicines. The specific nature of such texts is that the translator must avoid any remarks and additions while translating it. For, instance, working with the disease’s description, the students tried to highlight some parts of medical texts in different colours thus to point out *personal information, current diagnoses, symptoms, procedures, findings, anatomical sites*, etc.

Hypothyroidism is a condition in which your thyroid gland doesn't produce enough of certain crucial hormones.	Hipotiroidismul este o afecțiune în care glanda tiroidă nu produce suficient anumiți hormoni esențiali.
Hypothyroidism may not cause noticeable symptoms in the early stages.	Hipotiroidismul nu poate provoca simptome vizibile în stadiile incipiente.
Over time, untreated hypothyroidism can cause a number of health problems, such as obesity, joint pain, infertility and heart disease.	Cu timpul, hipotiroidismul netratat poate provoca o serie de probleme de sănătate, cum ar fi obezitatea, durerea articulară, infertilitatea și bolile de inimă.

When confronted with the text to be translated, the translator's first concern is to “understand it by assessing the meaning of language units in the text against the contextual situation and the pertaining extralinguistic facts” (Комиссаров, Коралова, 1990, p.59). While analyzing the translation of 15 instructions for medicines from English into Russian and

Romanian, we have identified and systematised the following lexical translation techniques:

1. Calque or literal translation. For instance, *dental pain* = “durere de dinți”/“зубная боль”; *abdominal pain* = “durere abdominală”/“абдоминальная боль”.

2. Transcription. For instance, bronchial *asthma* = “astmul bronșic”/ “бронхиальная астма”; *anaesthesia* = “anestezie”/“анестезия”; *hepatitis* = “hepatită”/ “гепатит”.

3. Transliteration. For instance, *ibuprofen* = “ibuprofen”/“ибупрофен”; *hydrochlorid* = “clorhidrat”/ “гидрохлорид”.

4. Descriptive technique. For instance, *erythema multiforme* = “eritem multiform exudative”/ “мультиформная эксудативная эритема”; *coated tablet* = “comprimat acoperit”/ “таблетки, покрытые оболочкой”.

When working with medical texts containing a lot of specific terminology, translators often encounter difficulties with their translation in the form of "translator's false friends", where the English words are “in harmony” with Romanian or Russian words, but have different meanings. For example, “*pernicious anaemia*” - using the transcribing technique, the translation is “anemie pernicioasă”/ “пернициозная анемия”. But in fact, the correct meaning of this term is “gastrită atrofică”/ “атрофический гастрит”.

In summary, this paper argued that translating medical texts requires special knowledge and attention. It is important to note that in translating medical terminology, common lexical and grammatical transformations used in texts of any genre are applied. The high percentage of terms translated using a selection of stable lexical units, as well as explication, indicates that medical terminology in Romanian or in Russian has its own established linguistic tradition, while the methods of calque, transliteration and transcription draw attention to the fact that medical terminology in general has an international character, tends to maintain lexical unity due to the desire to copy special vocabulary from one language to another.

References:

Cohen, Barbara J. *Medical Terminology: An Illustrated Guide*. 6th ed. Baltimore, MD: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, 2011.

Ehrlich, Ann; Schroeder, Carol L. *Introduction to Medical Terminology*. Centage Learning, 2015.

Rosenthal D. E., Telenkova M. A. Dictionary reference of linguistic terms: guide for teachers. — 3rd ed., rev. and add. M: Prosveshchenie, 1985. — 99 p.

Wulff, Henrik R. “The language of medicine.” *Journal of the Royal Society of Medicine* vol. 97,4 (2004): 187-8.

Судовцев В.А. Учись читать литературу по специальности. - М.: Высшая школа, 1985. – 112 с.

Комиссаров В., Коралова А. Практикум по переводу с английского на русский: Учеб. Пособие для ин-тов и фак-тов иностр.яз. – М.: Выш.шк., 1990.

Internet sources:

Džuganová B. “*English medical terminology - different ways of forming medical terms*”. [online] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/257622885_English_medical_terminology_-_different_ways_of_forming_medical_terms

Thea L. Batan “*Medical terminology. Study Guide*”. [online] Disponibil: <https://www.icslearn.ca/-/media/files/pdf/samplelessons/420-medical-terminology-certificate.pdf?la=en&hash=669A76C04603453951F807895AD6DD2BD231F927>

<https://www.joinfdny.com/wp-content/uploads/2018/04/EMS-Trainee-Resource-1-Medical-Teminology.pdf>

Таимова А. Т. Особенности перевода текстов медицинской направленности [Электронный ресурс] // Новейшие научные достижения – 2013. [online] Disponibil: <https://clck.ru/RgtNx>

DIE FÖRDERUNG DES SPRECHENS DURCH SIMULATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Iuliana TIOSA,

doctor în științe pedagogice, lector

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: Acest articol descrie simularea ca o metodă interactivă și comunicativă. Articolul debutează cu 6 definiții care sunt prezentate și analizate. În continuare se descriu fazele de realizare a simulării la lecția de limbă germană. În cele din urmă se relatează despre asemănările și diferențele dintre simulare, joc de rol, interpretarea pieselor de teatru.

Cuvinte-cheie: simulare, faze de realizare, competența de comunicare, joc de rol.

Abstract: This article describes the process of simulation like an interactive and communicative method. The article begins with 6 definitions which are presented and analysed. Furthermore, the aspects of application of simulation are described at the German lesson. At last, the differences and similarities between simulation, roleplaying games, theater games and planning games are brought up.

Key-words: simulation, aspects of application, communicative competence, roleplaying games.

Wir lernen Fremdsprachen, um uns in dieser Fremdsprache ausdrücken zu können. Dieses Lernziel ist heutzutage überall zu finden: in erster Linie im GER, dann in Nationalcurricula. Aber das war nicht immer so: im Laufe der letzten Jahrzehnte hat die Glottodidaktik viele Reformen und Wenden erlebt: von deduktiv zu induktiv; von Lehrern, die im Mittelpunkt standen und als Autorität im Klassenraum angesehen wurden zu Lehrern, die jetzt in den Hintergrund treten und mehr Klassenraum, damit auch Diskussionsraum, den Lernenden zur Verfügung stellen. Die Deutschlehrer sollten sich diesen neuen Veränderungen natürlich anpassen und das Erreichen des allerwichtigsten Lernziels *auf Deutsch sprechen zu können* produktiv und effektiv, aber auch spannend und spielerisch ermöglichen.

Da „das Sprechen ein sehr komplexer Prozess ist, bei dem viele kleine Teilprozesse parallel und automatisch laufen müssen (Funk, 2014, S. 85)“, können wir unter anderem auch Simulation als ein interessantes Verfahren beim Fördern des Sprechens einsetzen.

Dieser Artikel startet mit A) sechs Definitionen der Simulation und

deren Analyse. B) Im Weiteren werden die Phasen beim Einsatz der Simulation im Fremdsprachenunterricht vorgestellt und zum Schluss wird über C) Unterschiede, Vergleiche zwischen Simulation, Rollenspiel, Theaterstück und Planspiel berichtet.

A) Definitionen der *Simulation* in der wissenschaftlichen Literatur.

1. Raser (1976) ist der Ansicht, dass man “die Simulationen als eine spezifische Form der Modell- und damit der Theoriebildung auffassen kann. In einer Simulation werden die auf der Basis einer Theorie als relevant angesehenen Funktionen eines Wirklichkeitsausschnittes bestimmt, die dann ein Wirklichkeitsmodell bilden. Daraus entsteht ein Spiel, wenn die Funktionen der Simulationen von einzelnen Personen-Spielern wahrgenommen werden. Simulationsspiele bilden Prozesse ab, sind dynamisch. Die Manipulation einzelner Funktionen resultiert in Wirkungen auf das Modell und damit potentiell im Lernen der Spieler“ (apud. Wagner, 1983, S. 81).

2. Wagner definiert das Simulationsspiel als ein Modell, in dem die Spieler den Prozessverlauf beeinflussen und Erfahrungen über die von ihnen im Spiel wahrgenommenen Funktion machen könnten (Wagner, 1983, S. 81).

3. Die dritte Definition wurde bei Jones (Jones, 1984, S. 304) gefunden, in der der Autor erwähnt, dass Simulationen als Ausgleich der eigentlich künstlichen fremdsprachlichen Situation gedacht seien und sollten eine vorgestellte gesellschaftliche Wirklichkeit nachempfinden.

Außerdem stellt Jones fest, dass Simulation „reality of function in a simulated and structured environment“ sei. Das bedeutet, dass die Schüler in diesen Situationen plausibel sein müssten, sich in ihre Rollen und Handlungen einmischen müssten. Die Schüler seien in echter Kommunikation. Sie entscheiden bereits selbst, wie Sie sich in einer bestimmten Situation verhalten sollten (Jones, 1984, S. 12).

4. Keim vertritt fast dieselbe Meinung und behauptet, dass Simulation den Prozess der spielerischen Nachahmung und modelhaften Gestaltung von Wirklichkeit kennzeichnete. Ausgehend vom Modell der Spielsituationen simulieren die Spielteilnehmer Realität (Keim, 1992, S. 142).

5. Die nächste Definition ist bei Arendt (Arendt, 2003, S. 88) zu finden: „Eine Simulation im Fremdspracheunterricht ist ein Verfahren, das darauf abzielt, die Kommunikationsfähigkeit von Schülern durch ein Probe-Handeln in realitätsnahen Situationen, in denen es einen Konflikt auszutragen gilt, auszubauen und ihr Sozialverhalten positiv zu beeinflussen. Die Schüler handeln während einer Simulation nicht als sie selbst, sondern nehmen Rollen an, sehr oft die von Interessenvertretern.

Eine Simulation besteht aus mehreren Phasen, deren Abfolge festgelegt ist.

Im Vollzug einer Simulation, bei der alle vier Fertigkeiten aktiviert werden, verwenden die Schüler die entsprechenden Strategien und die zu ihnen gehörenden Techniken. Bei der Realisierung der einzelnen Schritte werden die jeweils am besten geeigneten Unterrichtsformen (darunter schwerpunktmäßig alle verfügbaren Sozialformen) eingesetzt“.

6. Fritz (Fritz, 2010, S. 316) ist der Ansicht, dass Lernende das Ziel hätten, spontan und kreativ zu sein, und den Anspruch, korrekt zu sprechen. Aussprache und Diskursverhalten sollten adäquat sein und kulturelle Gesprächselemente wie Anspielungen, Metaphern etc. sollten passend verwendet werden. Auch bei Simulationen sollten die Lernenden so realistisch wie möglich in das Charakterbild hineinschlupfen, ihre Kreativität, ihre Emotionen und ihr Bewusstsein einsetzen. Sie müssten die richtigen Worte auswählen und über jede ihrer Handlungen nachdenken und dazu die Zielsprache, die Kultur des Landes verstehen und ordnungsgemäß sich äußern.

Es gibt keine genaue Beschreibung der Simulation im GER, aber es wird gesagt, dass “die Lernenden Kommunikationsstrategien durch Simulationen und andere ähnliche Verfahren entwickeln können. Die aktive Verwendung dieser Techniken wird zur Bewusstmachung beitragen“ (Trim et al., 2001, S. 145).

So kann man behaupten, dass Simulationen sehr gute Möglichkeiten den Lernenden anbieten, schnell mit zukünftigen Lebenssituationen umzugehen. Simulationen wirken sich positiv auf den Fremdspracheunterricht aus, da die Lernenden sich gerne in die Rolle anderer Menschen versetzen. In den neuen Rollen handeln sie ziemlich kreativ und vielfältig z.B. sie können Probleme in verschiedenen Situationen selbst lösen, reale Alltags- und Lebenssituationen simulieren

und dadurch nicht nur den entsprechenden Wortschatz, grammatische Strukturen, Diskurskompetenz trainieren, sondern viel mehr und zwar soziales Verhalten, Gestaltung der Wirklichkeit, Kreativität, Emotionen und Empathie. Da diese Aktivitäten nur durch Sprechen realisiert werden, verbessern die Lernenden im Allgemeinen den mündlichen Ausdruck und die kommunikative Kompetenz.

Aus diesen sechs Definitionen finde ich die von Arendt vollständig und klar, da der Wissenschaftler wichtige Elemente wie Förderung der Kommunikationsfähigkeit in realitätsnahen Situationen, soziales Verhalten, Übernehmen von verschiedenen Rollen, Phasen, Realisierungstechniken und entsprechende Strategien unter einen Hut meisterhaft gebracht hat. Aus didaktischer Hinsicht sind nämlich diese Elemente beim Einsatz der Simulation im Fremdsprachenunterricht am allerwichtigsten.

B) Die Phasen beim Einsatz der Simulation im Fremdsprachenunterricht nach Arendt.

Wenn wir im Deutschunterricht mit Fertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören arbeiten, oder wenn in unserem Unterricht die Basiskompetenzen Grammatik, Wortschatz, Phonetik, Literatur, Landeskunde im Mittelpunkt stehen, dann handeln wir nach einem Modell, nach einer im Voraus festgelegten Unterrichtsplanung. Diese Planung enthält alle Phasen, die der Lehrer nacheinander realisieren sollte. Beim Einsatz der Simulationen sind auch einige Phasen notwendig, die weiter beschrieben werden.

Diese Phasen wurden im Jahr 2003 von Arendt festgelegt. Da diese Phasen auch heute aktuell bleiben, werden sie im Weiteren kurz vorgestellt und analysiert (*Arendt, 2003, S. 90-94*).

➤ Die erste Phase heißt Einstieg. Der Lehrer muss, wenn er seine Schüler zur Kommunikationsfähigkeit führen will, zunächst als Moderator tätig werden. Für diese Phase schlägt der Wissenschaftler folgende Schritte vor: Zuerst haben wir Hinführung zum Thema, in der der Lehrer das Interesse wecken muss, motiviert, um Aufmerksamkeit sorgt. Im zweiten Schritt weist der Lehrer auf authentische Materialien hin, außerdem kann hier Selbstvertrauen ins Spiel gebracht werden. Erst in dem dritten Schritt weist der Lehrer auf das Verfahren Simulation hin. Es ist angebracht, die Neugier auf neue Arbeitsweisen zu wecken. Den

Schülern muss es deutlich werden, dass sie Rollen übernehmen werden, in denen sie wie Erwachsene handeln, dass es also um ein Probe-Handeln für die Zukunft geht. Dadurch wird Interesse erheblich positiv beeinflusst. In dem letzten vierten Schritt wird auf Techniken hingewiesen.

➤ Die zweite Phase ist Vorarbeit. Im Verlauf einer Simulation haben die Schüler eine ganze Reihe von Techniken einzusetzen. In dieser Phase werden diese Techniken trainiert oder eingeführt. Die für die unterschiedlichen kommunikativen Aufgaben erforderlichen Techniken (z.B. fremdsprachlichen Texten Informationen zu entnehmen) werden nach und nach im Zusammenhang mit der Arbeit am Lehrbuch eingeführt. Das Training und die Anwendung der vorgestellten Techniken werden dazu führen, dass die Lernenden sie während der Arbeit an einer Simulation, aber auch an anderen Verfahren erfolgreich anwenden werden. Es geht im Allgemeinen um Vorentlastung im Bereich Wortschatz, Grammatik und Redemittel.

➤ Die dritte Phase heißt Informationsgewinnung. Um den Schülern die Teilnahme an Simulationen zu erleichtern, benötigen sie das entsprechende Material, das sie aus verschiedenen geeigneten Lesetexten gewinnen können. Dabei sollen sie schon zum ersten Mal Arbeitstechniken einsetzen, besonders Lesetechniken wie Technik *headline* (Überschrift), *Technik picture* (vorhandene bildliche Darstellungen), *leise* lesen, *zügig* lesen, Erschließungstechniken. Danach werden die eigentlichen Gruppen gebildet, wobei der Lehrer folgende Faktoren wie gleichgroße Gruppen und das Leistungsvermögen der einzelnen Gruppenmitglieder beachten soll. Zum Schluss sammeln die Teilnehmer Informationen über ihre spezifische Rolle durch Lese- oder Hörtexte.

➤ Die vierte Phase wurde Informationsweitergabe genannt. Diese Phase benötigt eine gezielte Vorbereitung. Das ist unter der Bedingung möglich, wenn sie in Einzelarbeit erfolgt. Dafür ist die Technik *note taking* zu praktizieren. Während dieser Phase handeln die Lernenden folgenderweise: sie markieren, prägen sich die Inhalte ein, üben die entsprechenden Textteile. Danach kann man mit einem Partner die Ergebnisse überprüfen, oder in kleinen Gruppen. Für die eigentliche

Informationsweitergabe eignen sich am besten zwei spezifische Ausformungen der Gruppenarbeit und des Plenums.

➤ Die fünfte Phase heißt Auseinandersetzung um die beste Lösung. In dieser Phase setzen sich die Lernenden auseinander, um die beste Lösung zu finden. Jede Gruppe muss mit Nachdruck für ihr Projekt eintreten. Zuerst in der Vorbereitungsphase finden sich die Lernenden in ihrer alten Gruppe zusammen und sie versuchen die Argumente der anderen Gruppen abzuschwächen oder ganz zu widerlegen. Dafür können die Vorschläge der anderen gemeinsam diskutiert und die Gegenargumente in Form von Stichwörtern festgehalten werden oder einem Gruppenmitglied wird die Aufgabe übertragen, sich mit einem der anderen Vorschläge intensiv auseinanderzusetzen. Dabei setzt man die Technik *notes* ein. Zum Abschluss der Vorbereitungen wird die Technik *trial run* eingesetzt. Die Lernenden tragen (auf ihre *notes*) ihre Argumente vor, wobei die anderen Gruppenmitglieder zuhören, geben Hilfestellung, machen weitere Vorschläge, korrigieren. Demnächst folgt die eigentliche Auseinandersetzung um die beste Lösung. Der Charakter der Simulation als eine engagierte Auseinandersetzung wird betont, wenn zum Schluss eine Abstimmung durchgeführt wird. Man darf aber für die eigene Gruppe nicht stimmen. Jeder sollte Punkte verteilen und die Ergebnisse können in einer Gesprächsrunde diskutiert werden.

➤ Die sechste Phase ist Meinungsaustausch, in der man sich zusätzlich über das Thema aus der Simulation äußern kann, aber nur, wenn bei der Lerngruppe noch genügend Motivation vorhanden ist.

➤ Die siebte Phase heißt Evaluation und hier kann der Lehrer herausarbeiten, wie stark sich die Initiatoren Interesse und Kooperation positiv ausgewirkt haben und welche große Bedeutung der gezielte Einsatz von Techniken für den gesamten Erfolg der Arbeit, vor allem aber den Modifikator *Selbstständigkeit* hat.

Die Phasen von Arendt sind ausführlich und schrittweise dargestellt. In seinem Aufsatz über Simulation stellt der Wissenschaftler außerdem konkrete Beispiele mit Ergebnissen und Hinweisen zu weiteren Materialien vor, die ich mit Nachdruck allen Deutschlehrern empfehlen kann. Die Lehrer müssen sich an all diese Phasen halten, damit sich die Lernenden leichter und effektiver alle Schritte der Simulation einprägen können und damit sie später an den Simulationsaktivitäten erfolgreich

teilnehmen können. Die größten Vorteile der Simulation bestehen meines Erachtens darin, dass die Lernenden in diesen Phasen gezielt Arbeitstechniken zuerst lernen, dann trainieren und zum Schluss einsetzen können. Und der andere Vorteil ist natürlich die Förderung der Kommunikation in der Fremdsprache. Das kann am besten realisiert werden, wenn es im Klassenraum keinen Umweg über die Muttersprache möglich ist.

C) Unterschiede, Vergleiche zwischen Simulation, Rollenspielen, Theaterstücken und Planspielen.

Dusemund-Brackhahn schreibt darüber, dass „die Lernenden bei Simulationen im Unterschied zum Rollenspiel nicht in eine andere Rolle hineinschlüpfen sollten, sondern sie befinden sich in einer bestimmten Situation, die vorgegeben ist, und müssen selbst handeln“ (Dusemund-Brackhahn, 2008, S. 168).

Schatz vergleicht Simulationen mit Theaterstücken. Da die Simulationen das reale Leben demonstrieren sollten, übernehmen die Schüler unterschiedliche Rollen und gewöhnen sich an Sie. Außerdem lebten Schauspieler in ihren Rollen, die sozusagen wiedergeboren werden. Der emotionale Ansatz sei auch besonders wichtig. Die Schüler sollten auch alle Hilfsmittel, den Wortschatz und die Aussprache kombinieren. Sie sollten verstehen, wie sich die Menschen in einem bestimmten Land verhalten, ihre Werte, Gewohnheiten im täglichen Leben kennen. Zu Beginn sollten die Schüler zusammen mit dem Lehrer Material vorbereiten, die Rollen verteilen, ein Merkmal geben, wo genau Situation stattfindet, unter welchen Umständen, aber nicht im Detail alles beschreiben, um den Schülern den Willen zu Wort und Handlungsfreiheit zu geben (Schatz, 2006, S. 148-150).

Schatz glaubt, dass „die Simulation von Alltagssituationen, in die Nicht-Muttersprachler in einem deutschsprachigen Land hineingeraten können, kann ihnen helfen, die real eintretende Situation dann besser zu bewältigen“ (Schatz, 2006, S. 150). Daraus lässt sich ableiten, dass die Alltagssituationen im Zielland zur Entwicklung der Sprechfähigkeiten beitragen. Die Schüler seien daher aktiv an solchen Aktivitäten beteiligt, da dies für sie interessant ist. Simulationen seien eng mit Rollenspielen verbunden. Es gebe auch solche Rollenspiele mit fiktiven Rollen. Die Schüler würden fiktive Charaktere spielen, die Ihnen nicht bekannt sind,

basierend auf Märchen, und so würden sich die Schüler in Simulationsspielen an realen Alltagssituationen orientieren. Und natürlich Planspiele, die mehr detaillierte Simulationen sind. Diese Planspiele fänden meistens ihren Platz in den Sozialwissenschaften. Sie würden darauf abzielen, Kompromisse zu finden, Debatten zu führen, etwas gemeinsam zu tun und heute sei das ein wesentlicher Bestandteil beim Erlernen einer Fremdsprache. Ziel sei es, das gegebene Problem zu lösen. Die Schüler müssten Informationen besitzen, Argumente vorbereiten, um das Problem zu lösen. Die Vorbereitung erfordere auch eine gewisse Zeit (Schatz, 2006, S. 148-150).

Es gibt viele Spiele, die auf Nachahmung abzielen, das heißt die Simulation von wirksamen Situationen zu imitieren. Dauvillier und Lévy-Hillerich zeigen ein solches Spiel. Es gebe eine Simulation nicht nur im Sprechen, sondern auch beim Hören, und dies sei ein Quartettspiel. Die Schüler würden die Kommunikation untereinander nur mit Hilfe von lustigen Wörtern und Phrasen simulieren, lassen Intonation, emotionale Aussprache in Gang. Diese Art von Spiel Quartett ermögliche es den Schülern, fließend zu sprechen (Dauvillier, Lévy-Hillerich, 2004, S. 98).

Storch schreibt über Simulationen so: „Bei einer Simulation wechselt die Situation und möglicherweise auch die Rolle. Die Beteiligten handeln aber, anders als beim Rollenspiel, hypothetisch authentisch: So würde ich mich als eine bestimmte Person in einer solchen Situation verhalten. Das Verhalten ist wie in einer Realsituation hinterfragbar bzw. begründbar, da die Beteiligten als sie selbst (wenn auch in einer hypothetischen Situation bzw. Rolle) handeln. Sie gestalten die Rolle nach ihren eigenen Vorstellungen (Wie würdest du dich verhalten, wenn du Pilot wärst und dich in derselben Situation befinden würdest?“

In Rollenspielen und Simulationen würden die Lerner Kommunikation in Situationen simulieren; dabei sollten auch parasprachliche (Tonfall, Lautstärke) und nonverbale Elemente gezielt eingesetzt werden, die für die Interaktion eine wichtige Rolle spielen. Es handle sich dabei um eine aktive Förderung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit, wobei aufgrund der Identifikation mit der Rolle auch emotionale Faktoren wichtig sind. Die Lerner würden zahlreiche interaktive Sprechhandlungen ausführen, wozu sie im traditionellen

Klassenunterricht kaum einmal Gelegenheit hätten.

Simulationen würden im Vergleich zu Rollenspielen im DaF-Unterricht bislang eine untergeordnete Rolle spielen. Wahrscheinlich seien sie aber wegen ihrer größeren Authentizität ein interessantes Lernmedium, das öfters gezielter eingesetzt werden sollte. In der Literatur zu Rollenspielen und Simulationen würden besonders die sozial förderlichen pädagogischen Aspekte dieser interaktiven Handlungsspiele betont, in denen die Lernenden soziales Verhalten erproben können (Storch, 1999, S. 229-230).

Bei Pschibul (Pschibul, 1980, S. 303) finden wir über die oben genannten Unterschiede, dass “das Simulations- bzw. Planspiel sich aus einer sorgfältig geplanten Handlungskette über einen längeren Zeitraum mit komplexen Inhalten zusammensetzt. Mit seiner Hilfe soll Wirklichkeit exakt simuliert werden, um aufgestellte Hypothesen zu überprüfen. Sein Ziel besteht in rationalem Durchscharfen eines längerfristigen situativen Zusammenhanges und dem Entwickeln von Lösungsstrategien für den Ernstfall. Das Planspiel verläuft nach im Voraus konstruierten Plänen, die Spieler sind von Informationen abhängig, die von der Spielleitung jeweils neu angegeben werden. Für den Unterricht ist der Einsatz des Planspiels oft zu aufwendig und zeitraubend“.

Es gibt keine großen merkbaren Unterschiede zwischen Simulation, Rollenspiel, Theaterspiel und Planspiel. Bei allen Aktivitäten geht es in erster Linie um eine Rolle, um eine bestimmte Lebenssituation, in die sich die Lernenden hineinschlüpfen sollten. Im Mittelpunkt dieser Aktivitäten steht der Lernende und das zu lösende Problem. Beim Erledigen des Problems/der Aufgabe soll der Lernende vielseitig handeln: einerseits muss er seine Gedanken zum Ausdruck bringen, indem er richtig Grammatik, Wortschatz und Aussprache anwendet. Andererseits muss der Lernende interkulturell denken und dementsprechend agieren. Und nicht zuletzt muss er kreativ sein, um verschiedene Alltagssituationen bewältigen zu können.

Schlusswort: Simulation als Unterrichtsmethode ist leider zeitaufwendig und nämlich aus diesem Grund verzichten viele Lehrer darauf. Um nicht so schnell darauf zu verzichten, sollten die Lehrer im Voraus die Vorbereitung auf Simulation oder ähnliche Methoden gut

einplanen und den Phasen geduldig und richtig folgen. Der Einsatz von Simulation und ähnlicher Aktivitäten ist allen zugunsten: bei Simulationen trainieren die Lernenden die reale Kommunikation, verbessern den mündlichen Ausdruck, Teamfähigkeit und Interaktion im Klassenraum. Manchmal gibt es Simulationen, in denen die Rollen oder die Situationen neu sind. Bei der Auseinandersetzung mit diesen neuen Rollen und Situationen entdecken die Lernenden neue Aspekte des Alltags und neue Charaktere. Und nicht zu unterschätzen ist die emotive Seite dieser Methode. Die Lernenden erleben während einer Simulation positive und angenehme Momente, die dazu beitragen können, dass sie sich in Zukunft fließender und überzeugender zu verschiedenen Sprechansätzen äußern werden und gern an neuen kommunikativen und interaktiven Aktivitäten teilnehmen werden.

Bibliographie

ARENDE, Manfred. *Aktives Sprachenlernen durch den Einsatz erprobter Unterrichtsverfahren. Das Verfahren Simulation*. In: *Fremdsprachenunterricht*, 47(56), 2003, 2. 88-101.

DAUVILLIER, Christa., LEVY-HILLERICH, Dorothea. *Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28*. München, Goethe Institut Langenscheidt, 2004.

DUSEMUND-BRACKHAHN, Carmen. *Sprechen im DaZ-Unterricht*. In: KAUFMANN, Susan et al. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Erste Auflage. Band 2 Didaktik und Methodik*. Ismaning, Hueber, 2008.

FRITZ, Thomas. *Das Sprechen*. In: BARKOWSKI, Hans., KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel, A. Francke, 2010.

FUNK, Hermann et al. *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Erste Auflage*. München, Klett-Langenscheidt, 2014.

JONES, Ken. *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München, Max Hueber, 1984.

KEIM, Helmut (Hrsg.). *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Köln, Wirtschaftsverlag Bachem, 1992.

PSCHIBUL, Manfred. *Mündlicher Sprachgebrauch. Verstehen und*

Anwenden gesprochener Sprache. Band 27. Donauwörth, Ludwig Auer, 1980.

SCHATZ, Heide. *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. München, Langenscheidt, 2006.

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München, Wilhelm Fink, 1999.

TRIM, John et al. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/ München, Langenscheidt KG, 2001.

WAGNER, Johannes. *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Untersuchung zu einer spracherwerbstheoretischen Fundierung vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Gunter Narr, 1983.

„WERBESPOTSPEZIFISCHE” ÜBUNGEN IM HANDLUNGSORIENTIERTEN DAF-UNTERRICHT

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

Rezumat: Acest articol explorează posibile utilizări ale reclamelor de televiziune în lecțiile de germană ca limbă străină orientate spre acțiune, care se bazează pe interacțiunea elementelor imagine, text/limbă, muzică și culoare și pot fi realizate în trei faze: înainte de vizionare (acordare și relief preliminar), în timpul vizionării (prezentarea reclamei) și după vizionare (orientare către acțiune și discuție în clasă). În plus, potențialul didactic al reclamelor este derivat din criteriile de selecție ale acestora, care pot fi împărțite și clasificate în trei aspecte: aspectul didactic general, aspectul informațional și aspectul intercultural.

Summary:

This article explores possible uses of television commercials in action-oriented German as a foreign language lessons, which are based on the interaction of the elements image, text/language, music and color and can be carried out in three phases: before viewing (attunement and preliminary relief), during viewing (presentation of the commercial) and after seeing (action orientation and class discussion). Furthermore, the didactic potential of the commercials is derived from their selection criteria, which can be divided and classified under three aspects: the general didactic aspect, the information aspect and the intercultural aspect.

Cuvintele cheie: Reclame TV, lecții de limbi străine orientate spre acțiune, componente ale reclamei, criterii de selecție pentru reclame, utilizări ale reclamelor

Key words: TV commercials, action-oriented foreign language lessons, components of the commercial, selection criteria for the commercials, uses of the commercials

Der vorliegende Artikel hat den Einsatz von Fernseh-Werbespots im DaF-Unterricht zum Inhalt und geht der Frage nach, welche Möglichkeiten und welches Potenzial das jeweilige Medium im handlungsorientierten Unterrichtsprozess aufweist. Fernseh-Werbespots eröffnen als Lerngegenstand zahlreiche Vorteile, wie zum Beispiel Begegnung mit einem authentischen Kontext, Einblick in kulturspezifische Zusammenhänge, Vergleich der zielsprachigen Kultur mit der eigenen, Vermittlung kulturell markierter lexikalischer Ausdrücke sowie anspruchsvolleren grammatischen Niveaus. Infolgedessen ist die Thematisierung der Fernseh-Werbespots gerade heute, in der Zeit der Globalisierung, von großer Bedeutung und kann konkreten Bedürfnissen und Interessen der Studierenden entsprechen.

Ein Werbespot ist „ein visuell-akustisches Mittel der Werbung, das den Verbraucher durch die bewegten Bilder und die Sprache in gleicher Weise ansprechen soll. Es handelt sich um einen Kurzfilm [...], der speziell für Fernsehen produziert wird“ (G. Weis, 1994, S. 86).

Die Bausteine eines Fernseh-Werbespots unterscheiden sich von den Elementen der Printwerbung.

In dieser Hinsicht spricht H. Stöckl von einer symbiotischen Verbindung verschiedener Zeichensysteme in einem Werbespot, und zwar von einer *Text-Bild- Laut- Verbindung*, wo sich sprachliche (gesprochene und geschriebene) sowie bildliche Elemente gegenseitig ergänzen und aufeinander abgestimmt sind. Mithilfe von *Sprache* wird kommuniziert und reflektiert, sprachliche Handlungen werden vollzogen. Der Vorteil von *Bildern* liegt hauptsächlich im Bereich der Wahrnehmung. Sie erzeugen Aufmerksamkeit, werden schnell und ganzheitlich rezipiert, gut memoriert und vermitteln unmittelbar Gefühle und Stimmungen (H. Stöckl, 2004, S.199-201).

H. Leo und N. Ochmann betonen ebenfalls den engen Zusammenhang einzelner Elemente *Bild, Text/ Sprache, Musik*, rücken

aber darüber hinaus das vierte Element ins Blickfeld- *Farbe*.

Das Zusammenspiel der jeweiligen Elemente *Bild*, *Text/ Sprache*, *Musik* und *Farbe* wirken in den Werbespots unmittelbar auf die Konsumenten ein, was für die Gesamtwirkung des Produktes entscheidend ist. Jedes dieser Elemente wird gezielt eingesetzt, um Emotionen und Assoziationen auszulösen und präsentiert das Produkt auf verschiedenen Ebenen. *Der Text* unterstützt und lenkt dabei die Bildinterpretation. Die größtmögliche Wirkung erzielen Werbespots, wenn sich *Bild* und *Text* gegenseitig ergänzen, d.h. wenn die *Textaussage* durch *Bilder* und *Bildaussage* durch *Text* vertieft werden (vgl. N. Ochmann, 2003, S. 6). Das dritte Element der Werbespots ist *Musik*, die entspannt, unterhält, ablenkt etc. Dabei handelt es sich um eine im Unterbewusstsein stattfindende Beeinflussung. Die Werbung nutzt dies, um mit Hilfe der *Musik* Stimmungen und Emotionen zu schaffen (vgl. H. Leo, 1999, S. 17). Ein weiterer Bestandteil eines Werbespots ist die *Farbkomposition*. *Farben* haben eine vielschichtige Wirkung auf die Psyche des Betrachters. Sie können Wohlbefinden und Sehnsüchte, aber auch Aggressionen auslösen. Schon durch geringe Farbnuancierungen gelingt es, den Eindruck von Dingen und Räumen zu verändern (vgl. N. Ochmann, 2003, S. 7).

Vier Bausteine/Elemente eines Werbespots (*Bild*, *Sprache*, *Musik* und *Farbe*) bilden eine komplexe Einheit aller hieran beteiligten Teilbereiche, welche sich nachträglich nicht mehr in einzelne Bestandteile zerlegen lassen (Sich Fig.1).

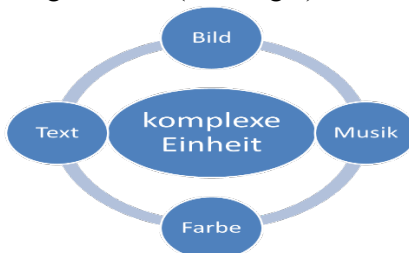


Fig.1 Zusammenspiel der Bausteine eines Werbespots

Die Bausteine der Werbespots ermöglichen es den Forschern, deren didaktisches Potenzial abzuleiten.

Vor diesem Hintergrund sieht B. Biechele (2006, S. 310) in Teilbereichen der Werbespots die Möglichkeit der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im modernen Fremdsprachenunterricht.

Darüber hinaus reflektiert N. Ochmann über die in den Werbespots dargestellten kommunikativen Situationen aus didaktischer Perspektive, die seines Erachtens wichtige zielsprachige Fertigkeiten der Lernenden fördern, insbesondere das visuell unterstützte Hörverstehen. Durch Bild-Ton-Kombination werden die kommunikativen Ereignisse im Zusammenhang gezeigt. Für die Eignung des Einsatzes der Werbespots zur Förderung von Hör-Seh-Verstehen spricht ihre Kürze (vgl. N. Ochmann, 2003, S. 6).

N. Janich 2005 schlägt mit Recht vor, das Werbespot auf kulturelle Informationen, schwierige Ausdrücke, Vokabular, geeignete Segmente und grammatisches Niveau zu untersuchen (N. Janich, 2005, S. 69).

R. Rybarczyk hebt in den abschließenden Bemerkungen zu ihrem Beitrag hervor, dass die Lernenden über Werbespot mit authentischer Sprache konfrontiert werden, was zur Steigerung ihrer Aufmerksamkeit und Lernmotivation beitragen kann. Darüber hinaus eignet sich die authentische Sprache der Werbetexte besonders gut zum Training von sprachlichen Teilsystemen (wie Lexik und Grammatik) und Grundfertigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) (R. Rybarczyk, 2012, S. 154).

„Als authentischer Text der Zielkultur gewährt Werbung Einblick in die alltagskulturellen gesellschaftlichen Zusammenhänge“, postuliert A. Schumann (2008, S. 48). Die Werbung enthält authentische Informationen über das Zielsprachenland und bietet gute Möglichkeiten, sich im Ausland die Kultur des Landes zu vergegenwärtigen (vgl. Y. Li, 2007, S. 180). Werbespots ermöglichen, andere Sprachverfahren als die der Standardsprache kennen zu lernen, z.B. Wortschöpfung, Wortwahl, Wortreim etc. Dabei kann der spielerische Umgang mit der Sprache erprobt werden (vgl. A. Schumann, 2008, S. 48).

A. Dohrn thematisiert Förderung der interkulturellen Kommunikation über die Rezeption deutscher Werbung: Die interkulturellen Komponenten der Werbespots erweitern das Blickfeld der Lernenden (vgl. A. Dohrn, 2009, S. 117), indem der Rahmen für die Auseinandersetzung mit aktuellen landeskundlichen Themen gebildet und

zum Nachdenken sowie zur Diskussion über dargestellte soziale und kulturelle Wahrnehmungsmuster angeregt wird.

Aus den Ausführungen zum didaktischen Potenzial ergeben sich begründete Auswahlkriterien der Werbespots zum handlungsorientierten DaF-Unterricht, die unter drei Aspekten aufgeteilt und eingeordnet werden können, dem allgemeindidaktischen, dem Informationsaspekt und dem interkulturellen Aspekt (Fig.2).

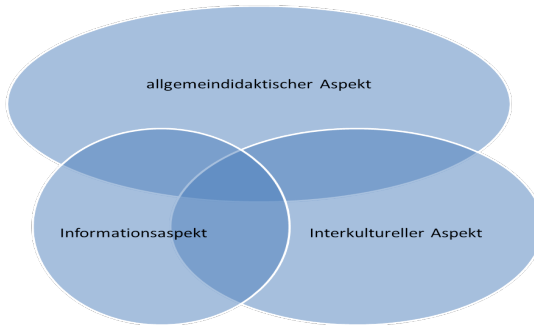


Fig.2 Auswahlkriterien der Werbespots

1) Allgemeindidaktischer Aspekt:

- Lernmotivation;
- Förderung von Hör-Sehverstehen dank Bild-Ton-Kombination der Werbespots;
- Förderung der Handlungsorientierung (Poster, Produktpräsentation);
- Sprachliches Wissen;
- Kommunikative Kompetenz;
- Medienkompetenz.

2) Informationsaspekt:

- Vorwissen;
- Themenbezogenheit (deutschsprachige Länder und Kulturen).

3) Interkultureller Aspekt:

- Interkulturelles Potenzial (Symbole, Zeichen, nonverbales Verhalten);
- Anregung zum Kulturenvergleich;
- Stereotypenkritik.

In der einschlägigen Literatur werden Übungen zum Hör-Seh-Verstehen vorgeschlagen, welche in drei Phasen durchzuführen sind: vor

dem Sehen (*Einstimmung und Vorentlastung*), während des Sehens (*Präsentation des Werbespots*) und nach dem Sehen (*Handlungsorientierung und Unterrichtsgespräch*) (vgl. I. Ch. Schwerdtfeger, 2003; A. Sass, 2007; B. Biechele, 2008; J. Lonergan, 1987; M.-L. Brandi, 1996).

Vor dem Sehen (Einstimmung und Vorentlastung):

Diese Phase bereitet auf sprachliches und inhaltliches Erfassen der Werbespots vor und hat zum Zweck, das Interesse der Lernenden aufzubauen und das Verständnis zu erleichtern. Beim Umgang mit den Werbespots muss in dieser Arbeitsphase das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt werden. Dazu lohnt es sich, andere Medien einzubeziehen: eine Zeitungsanzeige, gedruckte Werbetexte, sowie die Zusammenfassung eines Textes über eine Fernsehsendung zum gleichen Thema, ein Standbild, eine Szene aus dem Werbespot usw. Hier empfehlen sich folgende Vorgehensweisen:

Vorwissen abrufen:

- ✓ Assoziogramm;
- ✓ Zuordnung von Nomen und Verben als Eigenschaften eines Produktes;
- ✓ Nach den Meinungen der Lernenden zum landeskundlichen Thema fragen: z.B. Hochzeit, Geburtstag, Urlaub, Freizeit in Deutschland etc.;
- ✓ Begriffe/Schlüsselwörter zu dem im Werbespot dargestellten Thema sammeln und klären.

Das Interesse wecken:

- ✓ Das Standbild/eine Szene aus dem Werbespot beschreiben;
- ✓ Vor- und Nachteile eines Sachverhaltes zusammentragen;
- ✓ Zeitungswerbung besprechen und Vermutungen äußern, wie der Werbespot zu dem jeweiligen Produkt aussehen könnte;
- ✓ Lückentext als sprachanalytische Übung zu bestimmten grammatikalischen und lexikalischen Strukturen und Phänomenen.

Während des Sehens (Präsentation des Werbespots):

Beim ersten Sehen des Werbespots sollte das Hör-Seh-Verstehen im Vordergrund stehen. Beobachtungsblätter, auf denen nur Stichwörter eingetragen werden sollten, bieten sich während des Sehens an und sollen während des zweiten Sehens auch ausgefüllt werden (vgl. M.-L. Brandi,

1996, S. 41). In dieser Phase sollen die Lernenden die wesentlichen Informationen aus dem Werbespot durch Beobachtungsaufgaben herausfiltern, die das genaue Wahrnehmen auf optischer und akustischer Ebene erfordern und trainieren. Hier empfehlen sich folgende Vorgehensweisen:

Tonspur ohne Bild

- ✓ Über die Musik spekulieren;
- ✓ das Arrangement der Szene vorhersagen;
- ✓ die Personen, die man hört, beschreiben/ Assoziationen zu Situationen/Personen aufschreiben;
- ✓ das Produkt, für das geworben wird, erraten.

Spot ohne Ton

- ✓ Fragen zum Gesehen stellen/das Gesehene beschreiben;
- ✓ Personen/Szenen beschreiben;
- ✓ Zusammenhänge herstellen (In wieweit gehören die Personen zusammen?);
- ✓ ein Videoprotokoll anfertigen.

Spot mit Bild und Ton

- ✓ Spot an einer wichtigen Stelle stoppen: (raten, für welches Produkt geworben wird; über den Fortgang der Handlung spekulieren und Szenen beschreiben; eine Geschichte erfinden (wie geht es weiter?);
- ✓ Sprache/Musik mit den Bildern vergleichen;
- ✓ Werbespot mit den Vermutungen aus der Vorphase vergleichen.

Nach dem Sehen (Handlungsorientierung und Unterrichtsgespräch):

Die Phase nach dem Sehen soll dazu dienen, das Gesehene und das Gehörte zu verarbeiten, zu vertiefen und zu ergänzen (vgl. M.-L. Brandi, 1996, S. 15). Folglich sind hier handlungsorientierte Übungen angebracht:

- den Spot analysieren (Zielgruppe bestimmen, Hintergründe der Werbung herausarbeiten, Aufbau des Spots untersuchen);
- über den Gesamteindruck zu dem zu werbenden Produkt, der Musik/Geräuschen bzw. der Sprache und der Farbe in dem Werbespot diskutieren;
- Szenen nachspielen;
- einen neuen Werbespot zu einem Phantasieprodukt schreiben bzw. drehen;

- den Spot mit der Zeitungswerbung vergleichen;
- Diskussionen führen zu Vorteilen und Nachteilen bestimmter Situationen/ Sachverhalten der Werbespots;
- kulturelle Hintergründe in der Werbung bestimmen und darüber berichten (z.B.: historische Ereignisse);
- zum Kulturenvergleich anregen (stereotype Sichtweisen auf eigene und fremde Kulturen);
- Rezension zum beworbenen Produkt schreiben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeit mit Fernseh-Werbespots im Fremdsprachenunterricht sehr vielschichtig ist und auf dem Zusammenspiel der Bausteine, einer komplexen Einheit *Bild, Sprache, Musik und Farbe* beruht. Werbespots sind Ausdruck kultureller Zusammenhänge und bieten vor allem für moderne Didaktik und Methodik reichhaltige Möglichkeiten, landeskundliche Inhalte unmittelbar zu erarbeiten und den interkulturellen Blick zu erweitern. Der Arbeitsschwerpunkt verlagert sich dabei auf die komplexe Bedeutung der Auswahlkriterien der Werbespots unter dem allgemeindidaktischen Aspekt, dem Informations- und dem interkulturellen Aspekt.

Die in drei Phasen durchführbaren Einsatzmöglichkeiten der Werbespots umfassen eine Vielfalt an didaktischen Aktivitäten, die das Wahrnehmen auf optischer und akustischer Ebene bzw. erfordern, einen hohen Grad des Vorwissens benötigen, allgemein sprachliche, interkulturelle Kompetenzen sowie Medienkompetenz fördern und durch Handlungsorientierung im Unterricht gekennzeichnet sind. Abschließend sei hervorzuheben, die vorgeschlagenen Herangehensweisen für den Einsatz von Werbespots sind lediglich als Ausgangsbasis zu betrachten, da diese im Kontext der aktuellen methodisch-didaktischen sowie auch Werbeentwicklungen regelmäßig neu adaptiert werden müssen.

Bibliographie:

BIECHELE, Barbara, Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache. Umbrüche. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 2006, nr. 76, p. 310-328.

BRANDI, Marie-Luise. *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit funktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. München, Langenscheidt, 1996.

DOHRN, Antje. Interkulturelle Werbung im DaF-Unterricht. În: *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neue Trends und Tendenzen*, 2009, München, Iudicium, p. 109-120.

JANICH, Nina. *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen, Gunter Narr, 2005.

LEO, Hildegund. *Musik im Fernsehwerbespot*. Frankfurt/Main, Lang, 1999.

LI, Yuan. *Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung*. München, Iudicium, 2007.

OCHMANN, Nana. *Kauf Mich! Werbespots aus dem Fernsehen und Kino im Unterricht*. München, Goethe-Institut, 2003.

RYBARCZYK, Renata. Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. În: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 2012, nr. 2, S.143-156.

STÖCKL, Hartmut. *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache*. Berlin, de Gruyter, 2004.

WEIS, Gabi. *Werbung im Französischunterricht. Medienspezifische und didaktische Reflexionen*. Bochum, Brockmeyer, 1994.

SCHUMANN, Adelheid. Interkulturelles Lernen mit Werbung. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, 2008, nr. 2, S.48-53.

EXPERIENCE AT THE CLASSES OF ENGLISH

Victoria MASCALIUC, dr., lector univ.,

Tatiana BÂRLIBA

Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți

The article underlines the importance of experiential learning in teaching English. It traces a connection between experiential learning and the requirements of the labor market. Being a research-based, hand-on learning process, the focus on experience pushes students beyond the traditional classroom. The authors present challenge-based model as one strategy to be used at the classes of English to expose students to authentic learning opportunities.

Keywords: English, experiential learning, challenge-based model, authentic opportunities

Introduction

There are many definitions of the term “experiential learning”. The common meaning of the term is to get a particular experience from learning. Keeton and Tate (1978) are sure that the experiential learning is a process where the learner does not only “read about, hear about, talk about, or write about these realities” (Keeton, 1978, p. 68). The learner gets the experience from doing something, from getting engaged in performing something. Eisenstein adds that the learning from experience is dependent on learning goals that “direct attention toward information that results in learning that transfers across situations” (Eisenstein, 2006, p. 257).

The goals stand at the basis of lessons. James March believes that experiential lessons are “lessons extracted from the ordinary course of life and work,” with academic knowledge “generated by systematic observation and analysis by expert and transmitted by authorities” (March, 2010, p. 9). These lessons are “rife with unjustified conclusions, superstitious associations, misleading correlations, tautological generalizations, and systematic biases” (March, 2010, p. 107). Namely, they determine the creation of problem solvers and creators as opposed to consumers.

Rogers (1973) mentions two types of learning such as cognitive (meaningless) and experiential (significant) that the educators should strive for in the teaching process. The experiential learning addresses the needs of the learner. The linguist believes that experiential learning is equivalent to personal change and growth. Additionally, experiential learning is a naturalistic learning process contrasted to lectures.

Since the beginning of the 20th century educators have been attempting to implement, adapt, reinvent and improvise teaching methods that might link theory with real life experiences. In other words, the teachers aim at nurturing an educated individual who can become competitive in a democratic society. This demand calls for dedicated pedagogical methods that would enhance the educational experience of students in and out of the classroom. Teaching is to encourage autonomy and autonomous learners, who are able to take responsibility of their learning and are capable of individualizing their experiences to become

competent users of the target language. In this respect, experiential learning is seen as “a wonderful way to teach a new generation of youth in the democratic society”. It is believed that experiential learning in modern education is “the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Dewey, 1925, p. 43). Dewey underlined that “experiential learning is culturally mediated”, having at the basis an experience “overlaid and saturated with the products of the reflection of past generations and by-gone ages. It is filled with interpretations, classifications, due to sophisticated thought, which have become incorporated into what seems to be fresh naïve empirical material.

Strengths and Weaknesses of Experiential Learning

Experiential learning is an opportunity for learners to apply what they have been taught to solve real-world challenges. Learners test their understanding by underlying principles, processes and procedures and can experiment and adapt their practice to achieve best outcomes. There are many advantages of experiential learning usage:

- Access to real-time coaching and feedback

Achieving expertise requires practice and focused coaching based on what is observed during practice. Every experiential learning activity includes a debriefing session where learners receive feedback and coaching from experts and fellow team members.

- Promotion of teamwork and communication skills.

Reading a book or listening to a lecture does not provide with a lot of empirical experience. The experiential learning may be possible only when there are more than two people doing something.

- Development of reflective practice habits.

The learners can self-monitor the effectiveness of their plan, anticipate outcomes and develop contingency plans while getting more and more experience. Experiential learning helps accelerate the journey from novice to expert.

- Accomplishments are obvious.

Learners can improve their skills in a very short period of time, because of the feedback loop created by problem solving.

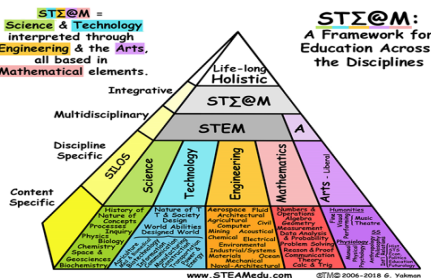
It is believed that experiential learning designs depend partly on one’s epistemological position. Constructivists strongly support

experiential learning models, whereas those with a strong objectivist position are usually highly skeptical of the effectiveness of this approach. Nevertheless, problem-based learning, in particular, has proved to be very popular in many institutions teaching science or medicine, and project-based learning is used across many subject domains and levels of education. There is an evidence that experiential learning, when properly designed, is highly engaging for students and leads to better long-term memory. Certainly, experiential learning approaches require considerable re-structuring of teaching and a great deal of detailed planning if the curriculum is to be fully covered. It usually means extensive re-training of faculty, and careful orientation and preparation of students.

Challenge-based model and its description

There are many models of experiential learning. The model to be used at the classes of English that allows language skills and 21st century skills training is challenge-based one. This approach was borrowed from science. It is a collaborative framework that has at the basis a hands-on activity that aims at discovering and solving problems, gaining in-depth subject area knowledge, developing 21st-century skills, and sharing thoughts with the world.

Challenge-based model, as an experiential model used to teach languages, started to be used in ELT as a part of STEAM policy (Steam pyramid). Deron Cameron believes that STEAM is “a paradigm shift from traditional education philosophy, based on standardized test scores, to a modern ideal which focuses on valuing the learning process as much as the results” (<https://steamedu.com/>). The STEAM paradigm was thrown light on in 2006 by Georgette Yakman. It represents the research-backed theoretical model on how to correlate the subject areas to one another, and to social development worlds.



Picture 1. STEAM pyramid

The purpose of this was to create a matrix by which researchers, professionals, and educators could share information to keep

education as up to date as possible. The pyramid shows the integration of disciplines; it explains the interdisciplinary approach that leads to the development of life-long skills.

Challenge-based model is a complex one. There was published in 2011 a guide for those who would like to implement it at their classes. The framework cited makes the process clearer (Challenge based learning 2011).

It can be observed that there are five stages that cover engage-investigate-act policy:

- Stage 1. It is formed of a big idea, essential question and challenge. This stage is the motivating stage and is teacher-centered, as the teacher has to invent the challenge, the big idea and the essential question.
- Stage 2. This is the guiding activities stage. The students identify and engage in guiding activities, including simulations, research, games, calculations, expert interviews, surveys, and other activities that help them acquire the knowledge needed to answer the guiding questions and develop an innovative, insightful, and realistic solution. Any of the guiding resources might be used.
- Stage 3. This is the identifying a solution stage. Having thoroughly researched the guiding questions, the students have a solid foundation to begin identifying a variety of possible solutions. They should select one solution through prototyping, experimentation, or other means. One of the best ways out is to use prototyping.
- Stage 4. This is the implementation and evaluation stage. After identifying the solutions, the students implement them, measure outcomes, reflect on what worked and what didn't, and determine whether they made progress in addressing the challenge. When implementation is complete, students share their work with the rest of the world. In their research plan, the students decide what they measure and how often, so they can be consistent throughout the implementation phase. This stage offers the possibility for improvement. At the moment the prototype does not work, the students have the right to introduce changes and improve it.
- Stage 5. This is the documentation stage. The Guide mentions that the best way to document the results is to make the video, where a

description of the challenge, a brief description of the learning process, the solution, and the results of the implementation are mentioned. Students are encouraged to keep individual written, audio, or video journals throughout the process.

Implementation at the classes of English

There are four stages that the pupils have to pass through. The first three stages aim at developing the language skills. The teacher has to start with content. The chosen topic for implementation refers to the cultural domain. The chosen piece of content is as follows. It is for A2 level of English:

Thanksgiving Day is a fall holiday. It is in November. It is a day when people are thankful for all the good things they have. People celebrate Thanksgiving with lots of food – roasted turkey with stuffing, pumpkin pie, cranberry sauce and sweet potatoes.

Stage 1. As a class, the students determine the topic. They make as many guessing presuppositions as possible. Here the teacher uses word clouds, videos, icebreakers.

Stage 2. The teacher creates groups of three learners and asks the students to color the provided picture and find a regularity (Hint for the teacher: all the nouns represent a color, verbs represent another color, and adjectives – the third color).



Stage 3. The learners are proposed to make sentences following the

construction, using as many words as possible from the colored picture. The formula is *I am thankful for...*

The challenge is introduced only when the language skills have been trained. As the topic is Thanksgiving, the big question and the challenge should be connected to it.

Stage 4. A challenge is introduced. The students have to design a turkey escape pod zipline.

Big Question?

How is it possible to design an escape pod zipline to save the turkey not to be cooked for Thanksgiving?

Documentation: Each team member will complete the items below and, then, will share with other colleagues.

Our model looks like:

The materials we have used are:

The pupils do not have the right to use additional materials than those specified in the materials box.

Materials	Tools
Cardboard (2 pieces)	Scissors
Balloons (1 piece)	masking tape
Modeling clay (1 piece)	
Sticks (2 pieces)	
Straws (2 pieces)	
Pencils (2 pieces)	
Pegs (2 pieces)	
Cups (2 pieces)	
Rubber bands (4 pieces)	

When the 3D representation of the means of transportation is ready, the testing procedure starts.

Testing: The students test the means of transportation. They may improve it if necessary. A competition might be organized to test the designed means of transportation against 2 principles (safety, velocity).

The next step in challenge implementation is the presentation. The students are to present the means of transportation. Some directions are provided:

Our team has used the following materials ... Our choice is determined by ... Our type of travelling is ... The advantages are ... The testing process has proven ...

The last step is assessment. The students have to assess the colleagues' prototypes, using the directions.

We have got the designed zipline of group number _____. At the lesson, we saw that the designed zipline was submitted on time. We are giving this group _____ points for being punctual.

The group has made a _____ design, and for creativity we are giving this group _____ points.

We can see that the members of the group are real engineers and for this criterion we are giving _____ points.

The group has used the following materials _____, these are the only provided materials, and we are giving them _____ points. Moreover, the students presented their zipline using the provided vocabulary directions. We are giving _____ points.

The device was submitted on time	/5
The group demonstrated their understanding of the design	/20
The device is unique and creatively made	/10
The group used the directions provided (the lesson vocabulary)	/15
The device was created using only the provided materials (name them)	/10
Total	/60

Conclusion

Experience is important and it stands at the basis of any achievement. In such a way, the lessons derived from experiential learning stimulate the process of drawing conclusions, making associations, and systematic satisfaction. The main aim of teaching is to create autonomous satisfied learners, who are able to take responsibility of their knowledge and individualize their experiences to obtain maximum benefit. In this respect, experiential learning is regarded as a wonderful way to teach a new generation of youth in the reframed society. The lessons that follow these concepts provide learners with knowledge through the transformation of experience and expose them to real life in the tiny school environment.

References

Dewey, J. *The Quest for Certainty: A study in the relation of knowledge and action.* London: Putman, 1987.

Dewey, J. *Reconstruction in Philosophy.* London: Beacon Press, 1925.

Keeton, M., Tate, P. *Learning by Experience – What, Why, How.* Jossey-Bass, 1978.

March, J. *The Ambiguities of Experience*. Ithaca: Cornell University Press, 2010.

Eisenstein, E., Hutchinson, J. *Action-based Learning: Goals and Attention in the Acquisition of Market Knowledge*. In: Journal of Marketing Research, May, 2006, pp. 244-260.

STEAM Pyramid History. [online]. Disponibil: <https://steamedu.com/pyramidhistory/>

THE EFFECTIVENESS OF USING POWER POINT IN TEACHING-LEARNING PROCESS

Anastasia ROMANOVA, dr., lector
Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract

The use of PowerPoint presentations for teaching has considerable potential for encouraging more professional presentations. This paper reviews the advantages and disadvantages associated with its use in a teaching and learning context and suggests some guidelines and pedagogical strategies that need to be considered where it is to be used. It summarizes some of the key principles of presentation that are frequently ignored and recommends some of the approaches that need to be incorporated into good practice. It states that PowerPoint, when appropriately used, is a very powerful and flexible teaching and learning support tool to facilitate the improved delivery of academic courses.

Keywords: PowerPoint, teaching foreign languages, remote education, digital competence.

Utilizarea Power Point în procesul de predare - învățare are un potențial considerabil. Această lucrare revizuieste avantajele și dezavantajele asociate utilizării sale într-un context didactic și sugerează unele linii directoare și strategii pedagogice care trebuie luate în considerare. În lucrare se rezumă câteva dintre principiile cheie ale prezentării care sunt adesea ignorate. Totodată sunt formulate unele recomandări pentru elaborarea și prezentarea Power Point. Se afirmă că Power Point, atunci când este utilizat în mod corespunzător, devine un instrument metodic puternic și flexibil ce asigură însușirea eficientă a limbilor străine.

Cuvinte cheie: Power Point, predarea limbilor străine, învățământul la distanță, competență digitală.

Introduction

The remote learning of foreign languages during the COVID-19 lockdown has moved many traditional language teaching activities online, and the use of virtual classrooms has quickly escalated. As Chun

describes it, “neither the educational institutions nor the teachers expect to experience the abrupt shift from “face-to-face” classroom teaching to “screen-to-screen” teaching” (Chun 2020, p.35). Language teachers were dramatically moved towards a new digital epoch, a space where technology dominated every aspect of teaching. Modern teaching technologies expanded the scope of the educational process, broadened its practical orientation, contributed to the intensification of students' independent work, increasing their cognitive activity.

With the dominance of screen-to-screen teaching, pedagogical competencies teachers once possessed have changed. Increased ability to use technology and digital tools provides multiple teaching styles and multiple modes of communication and collaboration. Broader and freer access to diversified modes of chat, audio, and visual language interaction give rise to a number of questions. In the future, will screen-to-screen teaching replace traditional face-to-face teaching? Where does the new digital epoch drive the teacher's role in a technology-dominant classroom? These questions are really not about whether we need digital tools, but what we expect our future language teaching to be.

One of the most spread tools is a presentation.

1. PP Presentation: pros and cons

1.1. The world of presentations

Nowadays, presentations are an indispensable part of our academic, professional and personal. Although various products exist for such purposes, PowerPoint enjoys the reputation of being the mostly widely used standard presentation application on the market (Garner et al., 2009, p. 332). PowerPoint has become one of the ubiquitous media dominating “the world of teaching and training, from elementary school classrooms to graduate programs” (Hopper, Waugh, 2014, p. 30). According to reports, 30 million PowerPoint presentations are made each day; that's 1.25 million every hour (Mahin, 2004).

There are many and varied sources of information on the do's and don'ts of constructing and delivering PowerPoint presentation (Finkelstein 2003, Levasseur, Sawyer, 2006, Cooper 2009). To sum them up, the key points relating to designing PowerPoint presentations are the following:

- Plan your presentation structure carefully and according to the

general rules of presentations. The key to a successful presentation/lecture is to have a clear structure and generally not more than five key topic areas.

- Know the level at which the presentation is aimed and develop the content for this level.

- Do not present too much textual material on each slide and avoid simply reading out what is on the slide: provide mainly structural headings and subheadings around which the bulk of the verbal presentation takes place.

- Make sure that you speak at a normal pace and do not allow the use of PowerPoint to deliver material too quickly.

- Use the visual and other media opportunities offered to enhance your presentation whenever possible but be careful to avoid excessive use of colour effects, animation effects, transition effects, sound effects, etc.

- Try to avoid having more than 6 lines of text per slide and make them primarily headings or subheadings.

- Remember that a picture can be worth a thousand words – use graphics to enhance your presentation.

- Try to avoid using red and green combinations for emphasis – the most common form of colour blindness prevents separation of reds and greens.

- Consider introducing lines of text one at a time, dimming the previous lines as the new line is introduced: this facilitates concentration on the current item. Putting the full slide up can result in the audience reading ahead and not listening to what is being currently discussed.

- Do not use more than two text colours in a presentation unless there are particular reasons for doing so.

- Consider whether to use a dark or a light background for the presentation. Dark backgrounds may not work well if the room is not fairly dark.

When we look at studies on presentations, we notice that most of them deal only with the mechanics of creating slides and presentations and the general principles of good design from a graphic design and business perspective. Very few studies have addressed *teachers'* perceptions and effective *teaching* with PowerPoint opinions about the way in which their instructors use presentation tools in their lectures.

Moreover, very little of the literature has focused on engagement and active learning with the presence of PowerPoint in *foreign languages* classrooms. Teaching languages requires discussion, critical thinking and debate - characteristics many critics argue are at odds with PowerPoint's unique presentation style.

So, the increasing ubiquity of PowerPoint in the university classroom raises complex questions about pedagogy and the creation of dynamic and effective learning environment. With this in mind, the aim of the current study is to broaden current knowledge of the effectiveness of PowerPoint slide technology by exploring the phenomena in terms of teachers' perspectives.

1.2. How and when should we use it?

The allure of PowerPoint is understandable. Teachers used to spend hours searching through departmental reference books or other resources in the local or school library and then wait in line to photocopy the chosen materials. With PowerPoint, teachers can Google, copy, and paste in living color. Perhaps best of all, they can store all their lessons on a portable hard drive.

As we see, the attraction of PowerPoint is clear. But what should we keep in mind to use it efficient? What approaches need to be incorporated into good practice?

Learning theories explain how PowerPoint can contribute to teaching and learning. For example, dual channel assumption posits that people have two distinct channels for processing visual and auditory information (Paivio, 1986). Additionally, Cognitive Theory of Multimedia Learning postulates that when multiple sources of information are presented (i.e., both visual and auditory), learning is enhanced (Mayer, 2009). PowerPoint slides may provide opportunities for instructors to couple-up visual information and verbal information, which may lead to better learning. In addition, slides may be well suited to the needs of different learners who possess different learning styles (e.g., visualizers and verbalizers), as they enable instructors to present multiple sources.

Arousal theory is another theoretical framework used to explain how slides can aid teaching-learning (Levasseur, Sawyer, 2006). Accordingly, attractive course materials make learning more enjoyable,

stimulate students' interest, and promote learning. PowerPoint may augment arousal levels, as it can stimulate both the visual and auditory senses.

More practical key reasons to use PowerPoint for teaching and learning activities include (Jones, 2003, p. 3):

- It helps build a presentation in a professional manner. The templates provided are designed to default to good presentation criteria such as the number of lines of information per slide and appropriate font sizes and types, etc. This helps to avoid the common use of excessive text often found on overhead transparencies.

- A presentation can appeal to a number of different learning styles and be made more stimulating. A teacher can incorporate more sophisticated visual and auditory media into presentations. Incorporation can be done, either directly from within the programme or, sometimes more successfully, by appropriate pausing of the PowerPoint presentation and using alternative technology (e.g. tape player or VCR).

- The electronic file format allows distribution and modification for/by students unable to be present or who have impaired visual or auditory difficulties. PowerPoint comes with a free viewer programme that can be distributed with the files so that the reader is not required to have PowerPoint on their personal system.

- Editing of each PowerPoint file is very easy with minimal associated reprinting costs. This ease facilitates the evolution of teaching materials by staff and minimize workload or time.

- The printing of handouts in a variety of formats is facilitated with a number of embedded options. For instance, sophisticated handouts can be based on the PowerPoint presentation, but extra interactive elements such as readings and questions can be added where appropriate.

- Extra information can be 'hidden' within files for answering predicted questions or for providing feedback to students using the file in a distance-learning context.

- The portability of the files, especially on compact disks (CDs) with their large capacity, allows presentations to be given wherever the technology is available or distributed where appropriate.

In terms of its use within the curriculum, there are many potential options available, limited only by the nature of the subject and the creativity of the user (Mills, 2003, p. 7). Clearly it is most commonly used in lecture/seminar situations, often largely in information transmission mode. Here the potential improvements in structure and clarity, especially when appropriate graphics are used, are very significant positives although there are dangers too: such presentations can e.g. become gimmicky; overloaded with material and effects; encourage students to be passive during lectures; be delivered too quickly, etc. The linear structuring typical of many lectures can be made more flexible by using hyperlinking options, both within and out with the PowerPoint presentation, and by using the methods for jumping to particular slides that are not part of the linear sequence. Non-linear use of PowerPoint, however, is mainly a pedagogical issue that PowerPoint can be adapted to provide.

So familiarization with the technology provides a whole range of pedagogical options that can be incorporated in the curriculum to facilitate learning by those with different learning styles. It should, if integrated and used properly, encourage and support more professional delivery of teaching and learning materials and thus facilitate student learning.

To sum up, we can use Power Point as:

- lecture prompt for instructor
- note-taking aid for students
- tool for building complex visuals, with or without animation
- means of gathering the outcomes of discussions and polls during class activities
- tool for providing tests and options for consideration during class sessions
- instrument for question and answer sessions
- means of interacting with web sites and information

- provision of self-study sessions with feedback after the class activity.

1.3. PP Presentations in teaching: the problem and some ways of its solution

As we know, the main essential skills university graduates should possess are:

- (1) Character Development,
- (2) Self-Management Skills,
- (3) Social and Cooperative Skills,
- (4) Communication Skills,
- (5) Literacy and Numeracy,
- (6) Thinking Skills and Creativity,
- (7) Knowledge Application Skills,
- (8) Information Skills.

With this in view, the purpose of teaching foreign languages today is to develop these very skills during the educational process. Consequently, PowerPoint and its implications or pedagogy and learning environments should be considered with recognizing this need.

Many educators are very critical about Power Point use in teaching-learning process. Let's have a look at some studies' titles: "Does teaching with PowerPoint increase students' learning?" (Baker et al, 2018), "The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences" (Jones 2003), "How PowerPoint Is Killing Education" (Isseks 2011). "An overused technology deserving of criticism, but Indispensable" (Hopper, Waugh, 2014), "We have met the enemy and he is PowerPoint" (Bumiller 2010).

The root problem of PowerPoint presentations is not the *power* or the *point*, but the *presentation*. A presentation, by its very nature, is one-sided. The presenter does everything - gathers information, eliminates extraneous points, and selects the direction and duration of the presentation (see, for example: Uzun, Kilis 2019, p.42-43). As Jones (Jones 2003, p. 2) writes, "part of the difficulty in objectively evaluating the use of PowerPoint in education stems directly from one of its most favorable features, namely the ease of use and the relatively shallow learning-curve required to achieve basic-level usage". It particularly

includes poorly thought-out use in lectures where it becomes simply an alternative form of presenting largely text-based material that used to be delivered using ‘old technology’ (chalk and talk): this makes little use of the new and flexible opportunities offered by use of PowerPoint within the educational field.

The role of the audience is to sit and absorb the information. Yes, they may ask questions, but typically only those queries that directly relate to the slides are deemed worthy of responses. What happens to thoughts and ideas that are not part of the presentation? This approach does little to promote creative thinking - or any thinking at all.

Perhaps the most significant potential negative effect, especially where ‘complete’ presentations are made available to students, is the danger of encouraging students to sit passively through the session since they may perceive that they have ‘got the notes’. This is a particular risk where PowerPoint presentations are the primary teaching medium in, for example, distance learning situations. It is also true where ‘full’ handouts are provided for lectures/seminars and in both cases, it represents poor pedagogical practice since all presentations should require some active participation by the students. The development of note-taking skills is a vital transferable skill and careful use of PowerPoint can encourage this by, for example, providing students with only outline structures that require annotation or handouts. There are good reasons to encourage students to listen to a presentation rather than spend all their time writing notes but totally passive behavior (listening but not taking notes) does not encourage processing and gaining ownership of information: a sensible balance is required. It is correctly argued that a ‘chalk and talk’ presentation slows the lecturer down, allowing students to catch up with notes and even provides time for students to think, but all of this is equally possible within a pedagogically-sound PowerPoint presentation.

So, PowerPoint’s greatest offense is that it creates a false sense of accomplishment. Just as making a YouTube video may fool us into thinking that we have made art, creating a colorful Power Point lesson may fool us into thinking that we have taught.

The next problem is that PowerPoint encourages a classroom climate, where the teacher is seen as the primary knowledge source. That is, PowerPoint encourages more of a teacher-centered and less of a

student-centered approach (Hopper, Waugh, 2014). This situation can be especially critical and detrimental for ESL disciplines where active participation and engagement are required. PowerPoint is believed to hinder spontaneous classroom discussion and discovery, and instead encourages presenters to simply read the slide content to the class verbatim. On the other hand, some believe that although it is true in most circumstances, it is more of an instructor's deficiency than a flaw of PowerPoint itself (idem, p.). The problem of learner passivity also exists in teacher education. The research indicates that despite teacher educators' belief that critical pedagogy should be adopted instead of passivity, they do not always demonstrate this in their own teaching practices; such as lecturing directly from PowerPoint slides.

To sum up, let's confess that creating effective lessons is not easy - it is incredibly challenging and time-consuming. It takes proper training and a constant cycle of evaluation and self-assessment involving both teachers and administrators. No application, piece of software, or shortcut can eradicate the need for that interaction.

So should we turn back the clock to the mid-20th century and forego all subsequent technological advances? Of course not. Arguably, the technology of the last 15 years has created an unparalleled seismic shift in the way nearly everything gets done; we are only now beginning to feel the first of many ripple effects. Incorporating technology - including PowerPoint and other applications - into instruction, especially into higher education, is essential (see, for example: Babelyuk 2019, p. 23).

Teachers do not need to jump off the technology train; they just need to change cars. They need to uncover methods of using technology to help students develop old-world skills that are also 21st century skills, such as critical thinking, problem solving, perseverance, and creativity. Too many of today's young people have adopted a text and Twitter mentality, reducing thoughts to those that can be summarized in just a few characters. This societal shift increases the importance of teaching for understanding, rather than simply covering content using bullet points.

Taking all the above said into consideration, we can state that the use of PowerPoint for teaching presentations has considerable potential

for encouraging more professional teaching, only if the technology is used effectively.

Conclusions

PowerPoint is an excellent aid to teaching if only each presentation is considered first from a pedagogical viewpoint, bearing in mind the different ways in which students learn and largely trying to avoid the pitfalls of passive knowledge transmission. These problems, of course, are not specifically associated with PowerPoint use but it does have a tendency to make some teachers feel that the improvements offered by PowerPoint are sufficient to make their presentations more effective. When used appropriately, it does encourage staff to improve the professionalism and quality of their didactic sessions and facilitates the development and evolution of more interactive and flexible practices.

References

BABELYUK, Oksana. Higher Education in Cyber Society: Pros and Cons. În: *Паралелі та контрасти: мова, культура, комунікація*. Одема: Фенікс, 2019, p. 22-24. [online] Disponibil: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/12235> [citat 01.04.2021]

BAKER, James P, GOODBOYA Alan K., BOWMANA Nicholas D., WRIGHT Alyssa A. Does teaching with PowerPoint increase students' learning? A meta-analysis. În: *Computers & Education*, 2018, Volume 126, p. 376-387. [online] Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.003> [citat 01.04.2021]

BUMILLER, Elisabeth. *We have met the enemy and he is PowerPoint*. [online] Disponibil: www.nytimes.com/2010/04/27/world/27powerpoint.html [citat 01.04.2021]

CHUN, Zhang. From Face-to-Face to Screen-to-Screen: CFL Teachers' Beliefs about Digital Teaching Competence during the Pandemic. În: *International Journal of Chinese Language Teaching*, 2020, nr. 1, p. 35-52.

COOPER, Elizabeth. Overloading on slides: Cognitive load theory and Microsoft's slide program PowerPoint. În: *AACE Journal*, 2009, nr. 17(2), p. 127-135.

FINKELSTEIN, Ellen. 44 tips and tricks to help turbocharge your PowerPoint presentation. În: *Training*, 2003, nr. 40 (10), p. 8.

GARNER, Joanna. K., Alley, M., Gaudelli, A. F., & Zappe, S. E. Common use of PowerPoint versus the assertion-evidence structure: A cognitive psychology perspective. În: *Technical Communication*, 2009, nr. 4, p. 331-345.

HOPPER, Keith. Education, teleconferencing and distance learning in respiratory care. În: *Respiratory Care*, 2004, nr. 4, p. 410-420.

HOPPER, Keith, WAUGH, Jonathan. (2014). PowerPoint: An overused technology deserving of criticism, but Indispensable. În: *Educational Technology*, 54(5), 29-34.

ISSEKS, Marc. How PowerPoint Is Killing Education. În: *Educational Leadership*, 2011, nr. 68(5), pp. 74-76.

JONES, Allan. The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences: A Personal Overview. În: *Bioscience Education*, 2003, nr. 1, p. 1-13.

LEVASSEUR, David, SAWYER, K. Pedagogy meets PowerPoint: A research review of the effects of computer-generated slides in the classroom. În: *Review of Communication*, 2006, nr. 6 (1-2), p. 101-123. <https://doi.org/10.1080/15358590600763383>

MAHIN, Linda. *Powerpoint Pedagogy*. [online] Disponibil <https://doi.org/10.1177%2F1080569904672010> [citat 01.04.2021]

MAYER, Richard. *Multimedia learning* (2nd ed.). New York, USA: Cambridge University Press, 2009.

MILLS, R. Using PowerPoint for Learning and Teaching. În: *LTSN Bioscience Bulletin*, 2003, nr. 8, p. 7-22.

PAIVIO, Allan. *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1986.

UZUN, Ahmet Murat & KILIS, Selcan. Impressions of preservice teachers about use of PowerPoint slides by their instructors and its effects on their learning. În: *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2019, nr. 6(1), p. 40-52.

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS THE PRIMARY GOAL OF EDUCATIONAL PROCESS

Ina ANDONI,
Natalia HIOARA

Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract

Critical thinking is a dominant concept in educational improvements that call for institutes to place a greater emphasis on skills that are used in all subject areas and that students can apply in all educational, career, and civic situations throughout their lives.

Key words: critical thinking; students; skills; requirements; education; knowledge; approach

Abstract

Gândirea critică este un concept dominant în dezvoltarea educațională, care solicită instituțiile să pună un accent mai mare pe abilitățile care sunt utilizate la toate disciplinele și pe care studenții le pot aplica în toate situații educaționale, de carieră și civice de-a lungul vieții.

G Randy Kasten, a prominent expert in the field of critical thinking, believes that development of this skill in students will benefit them in many different ways throughout their lives. Benefits of critical thinking are not restricted to workplace alone as an individual can use this skill to understand things and solve problems at all places. There is no universally accepted definition of critical thinking but most experts believe it is the ability to understand why things are the way they are. It also enables them to understand the consequences of their actions. Therefore, critical thinking is a skill that helps in preparing students to easily cope with situations in real life.

The skill of thinking critically is generally accepted as a very vital stage in every field of learning, particularly in the last years, being one of the most valuable life skills a person can possess. It is the ability to think logically, clearly, and rationally. Critical thinking is actually an approach used to reason and reflect in a systematic way. It enables us to think about a topic in an objective and critical manner, helping us to understand various points of view. For teachers, it serves as the hallmark of knowing when students shift from dependent learning to independent learning, something we all want our students to be able to do.

What are some goals and essential aspects of critical thinking in

education? Critical, thinking involves asking questions, defining a problem, examining evidence, analyzing assumptions and biases, avoiding emotional reasoning, avoiding oversimplification, considering other interpretations, and tolerating ambiguity. The ultimate goal of critically thinking is to solve problems or make decisions. This is achieved by mentally processing information in a clear, logical, reasoned, and reflective manner so you can understand things better. Universities across the world are in an endless development. According to the requirements, institutions make appropriate changes in their schooling processes to give their students an advantage over the others. One of the skills which is in high request stands for critical thinking. Nowadays it becomes necessary to teach students how to distinguish between right and wrong. Moreover, professional world of today requires a high level of critical thinking to filter information that appears to be limited or influenced. At any rate, institutions are capable of handling challenging situations effortlessly.

What is the importance of critical thinking? Critical thinking is the ability of a person to reflect beyond what is being communicated. It is generally related with a strong sense of awareness and the desire to identify unfamiliar things.

How Do Critical Thinking Skills Benefit Students? Since critical thinking isn't exactly an academic subject, it needs to be instructed aside from traditional education. Not only does critical thinking allows students to excel in academics, but also leaves the basis upon which all future knowledge and information are gained. One way to integrate critical thinking skills in classrooms is to encourage open discussion on numerous issues. These discussions can be improved by asking questions and showing that questions are nothing to be afraid of. Critical thinking is all about the why's and how's, and students need to be taught of its importance. It improves problem-solving and decision-making skills too. It allows students to think about the things clearly, allowing them to make better decisions and learning from them along the way. The skills that we need in order to be able to think critically are varied and include the following:

Observation- the ability to notice and predict opportunities, problems and solutions; **Analyses-** the gathering, understanding and

interpreting of data and other information. **Communication**-sharing and receiving information with others verbally, nonverbally and in writing. **Evaluation** – critically evaluating how strong and valid are different points of view, including any weaknesses or negative aspects in the evidence or argument. **Inference**-drawing conclusions based on relevant data, information and personal knowledge and experience. **Problem solving**-the process of gathering, analyzing and communicating information to identify and troubleshoot solutions. Specifically, we need to be able to: think about a topic or issue in an objective and critical way, identify the different arguments that are in relation to a particular issue, evaluate a point of view to determine how strong or valid it is, recognize any weaknesses or negative points that are in the evidence or argument, notice what implications there might be behind a statement or argument, provide structured reasoning and support for an argument that we wish to make. How to improve your critical thinking skills? This sounds simple enough, but how should we develop these critical thinking skills? The good news is that substantial evidence shows that critical thinking can be learned. A key principle like ‘think logically’ is not a useful goal.” In other words, teaching critical thinking is best done within a specific context. Students need to be involved in the subject matter and given opportunities to develop content-specific critical thinking skills. Good teachers will design various strategies to help their students acquire the specific critical thinking skills associated with each subject. Critical thinking is about more than acquiring knowledge. It is connected to both problem solving and decision making. It always has a goal, to solve a problem or come to a decision. For example, students might apply critical thinking at any lesson to work out the best way to approach their group project. They make decisions such as who will complete each task, in what time frame. They solve problems like how and where they will meet outside of school hours to work together. These might sound like small steps, but they try to do their best by making bigger decisions and solving the larger problems they’ll face in the future. Critical thinking enables us to make wise, rational decisions rather than reactive ones. Critical thinking skills will prepare young people to solve the world’s complex problems, such as the need for wise management of resources. Furthermore, critical thinking is related to creativity. As Wasabis

Learning explain, critical thinking in most professions relies heavily on the ability to be creative. They note that creative people question assumptions and ask “how?” or “why not?” rather than focusing on limitations.

Some essential skills that are the basis for critical thinking are:

- Communication and Information skills
- Thinking and Problem-Solving skills
- Interpersonal and Self- Directional skills
- Collaboration skills

These skills students **need** in any field and in all levels of education. So, students should be taught to think critically and for themselves. One of the goals of education is to prepare students to acquire information through discovery. Providing opportunities to practice being critical thinkers will assist students in analyzing others’ thinking and examining the logic of others. Understanding others is an essential skill in collaboration and in everyday life. Critical thinking will allow students to do more than just memorize knowledge. When you are asking students questions and they provide a solution, try some of these to promote further thinking:

- Will you express that point in another way?
- Can you give me an illustration?
- Would you give me an example?
- Will you provide more details?
- Could you be more specific?
- Do we need to consider another point of view?
- Is there another way to look at this question?

Utilizing critical thinking skills could be seen as a change in the standard of teaching and

learning. Engagement in education will enhance the collaboration among teachers and students. It will also provide a way for students to succeed even if the education system had to start over. Teachers should allow students to become critical thinkers because they will have to create their own product with the supplies that are given to them. This might be an elementary example, but it’s one we can relate to any grade level or project. Try not to jump to help too fast – let the students work through a **productive struggle**. **Build in opportunities for students to find**

connections in learning. Encouraging students to deal with real life situations and identify patterns is a great way to practice their critical thinking skills. Other techniques to encourage critical thinking are: communication and Information skill, thinking and problem-solving skills, interpersonal and self- directional skills, collaboration skills. Critical thinking prepares students to think for themselves for the rest of their lives. It is known that critical thinkers are less likely to go along with the crowd *because* they think for themselves. In order to be critical thinkers, educators need to provide students with the strategies they need. And they need to ask more than just surface-level questions. Questions to students must motivate them to dig up background knowledge.

The need to develop critical thinkers has never been as urgent as it is now. In a world that is digitally focused and where there is an outpouring of information surfeit, students need to be equipped with the right tools to live up to the new learning exigencies. Critical thinking as a skill is the mother of all other skills and one that underpins and solidify students overall learning. Critical thinking is a disruptive cognitive process that explores alternative ways of thinking about something with the purpose of uncovering silent and untold meanings. Critical thinkers do not settle with the obvious and the taken for granted. They always delve into the deep layers of meaning and engage in profound intellectual altercations to formulate a better and holistic understanding. In a world where information obesity is the norm, critical thinking skills become essential survival skills. They can make a whole difference between information and disinformation. Questions to help students develop critical thinking are: What's happening? Gather the basic information and begin to think of questions. Why is it important? Ask yourself why it's significant and whether or not you agree. What don't I see? Is there anything important missing? How do I know? Ask yourself where the information came from and how it was constructed. Who is saying it? What's the position of the speaker and what is influencing them? What else? What if? What other ideas exist and are there other possibilities? The 'Path to Critical Thinking for students could be: to think deeply to make relevant connections, to ask quality and clarification questions, to use evidence and reasoning to support thinking, to analyze, reason, and evaluate, to interpret information beyond surface learning, to synthesize

diverse ideas, to make reasoned decisions ,to generate and evaluate options prior to making decisions, to focus on details to derive meaning, to apply higher levels of thought to real world situations, to think critically on a daily basis, to use criteria to judge the value of ideas and solutions, to question the credibility, accuracy, and relevancy of information and sources, to assess consequences of actions or ideas .

However, becoming a critical thinker is much more about developing consistent critical thinking habits in our approach to ideas and opinions. To help your students develop these habits, be sure to encourage intellectual curiosity in the classroom. Ask students to examine their own assumptions and evaluate these in light of opposing opinions and available evidence. Consistently insist that your students provide evidence to support their conclusions when they express opinions in classroom discussions. In time, the habit of critical thinking will inform how your students approach any new information that they come across. This will leave them better able to think clearly and systematically and better able to express themselves logically too.

In conclusion it should be mentioned that critical thinking is an important life skill that everyone needs to develop no matter what path is chosen. As educators, we have successfully accomplished our work when we can easily see our students as active learners instead of passive receivers of information. That is when we know we have developed critical thinkers. All these make the learning more unforgettable and meaningful. The critical need everywhere in the world is for education to prepare students to lead successful, fulfilling lives. In today's world, this means providing them with relevant educational experiences that nurture their passions, problem-solving abilities, and higher-level thinking skills, including critical thinking and creativity.

References:

Alliance for Excellent Education. *A time for deeper learning: Preparing students for a changing world* (Policy brief). 2011

<http://all4ed.org/reports-factsheets/a-time-for-deeper-learning-preparing-students-for-a-changing-world/>

GUILLEN, J., Durndell, A., & Ross. *A Peer Interaction and critical*

thinking: Face-to-face or online discussion? Learning and Instruction, 2008.

Critical Thinking Skills: <https://www.skillsyouneed.com/learn/critical-thinking.html>

DWYER, C. – *15 Things We Have Learned About Critical Thinking*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/thoughts->

MARTINEZ, Monica, McGRAGHT, Dennis. *Deeper learning: How eight innovative public schools are transforming education in the 21st century*. New York, NY: The New Press, 2014.

BOWELL, T, KEMP, K. *Critical Thinking: A Concise Guide*, Rutledge Press, 2002.

PAUL, R. & ELDER. *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson/Prentice Hall, 2008.

METODE DE EVALUARE PRIN TIC A COMPETENȚELOR LINGVISTICE AL LIMBII ENGLEZE

Svetlana APACHIȚA

Academia de Studii Economice, Chișinău, RM

Abstract: ICT tools are widely used as a basic means in the study of foreign languages, due to the access they give to the multitude of multilingual information. In this context, the study of the topic is important from the perspective of the current trend of integrating ICT in higher education, in order to solve modern pedagogical issues, determined by the need to improve the university instructional-educational process in relation to labor market needs, in line with the demands of the information society.

Key words: evaluation, competence, linguistic competence, the evaluation of linguistic competences, ITC instruments, digital competences, didactics of the French language.

Abstract: Instrumentele TIC sunt utilizate pe scară largă ca mijloc de bază în studiul limbilor străine, datorită accesului pe care îl oferă la multitudinea de informații multilingve. În acest context, studiarea temei este importantă din perspectiva tendinței actuale de integrare a TIC în învățământul superior, în vederea soluționării problemelor pedagogice moderne, determinate de necesitatea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ universitar în raport cu piața muncii.

Tehnologia didactică universitară (TDU) de evaluare a competențelor lingvistice propusă de către autorii L. Papuc, M. Cojocar,

I. Negură reprezintă un ansamblu de metode și mijloace de învățământ, competențele psihopedagogice necesare cadrelor didactice universitare pentru organizarea și desfășurarea procesului de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților (Papuc, Cojocaru, p. 87).

Organizarea și desfășurarea activității didactice universitare la fiecare etapă a procesului de predare-învățare-evaluare din cadrul disciplinei Limba engleză se va efectua în baza celor trei niveluri: 1. Cunoaștere; 2. Aplicare; 3. Integrare. Nivelul cunoaștere presupune formarea cunoștințelor teoretice, stăpânirea informației din domeniul nivel reproductiv. Al doilea nivel–aplicare - presupune capacitatea de a aplica, a utiliza cunoștințele teoretice, formarea abilităților necesare dezvoltării aptitudinilor profesionale. Integrarea implică un comportament complex prin formarea unor competențe ce stabilesc coraportul cunoștințelor teoretice, abilităților specifice unei activități concrete și atitudinilor corespunzătoare ce produc ca rezultat acțiunea. Acest nivel comportamental se manifestă prin capacitatea de a proiecta anumite activități, rezolvarea situațiilor de problemă, evaluarea activităților, elaborarea unor noi soluții/idei etc..

Competența lingvistică, fiind parte componentă a competenței de comunicare într-o limbă străină, poate fi predată-evaluată prin intermediul modurilor de comunicare: receptarea mesajelor orale/audiovizuale, producerea mesajelor orale/medierea, receptarea mesajelor scrise/audiovizuale, producerea mesajelor scrise/online, care au la bază cele patru activități de comunicare lingvistică – audiere, vorbire, citire, scriere.

Evaluarea, în didactica competențelor, este una complexă, deoarece „competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a.” [Quinet, p. 4]. Din această cauză, considerăm că portofoliul este un instrument de evaluare care se aliniază perfect noilor dimensiuni ale evaluării. Portofoliul este o colecție de lucrări care demonstrează eforturile individuale, progresele studentului la una sau la mai multe discipline. Această colecție trebuie să prezinte participarea studentului la selectarea conținuturilor, criteriile de selecție, criteriile de apreciere a meritelor și

indicatorii capacității de reflecție despre sine a studentului (Papuc, Cojocaru, p. 60).

Portofoliul este răspândit pe larg la momentul actual în învățământul superior datorită proximității sale față de demersul bazat pe competențe. Unii autori consideră că portofoliul poate fi clasificat în mai multe tipuri, conform funcțiilor sale principale:

- ✓ portofoliu/dosar de învățare,
- ✓ portofoliu/dosar de prezentare și
- ✓ portofoliu/dosar de evaluare.

Utilizarea acestui instrument de evaluare, impusă de noile curricula, bazate pe competențe, exclude situațiile în care studenții trebuie să se conformeze unor așteptări identice pentru toți. Scopul portofoliului de evaluare în cadrul unui curs universitar este de a constitui un repertoriu de lucrări ale studenților, însoțite de comentarii, care îi va permite profesorului să evalueze realizarea obiectivelor pedagogice și dezvoltarea competențelor studenților. Pe lângă faptul că portofoliul reprezintă o tehnică modernă de evaluare a competențelor, acesta are și un aport esențial din punct de vedere pedagogic/psihologic ceea ce ar putea fi motivațional pentru studenți; încurajează dinamismul și originalitatea; dezvoltă competențele de autoevaluare; antrenează competența de a învăța să înveți, proiectarea și organizarea propriului demers de învățare; contribuie la personalizarea procesului educațional al studentului; fundamentează aptitudini pentru o socializare reușită. Vorbind despre forma sa, portofoliul a evoluat în timp, parcurgând o succesiune de etape: • 1940-1980 – portofoliu în format hârtie; 101

- 1990 – portofoliu digital multimedia în format CD-ROM;
- 2000 – portofoliu digital online ce permite distribuirea resurselor;
- din 2005 – ePortfolio, legat de rețelele sociale prin internet, portabil și axat pe dinamica învățării personale și colective pe tot parcursul vieții.

În format hârtie sau digital, este vorba de un dosar (registru, blog, website etc.) care permite colectarea, apoi clasificarea produselor: texte, fotografii, referințe, scheme, hărți conceptuale, secvențe video/audio etc.. Aceste produse exprimă, de fapt, dovada învățării realizate de student.

Pornind de la ideea că portofoliul studentului reprezintă colecția celor mai reprezentative

lucrări ale sale, pentru student sunt importante comentariile sau aprecierea din partea profesorului referitoare, în vederea ameliorării prestației sale ulterioare, drept reacție la feedbackul oferit de profesor. Astfel, obiectivul portofoliului în calitate de instrument de evaluare vizează nu doar ceea ce a realizat studentul pentru a demonstra învățarea, ci și cum a ajuns studentul să realizeze aceste produse, și progresul academic ale studentului în realizarea produselor. În acest context, portofoliul permite evaluarea concomitentă a produsului, procesului și progresului studentului.

Astfel utilizarea portofoliului se înscrie într-un proces de evaluare continuă. El prezintă progresul personal al studenților. Acesta este unul dintre motivele pentru care profesorii doresc ca studenții să completeze continuu portofoliul, de la o etapă de studii la alta. Din această perspectivă, portofoliul digital are întâietate față de portofoliul în format hârtie. Portofoliul digital prezintă câteva avantaje în raport cu cel în format hârtie. Bernard André Gaillot menționează că „portofoliul digital este mai ușor de editat, de arhivat, de transportat, de difuzat, de manipulat grație linkurilor externe și interne pe care le putem atașa”. Acest tip de portofoliu oferă mai multe posibilități de asigurare a securității și confidențialității conținuturilor, care pot fi stocate în cantități mari pentru o perioadă mai mare. Și, desigur, cel mai mare avantaj al portofoliului digital este posibilitatea accesării sale la orice oră, din orice loc. Pentru implementarea și buna funcționare a acestui tip de portofoliu, trebuie luate în considerare câteva condiții esențiale: asigurarea accesului liber al studenților la software-ul portofoliului digital și posibilitatea de a dispune de un spațiu de stocare suficient, ghidarea, instruirea studenților, profesorilor și a altor colaboratori în explorarea software-ului portofoliului.

Blogul este o aplicație care, la fel, poate servi drept portofoliu personalizat. Punctul forte al blogului este vizibilitatea procesului de scriere ale studentului. Blogul deschide alte viziuni și reflecții asupra evaluării; vorbim aici despre evaluarea socială și comunitară. Fiind un spațiu de publicare, dar și o imagine despre sine, orice publicație de aici este supusă evaluării sociale. Evaluarea digitală socială aduce o contribuție interesantă la pregătirea, formarea studenților, aplicată pe larg de instituțiile de învățământ. Evaluarea colegială, de către comunitate,

tinde să se dezvolte pe internet, studenții învățând astfel să evalueze și din altă perspectivă. Cu ajutorul unui blog se pot evalua competențele lingvistice ale studenților, manifestate în scrierea unui articol.

Evaluarea portofoliului reprezintă stabilirea nivelului la care studentul și-a dezvoltat competențele de autoevaluare, de gestionare autonomă a propriului său proces de învățare, de exprimare în raport cu învățarea sa, de reflecție și atitudine personală în raport cu programul sau cursul urmat. Aceasta se poate realiza prin diferite modalități: evaluarea portofoliului ca pe o lucrare scrisă, prezentare orală, interviu cu profesorul etc. Evaluarea portofoliului este un proces subiectiv, astfel este indicată utilizarea unei grile de evaluare.

Referitor la partea scrisă a portofoliului, e oportun să se facă deosebire între formă și conținut. Forma depinde de organizarea documentului și exprimarea în forma scrisă. În ceea ce privește conținutul, acesta este organizat în funcție de activități.

Prezentarea orală a portofoliului se evaluează din perspectiva formei și a conținuturilor. Referitor la formă, suportul PowerPoint ar trebui să răspundă criteriilor cantitate și calitate, ca și exprimarea scrisă și orală, postura studentului și capacitatea sa de a răspunde la întrebări. În privința conținutului, informațiile trebuie să fie reprezentative și pertinente și studentul trebuie să demonstreze spirit de analiză și sinteză. În concluzie, putem spune că portofoliul este un instrument reflexiv, conceput și administrat de student, prin acumularea dovezilor învățării sale. Datorită faptului că permite evaluarea simultană a produsului, procesului și progresului studentului, portofoliul este un instrument ideal de evaluare a competențelor lingvistice.

Proiectul este un alt instrument care poate fi utilizat pentru evaluarea competențelor lingvistice ale studenților. Pedagogia proiectului a fost inspirată din lucrările filozofului și pedagogului american John Dewey, care se bazează pe o acțiune organizată pentru realizarea unui anumit obiectiv, numită și învățare prin practică sau learning by doing (Garnier, p. 3). Termenul proiect are o conotație pozitivă ce favorizează curiozitatea intelectuală a studenților, aptitudinea de a gândi, dorința de a învăța și de a produce, încrederea în sine și în alții, descoperirea talentelor individuale, simțul responsabilității, capacitatea de evaluare, spiritul de acțiune, tenacitatea etc. Scopul fundamental al proiectului este însușirea

metodelor de cercetare și explorare a documentelor în vederea sporirii autonomiei, responsabilității, inițiativei și acțiunii studenților. În acest sens, studenții vor reflecta, planifica, presupune, cerceta, verifica, aprecia, controla, analiza, structura, decide, comunica. Philippe Perrenoud caracterizează demersul proiectului în felul următor: este o acțiune colectivă administrată de grupa de studenți unde profesorul coordonează ce este orientat spre o producție concretă (de exemplu, text, jurnal, spectacol, expoziție, carte, experiență științifică, dans, cântec, creație artistică sau artizanală, sărbătoare, anchetă, ieșire, manifestație sportivă, concurs, joc etc.); propune un ansamblu de sarcini în care toți studenții se pot implica și juca un rol activ, ce provoacă asimilarea cunoștințelor teoretice și a deprinderilor de gestionare a proiectului (a decide, a planifica, a coordona etc.). Pentru aceasta, studenții vor face apel la creativitatea, autonomia, spiritul lor inovativ.

Proiectul presupune câteva etape: etapa de proiectare, etapa de planificare, etapa de realizare și etapa de evaluare. Prin urmare la fiecare etapă de realizare a proiectului profesorii pregătesc întrebări, roluri pentru student, roluri pentru profesor, metode și instrumente, competențe. La etapa de inițiere în desfășurarea proiectului – etapa de proiectare –, se propune completarea unui tabel rezervat activității proiectului, în care vor fi notate toate acțiunile preconizate.

Din cele menționate până acum, deducem că aplicarea în practica pedagogică a proiectului mizează pe schimbări esențiale referitoare la rolul profesorului și cel al studenților. Vorbim aici de profesori competenți și experimentați de a planifica și organiza activitatea studenților autonomi și conștienți de responsabilitatea lor în procesul instructiv. Patru roluri se determină pentru profesor: rolul de motivator – favorizează angajarea, perseverența și investiția studenților în soluționarea unei probleme complexe, concrete, care este semnificativă pentru ei, fiind adaptată la capacitățile acestora; rolul de mediator – urmărește apariția conflictelor cognitive și sociocognitive la studenți prin întrebări care stimulează interesul acestora în rezolvarea problemei propuse; rolul de ghid – pe toată perioada desfășurării proiectului, profesorul facilitează stabilirea unui cadru propice învățării, asigură legătura între programul de studii și proiect; rolul de evaluator – realizează o retroacțiune asupra aportului fiecărui student în realizarea

proiectului. Această funcție a profesorului este realizată nu doar la etapa finală a proiectului; ea este asumată de cadrul didactic chiar de la conceperea ideii proiectului.

Ca și alte instrumente de evaluare a competențelor, proiectul prezintă dificultăți, deoarece este în afara formatelor evaluării clasice. Evaluarea realizării proiectului poate fi efectuată sub forma evaluării sumative; prezentarea proiectului poate fi evaluată atât de profesor, cât și de colegi. Dat fiind faptul că proiectul este deseori un produs colectiv și aportul studenților în realizarea lui, în majoritatea cazurilor, diferă de la caz la caz, este foarte important ca profesorul să individualizeze notele referitoare la participarea studentului în realizarea proiectului. În acest context, profesorul poate profita de beneficiile grilelor de evaluare, pe care le va explica și le va pune la dispoziția studenților pe perioada realizării proiectului. Profesorul implicat în evaluarea competențelor trebuie să evite confuzia „proiect” echivalat cu rezolvarea unei „situații-problemă”. Reamintim aici că pentru a rezolva o situație-problemă complexă, inspirată din viața reală, studenții întreprind o cercetare în vederea găsirii unei soluții, pe când proiectul reprezintă totalitatea acțiunilor întreprinse de studenți, în grup sau individual, coordonați de profesor, în vederea obținerii unui produs evaluabil. Ca și în cazul portofoliului, a situației problemă, instrumentele TIC pot fi utilizate la orice etapă de realizare a proiectului, dar și la evaluarea acestuia. În concluzie, ținem să menționăm că proiectul este o metodă specifică de evaluare a procesul de învățare într-o versiune mai practică și eficientă mizând pe acțiunea studenților, în procesul instructiv, pe rolul decisiv asumat de către aceștia în formarea lor.

Situația-problemă este instrumentul de evaluare a competențelor utilizat cu precădere la un nivel mai avansat de cunoaștere a limbii străine, când studenții pot mobiliza toate cunoștințele și deprinderile formate anterior. Situația-problemă este un proces creativ de combinare și reconstrucție a cunoștințelor, a capacităților sau a atitudinilor la baza fiind investigația de rezolvare de probleme. Cercetătoarea A. Solcan susține că rezolvarea situațiilor problematice, dificile le formează studenților competențe specific.

Succesul evaluării competențelor lingvistice prin integrarea unei situații-problemă depinde de planificarea acesteia, ceea ce determină

aplicarea ei în practică. Astfel se pot identifica șapte etape în desfășurarea unei situații-problemă:

Nivelul problemă • Etapa 1 – Explorarea • Etapa 2 – Determinarea și definirea problemei.

Nivelul soluție • Etapa 3 – Planificarea cercetării • Etapa 4 – Căutarea informațiilor • Etapa 5 – Analiza informațiilor.

Nivelul reflexivitate • Etapa 6 – Sinteză • Etapa 7 – Obiectivare și analiză critică.

Planificarea activității de evaluare a competențelor lingvistice prin metoda situației problemă include stabilirea acestor etape, a timpului alocat fiecărei etape, a produselor realizate de studenți și a sarcinilor propuse de profesor în anumite condiții. Toate aceste detalii vor fi adaptate de profesor la contextul și obiectivele urmărite. Trebuie să menționăm că rolul profesorului, în realizarea acestui proces, este și de a anticipa eventualele dificultăți care ar putea apărea, prevăzând pentru fiecare dintre ele soluții. Metoda situației-problemă poate crea dificultăți pentru unii profesori, deoarece ea face apel la creativitatea acestora. Astfel, se consideră că o situație-problemă pertinentă reflectă integrarea reușită a trei condiții respectate de către profesor:

(1) dorință profundă ca studenții să învețe ceva ce are sens pentru ei, cunoașterea

nevoilor, centrelor de interes, a felului lor de a fi ;

(2) convingere puternică în capacitatea studenților de a învăța ei înșiși și dorință de a se dezvolta, c;

(3) rigoare maximă în definirea sarcinii și a condițiilor de executare a ei.

Se poate de menționat că orice situație de viață este pertinentă de a ne oferi idei pentru situații-problemă, dat fiind faptul că ele mobilizează cunoștințe, deprinderi și atitudini ale studenților. O publicitate, o emisiune TV, o călătorie, un cântec, un concert, procurarea unui obiect, rezervarea hotelului, biletelor etc. – tot ceea ce omul realizează zilnic constituie un amalgam de sarcini pertinente de a fi valorificate pe plan pedagogic sau educativ. În plus, orice activitate bazată pe rezolvarea unei situații-problemă poate fi proiectată și realizată prin intermediul instrumentelor TIC.

În concluzie, putem spune că situația-problemă, pe lângă scopul major de a-i face pe studenți să reflecteze asupra competențelor lor, îi face să se analizeze pe ei înșiși, să analizeze felul lor de a gândi, de a lucra individual sau în grup, reprezintă o metodă eficientă de evaluare, în situații complexe, a competențelor lingvistice.

Bibliografia:

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, ed.: Tipografia Centrală, Chișinău, 2003, 203p. ISBN: 9975-78-259-0

CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973- 46- 0936-9.

GARNIER, C. Donner du sens aux apprentissages, la pédagogie de projet: mémoire professionnel PE2. Franța, 2005. 52 p.

PAPUC, L. COJOCARU M. et al. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic. Chișinău: Tipografia centrală, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.

QUINET, L. La pédagogie du projet: fiche pédagogique [online]. 2015 [citat 08.07.2017]. Disponibil: <https://www.scribd.com/.../Fiche-10-pe-gagogie-du-projet>.

REGINALD, G., LAFERRIERE, T. Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau [online]. Canada, 2001 [citat 08.07.2017]. Disponibil: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>.

RADU, T.I. Evaluarea în procesul didactic. București: E.D.P., 2007. 288 p. ISBN 9789733023548.

SOLCAN, A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/învățării limbii franceze): autoref. tz de doct. în pedagogie. Chișinău, 2003. 23 p.

DIFFERENTIATED INSTRUCTION STRATEGIES FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

Natalia BOLGARI

Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract: Fiecare student este unic prin nevoile sale academice, precum și prin experiența, personalitatea, cultura, limba pe care o vorbește, interesele și

atitudinile sale față de întregul proces de învățare. Articolul abordează strategii de instruire diferențiate în funcție de pregătirea, interesul și profilul de învățare al studentului. Pentru a avea succes într-o instruire diferențiată, profesorul ar trebui să: determine conținutul ce urmează a fi diferențiat, descrie profilul de pregătire a studentului, identifice obiectivele principale, creeze profilurile de învățare, elaboreze strategii diferențiate cu criterii de evaluare.

Cuvinte cheie: curriculum, ELL, pregătire, interes, profil de învățare, strategii diferențiate.

Abstract: Every student is unique by his academic needs, as well as by his background experience, personality, culture, language, interests, and attitudes towards the whole learning process. This article outlines differentiated instruction strategies according to student's readiness, interest and learning profile. In order to succeed in differentiating tasks, teachers should: figure out what can be differentiated, profile student readiness, identify meaningful goals and objectives, create learning profiles and create differentiated strategies with assessment data.

Key words: curriculum, ELL, readiness, interest, learning profile, differentiated strategies.

Introduction

Every student has not only unique academic needs, but also unique background experience, personality, culture, language, interests, and attitudes towards the whole learning process. Effective teachers realize that all these factors have an impact upon the way students learn in the classroom, and adjust, or differentiate, their instruction to meet students' needs.

Differentiated Instruction Strategies

Tomlinson and Imbeau describe “differentiation as creating a balance between academic content and students' individual needs” (Tomlinson and Imbeau, 2010). They propose that this balance is achieved by altering four particular components related to curriculum:

- ✓ **Content** — the information and abilities that students need to learn
- ✓ **Process** — how students make sense of the content being taught
- ✓ **Product** — how students illustrate what they have learned
- ✓ **Affect** — the feelings and demeanors that influence students' learning

These curriculum-related factors are based on the student's needs in three areas:

- ✓ **Readiness** — students' preparation for learning specific information or skills
- ✓ **Interest** — what appeals to students and thus motivates them to learn
- ✓ **Learning Profile** — how students approach the assignment of learning

Differentiated instruction's major purpose is to provide learning opportunities that account for differences in how individuals learn in order to ensure that all students have equal access to significant academic content. Students who require more experience with crucial elements before moving on may have their content modified; nonetheless, it is expected that changes in other areas will eventually allow all students to understand the same fundamental information.

Differentiation does not mean that each student is taught a different lesson. It is rather a way for teachers to change their instructional strategies in order to help all students with a variety of skills and learning styles achieve their academic goals. For ELL students, their language barrier is another challenge to their learning process. They do not only have to learn English, but also have to learn the content being taught.

Everyone in the classroom benefits from differentiation. It allows students to work at a pace that is both challenging and not overwhelming for them. Differentiation allows the teacher to work with students who require additional assistance while allowing others to study independently. As everyone is assigned to a task, the lesson may be organized more efficiently. Not only that, but using differentiation can actually help with the feedback loop. This means that the teacher can learn about the students' needs by trial and error, such as through observing how students respond to the instruction or how effectively they accomplish their classwork. In other words, differentiation in the classroom makes teaching much easier. The teacher will be able to lavish more attention on the students who need it, and when they need it.

Thus, "differentiated instruction is not the same as individualized instruction. Every student is not learning something different; they are all learning the same thing, but in different ways. And every student does not need to be taught individually; differentiating instruction is a matter of presenting the same task in different ways and at different levels, so that all students can approach it in their own ways" (Trujo, 2004).

It is worth recognizing that differentiated instruction is a method of teaching rather than a set of strategies or activities. Effective differentiation requires constant evaluation of students' needs as well as deliberate planning of instructional activities and assessment to meet those needs. It is true that teachers must have an extensive repertoire of research-based instructional strategies at hand, but they must also be able to "think outside the box" to ensure that each student's needs are met. As Tomlinson and Imbeau point out, the teacher's role in the differentiated classroom is to continually ask him/herself, "What does this student need at this moment in order to be able to progress with this key content, and what do I need to do to make that happen?" (Tomlinson, Imbeau, 2010, p. 14).

There has been a lot of discussion over what constitutes suitable content, education, and evaluation for English language learners, especially with the new emphasis on standards-based instruction. As educators wrestle with the problem, it has become evident that educational equity can only be reached if ELLs have access to the same rigorous academic content as native English speakers. Differentiated instruction that takes into consideration ELLs' English language skills, as well as a variety of other characteristics that can affect learning, is the best method to reach that goal.

Differentiated instruction, by definition, is an instruction that is designed to support individual students' learning in a classroom of students with varied backgrounds and needs. As a result, ELLs benefit from the same fundamental principles that apply to differentiated instruction for native English speakers.

Teachers will succeed in differentiating instructions for ELLs if they:

- **Get to know as much as possible about each student** — Academic skills, interests, languages, English language proficiency levels, and cultures are all represented among ELLs. The more information a teacher has about a student's background, the better prepared he or she will be to deliver suitable instruction for that student.

- **Have high expectations for all students** — Students who are still learning English should not have their content "watered down". Innovative teachers think of methods to assist students understand the

crucial material and "show what they know" in ways that are appropriate for their language proficiency levels.

- **Have a variety of research-based instructional strategies at hand** — Experienced teachers understand that "one-size-fits-all" instruction rarely works. In any given classroom, there are many distinct learning profiles, and students learn best when the instruction meets their needs and learning styles.

- **Use ongoing assessment to guide instruction** — Continuous, informal assessment is vitally important for aligning instruction with students' evolving needs.

- **Provide multiple types of assessment** — Matching assessment to students' learning profiles and language proficiency ensures that every student has an opportunity to demonstrate what he/she knows.

- **Differentiate homework** — If all students are given the same homework assignments, some of them will be doing busy work while others will be struggling with work that they cannot possibly complete successfully.

- **Collaborate** — Instruction is most successful when all professionals who work with ELLs work together.

- **Use flexible grouping** — Small group instruction is a very efficient way of making sure that all students can reach important content, and keeping groups flexible allows teachers to match students with different peers for different types of activities.

- **Make content comprehensible for all students** — Providing ELLs with additional ways to acquire crucial knowledge (e.g., charts, books written in their original language, simplified texts written by the teacher, discussions, etc.) allows them to absorb the same material as other students while improving their English language abilities.

For using differentiated instructions with ELL students there should be followed 5 steps:

1. Figure Out What Can Be Differentiated

ELLs should be offered the opportunity to learn the same academic content as native English learners. For this reason, there are quite a few things that can be differentiated in the class:

- **Content** — This relates to the content that students are taught. The same information can eventually be taught to all students, but the rate of instruction can be adjusted for various learners. Students who are

learning more essential vocabulary and concepts at a slower pace can be provided extra material at the same level. For learners that are going at a faster pace, more complicated or otherwise advanced material might be tagged on to the tasks.

- **Assessment** — This refers to what type of final products you want the students to complete. This can be the same assignment, but with new requirements. You can make the student write a fictional story, for example, although some students will only need to write two pages instead of three. In terms of analyzing and grading English grammar and vocabulary usage, more flexibility can be granted. This could also mean giving your ELL students different homework or offering them tests with simplified language (or definition banks).

- **Process** — This relates to the manner in which students are instructed. For example, ELL students may require a teacher who speaks slowly and uses more gestures, or a curriculum with more visual signals. Although the material remains the same, the manner in which it is delivered may alter.

2. Profile Student Readiness

Student readiness refers to a student's current knowledge of a topic or unit of study. For ELL students, it could also apply to their current level of reading, writing and oral skills. When you create lessons and instructional strategies based on student readiness, you are developing activities that closely match students' skill levels and knowledge of the topic you are teaching. Students will not only produce more work, but they will also be more driven to learn. The goal is for them to feel challenged but not so overwhelmed that they refuse to participate in the classes and activities you provide.

For determining the student's level of readiness, you'll need to **assess for learning**. This just entails administering a diagnostic test to them. Pre-assessment assignments, student response activities, formative assessments, and even interviews are some examples. After you have gathered enough information, you can categorize instructions based on their readiness. You can seek advice from former teachers of these students in addition to your own assessments. If possible, you can even look at report cards and previous work to get a better idea of what your students require.

As noted above, you may then alter the pace of the course, the

level of the terminology, and even how independent they are for particular tasks. If you notice that the majority of your students struggle with sentence structure, for example, you might want to differentiate the way you assess them. Let's imagine you have given your students an assignment to write an essay about a celebrity. You might use a separate rubric for your ELL students, focusing on the content rather than the construction of their paragraphs, whilst other students with a stronger command of the English language will be expected to produce more well-written work.

3. Identify Meaningful Goals and Objectives

Once you've figured out what student needs are and what type of differentiation to use in your class, you need to be clear about your **goals**. A goal does not necessarily mean that all students will learn the same thing, but it does show how you will go about assisting them in maximizing their learning. Consider what you want your students to learn, comprehend, and accomplish. If you want your students to learn about great innovators, for example, you might provide reading materials with simpler language for your ELL students. One of your objectives could be to guarantee that all students have adequate time to fulfill their assignment.

You should also go beyond just identifying language abilities. Of course, ELL students need to have differentiated learning because of their learning skills, but there are also many other factors that influence their learning. Consider their learning style (visual, auditory, etc.), their educational and personal experience, and whether or not they have access to help at home. The more you understand these factors, the more it will help you and the student when it comes to developing their English skills.

4. Create Learning Profiles

Once you have figured out students' readiness and your goals for your class, it is time to create **learning profiles** for your ELL students. It is a vital stage in differentiating your classroom experience because it may help you group students together, figure out instructional strategies, set your differentiation goals and it will give you a reference for when you want to try out different instruction strategies. It does not have to take a long time to create learning profiles. All you need is a file for each student. Take notes as you need to in class and after, covering their cultural background and any observations you make, such as how a

student reacts to a lesson or any topics they have expressed an interest in. Make sure you include academic information, such as pre-assessments, writing pieces and any formal or informal tests they have taken.

5. Create Differentiated Strategies with Assessment Data

After analyzing your assessment and student readiness data, you can begin implementing your differentiation strategies. Try out a few at a time. If you try too many strategies at once, you will not be able to see what isn't working in your classroom as easily as if you only try one or two at a time.

Here are some ideas for you to consider:

- **Grouping** — During independent work time, you can have students work in groups based on their language ability or you can conduct small group instruction by breaking everyone up and delivering one mini-lesson at a time. Another option is to pair ELL students with native speakers (if possible) so that the student with a stronger command of the English language can assist the ELL student during independent work. To enhance their confidence, the ELL student can even be a friend for a younger student in another class.

- **Providing visual aids during instruction** — Give ELL students concrete examples of what you want them to do as well as guidelines. You can show them drawings, concrete objects, or images to help them process what you have stated. Make sure any idioms or figures of speech in your course content are clarified, as they may cause students to take these expressions literally.

- **Tiered activities** — Provide ELL students with adapted tasks, such as worksheets with fewer words or other reading material. However, make sure that the academic content is the same for all students. Give them work with more sophisticated terminology and, finally, the same work as native speakers, if possible, once you observe them complete changed content faster.

Conclusion

ELLs call attention to incredible diversity that is characteristic of the 21st century schools. Nowadays, most classrooms include students with a wide variety of academic needs, cultural backgrounds, learning styles, and languages. Differentiated education provides teachers with a powerful tool for meeting the requirements of this diverse population while ensuring that all students have equal access to learning.

References:

ECHEVARRIA, J., VOGT, M., & SHORT, D. *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model (3rd ed.)*. Boston: Pearson, 2008.

FAIRBAIN, S., & JONES-VO, S. *Differentiating instruction and Assessment for English language learners: A guide for K-12 teachers*. Philadelphia: Caslon, 2010.

TOMLINSON, C. A. *Differentiating instruction: Why bother? Middle Ground*, 2005, pp. 9, 12-14.

TOMLINSON, C. A., & IMBEAU, M. B. *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD, 2010.

TEACHING PASSIVE CONSTRUCTIONS TO GYMNASIUM PUPILS

Angela CĂLĂRAȘ

Universitatea de Stat "Aleco Russo" din Bălți

Abstract: Articolul este un studiu în baza mai multor opinii a unor savanți notorii referitor la diateza pasivă, principiile și caracteristicile formării și aplicării acesteia. Cercetarea prezintă numeroasele cazuri de utilizare a construcțiilor passive în limba engleză, timpurile gramaticale utilizate și schimbările ce țin de topica propozițiilor.

Articolul scoate în evidență dificultățile cu care se confruntă profesorii și elevii în procesul de predare / învățare (asimilare) a diatezei passive și modalități efective de predare pentru facilitarea și consolidarea acestei teme gramaticale la orele de limbă engleză în ciclul gimnazial.

Key Words: the passive voice, passive constructions, a complex grammatical issue, important characteristics, a two-member opposition, syntactical relations, variations in word order.

It is known that studying the grammatical component of the English language is always a very long and painstaking work, because students shouldn't only learn the rules but also prove their understanding of a certain grammatical issue through a number of practical activities.

In the process of studying foreign languages learners always pay special attention to linguistic phenomena that are different in their native

language and in the target language. That's why such phenomena present great interest to them, maybe because they cause more difficulties. The category of voice is one of the most essential grammatical phenomena that should interest all Romanian and Russian learners of English; as it is a universal extra-linguistic category, which is differently expressed in various languages.

Linguistic literature proves that language learners have always paid great attention to the study of such a complex grammatical issue as the passive voice, the principles and features of its formation and application. On the one hand the frequency of using passive constructions in everyday life is extremely high, but on the other hand, much harm has been done by teaching the passive voice as if it were merely another way of expressing a sentence in the active voice.

It is obvious that the passive voice has an important and special place in the language; most sentences that are good in the active voice may sound grotesque curiosities if changed into the passive voice, that's why it is necessary to point out the most important characteristics and the ways it is used in speech. Scholars consider that many sentences fall more naturally into a passive form. Thus, I. Gordon and E. Krylova (1980), affirm that the agent with by is seldom used in English and, in their opinions, most sentences needing it belong rightfully to the active voice and they do not recommend putting them into a passive voice even as an academic exercise. That means that language learners should be very careful not to overdo when dealing with the passive constructions.

The category of voice is based on a two-member opposition does / is done; doing / being done; to do / to be done etc., and, it means that the passive voice is a component of the category of voice in general. The first step in describing the passive voice in English is to mention the use of intransitive verbs here. And we can state that this very fact makes English richer in passive constructions than any other languages. Besides, it is stated that many phraseological units are used in English in passive constructions, too. The interdependence of the voice on the transition of the verb is clearly seen when the passive voice is formed from the so-called direct transitive verbs and also from the verbs which are able to combine only with the prepositional objects. After a thorough analysis of a great number of linguistic sources we see that very often linguists speak

about "the passive without an agent" meaning the passive constructions where the agent is not indicated: *The library was built in 1975. The boy was seen in the yard.* Yet, the fact that the agent is not shown here does not mean there is no agent at all. The agent does exist but it is not expressed in such examples for the simple reason that it is not important. It must be remarked that the category of voice also shows the links between morphology and syntax. Being a morphological category, voice also manifests syntactical relations. Thus, the voice opposites of finites indicate whether the subject of the sentence denotes the doer or the recipient of the action (*She asked/she was asked*).

It is worth mentioning that there are many debates concerning the use of the passive constructions. Thus, some language educators and people with a good level of language proficiency believe that it is necessary to use the passive voice only in extreme cases, and it is better to avoid using it at all (especially in written language), so as not to overburden the sentence. It can be said that this statement is largely true. Indeed, if the active voice can be used in a statement, then it is better to use this opportunity and not resort to the use of a passive construction.

Yet, the question that arises is when should we apply the Passive Voice in a sentence?

The passive voice is applied when we need to put emphasis on the action that is taking place. At the same time, we do not know who performs this action, or it is not important for the reader, because the reader is interested in the situation itself, not in the doer of the action. In order to prove it, R. Batstone (1995), offers one clear example: *My watch was stolen.* He explains here that we do not know who exactly stole the watch and the focus is on the fact that the watch was stolen.

I. Gordon and E. Krylova (1971), consider that there are several cases for this. In their opinion we can use it when we know the action, but do not know the person who performs it. For example: *My computer was stolen last week.* And, if the subject performing the action is unimportant to the listener, passive constructions should be used, too, as in the example: *The work will be completed in three days.* Another possibility to apply these passive structures is when we can learn about the subject performing the action from the context. For example: *Our neighbor was fined in the street.* And, of course, it should be used when we are more

interested in the process of the action than in who performs it (*news, instructions and announcements*), for example: *The International Spring Symposium will be held next year*. And, they claim that it is appropriate to resort to the use of the passive voice if we are interested in the process of preparation or instructions for creating something as well as in official statements and scientific papers: *The liquid is brought to a boil*. Finally, the above mentioned scholars (1971), consider that, as a rule, the passive voice occurs when the performer of the action is irrelevant, and the result of the action and the action itself interests us more than the one who performed it.

Concerning the tense forms used in the passive voice R. Huddleston and R. Pullum (2002) support the idea that the Past Simple Passive is used to *describe historical events*, when the action itself (*historical event, discovery*) is more important than the doer of the action. Past Continuous is used to state that an action was in progress at a certain moment in the past and Present Perfect is applied when transmitting news, if the performer of the action is unimportant, unknown, or, on the contrary, clear from the context. Past Perfect will show a past action, preceding another past action and Future Simple describes an action that will occur in the future. And he concludes that often passive forms of future tenses are used in promises and reassurances.

It is believed that many English language learners encounter great difficulties working with the passive constructions. Although there are similar forms in Romanian/Russian, for example: *The results of the contest will be announced tomorrow* or, *The project was submitted yesterday*, we know that the use of these grammatical constructions in a foreign language often causes difficulties. It is certain that in our native language, we operate with various forms unconsciously, using our innate sense of intuition. Fortunately, considering the English passive voice, we can also remark specific cases and suggest suitable forms of learning. But, first of all, it is necessary to figure out what this structure represents. Thus, H. Stephen (2004) claims that if in the active voice a subject is expressed by the word somebody, then it is better to use a passive construction, and, if it does not matter who performed the action or the subject can be represented by an unspecified group of individuals.

Reading the following sentence- *An earthquake is measured on the Richter scale*, we can suppose that seismologists measure the strength of earthquakes on the Richter scale, but in this situation it does not matter who measures it, but the very fact of measurement is important. Further the linguist states that when passing official information, for example, in the news as for example: *The criminal was caught yesterday*, the passive voice form is more appropriate to be used since its use gives the item of news officially. The same can be said about the case dealing with the dissemination of unofficial information, that is gossip. The scholar affirms that using passive constructions in these situations helps to get a better offer in terms of tact and delicacy, without embarrassing the people who have shared this data: *I was told*. In addition, the use of this construction is common among children who do not want to admit their misconduct and prefer to use forms like- *All candies have been eaten* instead of *I have eaten all candies*. And finally, it is appropriate to use the passive voice in the texts of business, political, scientific and technical content such as business letters, reports, instructions, articles, etc.

E. Gordon (1971) claims that the greatest difficulties for students are the tense forms and the use of the passive voice. Therefore language educators should first of all acquaint pupils with the expression of the passive voice in imperfective verbs by attaching postfixes of the passive structure. Further, teachers can show that similar changes occur in both Romanian and Russian passive constructions, thus, drawing pupils' attention to the variations of the word order in the same structures in both the native and the target languages.

According to linguistic literature in English, passive constructions are much more common than in Romanian and Russian. Thus, teachers should acquaint pupils with other ways of expressing the English passive voice in Romanian / Russian. Unlike English, in Romanian and Russian, indefinite-personal constructions are appropriate, corresponding to English passive constructions, unless the person performing the action is indicated.

According to G. Richards and Th. Rodgers (1993) in order to correctly and accurately explain the passive voice to pupils, it is

necessary first of all to provide a reliable explanation with clear and colorful examples, as well as to find an individual approach to each student. It is necessary that the teacher should fully interest all students and personally push them to study the passive voice. An equally important aspect is the fact that, in essence, the passive voice is a very unusual and difficult topic for the majority of schoolchildren. It is desirable to use a huge amount of visual materials and handouts, it is necessary to constantly work out new activities, invent tasks, making them interesting and exciting for pupils. The teacher must be creative enough as to constantly introduce new ideas and methods into the teaching process making the English lessons engaging and effective that will actively involve the class in the activities of the lesson and fully meet pupils' requirements. It is obvious that the task of a modern teacher is to thoroughly plan his activities during the lesson in order to provide his/ her students with interesting and entertaining explanation of any topics that may seem ambiguous and difficult at first sight.

The success of teaching/ learning process depends on both pupils and teachers. Yet, it is up to the teacher to bring his great contribution to the qualitative assimilation of the material and only thanks to him/her, students can easily explore any, even the most uninteresting and complex topic. So, language educators consider that it is often necessary to miss the difficult and incomprehensible rules in order not to cause negative emotions among students concerning a particular topic. Omitting numerous and complicated rules, an experienced teacher would choose another way. It is certain that a good teacher should use less theory and more practice in studying the passive voice.

According to J. Harmer (1995), it is necessary to thoroughly explain to the students what the passive voice is and when exactly it should be used. It is also necessary to give an explanation of how the passive voice changes and, through numerous examples, show the differences between the constructions in the passive and the active voice. The material should definitely be clear and understandable so that students can easily use the active voice in their everyday speech while passive constructions, on the contrary, can be for students the very first aid in making up complex and beautiful developed or extended sentences. It is evident that this can be the first reason to avoid

repetition and monotony. The teacher should use an example to show a lot of advantages and positive reasons that will help students independently and easily use the passive voice in their written and oral speech.

As for the lesson itself, first of all, it must be consistently and clearly constructed. The teacher must use a clear and smooth introduction of the new topic and, containing numerous examples, he / she should explain the essence of the passive voice, what is the difference between the active and the passive voice. Of course, all this should be clearly shown through the use of new and interesting handouts. A very effective part in planning a lesson will be fixing the rules with the help of high-quality video material that will ease students' understanding of the new grammar issue. In order to do this, the teacher should make his/her lesson very interesting, engaging and entertaining containing a variety of games and assignments. Thus, conducting the lesson in the form of a game will help students consolidate the new material easily.

In conclusion it should be remarked that from the point of view of the didactic aspect, the passive voice is a very important as well as a challenging issue that requires great attention. The study of the passive voice requires tremendous effort from both teachers and students. Therefore the material should be clearly explained to the students in order to make it easy for them to understand and remember what a passive construction is, when and how it should be used in speech or writing.

REFERENCES

- Batstone, R. *Grammar*. Oxford University Press, 1995.
- Burchfield, R.W. *The English Language*. Leningrad, 1985, 150 p.
- Gordon, E.M., Krylova, I.P. *Tense and Voice in Modern English*. Moscow: International relations, 1971.
- Gordon, E.M., Krylova, I.P. *A Grammar of Present-Day English*, Moscow: Vyssaya skola, 1980.
- Harmer, J. *Teaching and Learning Grammar*, London, New York, Harlow Longman, 1995.
- Huddleston, R., Pullum, R. *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Jespersen, O. *A Modern English Grammar*. P.IV. London, S.A., 1999.

Richards, G.G, Rodgers, Th.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA, 1993.

DIGITALE WERKZEUGE IM REMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana Dzechis

Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Rezumat: Într-o lume în care utilizarea tehnologiilor IT și Comunicații este o caracteristică fundamentală, acestea vor reprezenta elementul central în educație, care implică schimbări în politicile educaționale, atât în stabilirea țințelor, cât și în elaborarea strategiilor, asigurarea resurselor și a specialiștilor în formare. Articol de față își propune să demonstreze necesitatea utilizării tehnologiilor IT prin introducerea softurilor educaționale în procesul de studii. În acest articol, o selecție din 3 instrumente digitale (aplicații de învățare, padlet, nori de cuvinte) sunt prezentate în practică și sunt oferite criteriile de selecție pentru lecțiile de limba germană. Noi prezentăm și analizăm, de asemenea, posibilele utilizări ale media digitale la lecțiile de limba dermană care se bazează pe anumite caracteristici constructiviste.

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

Die neuen Medien haben gegenwärtig sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich eine zentrale Bedeutung gewonnen. Der stetige technologische Fortschritt und die weltweite Verbreitung des Internets machen den Einsatz digitaler Medien auch im Bereich der Bildung und des Fremdsprachenlernens unverzichtbar. Um webbasierte Lehrangebote in den Unterricht zu integrieren, wurden Lernplattformen entwickelt. Diese eignen sich für verschiedene Lernformen, unterstützen die Organisation von Lernprozessen und vermitteln Lerninhalte zur Kommunikation und Kooperation, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Seit geraumer Zeit ist der Einsatz von neuen Medien im Unterricht Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik. Die neuen Medien sind in der gegenwärtigen Unterrichtstheorie bzw. Unterrichtsgestaltung der Fremdsprachendidaktik deutlich präsent. Unterschiedlichste neue Medien werden längst als Unterrichtsmedien eingesetzt. Es entstehen Fragen in Bezug auf die Mediennutzung im DaF-Unterricht. Interessant wäre es, sich vor allem mit der Frage

auseinanderzusetzen, inwieweit man von den Möglichkeiten der neuen Medien profitieren kann und wie sie heutzutage in der Tat eingesetzt werden können.

Es gibt eine Vielzahl kleiner Helfer für die Unterrichtsvorbereitung und den DaF-Unterricht. Aber welche sind sinnvoll, praktisch und gut? Der folgende Artikel stellt eine Auswahl an 3 (Lerningapps, Padlet, Wortwolken) in der Praxis erprobten Werkzeugen vor und deren Auswahlkriterien. Die tabellarische Aufbereitung gibt einen schnellen Überblick über die Werkzeuge und ihre Funktionalitäten, ihre Stärken und Schwächen und auch ihre Potenziale.

Es gibt eine Vielzahl an digitalen Werkzeugen, die im sogenannten Web 2.0 entstanden sind und das gemeinsame Arbeiten, das interaktive Üben, das Kommunizieren, aber auch das Präsentieren und Evaluieren und Gestalten von Materialien erleichtern. Hier den Überblick zu bewahren ist schwierig. Die vorliegende Werkzeugkiste stellt eine Auswahl an fünf in der Praxis erprobten Werkzeugen vor, die alle folgende *Auswahlkriterien* laut Bärenfänger (2015) und Busch (2018) erfüllen mussten:

1. Die Werkzeuge müssen schon länger vorhanden sein und eine gewisse Stabilität aufweisen.

2. Die Werkzeuge müssen zumindest in einer Basisversion kostenlos sein, wobei die Basisversionen einen gewissen Umfang haben müssen.

3. Die Werkzeuge müssen mit unterschiedlichen Geräten (Computer, Tablet, Smartphone) funktionieren und dabei auch betriebssystemunabhängig sein.

4. Die Werkzeuge müssen für die Schüler/innen ohne Anmeldung verfügbar sein.

5. Werkzeuge, die in einer europäischen Firma entwickelt wurden, werden bevorzugt.

6. Die Werkzeuge müssen möglichst intuitiv in der Bedienung sein und ein schnelles, effizientes Arbeiten erlauben.

7. Die Werkzeuge sollten nicht nur eine Funktionalität besitzen, sondern sich für mehrere didaktische Settings einsetzen lassen.

8. Die Werkzeuge müssen den Praxistest in einer realen Unterrichtssituation überstanden haben, d. h., sie sind unterrichtetserprobt.

9. Die Werkzeuge müssen für den Einsatz im Sprachunterricht geeignet sein.

Die folgende Aufbereitung unter http://oesz.at/OESZNEU/main_05.php?page=0511 gibt einen schnellen Überblick über die Werkzeuge und ihre Funktionalitäten, ihre Stärken und Schwächen, didaktische Relevanz und auch ihre Potenziale. Wir haben 3 unserer Ansicht nach am besten passende Werkzeuge ausgewählt. Das sind *LearningApps*, *Padlet* und *Wortwolken*.

LearningApps ist eine browserbasierte Anwendung, mit deren Hilfe interaktive und multimediale Lehr- und Lernbausteine, hier Apps genannt, erstellt werden können. Diese Mini-Anwendungen können anhand einer Vorlage oder leer erstellt werden. Für alle Mini-Anwendungen sind passende Anschauungsbeispiele vorhanden. Das Erscheinungsjahr ist 2015 mit Firmensitz in Bern, Schweiz. Man kann selbst LearningApps erstellen und vorhandene LearningApps anderer nutzen. Erforderliche Informationen sind E-Mail-Adresse, Benutzername und Passwort. Kompatibel mit: Chrome, Edge, Firefox, Internet Explorer, Safari. Man kann sie bei der Evaluation, Übung und Kollaboration im Fremdsprachenunterricht verwenden. Die meisten Apps werden alleine absolviert, für einige gibt es aber auch einen Mehrspielermodus, z. B. „das Pferderennen“. LearningApps funktioniert browserbasiert und somit auch auf allen Smartphones und Tablets.

learningapps.org			
Zusätzliche Beschreibung.	Mögliche Einsatzszenarien bzw. Methoden	Vorteile	Nachteile
Paare zuordnen Gruppenzuordnung Zahlenstrahl Einfache Reihenfolge Freie Textantwort Zuordnung auf Bild Multiple-Choice-Quiz Lückentext	Schüler erstellen nach dem „Lernen-durch-Lehren-Ansatz“ Materialien für ihre Peergroup Lernzielkontrollen zur Selbstüberprüfung Angebote für unterschiedliche	Für Lerner ist keine Anmeldung erforderlich. Die Bedienung ist einfach und intuitiv. Das Erstellen eines QR-Codes übernimmt das Programm. Die Anwendung ist kostenlos. Die Übungen sind	Die Vorlagen sind nur eingeschränkt anpassbar. Das Feedback ist meist wenig differenziert. Bei vorhandenen LearningApps sind die Arbeitsaufträge

App-Matrix Audio/Video mit Einblendungen Millionenspiel Gruppenpuzzle Kreuzworträtsel Zuordnung mit Landkarte Wortgitter Wo liegt was? Pferderennen Hangman Paarspiel (Memory) Schätzen	Bedürfnisse Übungs- Formattraining für die schriftliche Reifeprüfung	interaktiv und multimedial. Zum Erstellen von Selbstlernübungen gut geeignet (auch für Schüler/innen). Es gibt verschiedene Werkzeuge und Übungsformate, die einfach angepasst werden können.	oftmals missverständlich formuliert. Eine funktionierende Internetverbindung ist notwendig. LearningApps sind nicht zum Ausdrucken konzipiert.
---	---	--	---

Die Plattform hat folgende **didaktische Relevanz**. Sie richtet sich an alle Altersstufen: von Kindergärten über Hochschulen bis hin zu Universitäten. Durch autokorrektive Übungen können die Lernenden eine Übung in ihrem eigenen Tempo ausfüllen und öfters wiederholen. So ist eigenständiges und individuelles Lernen gewährleistet. Mit dieser App kann man die Formate für Sprachverwendung im Kontext (SiK), die für die Reifeprüfung gefordert werden, digital umsetzen. LearningApps stellt sowohl einen Link als auch einen QR-Code automatisch zur Verfügung. Es gibt ein großes Repertoire an Übungen, die man sofort verwenden kann. Will man sehen, ob die Lernenden die Apps ausfüllen, muss man für die Lernenden eine eigene Klasse auf LearningApps anlegen. In der Statistik lässt sich nachvollziehen, ob die App (erfolgreich) erledigt wurde oder nicht.

Padlet ist eine browserbasierte Online-Pinnwand, auf der gemeinsam, kollaborativ und in Echtzeit Gedanken und Ideen gesammelt werden können. Bilder, Text, Videos, Dokumente, Weblinks, Sprachaufnahmen und Zeichnungen lassen sich ebenso einfügen wie interaktive Karten. Die Pinnwand wird im Hintergrund immer aktualisiert und synchronisiert. Das Speichern erfolgt automatisch. Erstellt man ein neues Padlet, kann man zwischen sechs verschiedenen Vorlagen auswählen und gleichzeitig auch Beispiele anschauen (z. B. eine Kanban-Liste 3 oder ein Organigramm). Diese Beispiele kann man auch übernehmen und für sich selbst abspeichern. Das Hintergrundbild des Padlets lässt sich individuell auswählen und somit auf die jeweiligen

Bedürfnisse anpassen (thematisch, formal). Lernende können per Mail eingeladen werden oder ihnen wird der Zugang über einen Weblink oder einen QR-Code ermöglicht, die von Padlet automatisch erzeugt werden. Ein fertiges Padlet kann als Bild oder als PDF heruntergespeichert werden, sodass die Ergebnisse gesichert werden können.

Erscheinungsjahr dieser Online-Plattform ist 2008 mit Firmensitz in San Francisco, Kalifornien (USA). Sie ist mit: Chrome, Edge, Firefox, Safari kompatibel. Erforderliche Informationen: E-Mail, Benutzername, Passwort. Auch Anmeldung über ein Google- oder Facebook-Konto ist möglich. Man kann sie bei der Kollaboration, Kommunikation, Organisation und Präsentation im Fremdsprachenunterricht verwenden.

www.padlet.com			
Nützliche Tipps	Mögliche Einsatzszenarien bzw. Methoden	Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> - Nutzt man Padlet zum ersten Mal, sollte man es mit verschiedenen Geräten ausprobieren, weil die Bedienoberfläche am Computer und am Smartphone bzw. Tablet ein wenig anders aussieht. - Padlet hat einen „Moderations-Modus“: Die eingeladenen Nutzer/innen posten an die Pinnwand, diese bleibt aber leer, bis der/die Admin den Post freigibt. - Der Weblink auf das Padlet kann personalisiert 	<ul style="list-style-type: none"> -Schüler erstellen nach dem „Lernen-durch-Lehren-Ansatz“ Materialien für ihre Peergroup - Lernzielkontrollen zur Selbstüberprüfung -Angebote für unterschiedliche Bedürfnisse -Übungs-Formattraining für die schriftliche Reifeprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> - Padlet bietet viele multimediale Möglichkeiten. - Padlet funktioniert mit allen Browsern und auch am Smartphone, da das Design sich auf die kleineren Bildschirme anpasst, d. h. responsive ist. Die App ist somit nicht notwendig. - Padlet ist auch auf Deutsch verfügbar. - Die Erstellung ist sehr einfach und intuitiv. - Durch die vielen Möglichkeiten erspart man sich das Nutzen vieler unterschiedlicher Werkzeuge und kann ein Werkzeug als Basis verwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> Eine funktionierende Internetverbindung ist notwendig. Das Offline-Arbeiten ist nicht möglich. - In der kostenfreien Version stehen nur drei Padlets zur Verfügung. - Die Layoutoptionen sind eingeschränkt.

<p>werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Man kann ein Padlet auch mit einem Passwort schützen. - Lädt man das fertige Padlet als PDF herunter, bleiben die Weblinks und Videos anklickbar. Es kann z. B. eine Broschüre entstehen. - Wenn man sich während des Erstellens eines Padlets entscheidet, ein anderes Format zu benötigen, so kann dies auch nachträglich noch geändert werden. - Inspirationen kann man auch in der Galerie finden 		<ul style="list-style-type: none"> - Durch die verschiedenen Layouts lassen sich auch grafisch ansprechende Materialien schaffen. - Padlet wird von zahlreichen Lehrer/innen genutzt, was dazu führt, dass man zahlreiche Beispiele und auch Materialien dazu findet. - Wenn man Fragen hat, kann man sich an Padlet wenden. 	
---	--	---	--

Die **didaktische Relevanz** dieses Werkzeugs ist sehr hoch. Es lässt sich zur Kommunikation ebenso einsetzen wie zur Kollaboration, zur Präsentation von Inhalten, aber auch zur Evaluation. Gleichzeitig können unbeschränkt die Nutzer/innen ihre Medienkompetenz trainieren. Man sollte auch beachten, dass es in der kostenfreien Version nur drei Padlets erstellt werden können. Danach kann man jedoch eines löschen und hat somit wieder ein Padlet „frei“. - Da die Nutzer/innen nicht angemeldet sind, sieht man nicht, wer was postet. Damit die Mitarbeit nachvollziehbar ist, sollen die Lernenden ihren Namen in das Posting schreiben. Padlet funktioniert browserbasiert und somit auch auf allen Smartphones und Tablets. Man kann einzelne Padlets duplizieren („Remake“) und mit einem Klick alle Eingaben löschen. Dies kann jedoch nicht mehr rückgängig gemacht werden. Die Apps können nur

nach Anmeldung genutzt werden. Bearbeitet man ein Padlet, so werden das Nutzerbild und der Name angezeigt. Man ist nicht mehr anonym.

Wortwolken ist ein sogenannter Word Cloud-Generator, mit den Wortwolken erstellt werden können und der nach dem Prinzip der Frequenzanalyse funktioniert. Wird ein Text in den Word Cloud-Generator eingegeben, werden die einzelnen Wörter gezählt und gruppiert. Kommt ein Wort häufiger vor, so wird es in der Wortwolke größer geschrieben, kommt ein Wort seltener vor, wird es kleiner geschrieben. Wortwolken bietet in der Ausgestaltung der fertigen Wolken zahlreiche Möglichkeiten an: So kann die Form der Wolke verändert werden (Umrisse von Tieren, Gegenständen, Buchstaben, u.v.m.), ebenso die Farbe und die Schriftart. Außerdem lässt sich die Ausrichtung der Wörter (nur horizontal oder vertikal, gemischt, hauptsächlich das eine oder das andere, usw.) bestimmen. Die fertigen Wortwolken lassen sich als Bilder in verschiedenen Bildformaten (JPG, PNG) oder als PDF abspeichern und können ausgedruckt werden. Das Erscheinungsjahr ist 2016 mit Firmensitz in Vianen, Niederlande. Die Plattform ist mit: Chrome, Edge, Firefox, Internet Explorer (eingeschränkt), Safari kompatibel. Man kann sie bei der Gestaltung und Präsentation im Fremdsprachenunterricht verwenden.

www.wortwolken.com			
Nützliche Tipps	Mögliche Einsatzszenarien bzw. Methoden	Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> - Häufig gebrauchte Wörter können automatisch entfernt werden. - Einzelne Wörter lassen sich in der Wortliste auch händisch entfernen. - In der Wortliste kann einzelnen Wörtern auch ein Farbcode gegeben werden. Diese erscheinen dann in der gewählten Farbe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnissicherung am Ende einer (thematischen) Einheit - Dekoratives lernunterstützendes Element - Globalverständnis bei Vorspielen von Liedern - Grammatikübungen (Wortarten erkennen) - Einstieg in ein neues Thema (Abklären von Vorwissen) - Visualisierung eines Cyberstormings z. B. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualisierung en lassen sich schnell erstellen. - Das Werkzeug ist kostenlos. - Eine Anmeldung ist nicht notwendig. - Die Webseite ist in mehreren Sprachen, u. a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Man sollte keine Wörter unter „Wortliste“ eingeben, da diese nicht gespeichert werden. Die Eingabe erfolgt unter „Datei“.

<p>- In der Wortliste wird auch sichtbar, wie oft ein Wort in einem Text vorkommt.</p> <p>- Als Basis für die Wortwolke kann ein Text via „Copy&Paste“ in ein Textfeld kopiert werden. Als Basis kann aber auch eine Webseite oder ein Word-Dokument bzw. ein PDF dienen.</p> <p>- Durch den Schieberegler oberhalb der Wortwolke kann die Wolke größer bzw. kleiner gemacht werden. In der linken Ecke steht die Anzahl der Wörter, die in der Wolke keinen Platz gefunden haben.</p> <p>- Will man Wortgruppen gemeinsam abbilden, so ersetzt man das Leerzeichen zwischen den Wörtern durch folgendes Zeichen:</p>	<p>mit ZUMpad</p> <p>- Handout eines Referats</p> <p>- Inhaltsanalyse eines Textes (Schwerpunktörter)</p> <p>- Wortfeldanalyse</p> <p>- Wortwiederholungen anzeigen lassen</p> <p>- Schreibenlass (z. B. wie Reizwortgeschichte)</p> <p>- Basis für Clustering (z. B. Adjektive, zu denen man die weibliche Form finden muss, die dann in eine Tabelle zu übertragen sind; Antonyme; Konjugationsübungen)</p>	<p>auf Deutsch, verfügbar.</p> <p>- Die Exportmöglichkeiten (Formate) sind zahlreich.</p> <p>- Die Gestaltungsmöglichkeiten sind groß.</p> <p>- Die einzelnen Elemente lassen sich relativ individuell anpassen (z. B. das Austauschen einzelner Farben).</p>	<p>- Durch die vielfältigen Formatierungsmöglichkeiten verliert man den Überblick bzw. braucht man am Anfang relativ lange, um sich zu orientieren, weil man das Gefühl hat, man müsste alles ausprobieren.</p> <p>- Man braucht funktionierende Internetverbindung.</p>
---	---	---	--

Die **didaktische Relevanz** von Wortwolken ist sehr hoch, da es sowohl zum Einstieg in ein neues Thema als auch als Überblick und Abschluss am Ende geeignet ist. Die Wortwolken sind für die Einzelarbeit geeignet. Will man eine Wortwolke in Schwarzweiß ausdrucken, so eignen sich die Themen mit einem schwarzen Hintergrund nur mäßig. Je feiner die Motive sind (z. B. Schnurrbart der Katze), umso schwieriger ist das Erstellen der Wortwolke. Man kann die Größe der Wörter selbstständig ändern, indem man in der Wortliste die

Frequenzzahl ändert. Die Webseite von Wortwolken bietet unterschiedliche Sprachen.

Diese Vielzahl von neuen Medien für die Unterrichtsvorbereitung und den DaF-Unterricht sind natürlich sehr relevant. Sie haben sehr viele Vorteile sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden. Die Lehrkräfte haben flexible Auswahl der Unterrichtsformen und Methoden und ermöglichen einen differenzierten und schülerorientierten Unterricht. Dabei kommt es nicht auf einzelne Technologien oder die technischen Hilfsmittel an. Es geht vielmehr darum, praktische pädagogisch-didaktische Szenarien und Handlungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Oft neigt man dazu, Dinge erst dann zu ändern, wenn man genau weiß, dass die neuen Methoden und Techniken funktionieren. Doch diese Haltung erschwert und manchmal blockiert aber Innovationen in der Bildung. Man braucht mehr Mut, Bildung mit digitalen Werkzeugen einfach einmal auszuprobieren.

Für Lernende haben digitale Medien, sofern ihr Einsatz in eine individuell fördernde Lehr- und Lernkultur eingebettet ist, große Potenziale. Sie können dabei helfen, Inhalte, Wege und Lernmethoden auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden zuzuschneiden, dürfen dabei aber niemals zum Selbstzweck werden. Aber im Mittelpunkt muss immer das Ziel stehen, dass alle entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen erfolgreich studieren können und dabei vom Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht unterstützt werden. Neue Medien helfen, den Fremdsprachenunterricht handlungs- und entwicklungsorientiert zu gestalten und die Lehrkräfte gehen davon aus, dass Lernende dann am besten lernen, wenn ihre Erfahrungen, ihr Denken und ihr Handeln miteinander verknüpft werden. Genau dies geschieht, wenn Lehrkräfte digitale Werkzeuge im Fremdsprachenunterricht einsetzen: Die Lernenden werden selbst aktiv, bringen sich ein, gestalten den DaF-Unterricht mit.

BIBLIOGRAPHIE:

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

<https://www.lehrer-online.de/unterricht/berufsbildung/faecheruebergreifend/artikel/fa/digitale-werkzeuge-im-unterricht/> (letzter Zugriff: 10.05.2022).
https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Digitale_Tools_im_Fremdsprachenunterricht (letzter Zugriff: 12.05.2022).
<http://learningapps.org/> (letzter Zugriff: 11.06.2022).
<https://padlet.com> (letzter Zugriff: 21.06.2022).
www.wortwolken.com (letzter Zugriff: 13.07.2022).

PRÄPOSITIONEN IN / AN / AUF + DATIV UNTERRICHTEN (SCHWIERIGKEITEN UND ERFOLGE) UNTERRICHTSSZENARIO FÜR DIE 7. KLASSE IM FACH DEUTSCH

Olesea GÎRLEA, dr., grad didactic superior
Theoretisches Lyzeum "Mircea Eliade" in Chisinau

Rezumat: În articolul respectiv abordăm fenomenul complex al simbiozei dintre prepozițiile in, an, auf care solicită cazul dativ în limba germană și vorbim despre acordul necesar dintre articolul hotărât/pronumele posesive și genul substantivelor. Propunem scheme conceptuale și un model de proiectare didactică însoțit de manual și surse alternative care facilitează procesul de predare-învățare

Keywords: agreement, preposition, dative case, definite articles, gender nouns

Abstract: In the respective article we approach the complex phenomenon of the symbiosis between the prepositions in, an, auf which require the dative case in German and we speak we are talking about the necessary agreement between the definite article / possessive pronouns and the gender of nouns. We propose conceptual schemes and a didactic design model accompanied by textbooks and alternative sources that facilitate the teaching-learning process.

Cuvinte cheie: accord, prepoziție, cazul dativ, articole hotărâte, genul substantivelor

Die Verwendung von Präpositionen mit Dativ im Deutschen ist eines der schwierigsten Themen, denn es erfordert eine dreifache Konzentration von Studierenden und Deutschsprachigen: die Verwendung der dem Kontext angemessenen Präposition, des bestimmten Artikels im Dativ, der Festlegung des Geschlechts des

Substantivs, das sich oft vom gleichen Geschlecht des Substantivs im Rumänischen unterscheidet. In diesem Zusammenhang ist es neben der Übersetzung von Präpositionen und entsprechenden Kontexten notwendig, die Erläuterung der Änderung bestimmter Artikel im Nominativ auf unterschiedliche Geschlechter und die Änderungen, die im Dativ stattfinden, zu aktualisieren.

Das Verb *gefallen* (a plăcea) haben die Schüler bereits studiert, darauf aufbauend ergänzen wir den Dativ mit den bestimmten und Possessivartikeln. Ich habe einen Screenshot des in den Lektionen verwendeten Jame Boards Tafel beigefügt:

Mittwoch, der 29. September
Thema: Geschenke

Nominativ	Dativ	wem? / cui?
der	dem	meinem Bruder
die	der	meiner Schwester
das	dem	meinem Mädchen
Pl. die	den	meinen Eltern

In der Studie *Deutsche Grammatik (Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Schmidt Verlag, 2013) dessen Autor Luger Hofmann ist, wird das folgende konzeptionelle Schema vorgeschlagen, anhand dessen wir die Komplexität des Assoziations- und Kombination Prozesses zwischen Genus + Präposition + Kasus des Substantivs ableiten können (Luger Hofmann, 2013, p. 366):

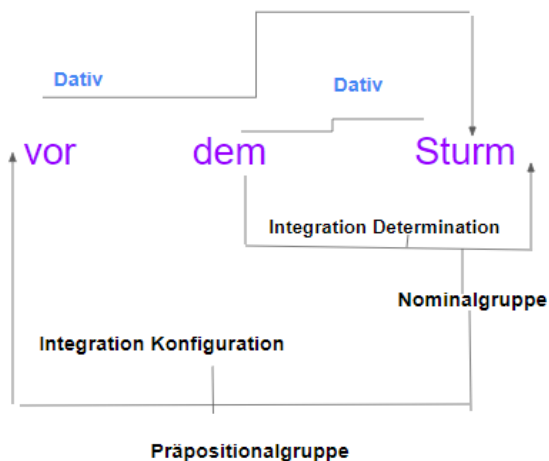
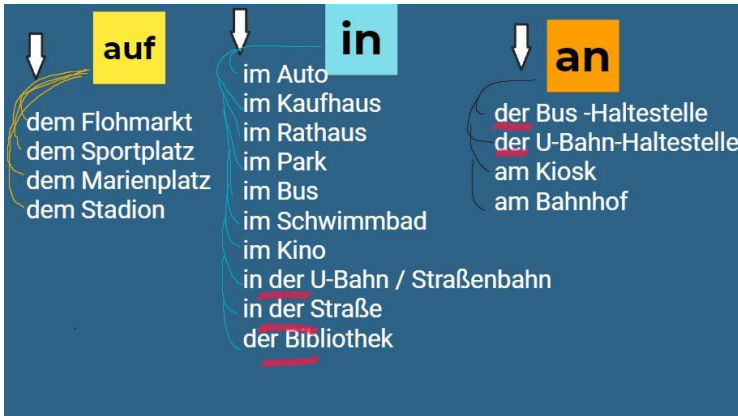


Abb. Aufbau einer Präpositionalgruppe

Ein weiterer Moment der Lektion ist die Aktualisierung der Geschlechter von Substantiven, die einen konkreten Ort bezeichnen und die mit Präpositionen im Dativ verwendet werden. Unabhängig von der rumänischen Übersetzung und unabhängig davon, wie sie im Ohr klingen, werden diese Präpositionen immer von einem Substantiv im Dativ oder einem Pronomen im Dativ begleitet. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, sie auswendig zu lernen, Logik auf Rumänisch wird nicht empfohlen, sie kann irreführen. Ich zeige den Schülern in einer Powerpoint-Präsentation Bilder von verschiedenen Orten, die sie auf Deutsch benennen sollen. Nämlich die Substantive: *școală, stație de autobus, teren de tenis, bibliotecă, piață de vechituri, chioșc*. Sie sind keine Substantive, die aus dem Unterrichtskontext gerissen wurden, sie sind Teil des Lern Wortschatzes, das die Schüler zuvor gelernt haben, und die Aktualisierung der Geschlechter ermöglicht die Aufstellung des bestimmten Artikels passend zum Dativ und die Möglichkeit, die für den Kontext notwendige Präposition zu wählen. Gemeinsam mit den Studierenden versuchen wir weitere Orte und Räume zu ermitteln, die den Studierenden bekannt sind, wie zum Beispiel: *automobil, magazin, primărie, gară, stadion, bazin, cinematograful, stradă* und bilden Sie das folgende Begriffsschema auf der interaktiven Tafel: Präposition (erfordert den Dativ) + bestimmter Artikel + Substantiv.



Wir schlagen weiterhin ein didaktisches Gestaltungsmodell (Didaktisches Projekt) für das Thema vor: *Präpositionen in /an /auf begleitet vom Dativ*, wobei Lehrbücher und Hilfsquellen als Orientierungsmodell dienen (Lehrerhandbuch, CD, Grammatikheft).

Unterrichtsentwurf

Klasse: VII

Fach: Deutsch

Die Institution: Theoretisches Lyzeum „Mircea Eliade“

Thema: Präpositionen in / an / auf + Dativ

Datum: 11.10.2021,

Unterrichtstyp: Vermittlungs- und Lernunterricht

Spezifische Kompetenzen: *Linguistische Kompetenzen / Pragmatische Kompetenzen*

Dauer: 45 Minuten

Kompetenz Einheiten:

1.3. Identifizierung der Nachricht in kurzen Texten.

1.4. Beobachtung grammatikalischer Strukturen der deutschen Sprache in kurzen und einfachen Texten

3.3. Ausführen von kommunikativen Funktionen und kurzen und einfachen Sprechakten, basierend auf Schemata oder Deskriptoren der Interaktion.

3.5. Integration bekannter Sprachstrukturen in kurze und einfache Gespräche.

Teillernziele: die Schüler können

Z1 sagen wie die Orte heißen

Z2 sagen, was an einem Ort gibt

Z3 sagen, wo etwas stattfindet

Z4 die Präpositionen in / an /auf + Dativ richtig gebrauchen

Am Ende der Stunde jeder Schüler kann:

Z1 die Präpositionen in /an /auf + Dativ benutzen

Z2 über die Orte sprechen

Sozialformen: Plenum Arbeit, Individuelle Arbeit, Gruppenarbeit

Methode: Grammatische Übungen, Wortigel, Rollenspiel Erschließen der Bedeutung der neuen Wörter aus dem Kontext, Entdecken, Diskussionen

Bewertungsstrategien: dynamische / formative Auswertung: Leseverstehen, Antworten auf die Fragen, lesen, Grammatische Tabelle, Wortigel, Antworten und Fragen.

Materialien und Medien:

Manuela Georgiakaki, Monica Bovermann, Christiane Seuthe, Anja Schümann, *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch*. A 1.2., Deutschland: Huber Verlag, 2019.

Manuela Georgiakaki, Christiane Seuthe, Elisabeth Graf-Riemann, *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch*. A 1.2., Deutschland: Hueber Verlag, 2014.

Anja Schümann, *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Mein Grammatikheft*, A 1.2. Deutschland: Huber Verlag, 2019.

Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Audio CD zum Kursbuch A 1.2. Deutschland: Huber Verlag.

Grammatische Tabelle

Powerpoint Präsentation

https://docs.google.com/presentation/d/135gUoO6DZ6kpd_2PGK1FpIb8TgIEZw-NTOb9j4M3pr0/edit?usp=sharing

Jam Board – Tafel

1. Organisatorisches Moment: Die Lehrerin begrüßt die Schüler und notiert an die Tafel das Datum. Sie macht das Thema/Ziele bekannt. Die Schüler begrüßen die Lehrerin und notieren das Datum und Thema in die Hefte.

2. Einstieg. Interesse wecken. Impulse geben. Vorwissen aktivieren. In dieser Phase werden die Schüler das Ziel Nummer 1 einprägen. Die Lehrerin prüft die Hausaufgabe und verbessert die Fehler, wenn es gibt. Die Schüler lesen die Übungen aus dem Grammatikheft. Die Lehrerin fragt den Schüler über die bekannte Grammatische Themen: Personalpronomen im Akkusativ, das Verb *gefallen* + Dativ, *es gibt, man...* Die Schüler sagen die Personalpronomen im Akkusativ und geben Beispiele für grammatische Themen, die sie studiert haben. Sagen welche sind die Personalpronomen im Akkusativ.

Die Lehrerin zeigt die Bilder und fragt wie die Orte heißen. Die Lehrerin zeichnet ein Wortigel an die Tafel und moderiert die Tätigkeit.




Die Schüler schauen die Bilder an und sagen/nennen die Orte: S1: die Bibliothek, S2: die Haltestelle, S3: der Flohmarkt, S4: die Schule, S: 5 das Stadion, S6: der Kiosk, S:7 das Rathaus, S: der Bahnhof.

Die Lehrerin weist auf die Grammatikkasten *Präpositionen in, an, auf* + Dativ aus dem Kursbuch auf der Seite 33

.....
Präpositionen in, an, auf

Wo? *in, an, auf* + Dativ

in  im Park, im Kino, in der ...straße

an  am Kiosk, am Bahnhof

auf  auf dem ...platz, auf dem Flohmarkt

Die Schüler schauen noch einmal das Programm und ergänzen die Sätze. Dann prüfen sie die Richtigkeit. Die Schüler machen Notizen in die Hefte. Die Schüler spielen mit ihrer Partnerin/ihren Partner. Sagen wo sie sich befinden. Jeder Schüler markiert zunächst 4 Orte. Nun sprechen

die Schüler zu einander und versuchen zu erraten, wo der andere jeweils ist. Der Unterrichtsverlauf beinhaltet die Verwendung verschiedener Kommunikationsformen (Einzelarbeit, Plenumsarbeit, Gruppenarbeit) und verschiedene Materialien und Kommunikationsmittel (Diskussion Lautes Lesen, Grammatik-heft, Computer (Google Meet für die online Schüler), Powerpoint Präsentation, Wortigel). In dieser Phase des Unterrichts werden auch die anderen im didaktischen festgelegten Ziele aktiviert (Z 2, Z 3, Z4). Die Schüler lösen Aufgabe/Übung 6 auf der Seite 33 im Kursbuch und die Übung aus dem Arbeitsbuch auf der Seite 79/82.

3. Erarbeitung. Einführung des neuen Themas. Die Lehrerin korrigiert die Fehler, wenn es gibt. Die Schüler hören den Anfang des Gesprächs und sagen über Lauras Plan für den Tag. Sie hören das Gespräch weiter und sagen wie die Sätze sind **richtig/falsch** Die Schüler hören das Ende und notieren die richtige Reihenfolge. Die Schüler sagen welche Präposition richtig ist. Sie schauen die Bilder und sagen wo die Personen sich befinden (dafür benutzt man CD 24/25/26, Übung 8a, 8b und 8c aus dem Kursbuch, Seite 33).

Die Lehrerin teilt die Blätter aus dem Grammatikheft A 1.2, Übung 18, 19 auf der Seite 27-28.

4. Ergebnissicherung. Die Lehrerin geht herum und korrigiert die Fehler, wenn es gibt, sie schätzt die Schüler ein, sagt wer am besten gearbeitet hat. Die Schüler machen die Übungen 16, 17 auf der Seite 41 aus dem Arbeitsbuch. Die Lehrerin sagt die Hausaufgabe und schreibt an die Tafel. Nämlich Übungen 18-19 auf der Seite 42 aus dem Arbeitsbuch und die Tabelle auf der Seite 41 aus dem Arbeitsbuch auswendig lernen. Die Schüler notieren sich die Hausaufgabe in die Hefte

Die Autoren der Studie *Gramatica limbii germane* Aurelia Călugăreanu și Cornelia Danciu empfehlen die Verwendung von Fragen im Fall von Präpositionen mit zwei Casus. (2008) Da es im Unterrichtsthema nur um die Verwendung der oben genannten Präpositionen mit dem Dativ geht, stellen wir für das Unterrichtsthema einige relevante Beispiele von den Autoren der Deutschen Grammatik vor:

Beispiel 1: Der Schrank steht **an der** Wand.

Beispiel 2: Das Buch liegt **auf dem** Regal.

Beispiel 3: Mein Freund ist **im** Zimmer. (Călugăreanu, Danciu,

2008, p. 255-257)

Die Vermittlung von Präpositionen mit Dativ im Fach Deutsch ist ein komplexes Thema, das ständiger Aktualisierung bedarf. Aus eigener Unterrichtserfahrung kann ich sagen, dass es wenige gibt, die von vornherein lernen, die Symbiose zwischen der Vereinbarung des bestimmten Artikels im Dativ und dem Genus des Substantivs herzustellen. Die Aktualisierung von Dativ Präpositionen wird auch bei anderen grammatikalischen Themen durchgeführt, es geht um die Präpositionen: zu + Dativ, mit + Dativ, bei + Dativ, bei denen wir die Abwandlung von bestimmten und Possessivartikeln zum Dativ betonen, abhängig vom Geschlecht des Substantivs.

Bibliographie:

Aurelia Călugăreanu; Cornelia, Danciu. Gramatica limbii germane, ed. A II-ua, București: Corint, 2008.

Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Audio CD zum Kursbuch A 1.2. Deutschland: Huber Verlag.

Manuela, Georgiakaki; Monica Bovermann, Christiane, Seuthe; Anja Schümann. *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. A 1.2.*, Deutschland: Huber Verlag, 2019.

Manuela, Georgiakaki; Christiane, Seuthe; Elisabeth, Graf-Riemann. *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. A 1.2.*, Deutschland: Hueber Verlag, 2014.

Luger, Hofmann. *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Schmidt Verlag, 2013

Anja, Schümann. *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Mein Grammatikheft, A 1.2.* Deutschland: Huber Verlag, 2019.

TEACHING BUSINESS ENGLISH TO STUDENTS: PRIORITIZING VOCABULARY

Alla MĂMĂLIȚĂ, lector universitar
Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract

Înșușirea eficientă a vocabularului de specialitate într-o limbă străină nu este doar preocuparea studenților, însă în mare măsură a profesorului. Acest articol scoate în evidență rolul central al profesorului în alegerea strategiilor și materialelor

corespunzătoare care ar contribui la îmbunătățirea însușirii noilor termeni de către studenți, atât în timpul activităților de clasă, cât și în timpul activității individuale, precum și rolul vocabularului în învățarea limbii engleze. Dacă predarea limbii engleze se focusează, în mod tradițional, pe studiul detaliat al regulilor gramaticale, în detrimentul vocabularului, metodele bazate pe comunicare au o utilizare tot mai largă, iar studiul vocabularului ar trebui să-și recapete locul binemeritat. În același timp, articolul se referă la importanța pe care o are cunoașterea vocabularului în învățarea unei limbi străine, ce înseamnă studierea vocabularului, problemele cu care s-ar putea confrunta profesorii în predarea vocabularului, precum și unele tehnici care pot face ca vocabularul predat să devină mai atractiv pentru studenți.

Abstract

The efficient acquisition of a specialized vocabulary in a foreign language is not only the concern of the students, but also a major concern of the teacher. This article focuses on the crucial role of the teacher in choosing appropriate strategies and materials to help improve students' learning of new terms, both during class activities and individual work, as well as on the role of vocabulary in learning English. If English language teaching traditionally focuses on the detailed study of grammatical rules, to the detriment of vocabulary, along with the increasing use of communication-based methods, the study of vocabulary should regain its well-deserved place. Additionally, the article refers to the importance vocabulary knowledge has in learning a foreign language, what studying vocabulary means, the problems that teachers might face when teaching vocabulary to students, as well as techniques that may make teaching vocabulary more attractive to students.

JEL – A: 23

Cuvinte cheie: glosar, lexic, sarcini acționale, strategii de predare/învățare, predarea vocabularului

Key words: glossary, lexis, task-based assignments, teaching / learning strategies, vocabulary teaching

Good knowledge of a specialized vocabulary in the English language is crucial for the professional freedom of future specialists in the age of globalization and modernization. Various courses such as Business English, English for IT, English for Tourism, English for Law students at ASEM, designed for A2-B2 levels in line with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), try to meet the demands of modern society, but also the needs of effective professional communication of specialists in their future career path. Communication success or failure in a professional setting largely depends on the mastery of a specialized vocabulary by students. Referring to the role of vocabulary in communication it is argued that without grammar very little can be conveyed, but without vocabulary

nothing can be conveyed. (Thornbury, 2002, p.13)

In the view of Swan and Walter vocabulary acquisition is the most complex and important task learners face while studying the language (Swan, Walter, 1984, p.76). Ellis claims that instruction needs to ensure that learners develop both a reach repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence. (Ellis, 2004, p. 210) In this article we will review some teaching / learning strategies of a specialized vocabulary that could best stimulate its acquisition.

Researchers distinguish two major ways of learning new vocabulary: indirect and direct instruction. Indirect instruction is a common means of learning new vocabulary specific to competent readers. Students with a rich vocabulary and very good reading skills, while reading a variety of texts, consciously or unconsciously, enrich their vocabulary substantially without any direct instructions, using cues from the information read or heard. Indirect instruction of vocabulary may be viewed as incidental in nature. Proponents of indirect instruction do not advocate for specific instruction or attention to vocabulary before or after a passage is read. While engaged in indirect instruction, a student might read a text, discuss the text, make connections to past learning experiences and even mention words they found compelling, without an instructor explicitly mentioning the vocabulary he or she would like the student to learn. (Willingham, Price)

Direct instruction is mainly effective for high-risk students, meaning those having a poor vocabulary (Hill, 2005, p.25) The less students read the fewer opportunities they have to enrich the vocabulary they possess and therefore students must be motivated to read conscientiously. Even though there are numerous proponents who wholeheartedly believe indirect instruction is the best, or only, way for students to develop their vocabularies, the research studies supporting direct instruction outnumber those supporting indirect instruction. The reason may be that most educators and researchers already perceive extensive reading as an effective way to acquire vocabulary, and thus, they want to test the value of direct instruction. (Willingham, Price, p.95)

As most groups are heterogeneous, language instructors adopt a mixed approach in vocabulary teaching. This approach provides direct instruction, as well as opportunities for indirect instruction (Swan,

Walter, 1984, p.78). So, direct instruction implies dictionary work, the teacher's explanations, peer teaching, vocabulary activities while indirect instruction implies using communicative situations or deducing meaning from context.

Although B1 level, according to CEFR, is a necessary access condition to higher education institutions in the Republic of Moldova (Moldovanu, 2012, p.24), students enrolled at ASEM have a diverse language background: in groups, students' general English proficiency may vary from the lowest language proficiency level to as high as fluent speakers, from A1 to C1. Thus, due to the students' low vocabulary comprehension in general English we witness an inadequate understanding of the terminology, many students are poorly motivated or find difficulty in learning the specialized vocabulary. All these factors make teaching a difficult activity and the teachers' task is to remove students' language deficiencies by using tools that ensure a qualitative acquisition of new terminology in a short time.

Jeremy Harmer, for example, considers that the first question teachers should ask themselves is what words to teach to students. There are many criteria that must be considered when a teacher chooses the words to teach students such as their level, their wishes and needs, the curriculum, the frequency with which those words are used, their structure, their functions, etc. (ex: apud. Harmer, 1991, p.57)

Once the word selection has been made, the next step is to understand that teaching vocabulary is not just about introducing new words to students, but it is a much larger and more complex process. Knowing a word in a foreign language means not only knowing its meaning, possibly its translation, but also knowing its pronunciation, spelling, connotations, register, structure, expressions in which it can be used, prefixes and suffixes that can be added, the variety of meanings it can have, its synonyms and antonyms, but also being able to use it appropriately in certain communication situations. If the student is simply introduced to a new word outside of an appropriate context, written on the board, and given the translation, the likelihood that it will be forgotten in the near time is quite high. It is important for the student to interact with a new word, to do something specific with that word: to look up its meaning in the dictionary, to build up a sentence, to play a game like “the

hangman”, to create a context in which it can be used, etc. The way a word is presented to the student must have an emotional resonance, arouse interest, motivate to remember it, amuse, etc.

It is considered that a key factor in teaching the new lexis is the way new vocabulary is displayed on the page or on the screen. It is well known that the vocabulary learning process is a matter of memory. In coursebooks it sometimes appears as a list of words/phrases before or after the text. New words can be arranged whether alphabetically or consecutively in the order in which they appear in the text. Having various teaching purposes, on the one hand, and limited class-work time, on the other hand, has impelled us to adopt the idea of a glossary keeping in structuring the vocabulary, in other words, organizing the terminology to be taught in a list for each unit.

For example, students may be asked to complete various word charts compiled by the teacher, depending on the students’ needs, as shown in the glossary sample below I use in my classes. Each section of the glossary is extended to the target group’s needs.

Table 1 Sample glossary

Unit 3 Change		
Key terms: define in English and translate into your native language; write an example sentence relating to your country, job, etc.		
deregulate (the industry)	remove regulations or restrictions from (dereglementare)	<i>The wine production industry was deregulated in 2012 to allow better export facilities to wine producers.</i>
New words and phrases: provide a synonym or translate into your native language; write an example sentence relating to your country, job, etc.		
a turnaround	întorsătură. răsturnare (de situație)	<i>With the outbreak of the covid pandemic, 2019 was a complete turnaround for the hotel and restaurant sector in our country.</i>
Useful expressions: provide the usual phrase/synonym you know; write an example sentence relating to your country, job, etc.		
break the pattern of doing something	do something in a different way	<i>In 2018 my company broke the pattern of life employment and made 20 people redundant.</i>

The teacher's goal here is to make the presentation of new vocabulary clear for the student by placing related terms/words under the appropriate generic names. Having a system to arrange new vocabulary allows learners greatly benefit from these lists of vocabulary during class activities, when summing up a unit or preparing for a test, but most important is that they help them to revise and memorize them better, for

their future professional careers.

There are advantages and disadvantages in keeping glossaries no matter what system you adopt for your classes. The most vivid advantages are:

- Terms are listed in a consistent and predictable manner.
- Fixing vocabulary units takes less time.
- Users can easily identify the context of the new terms/words.
- The method is accessible to students with lower language skills.

On the other hand, we can notice some disadvantages, such as:

- Vocabulary development takes a long time.
- The system may need to be updated from year to year and depending on the students' language level.

The sample glossary given above classifies the new vocabulary units in context. But, in a traditional class student had to memorize long lists of words, most often taken out of context and translate them into their language. The ineffectiveness of such a method is obvious, because this way it is hard to memorize and easy to forget. As a result, English language teachers are becoming more and more concerned with the problems of teaching new vocabulary to students and are looking for new ways to help them learn vocabulary.

Although the mission of the language teacher is to teach the new lexis, language structures such as expressions, word partnerships, word chunks, idioms, etc., we should avoid delving too deeply into a specialized vocabulary, but largely focus on lexical, grammatical and phonetic difficulties related to the studied vocabulary.

Nevertheless, special attention should be paid to word combinations and especially those containing specialized verbs. Ellis argues that the knowledge and use of the language can be reached by storing language fragments in our long-term memory and the eventual use of certain word combinations in verbal / written communication with other combinations, disregarding grammar rules (Ellis, 2001, p. 46). "Language knowledge and language use can be accounted by the storage of chunks of language in long-term memory and by the experience of how likely particular chunks are to occur with other particular chunks, without the need to refer to underlying rules" (Ellis, 2001, p.40). We can deduct from this quote that the knowledge of the phrases / word

combinations is essential in vocabulary acquisition and ultimately in language learning. For example, in teaching Business English, the vocabulary on the topic “Marketing” can include combinations of specialized nouns and verbs, which would ensure basic communication on the given subject. (E.g., *to conduct a survey - do a survey, persuade customers- convince to buy, run a marketing campaign - organize, to price goods - to set the price of goods, to grant a discount - to offer a discount, etc.*) (Cambridge, 2008)

Given the complexity of teaching specialized vocabulary, for better learning, it is advisable to teach the new concepts before reading the specialized text, using a variety of activities. Studies suggest that students need to come across a new word several times in order to retain its meaning. Among the first attempts to memorize new terms can be proposed a series of activities/techniques pinpointed towards the development of the ability to reproduce correctly and consciously the new vocabulary units.

Techniques that can be used in vocabulary teaching can be as follows:

- Use of concrete objects (fruits, vegetables, personal hygiene items, etc.)
- Using pictures (for objects that cannot be transported to the classroom)
- Mime (especially for actions)
- Translation (this is the easiest way to present a word even more time-efficiently, but it rarely motivates students to get involved in discovering a new word)
- Explain the meaning of a new word using English (harder to use with beginners)
- Using the dictionary (students are asked to look up the meaning of a word in the dictionary)
- Description (a word can be "guessed" by students if the teacher describes its main features)
- Definitions (“a dog is an animal with four legs etc.”, “a dog is an animal with four legs etc.”)
- Hyponyms (natural phenomena: wind, rain, fog, snow;)
- Synonyms, antonyms (good-bad, big-small)

- Expressions ("to paint the town in red" - to be very happy)
- Creating a context: a joke, a sentence, a short story in which a new word appears. (Kantorovich, 2017).

Whatever technique is used to introduce a new word, it should be remembered that teaching vocabulary is a long and complex process that requires attention, time, training and creativity from the teacher. Awakening the students' interest in a new word, making them "interact" with it, and making them use it appropriately in communication situations is a difficult task for the teacher.

Communication is highly valued by the society we live in and, therefore, we must take advantage of this by teaching vocabulary units within communicative activities. For this reason, many universities have courses that develop specialists in communication, many companies organize communication trainings for employees. In this regard, English teachers need to prepare their students to be able to communicate in the language they are studying. Their professional success may, in some cases, depend on their ability to communicate in English. What should be kept in mind is that no matter how well they master the grammar rules, students cannot communicate in English without words. Penny Ur, one of the most cited specialists in teaching English, believes that a student who has a good command of English vocabulary can understand a text and can be understood almost without knowing the grammatical rules of the language. In fact, there is a close connection between the two components of language, both being important in the complex process of learning/teaching a foreign language.

Given the social context along with the functional and pragmatic approach in teaching ESP languages, it is advisable to direct the didactic process towards the aspects of the studied units, namely their use in communicative situations within task-based activities, such as case studies. In line with this, Gh. Moldovanu states that only authentic job-related tasks to the specific needs of the students are able to arouse their interest in language learning and motivate them to improve their language skills. The following short example of a case study on the topic "Marketing" shows how vocabulary is enforced in an authentic situation, a task-based activity.

Situation: *You work for an outdoor-clothing company in the*

marketing department.

Problem: *The company's key product range has not achieved its sales target, namely jacket model Wincote XWS.*

Task 1: *Study all the available information about the company, including charts on comparison of prices and market share of other models. In two teams, from the marketing department, hold a meeting to discuss what you should do to improve sales of the Wincote XWS.*

Task 2: *As a whole department, finally decide what the company should do to improve the sales. Choose the best solutions.*

Task 3: *As Marketing Director, write an e-mail to the Chief Executive Officer (CEO) summarizing the change that you will make to the product and its marketing when the jacket is relaunched.*

Students find case studies engaging and challenging from the professional point of view, while the vocabulary is also largely revised and actively used in solving business problems. Thus, fulfilling an authentic task in their professional field, students can not only develop their communicative, but also professional skills in the target language. Teachers may take advantage of other vocabulary learning strategies used in combination or separately in other lessons such as: the cognitive approach, visual aids, TIC technologies, PBL learning, etc.

In motivating students to develop their linguistic competence the selection of the proper strategies is considered to be crucial in teaching/learning vocabulary that would make the student aware of the usefulness of the studied language. Teaching through task-based assignments develops the ability to reproduce new vocabulary units appropriately. The application of information technologies and visual aids greatly contribute to motivating students to study the foreign language, while cooperative and PBL learning develop effective professional communication skills. The study of adult vocabulary acquisition and instruction in the developmental education classroom should not be conducted to determine a superior teaching strategy (Simpson & Randall, 2000) since research shows there is no one magic answer; research should focus, instead, on the use of a wide variety of strategies with an emphasis on authentic word experiences—possibly in the form of literature discussion groups. (Willingham, Price, p.102).

Bibliography:

Cambridge Advanced English Dictionary, third edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

ELLIS, Rod. Principles of instructed language learning, 2004. p.210.

[online] Disponibil:

<https://www.husdschools.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=25&dataid=42&FileName=Principles-of-Instructed-Language-Learning-Rod-Ellis.pdf>

HARMER, Jeremy The Practice of English Teaching. London: Longman, 1991, p.57.

HILL, McGraw. Helping Students Learn Vocabulary-Acquisition Skills, New-York, 2005, p.25.

KANTOROVICH, Svetlana. Ten ways to learn new words as a language learner. [online] Disponibil:

<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-ways-learn-new-words-language-learner> [citat 16.02.2017]

MOLDOVANU, Gheorghe. În: Materialele conferinței internaționale: Predarea limbajelor de specialitate în secolul al XXI-lea: realizări și perspective, ASEM, Chișinău, 2012, pp.24; 543.

SWAN, Michael. WALTER, Catherine. The Cambridge English Course1, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, p.76.

THORNBURY, Scott. How to Teach Vocabulary, Pearson Education Limited, Essex, 2002, p.13.

UR, Penny *A Course in Language Teaching – Practice and Theory*.

Cambridge University Press (1999). [online] Disponibil:

https://www.youtube.com/watch?v=EoD_-29EVhA

WILLINGHAM, Donna. PRICE, Debra. Theory to Practice: Vocabulary Instruction in Community College Developmental Education Reading Classes: What the Research Tells Us. [online] Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867747.pdf>, pp. 95- 102.

CREATIVITATEA – O COMPONENTĂ EFICIENTĂ ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Lidia PANAINTE, lector universitar
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chișinău

Abstract: The article attempts to describe the characteristics and the role of the creative teacher during language classes, motivating and modeling creative students, potential specialists in the international labour market. In this context, creativity and innovation play an important role in the education process, as schools and higher education institutions are a key core in developing students' creative and innovative potential for their further professional activities. Thus, creativity is also a necessary element in teaching a foreign language. As we know, studying a foreign language requires a lot of effort to master. And students often lose interest and motivation to learn it. Thus, the role of the creative teacher is indispensable.

Rezumat: Articolul încearcă să descrie caracteristicile și rolul profesorului creativ în timpul orelor de limbă străină, motivând și modelând studenți creativi, potențiali specialiști pe piața internațională a muncii. În context, creativitatea și inovația joacă un rol important în procesul de educație, deoarece școlile și instituțiile de învățământ superior sunt un nucleu cheie în dezvoltarea potențialului creativ și inovator al studenților pentru activitățile lor profesionale ulterioare. Astfel, creativitatea este un element necesar și în predarea unei limbi străine. După cum știm, studiarea unei limbi străine necesită mult efort pentru a o stăpâni. Și deseori, studenții își pierd interesul și motivația pentru o învăț. Astfel, rolul unui profesor creativ este indispensabil.

Key words: *Creativity, creative teacher, student, motivation, foreign languages, problem-solving.*

Dinamica rapidă care are loc în societate, nivelul ridicat de dezvoltare al tehnologiilor moderne transferă atenția profesorilor din procesul cunoștințelor gata făcute către procesul de dobândire a cunoștințelor, adică către dezvoltarea creativității studenților. Astăzi, creativitatea și inovația joacă un rol important în procesul de educație, deoarece școlile și instituțiile de învățământ superior sunt un nucleu cheie în dezvoltarea potențialului creativ și inovator al studenților pentru activitățile lor profesionale ulterioare.

Conceptul de învățare și predare creativă este adesea folosit în discursul modern educațional. Potrivit lui T. Kremin, învățarea creativă „implică profesorii pentru a face învățarea mai interesantă și mai eficientă utilizând abordări creative în timpul orelor” (Cremin, 2009, pp.36-46).

Pentru început, să definim conceptul de „creativitate” și să desemnăm trăsăturile sale caracteristice. Într-un sens general, creativitatea este capacitatea creativă a unei persoane capabile să creeze idei noi. Celebrul psiholog american A. Maslow subliniază că creativitatea este „o orientare creativă, inerentă tuturor, dar pierdută de majoritate sub influența sistemului de educație existent și menținută doar de un grup select de purtători ai celor mai înalte realizări ”(apud. Maslow, 2011, p. 37)

Omul de știință D. Perkins a propus un model de parametri și caracteristici al creativității, pe care l-a numit modelul fulgilor de zăpadă cu șase colțuri. (Six-trait Snowflake Model of Creativity). Principalele elemente ale creativității sunt următoarele:

- prezența unei puternice motivații interioare, responsabilitatea față de propriile principii: elevului îi face plăcere să sfideze haosul și să-și croiască drum spre o soluție și sinteza;
- capacitatea de a depăși limitele în rezolvarea problemelor: elevul privește o problemă din alt punct de vedere, ceea ce-i permite obținerea unei soluții creative sau realizarea unei descoperiri;
- mobilitatea mentală, care oferă persoanelor creative posibilitatea de a găsi noi perspective în rezolvarea problemelor tradiționale sau non-standard;
- disponibilitatea de a-și asuma riscuri și de a face greșeli: persoanele creative sunt capabile să învețe din propriile greșeli;
- acceptarea punctelor de vedere din exterior: persoanele creative tind nu numai să examineze și să analizeze critic propriile idei sau sugestii, ci și percep în mod adecvat opinia sau critica altcuiva;
- motivație internă: creatorii sunt implicați în procesul de activitate din propria voință, nu de dragul stimulentele materiale externe, munca lor este catalizată de plăcere, satisfacție și aceștia beneficiază de rezultatele muncii (Latypov, 2005, pp. 119-120).

Astăzi creativitatea este un element necesar în predarea unei limbi străine. După cum știm, studiarea unei limbi străine necesită mult efort pentru a o stăpâni. Și deseori, studenții își pierd interesul și motivația pentru o învăța. În acest context este important de accentuat creativitatea la orele de limbi străine menționând următoarele:

Utilizarea unei limbi străine este un act creativ. Transformăm gândurile într-un limbaj care poate fi auzit sau văzut. Suntem capabili să producem propoziții și chiar texte lungi pe care nu le-am mai auzit sau văzut până acum. Oferind elevilor/studentilor exerciții creative, îi facem să exerseze o sub-abilitate importantă a utilizării unei limbi: gândirea creativă.

Strategiile de compensare (metode folosite pentru a compensa lipsa unei limbi străine într-o situație de comunicare, de exemplu mimica, desenul, parafrazarea folosită pentru a obține sens) folosesc moduri creative și adesea imaginative de exprimare. Elevii noștri vor avea nevoie de acestea până când vor stăpâni limba.

Din experiența mea, unii oameni **nu pot învăța deloc dacă nu li se permite să fie creativi.** Ei nu înțeleg rostul de a îndeplini o activitate lingvistică de dragul ei, doar pentru a practica limba fără un conținut, scop, rezultat sau chiar un produs real.

De asemenea, **majoritatea oamenilor devin mai motivați, inspirați sau provocați** dacă pot crea ceva de valoare, dacă simt că, într-un fel, ceea ce fac și modul în care o fac reflectă cine sunt.

Creativitatea îmbunătățește stima de sine, deoarece elevii își pot privi propriile soluții la probleme și propriile produse și pot vedea de ce sunt capabili să realizeze.

Munca creativă la lecția de limbi străine poate duce la o comunicare și cooperare autentică. Elevii folosesc limba pentru a completa o sarcină creativă, așa că o folosesc ca instrument, în funcția sa inițială. Acest lucru pregătește elevii/studentii pentru utilizarea instrumentală a limbii în afara clasei.

Sarcinile creative îmbogățesc munca în clasă și o fac mai variată și mai plăcută prin accesarea talentelor, ideilor și gândurilor individuale - atât ale elevilor, cât și ale profesorului.

Gândirea creativă este o abilitate importantă în viața reală. Aceasta face parte din strategiile noastre de supraviețuire și este o forță din spatele creșterii personale și a dezvoltării culturii și societății.

Prin urmare, o abordare extraordinară și ideile noi sunt ceea ce profesorii folosesc la orele de limbă străină pentru a le ajuta elevilor să-și arate creativitatea. În context, sarcinile creative dezvoltă creativitatea elevilor, le oferă posibilitatea de a-și atinge potențialul. La Academia de

Studii Economice a Moldovei studenții anului I conform curriculumului la disciplina „Limba Străină de Afaceri” (limba engleză) au drept sarcini de a soluționa situații – probleme pe diverse teme economice: Compania, Stresul la locul de muncă, Managementul conflictului, Noi idei de business etc. Aceste sarcini sunt adevărate provocări pentru studenți, întrucât sunt situații reale din viața unui economist sau om de afaceri. Pentru a le completa, de cele mai multe ori, se folosește jocul de rol, studiu de caz, prezentări. Gândirea critică și creativitatea studenților sunt prezentate în rezolvarea problemelor, în descoperirea și depășirea obstacolelor.

Este important de menționat că studenților le place să-și afișeze posterele, prezentările și să împărtășească impresiile și ideile lor referitor la temele abordate. La urma urmei, sarcina lor creativă trezește, în primul rând, interesul, ceea ce este cea mai înaltă expresie a motivației. Pe baza propriei experiențe, cred că profesorul atunci când își planifică lecția, ar trebui să creeze astfel de condiții, în care studenții vor avea un interes personal și nevoie de a învăța o limbă străină.

Pentru a modela un student/ elev creativ și pentru a-i dezvolta gândirea critică precum și creativitatea instituțiile au nevoie de profesori creativi. Ce înseamnă un profesor creativ de limbi străine?

Profesorii creativi sunt informați. Profesorii creativi au o bază solidă de cunoștințe. Ei își cunosc materia – limba engleză sau o altă limbă străină, metodele de predare -învățare a limbii străine, și se bazează pe cunoștințele lor în materie pentru a construi lecții creative. O bază de cunoștințe este importantă pentru că fără cunoștințe, imaginația nu poate fi productivă. Creativitatea nu înseamnă a face acțiuni neconcentrate și lipsite de principii.

Profesorii creativi sunt familiarizați cu o gamă largă de strategii și tehnici. Creativitatea în predare înseamnă a avea un repertoriu larg de metode și strategii la care profesorii pot apela, precum și a fi gata să se îndepărteze de procedurile stabilite și să folosească propriile soluții. În general, profesorii începători sunt mai puțin creativi decât profesorii experimentați, pur și simplu pentru că sunt familiarizați cu mai puține strategii și tehnici. Pericolul este că, odată ce un profesor se simte confortabil în utilizarea unui set de tehnici și strategii, acestea devin fixe.

Profesorii creativi sunt reflexivi. O calitate pe care profesorii creativi par să o posede este ceea ce putem numi reflexivitate critică. Ei revizuiesc și reflectă asupra propriei practici, caută să-și extindă cunoștințele și încearcă să găsească idei și practici noi pe care să le aplice în propriile clase. Ei își pun întrebări ca acestea: • Variez modul în care predau lecțiile? • Încerc noi activități și evaluez rolul lor în clasele mele? • Compar predarea mea cu predarea altor profesori pentru a găsi soluții creative pe care le-au dezvoltat ei? • Pot găsi modalități de a-mi face sarcinile mai creative și, prin urmare, mai antrenante pentru elevi? • Pot să adaptez activitățile pe care le folosesc astfel încât să mărească valoarea personală a lecției mele pentru elevii mei? (De exemplu, prin adaptarea unei activități astfel încât să se concentreze mai degrabă pe viața elevilor decât pe personajele dintr-un manual?)

Profesorii creativi folosesc o alegere eclectică a metodelor. În mod obișnuit, în loc să fie legați de o anumită metodă, profesorii creativi adoptă adesea o abordare care ar putea fi numită „eclectism bazat pe principii”. Cu alte cuvinte, ei nu aleg metode și proceduri la întâmplare, ci în funcție de nevoile studenților lor. Ei folosesc o mare varietate de abordări de predare și o gamă largă de resurse și activități. În loc să depindă de o singură metodă, creativitatea este promovată printr-un amestec și combinație de stiluri.

Profesorii creativi folosesc activități care au dimensiuni creative. Cercetătorii au identificat o serie de dimensiuni ale sarcinilor creative: se spune că ele implică rezolvarea nelimitată a problemelor, că se adaptează la abilitățile participanților și că se desfășoară sub constrângeri. Unele dintre caracteristicile pe care (Dornyei, 2001, p.76) le identifică ca sarcini productive de învățare a limbilor străine trebuie să fie luate în considerație pentru că promovează răspunsuri creative:

- Provocare: (challenge) - sarcini în care studenții rezolvă probleme, descoperă ceva, depășesc obstacole sau găsesc informații;
- Conținut interesant: subiecte pe care studenții le consideră deja interesante și despre care ar dori să citească în afara orei, cum ar fi în cazul studenților economiști, informații despre personalități din business și politică pe care le găsim pe YouTube și pe internet;
- Elementul personal: activități care fac conexiuni cu viețile și preocupările acestora;

- Elementul de noutate: aspecte ale unei activități care sunt noi sau diferite sau total neașteptate;
- Elementul intrigant: sarcinile care privesc materialul ambiguu, problematic, paradoxal, controversat, contradictoriu și stimulează curiozitatea;
- Sarcini care încurajează asumarea riscurilor: profesorii nu doresc ca elevii / studenții lor să fie atât de îngrijorați din cauza greșelilor, încât să se simtă reticenți de a participa la activități. Profesorul îi recompensează pentru efort și nu numai pentru succes;
- Sarcini care încurajează gândirea originală: activități care necesită un răspuns original. Deci, în loc de întrebări de înțelegere după un pasaj de lectură care testează reamintirea, profesorii caută să folosească sarcini care încurajează un răspuns personal și individual la ceea ce elevul/studentul a citit;
- Elementul fantezie: activități care implică fantezia studenților și care îi invită pe studenți să-și folosească imaginația pentru a crea situații simulate, pentru a se identifica cu personaje fictive sau pentru a reprezenta situații imaginare.

Profesorii creativi predau într-un mod flexibil și adesea își adaptează și modifică predarea în timpul lecțiilor. Flexibilitatea este o altă caracteristică pe care o observăm adesea la lecțiile profesorilor creativi. Flexibilitatea în predarea limbilor străine înseamnă posibilitatea de a comuta între diferite stiluri și moduri de predare în timpul lecției. De exemplu, dacă este necesar, schimbând ritmul lecției și oferind mai mult spațiu și timp studenților. Este posibil ca profesorul să nu aibă nevoie de un plan al lecției, deoarece el sau ea este capabil să creeze lecții eficiente prin monitorizarea răspunsului studenților și prin crearea de oportunități de învățare în jurul momentelor importante de predare. Acest tip de predare poate fi privit ca un fel de improvizație pricepută.

Profesorii creativi folosesc tehnologia. Utilizarea creativă a tehnologiei în sala de clasă poate sprijini dezvoltarea imaginației, rezolvarea problemelor, asumarea riscurilor și gândirea divergentă din partea profesorilor și studenților.

Apare întrebarea cum să dezvoltăm creativitatea la profesori, pentru ca ulterior să devină un exemplu pentru a modela elevul creativ?

În acest context sunt recomandate principiile fundamentale ale cercetătorului L. Darceau:

1. Creați-vă propria cultură de învățare de la început.
2. Fiecare teorie, model sau metodă ar trebui să fie legată de propria practică.
3. Lecțiile ar trebui să fie concepute pentru a implica studenții / elevii într-o varietate de activități.
4. Instruirea ar trebui să includă furnizarea de informații participanților, dar urmată de reflecție, permițându-le elevilor să gândească critic.
5. Planul lecțiilor ar trebui să includă dialoguri, lucru în grupuri mici și mari și discutarea problemei de către întreaga echipă (apud. Darso, 2008, p.43).

Iar din experiența mea a-și putea recomanda următoarele:

1. Profesorii de limbă străină ar trebui să-și dezvolte și să-și intensifice creativitatea didactică prin hrănirea dezvoltării lor profesionale.
2. Profesorii de limbă străină ar trebui să se familiarizeze cu reviste, periodice, etc. și să le citească pentru a explora informații și metode noi de predare-învățare și să cunoască ideile recente și rezultatele diverselor cercetări.
3. Profesorii de limba străină ar trebui să participe activ la conferințe, simpozioane, seminare, training-uri și ateliere. Astfel de activități deschid oportunitatea sau accesul la comunicare directă și intensă cu colegii mai experimentați pentru a obține idei și experiențe practice.

Conceptul de predare creativă înseamnă a fi un profesor de limbi străine eficient, concept care are beneficii atât pentru profesori, pentru studenți/elevi, cât și pentru școli. Pentru studenți, predarea creativă îi ajută să-și dezvolte capacitățile pentru idei originale și pentru o gândire creativă. De asemenea, îmbunătățește calitatea experiențelor pe care le primesc studenții și îi poate ajuta să dezvolte un nivel crescut de motivație și chiar de stima de sine. Pentru profesor, aceasta oferă o sursă de reînnoire și satisfacție profesională continuă – deoarece atunci când studenții sunt implicați, motivați de succes, predarea este motivantă pentru profesor. Pentru instituție, poate duce la niveluri crescute de satisfacție atât pentru profesori, cât și pentru elevi, precum și pentru a contribui la calitatea, eficacitatea și reputația școlii. În concluzie, elevii creativi au nevoie de profesori creativi, iar profesorii trebuie să lucreze în

școli în care creativitatea este apreciată și împărtășită, deoarece cerința procesului educațional actual este formarea unui profesor creativ, capabil să predea elevilor creativi. Ca urmare, creativitatea dezvoltă gândirea creativă, gășind soluții noi, creând idei, care, la rândul lor, duc la rezultate pozitive ale învățării unei limbi străine.

Referințele bibliografice:

CREMIN T. *Creative Teachers and Creative Teaching*. Exeter, 2009. Online:

<https://books.google.co.uk/books?hl=ro&lr=&id=FYjX4pYe2X0C&oi=fnd&pg=PT54&dq=+Creative+teachers+and+creative+teaching+T+Cremin&ots=PFucCoLEaC&sig=M7hhVI289CM0VDRvfrmQIKRrj4#v=onepage&q=Creative%20teachers%20and%20creative%20teaching%20T%20Cremin&f=false>

DARSO L. *Leadership through artful learning design*. Canada. 2008.

DORNYEI Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Online: <https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/01/motivational-strategies-in-the-language-classroom-by-zoltan-dorneyei.pdf>

ЛАТЬПОВ Н. *Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга*. СПб., 2005, ISBN: 5-469-00174-1

МАСЛОУ А. Х. *Новые рубежи человеческой природы*. М., 2011.

RICHARDS Jack C. *Creativity in language teaching*. Iranian Journal of Language Teaching Research 1(3), (Oct. 2013) 19-43. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127396.pdf>

TEACHING THE SPEECH ACT OF PRAISE VIA THE PHENOMENON-BASED APPROACH

Elena VARZARI

Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Rezumat:

Scopul acestui articol este de a investiga modul în care abordarea învățării bazate pe fenomene poate fi aplicată în predarea actului de vorbire “laudă”. Fiind centrată pe student, învățarea bazată pe fenomene este un stil de predare multidisciplinar, relativ nou, având la temelie cercetarea efectuată de însași studenții și activități de soluționare a problemelor. Noutatea sa constă în procedura în cadrul căreia elevii înșiși, sub îndrumarea profesorilor, aleg o temă

(fenomen), decid ce vor să afle despre aceasta, explorează și răspund la propriile întrebări folosind și aplicând cunoștințele pe care le posedă la diverse obiecte de studiu, adecvate pentru atingerea obiectivelor stabilite. Propunem scenariul unei astfel de activități urmând câțiva dintre pașii specifici abordării învățării bazate pe fenomene.

Cuvinte cheie: Învățare bazată pe fenomene, abordare centrată pe cursant, act de laudă, interogarea elevilor, rezolvarea problemelor.

Abstract

The goal of the present article is to investigate how the Phenomenon-Based Learning Approach can be applied in teaching the speech act of praise. Being learner-centred, Phenomenon-based learning is a rather new multidisciplinary teaching style based on learner inquiry and problem solving activities. Its novelty lies in the procedure within which the students themselves, under the guidance of teachers, choose a topic (phenomenon), decide what they want to know about it, explore and answer their own questions using and applying existing knowledge from various subjects appropriate to the solving of the set goals. We propose the scenario of such an activity following some of the steps specific for the PhBL approach.

Keywords: Phenomenon-based learning, learner-centred approach, the speech act of praise, student inquiry, problem solving.

Introduction

Educators' keen awareness of the necessity to improve the quality of education has grown over the years. The considerable need to educate a bright, strong, creative personality who will be capable of mastering and overcoming the complexities and challenges of the 21st century realia has led to the idea of introducing and accepting new teaching styles into practice. A modern young person should acquire new skills in order to be able not only to identify and resolve various problems, but also to look for non-standard ways of solving them independently.

Consequently, the task of instructing such a person in the educational environment, i.e. in schools and universities is coming to the fore, moreover a foreign language (FL) class is considered along with other subjects both as a goal and as a means of education and training. Thus, the most wide-spread trends of teaching/learning FL, associated with the integration of latest psychological, and methodological research can serve as a sufficient basis for revising many of the provisions and concepts of FL teaching/learning previously used in practice.

We are convinced that the relevance of introducing new

approaches to teaching foreign languages is determined by the new target orientation of modern education. Incontestably, the Phenomenon-based learning (PhBL or PhenoBL) approach may be one of the solutions.

Phenomenon-based Learning

This concept has been “invented and introduced” by Kirsti Lonka, Professor of Educational Psychology at the University of Helsinki. Creating a learning format that would captivate children and make them enjoy the learning process, the researcher has managed to make a kind of “revolution” in the world of teaching and learning. Phenomenon-based Learning can be defined as “a learner-centred, multidisciplinary instructional approach that is based on student inquiry and problem solving. [...] What is characteristic of PhBL is that no definite “subject is taught” and no fixed learning goals are set. As an alternative, students explore “and solve their own questions by applying what subjects are relevant to the problem” (n.a, 2022, online).¹ In addition, PhBL creates a special educational environment that motivates students to act and cooperate with others.

In other words, the essence of the PhBL is not the study of abstract theories, but the phenomena of real life. The student, who initially asks questions about a phenomenon of interest and then independently investigates it, using his/her knowledge from various fields is to be found in the centre. The word phenomenon in this context is synonymous with *occurrence* and *topic*; it is something that happens in the real environment. Any chosen phenomenon is considered from different perspectives, which may not fit into the framework of only one school subject and which can be studied interdisciplinary. In our work we will consider the phenomenon of “praise” in communication.

According to certain research “The phenomenon-based approach has informed the new core curriculum for basic education in Finland, which has officially introduced multidisciplinary learning modules as periods of phenomenon-based project studies”. It is “a pedagogical initiative that has received wide media coverage and publicity, because of the news that Finland has moved away from traditional subject teaching

¹ Phenomenon-based Learning, (2022), [online] Disponibil: <https://www.valamis.com/hub/phenomenon-based-learning> [citat 10.07.2022]

and toward multidisciplinary learning modules” (Symeonidis, Schwarz, 2016, p. 31-33).

It is considered that the guiding principles of this approach are as follows: Experiential Education, Project Based Learning, Inquiry Based Learning, Thematic Based Learning, Integrated Learning, Systems Thinking, Nature Education, Cooperative Play and Social Emotional Learning. Thus, incorporating so many doctrines it introduces real world issues and requires the students to determine actively the knowledge, conceptions and skills necessary to discover them. Besides, teachers train in their students such 21st century skills as: critical thinking, citizenship, growth mind-set, communication, creativity and collaboration aiming at fostering students’ social and cognitive skills that are undeniably essential for their future. Another important outcome is the public presentation of the project results in order to strengthen the connections and applicability to the modern world.

Six stages of implementing PhBL have been identified: (1) Establishing the Phenomena Goals, (2) Engaging and Immersing the Learners, (3) Personalized Learning, (4) Establishing Evidence Based Inquiry to Knowledge, (5) Questioning for Reflection, and (6) Documenting a Portfolio and Sharing the Project. The teachers should cooperate with the learners while designing the projects tasks and directions. The lessons should be designed to enhance students’ awareness and stimulate their natural curiosity. It must be noted that the learning procedure comprises several steps: designing, choosing different learning tasks, selecting practical activities, and considering ways of guiding and assessing. Moreover, a variety of teaching resources and activities are welcome. This diversity encourages learners to collaborate with other group members and discover together. What is essential for PhBL is the opportunity each participant gets to work and advance at his/her own pace, making full use of his / her own aptitudes, getting noteworthy tasks feeling important contributing to the completion of the final goal. PhBL increases students’ curiosity being stimulated to get involved and watch, study what happens around and draw conclusions. Teachers’ purpose is to monitor the discovery- learning process asking such questions that will facilitate students’ independent decoding of meanings.

One of the main goals in PhBL is to find and bring proof of what the learners have acquired and its impact on their future.

Applying PhBL in Teaching the Speech Act of Praise

As it has been mentioned earlier, we intend to compile an activity on the phenomenon of “praise” in modern English communication applying some of the PhBL elements.

Level: B1-B2

Time: 3-6 hours

Rationale:

The speech act of praise is a significant part of people’s communicative and pragmatic competence. It is defined as “words that show approval of or admiration for sb/sth” (Hornby, 2000, p. 990). Across the world, people praise each other in various ways, depending on the factors regulating the cultural norms of the society. Ignoring, or not being aware of the rules how to praise others in a foreign language correctly can be considered impolite or even rude. The speech act of praise has got a well-thought-out goal and a certain linguistic structure.

The teacher’s aim is to interest and involve the students into the discovering, familiarizing, analysing, structuring, exemplifying and presenting the project results in class. While conducting the process, the teacher should permanently be aware of the so-called “21st century skills and employability skills” which are of paramount importance in the modern society.

Procedure:

- 1) The teacher announces the topic (e.g. How to praise people properly in various cultures).
- 2) The students, guided by the teacher, try to formulate and decide on several collective aims and together, the assessment criteria are stipulated.
- 3) The potential contents are talked over; 4-5 subject procedures of discovering the phenomenon of praise are suggested and the students choose by majority vote 1-3 tactics they would like to apply.
- 4) The students and teachers decide on the aims, timetable and preliminary deadlines.
- 5) The class is divided into 2- 3 groups (depending on the number of students and goals set).

- 6) The teacher motivates the students and increases their interest in the studied phenomenon by brainstorming ideas, suggesting reading short texts, describing photographs and/or paintings, watching and discussing videos, or even organizing certain visits and meeting people.
- 7) Keeping in mind that PhBL is a student centred approach type of instruction, the learners create graphic representations of their own presumptions about the phenomenon under study, formulate their expectations and objectives, ask questions of their own what they want to learn about and what results they expect.
- 8) Exploration is the leading method used in PhBL, that is why teachers should encourage getting in touch with specialists in the domain such as teachers (in our case teachers of English, German, French, Romanian, Russian to find out as much as possible about ways of praising in various cultures as well as teachers of other subjects, for instance, Biology teachers, psychologists, etc. to learn how positive emotions influence people's mood and behaviour), librarians, people of different age, other students.
- 9) After the phenomenon (the speech act of praise) is identified, teachers are advised to encourage two types of learning: (1) the problem-based learning for students to identify an issue to be resolved being actively involved in the process and (2) the inquiry-based learning within which the students use a set of logical procedures and instruments in order to solve it.
- 10) For the period of the research and data collection stage, each student or pair of students fulfil the received task discovering, observing, visiting different places, and communicating with professionals. They are supposed to make notes on the obtained data because documenting a portfolio gives them the chance to keep a record of the learnt material which they can consult any time and share with others.
- 11) On the presentation day each group shares the results of their collective project work. The students are free to choose any format: video, PowerPoint, reports, simulation or any drama activity.
- 12) Another step of the PhBL approach is to motivate the learners to self-evaluate their project results and strive for peer to peer evaluation that gives the opportunity to get instantaneous feedback. An

important issue here is that the linguistic, pragmatic or any other competences the students demonstrate are considered while being graded.

Conclusion

We agree with Ch. Drew's statement that PhBL "is a holistic approach" that gives students the unique chance to "learn through topics and themes rather than subject areas". This new approach allows using "concepts from a range of disciplines, including science, arts, math and literacy to solve the problems they are studying" (Drew, 2022, online).

Those students who have had the occasion to apply this multidisciplinary approach into practice understand better how data from various domains are interwoven and can easier clarify and exemplify phenomena that are directly related to solving real life situations. We are convinced that concentrating studies on persuasive phenomena can definitely aid to sustain active learning of various subjects.

References:

DREW Chris. *Phenomenon Based Learning, Explained!* (2022), [online] Disponibil: <https://helpfulprofessor.com/phenomenon-based-learning/> [citat 10.07.2022]

HORNBY, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Ed. Wehmeier, S., Ashby, M., Sixth edition, 2000, Oxford University Press P. 990

Phenomenon-based Learning, (2022), [online] Disponibil: <https://www.valamis.com/hub/phenomenon-based-learning> [citat 10.07.2022]

SYMEONIDIS, V., SCHWARZ, J. F. (2016). *Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland*. Forum Oświatowe, 28(2), 31–47. [online] Disponibil: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458> [citat 12.07.2022]

OPORTUNITĂȚI METODOLOGICE ÎN EFICIENTIZAREA PREDĂRII LIMBII ENGLEZE DE AFACERI

VASILACHI Serghei, ASEM

Abstract:

The paper presents language learning methods for those who teach Business English classes to university students. It also includes several strategies on how

to improve their reading, writing, listening and especially communication skills, while offering advice on how to prepare them to manage in an ever-changing, interdependent, multicultural business environment.

Key words: learning methods, strategies, communication skills, interdependent, business environment

Rezumat:

Lucrarea în cauză prezintă metode de învățare a limbilor străine pentru cei care predau engleza de afaceri studenților universitari. Ea include, de asemenea, mai multe strategii în vederea îmbunătățirii abilităților de citire, scriere, ascultare și, în special, de comunicare, oferind în același timp principii călăuzitoare referitor la pregătirea cursanților cum să se descurce într-un mediu de afaceri multicultural, interdependent și în continuă schimbare.

Cuvinte-cheie: metode de învățare, strategii, competențe de comunicare, interdependent, mediu de afaceri

Introducere:

Un rol important pentru predarea cu succes a limbii engleze îl au metodele active și interactive e de instruire care au multiple valențe formative care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la dezvoltarea creativității, implică activ studenții în învățare, punându-i în situația de a gândi critic, de a realiza conexiuni logice, de a produce idei și opinii proprii argumentate, de a le comunica și celorlalți, de a sintetiza/esențializa informațiile, se bazează pe învățarea independentă și prin cooperare, studenții învață să respecte părerile colegilor. De menționat în această ordine de idei strategia didactică ce reprezintă, conform Cadrelui European Comun de Referință pentru Limbi, orice înlănțuire organizată, orientată spre un scop și reglementată a operațiilor alese de un individ, pentru îndeplinirea unei sarcini, stabilite de el însuși sau la care trebuie să facă față, fiind considerate ca o punte de trecere între resursele studentului (competențele sale) și ceea ce poate să facă cu acestea (activitățile comunicative).

1. Taxonomia strategiilor de învățare

Această taxonomie este destul de variată și deseori diferă în terminologie în momentul definirii. Cu toate acestea, în opinia lui (Wolf G. 1998, p.23) cei mai mulți cercetători le clasifică în trei categorii:

1. strategii metacognitive de direcționare a procesului de învățare. Cele mai recente cercetări din domeniul psihologiei cognitive asupra procesului metacogniției au scos în evidență două componente ale

acestui: cunoștințele pe care le are subiectul asupra funcționării sale cognitive și abilitățile metacognitive ce asigură gestionarea activității mentale, realizându-se prin mecanisme și strategii specifice de planificare, control/monitorizare și reglare sau evaluarea

procesului de învățare, aflate în strânsă legătură cu situația și sarcina cognitivă.

2. strategii cognitive responsabile de manipularea informației care trebuie de studiat. Aceste strategii operează direct cu informația primită, manipulând-o în diferite moduri ce intensifică învățarea. Strategiile cognitive ajută la dezvoltarea structurilor mnemice ale gândirii, atenției, percepției și ajută decodarea și înțelegerea profundă a informațiilor.

3. strategii social-afective de verificare a emoțiilor în cooperare cu alții, strategii responsabile de controlul emoțiilor în momentul interacționării cu o altă persoană, sau controlul propriilor emoții cu scopul de a încuraja auto-motivarea și de a reduce anxietatea.

Putem valorifica strategiile comunicative utilizând metodele real – active în contextul cognitiv și metacognitiv. În contextul cognitiv, metoda de comunicare și dobândire a valorilor socioumane (prelegerea magistrală îmbinată cu demonstrația informațiilor audio-vizuale, prelegerea cu oponenti, prelegerea dialog/discuție, prelegerea în echipă) ce include și metode interactive (conversații euristice, discuții, metoda focus-group, brainstorming, seminarul-dezbatere etc.), se aplică în prezentările de ansamblu ale disciplinei la deschiderea sau finele cursului, se solicită percepția, memoria, gândirea de tip convergent și divergent, imaginația pedagogică, se utilizează diferite scheme și modele. În contextul metacognitiv, aceste metode sînt valorificate prin orientarea învățării active, prin cercetare și construirea cunoașterii ce implică: elaborarea unor algoritmi euristici pentru a conștientiza și reda raportul dintre fenomenele pedagogice: legi, legități, teorii, principii, axiome etc.; estimarea informației, structurarea informației și structurarea procesului de asimilare a conceptelor, datelor etc.; expunerea propriilor reflecții la temă cu evidențierea ideilor principale; selectarea ideilor originale și punctarea direcției de dezvoltare a acestora; restructurarea informației în baza unor criterii elaborate de student; analiza condițiilor problemei și propunerea soluțiilor de rezolvare etc.

Ținem să menționăm că, potrivit Cadrului European Comun de

Referință pentru Limbi, strategiile sînt mijlocul folosit de utilizatorul unei limbi pentru a mobiliza și echilibra resursele proprii și pentru a aplica anumite aptitudini și operații în scopul de a răspunde exigențelor de comunicare într-o anumită situație, de a îndeplini sarcina cu succes și într-un timp scurt – în funcție de scop. Strategiile comunicative nu ar trebui, prin urmare, să se interpreteze numai conform unui model de incapacitate, ca o modalitate de remediere a unui deficit lingvistic sau o eroare de comunicare.

Există mai multe clasificări ale metodelor didactice, care îmbină valorile stabile ale didacticii tradiționale cu dinamica, inventivitatea, creativitatea și tehnicitatea aduse în didáctica modernă. Criteriile sau perspectiva în baza cărora se alcătuiesc au în vedere obiectivele și scopurile activității didactice, termenele de realizare a acestora, participanții și timpul alocat. În general, rareori în ora de studiu folosim o singură metodă. După necesități, pentru adecvarea la temă și la subiecți procedăm la combinarea mai multor metode sau la extragerea și accentuarea unor secvențe dintr-o metodă. Cât privește metodele de predare/învățare, avem în vedere pe acelea în care aspectul comunicativ devine instrument de lucru didactic, care favorizează activități comunicative activizatoare, inter-active. Metodele constituie elementul esențial al strategiei didactice, dar ele nu pot fi îmbrățișate fără a ține cont de obiectivele prestabilite ale activității instructive, de nivelul și interesele cursanților.

Din această perspectivă, ținând cont și de nivelul academic la care lucrăm, avem în vedere metodele care duc la fixarea și la adâncirea cunoștințelor de limbă străină, la dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de comunicare în context profesional, pe acelea care determină creativitate rațională și expresivă, care verifică și apreciază cunoștințele. Iată,:

- conversația, discuția, rețeaua de discuții, dezbateră, jocul de rol – favorizează competențele de comunicare și relaționare, înțelegerea conceptelor și ideilor profesionale, a normelor și regulilor de comunicare verbală, de decizie și de atitudine, pentru formarea opiniilor;
- studiul de caz, problematizarea, jocul de rol, exercițiul - stimulează gândirea și creativitatea, găsirea de soluții pentru diferite probleme,

reflecții critice și judecăți de valoare, compararea și analiza de situații date, dezvoltă competențele necesare unor abordări complexe și integrate:

- cubul, lucrul în grupe mici (2,4-6 membri) - stimulează cooperarea, lucrul în grup/echipă, dezvoltă spiritul de solidaritate, întraajutorare, corectează greșelile și sudează relații socio-afective, psiho-comportamentale în scopuri cognitive:

- Înșușirea uneia sau a mai multor limbi străine în avantajul profesiei este o necesitate indiscutabilă; în fond, stăpânirea limbajului de specialitate în limba țintă a devenit o condiție a

integrării socio-profesionale, dar și o valență definitivă a personalității și a creativității absolventului. Cu toții știm că astăzi predomină, în mod curent, învățarea centrată pe motivații și capacități, pe experiența intelectual, pe nevoile și interesele imediate sau de perspectivă, pe participare, activizare și creativitate. Atât profesorul, cât și cursanții au/își asumă roluri comutative, antrenând și alternând funcțiile de influență reciprocă. Orientarea de bază este deopotrivă psihologică, sociologică și constructivistă. Premisele logice, criteriile și funcțiile unei activități didactice eficiente. Factori cu incidență/influență majoră în continuarea învățării unei limbi străine în anii studiilor universitare la studenții nefilologi:

- maturitatea afectivă și volițională a cursanților,
- spectrul motivațional și exigențele din câmpul muncii (interesele și nevoile profesionale și sociale - imediate și de perspectivă, mutațiile socio-economice),
- nivelul cognitiv atins și nivelul de stăpânire a limbii din pregătirea pre-universitară,
- timpul alocat pentru studiul limbii străine (politica privind limbile străine în pregătirea de specialitate - integrarea acestora în curricula facultății),
- condițiile asigurate pentru desfășurarea activității didactice (dotări audio-video, laboratoare multimedia, manuale de specialitate etc),
- calitatea formatorilor - competența și experiența, responsabilitatea și pasiunea didactice, perfecționarea și cercetarea acestora,
- exigențele întregului corp profesoral cu privire la rolul limbii în pregătire și profesie.

Fără îndoială, profesorul este necesar să fie în orice moment „stăpân pe situație”- să cunoască cerințele educative, să le urmărească cu rigurozitate, dar și să cunoască bine grupul căruia i se adresează. Aceasta înseamnă, în cazul nostru, că fiecare trebuie să fie competent lingvistic, să fie cât mai bine informat în aria specialității; să comunice egal cu toți, să-i antreneze și să-i stimuleze în aceeași măsură pe cursanți; să le cunoască bine interesele și scopurile, potențialul, cunoștințele de limbă „la start” și să proiecteze „nivelul final” de care au nevoie. El trebuie să sesizeze evoluția fiecăruia, dificultățile de progres, momentele de regres, schimbarea atitudinilor și comportamentului lor ca vorbitori de limbă străină. Funcțiile comunicării în clasa de studiu, ca act psihosocial, cognitiv și moral-volitiv, valorizator și integrator al insului, se pot reduce, pe scurt și simetric, la câteva:

- de transmitere (cunoștințe noi, informații/date - cuvinte, expresii, reguli gramaticale, norme de uz)
- de descoperire (sensuri lingvistice – proprii, metaforice, de context);
- de construcție lingvistică – gramaticală, sintactică, stilistică (de exprimare și decodare semantică și stilistică)
- de tranzacționare/negociere a sensului și a mesajului (reglare, negociere, înțelegerea mutuală/reciprocă)

Prin observațiile noastre am dorit să atragem o dată mai mult atenția privind necesitatea de a accentua în cadrul metodelor specifice comunicarea ca instrument didactic; acest fapt, mai cu seamă în cazul limbilor străine în scopuri specifice, pentru ca limba țintă să devină funcțională în favoarea limbajului de specialitate, comunicarea instrumentalizată ne poate aduce beneficii instructive – educative. Limbajul de specialitate exersat într-o limbă străină este, desigur, scopul inițial și final al Cursului practic de limbă străină prevăzut în programa de studiu.

În această perspectivă; realizarea obiectivelor didactice de etapă pretinde competență și responsabilitate, inovație și tenacitate din partea actorilor procesului de predare-învățare. Metode tradiționale și moderne folosite în predarea limbii engleze: Prezentare, Practică, Producere (Presentation, Practice, Production)

Aceasta este varianta britanică a metodei audio-linguale, observă (Jeremy Harmer, 2004, p. 80). Se constituie din trei etape. În prima etapă

profesorul introduce elementele de limbaj ce trebuie asimilate. Studenții exersează folosind tehnici de reproducere și repetiție. A treia etapă se referă la folosirea limbajului prezentat și asimilat într-un mod original și autentic de către studenți. La fel ca și în cazul metodei audio-linguale vocabularul și gramatica sunt predate inductiv. Comunicarea primează, limba maternă nefiind folosită. Modelul este profesorul, acesta fiind cel care coordonează activitatea. Pentru că este o metodă bazată pe comunicare și evaluarea se face tot în acest fel.

2. Metode moderne:

Metoda directă (The Direct Method)

Inventatorul metodei este C. Berlitz. Principalul obiectiv al acesteia este acela de a învăța studenții să comunice într-o limbă străină. Nu este admisă traducerea, profesorul folosindu-se de lumea reală, imagini, pantomimă pentru a sugera sensul. Limba maternă nu este folosită deloc. Gramatica este predată inductiv. Studenții exersează vocabularul în context. Toate cele patru dimensiuni ale predării limbii sunt dezvoltate: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă. Tehnicile folosite sunt: conversația, citirea cu voce tare, exerciții, compuneri, repetiții.

Instruirea programată, IAC - Învățarea limbilor străine asistată de calculator este adesea considerată o metodă de predare a limbii, deși nu întotdeauna așa stau lucrurile. În predarea tradițională a limbilor pe bază de programe asistate de calculator, metodologia de lucru avea la bază o abordare behavioristă, întemeiată pe “învățarea programată”, prin care computerul verifica datele introduse de student / cursant în calculator (adică inputul) și realizează feedback-ul. Învățarea modernă a limbilor prin programe pe calculator pune accentul pe comunicare și pe activități ce trebuie îndeplinite sau pe sarcini ce urmează a fi efectuate. Învățarea limbilor străine pe bază de calculator a progresat astfel de la secvența inițială “date introduse-verificare-răspuns”

(input-control-feedback) către domeniul organizării comunicării, texte, mijloace audio sau video.

învățarea unei limbi este un proces cognitiv, așadar constituie rezultatul propriei munci de prelucrare a informației primite (=input) de către student / elev dintr-o limbă dată. Ceea ce se învață este rezultatul

acestui proces. Bazându-se pe datele deja acumulate în legătură cu tema asupra căreia se lucrează prin informația însușită din acea limbă, studentul prelucrează datele primite și le integrează într-un sistem lingvistic propriu, numit Computer Assisted Language Learning (CALL). Cu acest program studenții își pot chiar crea unii altora exerciții, exercițiile după model, portofoliile electronice. Portofoliile pot fi folosite și pentru verificarea studenților. De menționat ca metodele active se folosesc în abordarea unor situații problematice reale (exercitiul, studiul de caz), iar metodele simulative se utilizează în învățarea bazată pe modele și care solicită ca elevul să-și joace rolul.

Suggestopedia

Inventatorul metodei este G. Lozanov. Studenții stau cât de confortabil posibil (scaune moi, muzică, o atmosferă plăcută). Ei primesc noi nume și noi ocupații, de-a lungul cursului creându-și chiar noi biografii. Sunt două stadii ale lecției: una receptivă și una activă. Studenții participă la diferite activități: citesc, interpretează dialoguri, exersează diverse jocuri, dramatizări. Elementele pe care se pune accent sunt vocabularul, capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă. Gramatica nu este considerată ca fiind foarte importantă. Limba maternă a studenților este folosită dacă e necesar. Greșelile nu sunt corectate imediat, accentul fiind pe fluentă.

Învățarea limbii în comunitate (Community Language Learning)

Metoda provine din consilierea în domeniul învățării, dezvoltată de C.A. Curran, care vede profesorii drept consilieri lingvistici. Se pune accentul pe comunicare, dezvoltarea pronunției, a capacității de receptare a mesajului oral, capacității de receptare a mesajului scris, precum și discutarea unor elemente de gramatică. Limba nativă a studenților este folosită pentru ca aceștia să se simtă în siguranță. Interacțiunea are loc atât între profesor și studenți, cât și între studenți.

Metoda comunicativă (Communicative Language Teaching)

Principalul obiectiv este fluenta studenților. Se pune accent pe comunicarea „reală” (Harmer, 2004, p. 85). Toate cele patru dimensiuni ale predării limbii sunt dezvoltate: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă. Gramatica este învățată

prin practică. Limba maternă a studenților nu este folosită. Tehnicile folosite sunt: discuții, dezbateri, jocuri de rol, activități comunicative scrise, drama etc.

Rolurile profesorului sunt acelea de facilitator și manager al activității studenților, dar și de partener al acestora, interacțiunea având loc în special între studenți.

Studiu de caz

Aceste date teoretice stau la baza unei cercetări ce are ca scop determinarea metodelor folosite de profesorii de limba engleză în ciclul predare-învățare. Metodele folosite în acest scop au fost de factură calitativă: interviuri și chestionare bazate pe întrebări deschise. La acest studiu au participat 4 profesori care predau la facultate și o grupă de 10 studenți, specializarea engleza de afaceri din cadrul Facultății Relații Economice Internaționale, ASEM.

Concluzie:

Concluziile acestei cercetări au dus la stabilirea faptului că metodele moderne sunt preferate de către aceștia, îndeosebi metoda comunicativă. Cu toate acestea, nu sunt ignorate nici cele tradiționale, anumite elemente ale acestora fiind des folosite. Avantajele acestor metode constau în faptul că asigură cunoștințe solide de gramatică și vocabular, dezvoltă capacitățile de exprimare scrisă. Se pune accentul pe cultura și literatura străină, care sunt aprofundate. Profesorul are un mai mare control al clasei decât în cazul metodelor moderne.

Dintre metodele moderne prezentate mai sus au fost menționate doar câteva: metoda directă, metoda comunicativă și metoda învățării limbii în comunitate și IAC. Acestea sunt folosite cu succes, celelalte metode descrise, Călea tăcerii, Suggestopedia, Metoda răspunsului fizic total nefiind folosite. Motivele pentru care aceste metode nu sunt utilizate sunt lipsa lor de eficiență în cadrul unor grupuri mari, cum sunt clasele de elevi cu care se lucrează în școli și necunoașterea lor.

Metodele moderne sunt preferate datorită eficacității lor sporite în ceea ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală.. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între profesor și elevi și între elevi și elevi este sporită. Concluzia finală este aceea că metodele tradiționale coexistă cu cele moderne în predarea limbii engleze, fiecare având avantajele ei, elemente ce pot fi oricând

folosite cu succes.

În consecință, scopul esențial al predării – învățării limbii engleze constă în a sprijini studenții în dezvoltarea strategiilor de procesare a informației. Predarea – învățarea – evaluarea nu mai pot fi privite ca un act, proces sau arta de a împărtăși cunoștințe, ci ca un act în care studentul joacă un rol de constructor al cunoștințelor. În prezent, învățarea este privită ca un proces activ, creativ și interactiv, iar cunoștințele sînt privite ca materie de construcție.

BIBLIOGRAFIE

AUSUBEL, David P., Floyd G. Robinson. *Învățarea în școală - o introducere în psihologia pedagogică, col. Pedagogia sec. XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, (1981).

BOCOȘ, Mușata. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, (2002).

BRADEA, Livia-Otilia. *Integrarea limbilor străine în educație și instrucție*, Cluj-Napoca: Editura NAPOC ASTAR, (2000).

CERGHIT, Ioan. *Metode de învățămînt*, București: Editura Didactică și Pedagogică, (1980)

CHIȘ, V. *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară clujeană, Cluj- Napoca, (2001)

HARMER, Jeremy, *The practice of English language teaching*, Harlow : Longman, (2004)

WOLF, Gewehr, *Aspects of modern language teaching in Europe*, Routledge (1998)

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ
МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ
РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

Виктория БАРБУН,

Бельцкий государственный университет «Алеку Руссо»

Rezumat: În acest articol autor desfășoară problema descrierii verbelor modale în limba rusă și engleză. Cercetare se bazează pe o abordare comparativă pentru evidențierea caracteristici generale și specifice. Este observat, că verbele modale rusești diferă de toate celelalte verbe cu insuficiență semantic, dar verbele modale engleze au și insuficiență funcțională (verbe defecte), sunt lipsite de o serie trăsături gramaticale importante. Mai multe diferențe apar pe nivelul morfologic.

Cuvinte-cheie: modalitate, verbe modale, analiză comparativă, posibilitate/imposibilitate.

Abstract: In this article the author deals with the problem of describing modal verbs in Russian and English. The research is based on a comparative approach to determine general and specific features. It is noticed that the Russian modal verbs differ from all the other verbs with semantic insufficiency, but the English modal verbs also have a functional insufficiency (defective verbs), they lack a series of important grammatical features. More differences appear at the morphological level.

Keywords: modality, modal verbs, comparative analysis, possibility/impossibility.

Вопросы, связанные с модальностью, относятся к числу сложнейших лингвистических проблем, которые на каждом этапе развития науки о языке не только не теряют своей актуальности, но открываются для исследователя в новых аспектах своей проблематики. Это связано как с особенностями самой категории модальности, так и с динамикой лингвистической науки. В результате, различные аспекты проблемы модальности устойчиво сохраняются как признанный предмет дискуссий.

Специализированным средством, дискретно выражающим модальное отношение, служат включаемые в

состав предиката лексические единицы, которые на основе общности выражаемого ими значения, можно объединить в единую группу модальных модификаторов (Адамец, 1968, с. 55). В английском языке данная группа представляет собой однородный лексико-грамматический класс модальных глаголов (МГ), к которому примыкают их эквиваленты. В русском языке группа модальных модификаторов включает различные по своим морфологическим характеристикам единицы; таковы, в частности, модальный предикатив *можно*, глагольно-именные словосочетания с кратким прилагательным (*быть способным*) и существительными (*иметь возможность, быть в силах*).

Сопоставительный аспект используется в работе для подчеркивания семантической связи изучаемых фактов, а именно модальных глаголов русского и английского языка, а также для выявления их своеобразия, т.е. для вскрытия сближающих и различающих черт изучаемого явления. Сопоставление фактов служит одним из эффективных приемов научного исследования и используется во многих отраслях знаний как универсальное средство выявления скрытых свойств и качеств изучаемого предмета. Неслучайно И.А. Бодуэн де Куртенэ писал: «Сравнение есть одна из необходимых операций всех наук, — на нем основывается процесс мышления вообще: ведь математик сравнивает величины и только этим добывает данные для своих синтетических и дедуктивных соображений; ведь историк вообще, только сравнивая различные фазисы известного рода проявлений человечества, может делать какие-то выводы» (Бодуэн де Куртенэ, 1963, с. 29).

Модальные глаголы — это глаголы, которые выражают не действие или состояние, а отношение говорящего к действию: способность, возможность, вероятность, необходимость или желательность совершения действия (Филин, 1979, с. 145). Используя глаголы модальности, мы, таким образом, выражаем наше отношение к совершаемому действию, реагируем на сложившуюся ситуацию или предопределяем ее.

Лингвист Л.М. Васильев в работе «Семантика русского глагола» относит модальные глаголы типа *хотеть (желать)* к

группе глаголов желания, которые с одной стороны, близки к глаголам ощущения, а с другой — к глаголам деятельности: желание — это осознание ощущения каких-либо внутренних потребностей организма, связанное со стремлением удовлетворить их, а стремление — это уже акт воли (Васильев, 1981, с. 49).

В границах лингвистики модальные глаголы желания стоит рассматривать в свете модальности волеизъявления (оптативная модальность). Являясь объективированным, опредмеченным переживанием, желание содержит в себе смысловую модальную нагрузку.

В толковом словаре С.И. Ожегова глаголы *желать* и *хотеть* являются синонимами «желать несов. перех. и неперех. 1) а) Иметь внутреннее стремление к осуществлению чего-л., к обладанию чем-л.; хотеть. б) устар. перех. испытывать любовное влечение к кому-л. 2) Высказывать пожелания, обычно благополучия, успехов и т.п. (Ожегов, 1989, с. 158). Их главное отличие заключается в стилистической окраске (хотеть — узуальное, желать — высокое).

Так, модальные глаголы типа *хотеть*, *желать* идентифицируются ядерным значением «испытывать желания», включающим обязательные синтагматические семы субъектности и объектности. Первая из них выражается именительным либо дательным падежом со значением субъекта (агенса), а вторая объектными падежными формами, придаточным дополнительным (изъяснительным) и инфинитивом или имплицитно. Наиболее типичным формальным признаком данных модальных глаголов является их сочетаемость с инфинитивом (*Хочу гулять* конвертируется в формулу $V+V_{finitum}$).

Мнение исследователей на счёт соотношения других модальных глаголов типа *мочь/смочь* и *уметь/суметь* неоднозначно. Так, С.И. Ожегов глаголы *мочь* и *смочь* считает видовой парой, а в «Теории функциональной грамматики» А. Бондарко приводится менее

категоричная формулировка: «в русском языке для модальных модификаторов возможности в целом не характерна видовая соотносительность; существует лишь один глагол СВ *смочь*, соотносительный с глаголом *мочь*» (Бондарко, 1990, с. 129).

В статье же, Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева «Возможности естественного языка и модальная логика» приводится точка зрения К. Чуковского, отмечавшего, что глагол *смочь* является нововведением и вообще не соответствует нормам литературного языка. По словам К. Чуковского, глагол *мочь* не имеет в русском языке совершенного вида. «*Смог*», «смогли» — такие словообразования Корней Чуковский не воспринимал. Требовал: «Я к вам вчера прийти *не мог*», говорил: «Ну еще в будущем времени кое-как *смогу*... Но в прошедшем только *мог*» (Булыгина, Шмелев, 1990, с. 33).

Прежде чем описывать различия в употреблении *мочь*, *смочь*, *уметь* и *суметь*, определим в семантическом поле возможности место каждого из данных глаголов. По семантике модальности МГ можно разбить на три группы: алетические, деонтические и эпистемические. Под алетическими, в данном случае понимаются значения внешней и внутренней возможностей (а именно такое положение дел, когда осуществление возможности зависит от объективных потенций реального мира или от внутренних качеств и свойств субъекта). К деонтическим значениям относится возможность, обусловленная социальными, юридическими и нравственными нормами или волеизъявлением конкретного лица, а эпистемические значения характеризуют степень уверенности говорящего в достоверности сообщаемой ситуации.

Глагол *мочь*, являясь актуализатором семантического поля возможности, выражает все указанные типы значений:

1. алетическое значение:

а) внешняя возможность: Они *могли* улизнуть — окно было открыто.

б) внутренняя возможность: Я *могу* танцевать. Ты *можешь* поднимать груз.

2. деонтическое значение (разрешение): Ладно, под

вечер *можешь* пойти в клуб.

3. эпистемическое значение: В пустыне *может* идти снег (т.е. может быть).

Семантика остальных рассматриваемых глаголов более конкретна: все они употребляются только для выражения алетических значений. Сфера употребления глагола *уметь* еще уже — данный глагол используется только для отображения внутренней алетической возможности (Он *не умеет* петь). В отличие от *уметь*, модальный глагол *суметь* может выражать как внутреннюю, так и внешнюю возможности.

Следует заметить, что в речевом функционировании модальных глаголов проявляется видовая соотносительность; так модальный глагол СВ *смочь* соотносится с глаголом *мочь*. Однако инфинитив при модальном глаголе получает регулярную видовую дифференциацию. Ср.: Он *может* это сделать; Он может это делать. Глагол *смочь* в высказываниях, относящихся к плану прошлого, сигнализирует о реализованной возможности, что близко к модальному значению действительности: Он так и *не смог* взять её с собой, т.е. не взял; Толпа поредела, и он *смог* рассмотреть всё внимательно, т.е. он рассмотрел. Однако в семантике глагола *смочь* значение действительности сопрягается со значением результативности желания, стремления, попытки. Так, «*не смог* взять», предполагает, что субъект прилагал усилия к совершению действия, но эти усилия не привели к желаемому результату. Ср.: Понять его я так и *не смог*, как ни старался.

Вид инфинитива также оказывает влияние на семантику высказываний с модальными глаголами. Так, форма СВ актуализирует значение предположения у модального глагола *мочь*, форма НСВ — значение ситуативно обусловленной возможности или разрешения. Ср.: Он может прийти сюда — «вероятно он придёт»; Он может приходить сюда — «имеет возможность, ему разрешают». Форма СВ *суметь* употребляется, как правило, во временном контексте прошедшего и означает не потенциальную, а реализованную

связь между субъектом и признаком: «Эта усмешка смутила меня, и я не сумел объяснить, чего мне хочется» (Горький, 2000, с. 32). При соотносённости ситуации к будущему значению потенциальности высказывания с формой СВ сохраняется, и её реализация зависит от свойства субъекта: Она боялась, что он заговорит, а она не сумеет ответить или ответит глупо (Васильев, 2003, с. 21).

Исследуемые модальные глаголы вступают в широкий круг синтагматических отношений, обладают относительно свободной лексической сочетаемостью. Так, модальные глаголы хотеть (желать) являются маркерами оптативной модальности с общим значением «испытывать желания», включающие синтагматические семы субъектности (агенс) и объектности (пациенс). Первая сема выражается именительным либо дательным падежом со значением субъекта, а вторая объектными падежными формами, придаточным дополнительным (изъяснительным) и инфинитивом. Другой модальный глагол *мочь* является гиперонимом остальных глаголов, употребляясь в большем числе контекстов (для выражения эпистемической и деонтической модальностей), в то время как для модального глагола *смочь* характерно употребление в алетических значениях (внешней и внутренней возможностей). У глаголов *мочь* в качестве субъекта выступают существительные, обозначающие как одушевленный, так и неодушевленный предмет. Глагол *суметь* используется для выражения алетической (преимущественно внутренней, в разговорной речи — также внешней) модальности, а глагол *уметь* реализует алетическую внутреннюю возможность. Более того, для глагола *уметь* характерно только узуальное употребление, в то время как глаголы *смочь* и *суметь* имеют тенденцию к употреблению в актуальном значении.

Если в русском языке универсальными средствами реализации категории модальности являются модальные слова и наклонение, то в английском языке такую функцию выполняют модальные глаголы, выделяющиеся среди всех остальных целым рядом характерных особенностей в значении, употреблении и грамматических формах: *can (could), may (might), must* и их эквиваленты *ought (to), shall (should), will (would), dare, need, used to, have to*.

По своей этимологии большинство модальных глаголов являются претерито-презентными, т.е. они имеют значение настоящего времени (презента), но спрягаются так, как будто это было прошедшее время (претерит). Так, например, глагол *can* (прошедшее время *could*) сохранился в новоанглийский период. Отсутствие окончания *-s* в 3-м лице единственного числа настоящего времени (*he can*) служит отличительным признаком его принадлежности к категории претерито-презентных глаголов (Knott, 2007, с. 35).

В отличие от других средств, предназначенных для выражения только одного из выделяемых аспектов модальности, модальные глаголы в современном английском языке представляют собой интерес, поскольку способны выражать каждый из трёх видов модальности. Модальные глаголы обнаруживают свойства как диктальных глаголов, отражающих способ приписывания признака объекту действительности, так и модусных, а именно, эпистемических и иллокутивных (Куркович, 2011, с. 9).

Семантически модальные глаголы не обозначают ни действия, ни состояния, и, в отличие от обычных глаголов, выражают отвлеченные модальные значения возможности, вероятности, необходимости, удивления, сомнения, целесообразности, желательности и различных эмоций. Их категориальное значение определяется тем, что они выражают отношение говорящего к сообщаемому. Вслед за Н.А. Куркович, в рамках системы модальности мы выделяем следующие базисные значения модальных глаголов английского языка:

1) предикативные — фактическая необходимость и возможность передаётся посредством модальных глаголов *can*, *may*, которые закреплены за семантикой внутренней и внешней возможности (*She can move quite easily when she likes*), *u ought to*, *must*, *should*). Модальный глагол *can* оказывается в определённой степени «самодостаточным» для выражения предикативной возможности, так как включает в свою лексему понятие контролируемости, или внутренней обусловленности ситуации, в

то время как модальные глаголы *may, should, ought to* характеризуются специфическим значением, инкорпорированным в их семантику и имплицитующим внешнюю обусловленность действия.

2) эпистемические — градация признака достоверности (от сомнения до уверенного предположения), выражение гипотетической возможности реальной ситуации. Модальные глаголы, как глаголы эпистемической оценки выражают градацию оттенков предположения, начиная с низкой (*might, could, may*) до высокой степени вероятности (*must*). Например: *You might have opened the door for me.* Вероятно, вы не заперли для меня дверь (Saroyan, 2001, с. 24).

Следует отметить, что в составе перфектно-инфинитивной конструкции модальные глаголы *might* и *could*, в отличие от *may*, не выражают предположения, а легко ассоциируясь с планом прошедшего времени, реализуют семантику предикативной возможности: *You could have asked me on the train* (Там же, с. 59).

3) волеизъявительные — императивная возможность и необходимость (соотносится с побуждением — приказ, запрещение, просьба, совет и т.п.). В составе подобных директивных высказываний, где иллюкутивным намерением говорящего является изменение положения дел в мире с помощью адресата иллюкуции, модальные глаголы реализуют семантику фактитивной (*must, should*) и пермиссивной каузации (*may, can*). Например: *You may take the tea-things away* (Там же, с. 18). Вы *можете* убрать посуду (пермиссивное значение);

Проведённый сопоставительный анализ показал, что исследованные модальные глаголы как в русском (*мочь, хотеть, желать, уметь/суметь*), так и в английском языках (*can/could, may/might, must/have to, ought to, shall/should*), имеют определённый набор общих признаков: 1) общее категориальное значение; 2) типичная сочетаемость с инфинитивом (V + V finitum либо N + V(m) + V finitum); 3) модальные глаголы *мочь* и *can* совпадают семантически, т. к. они реализуют три типа возможности (деонтическую, алетическую, эпистемическую);

4) входят в составное глагольное сказуемое (modal compound

predicate).

Специфических черт сопоставленных модальных глаголов намного больше, чем общих характеристик, т.к. эти языки не являются близкородственными. Так, русские модальные глаголы — это такие же глаголы, как и все остальные. Они отличаются от всех остальных глаголов своим значением (смысловой недостаточностью). У английских же модальных глаголов, помимо смысловой есть еще и функциональная недостаточность (*defective verbs*), они лишены ряда важных грамматических признаков.

Наиболее яркие отличия проявляются на морфологическом ярусе языка. Поскольку русский язык является синтетическим, то многие характерные для него критерии являются недопустимыми в аналитическом строе английской системы языка (например: личные флексии, спряжение, видовая форма глагола, употребление МГ в форме будущего времени, возвратность, переходность). В свою очередь, МГ английского языка, обладая широким спектром модальной семантики, имеют чёткую стилистическую дифференциацию, что невозможно сказать о модальных глаголах русского языка. Сопоставление МГ, выявление их сходств и различий в двух языках — делает более доступным изучение иностранного языка на основе родного.

Библиография:

АДАМЕЦ, Пржемысл. К вопросу о модификациях (модальных трансформациях) со значением необходимости и возможности. В: *Ceskoslovensca rusistica*, 1968, т. 13, №2, с. 55.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва, Изд-во Академии наук СССР, 1963. т. 2.

БОНДАРКО, Александр. *Теория функциональной грамматики*. Ленинград, Изд-во Наука, 1990.

БУЛЬГИНА, Татьяна, ШМЕЛЁВ, Алексей. *Возможности естественного языка и модальная логика. Вопросы кибернетики: язык логики и логика языка*, Москва, Изд-во Академии наук СССР,

1990.

ВАСИЛЬЕВ, Борис. *А зори здесь тихие...* [online] Доступно: <https://readli.net/chitat-online/?b=319831&pg=15> [цитировано: 06.03.2022].

ВАСИЛЬЕВ, Леонид. *Семантика русского глагола*. Москва, Изд-во Высшая школа, 1981.

ГОРЬКИЙ, Максим. *В людях*. [online] Доступно: <https://tululu.org/read76852/66/> [цитировано: 06.03.2022].

КУРКОВИЧ, Наталья. *Модальные значения возможности и необходимости в английском и белорусском языках*. Минск, Изд-во Санкт-Петербургский государственный университет, 2011.

ОЖЕГОВ, Сергей. *Толковый словарь русского языка*. Москва, Изд-во Азъ, 1989.

ФИЛИН, Федот. *Русский язык*. Москва, Изд-во Советская энциклопедия, 1979.

KNOTT, Alistair. *The history of modal verbs in the Middle English period*. Pau – France, 2007.

SAROYAN, William. *Selected Short Stories*. [online] <https://ru.scribd.com/document/419418623/48-Saroyan-Stories-William-Saroyan> [citat: 06.03.2022].

VALORIFICAREA LEXICULUI TERMINOLOGIC ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ENCICLOPEDICE LA TREAPTA GIMNAZIALĂ

BOZ OLGA, conf. univ., dr.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: Prezentul articol tratează o problemă delicată cu referire la operaționalizarea și valorificarea lexicului terminologic în dezvoltarea competenței enciclopedice (componentă importantă a competenței de comunicare) în cadrul tuturor disciplinelor școlare, la treapta gimnazială. Aceasta urmărește asimilarea de către elev a unui eșafodaj de cunoștințe metalingvistice, considerat condiție sine qua non a unei exprimări corecte, clare și nuanțate. Cu atât mai mult, dificultatea problemei care se pune astăzi în fața învățământului de oriunde nu mai vizează asimilarea de către elevi a unor sisteme de cunoștințe din diferite domenii ale cunoașterii, prin studiere monodisciplinară, ci preponderent înzestrarea lor, prin învățare de tip integrat, cu ansambluri de competențe funcționale, care să favorizeze transferul și mobilizarea cunoștințelor în vederea

accentuării dimensiunii acționale a instruirii.

Abstract: This article treats with a delicate issue regarding the operationalization and capitalization of the terminological lexicon in the development of encyclopedic competence (an important component of communication competence) in all school subjects, at the gymnasium level. It aims at the student's assimilation of a scaffolding of metalinguistic knowledge, considered a sine qua non condition of a correct, clear and nuanced expression. Moreover, the difficulty of the problem facing education today is no longer aimed at the assimilation by students of knowledge systems in different fields of knowledge, through monodisciplinary study, but mainly their endowment, through integrated learning, with sets of functional competencies, which favor the transfer and mobilization of knowledge in order to emphasize the action dimension of training.

Cuvinte-cheie: competență lexicală, competență enciclopedică, termen, terminologie, disciplină școlară, strategie, profesor, elev.

Key-words: lexical competence, encyclopedic competence, term, terminology, school discipline, strategy, teacher, student.

Școala constituie locul unde se învață comunicarea; unde se deprinde și se perfecționează comunicarea; unde se elaborează/crează comunicare; unde se educă/cultivă comunicarea. În acest context, comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, „motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție” (Cerghit, 2008, p. 68). Nu întâmplător renumitul lingvist Eugen Coșeriu sugera încă la sfârșitul secolului trecut: toți profesorii, indiferent de materia pe care o predau, trebuie să fie și profesori de limba română. Pentru realizarea acestui deziderat este necesar să adoptăm perspectiva coșeriană asupra realizării unei educații lingvistice generale în vederea utilizării limbajului terminologic la nivel de activitate culturală a omului. Astfel, comunicarea poate deveni nu doar fundament în dezvoltarea transdisciplinară a competențelor de comunicare ale elevilor, ci și un factor important de culturalizare lingvistică a vorbitorilor nativi ai limbii române.

Comunicarea, mai ales azi, trebuie să se facă rapid și eficient. Ea cere înainte de toate precizie în nominalizarea obiectelor comunicării (termeni, idei, noțiuni, obiecte, concepte, fenomene etc.), iar numărul obiectelor și fenomenelor noi, după cum se știe, sporește vertiginos atât

sub aspect cantitativ, cât și cel al complexității. Orice nouă realizare aduce cu sine noutatea, solicitând în majoritatea cazurilor un termen care să o nominalizeze. Se cuvine, în acest sens, să se acorde o atenție sporită de către actorii educaționali terminologiei, disciplină lingvistică, bazată pe anumite principii de interdisciplinaritate și care ține de determinarea originii termenilor, de studiul fundamental al conceptelor, de organizarea și transmiterea cunoașterii în cele mai diverse domenii.

Totodată, apar numeroase sectoare noi la confluența dintre diferite compartimente științifice. Așadar, capătă teritorii mari de abordare interdisciplinară și chiar transdisciplinară a cunostințelor. Prin urmare, se produce, la nivel terminologic, o întrepătrundere/osmoză de termeni, fapt ce solicită din partea profesorilor școlari cunoașterea cu mare precizie și rigurozitate a termenilor, fapt care ar facilita formarea /dezvoltarea competenței enciclopedice la elevi. Aceasta se referă la cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale și discursive proprii unor domenii diferite (istorie, științe, tehnică etc);

Dacă masa vocabularului (prima limbă, cum este numită adeseori) se învață și în alte medii extrașcolare (familial/natural) și încă din primele încercări lingvistice, în mod spontan, prin „baia de limbă”, lexicul terminologic se învață/asimilează prin intervenții sistemice (începând la treapta primară), urmând un proces lent, de impregnare și construcție, prin concursul tuturor disciplinelor școlare, mai ales la treapta gimnazială (Cosovan, et al. 2020, p. 34).

Dezvoltarea competenței enciclopedice poate fi realizată prin scenarii didactice distincte, structurate în funcție de orientarea curriculei: ele pot viza asimilarea unităților terminologice ca obiect de studiu sau abordarea acestora ca instrumente de comunicare. Această componentă urmărește dezvoltarea competenței de comunicare indirect, prin construcția unui eșafodaj de cunoștințe metalingvistice, considerat condiție sine qua non a unei exprimări corecte, clare și nuanțate.

E adevărat că acest tipar a dominat parcursul educațional până la reforma actuală, dar se fac eforturi în direcția abordării lexicului terminologic din perspectiva „modelului comunicativ-funcțional”, a cărui motivație a asimilării este reformulată: cunoștințele de lexic specializat (chimie, biologie, educație plastică, informatică etc.) ținesc explicit cizelarea capacităților de exprimare. Titulatura sub care sunt reunite

aceste cunoștințe – „elemente de construcție a comunicării” – numește, de altfel, cu claritate și tranșant, schimbarea de perspectivă. Cu alte cuvinte, la modul practic, influențele asupra scenariului didactic sunt semnificative și ele vizează integrarea momentelor de învățare analitică în secvențe sintetice ample, care se definesc prin modificarea raportului dintre activitățile de asimilare de cunoștințe și cele de comunicare, ultimul fiind așezat acum în prim-planul procesului educativ.

Modelul actual – „modelul comunicativ funcțional” – are la bază „principiul învățării în spirală care constă în reinvestirea lexicului terminologic în experiențe noi și, în consecință, în dezvoltarea și cizelarea continuă a capacităților de comunicare” (Cosovan, et al. 2021, p. 75). Așadar, e vorba de asimilarea lexicului terminologic la diferite discipline școlare și punerea lor în practică prin activități globale de comunicare, mai ales terminologia constituie astăzi grupul lexical care se dezvoltă cel mai activ, reprezentând în același timp sursa principală de îmbogățire a limbii, în general. Or, rolul terminologiei crește îndeosebi datorită faptului că ea trebuie să satisfacă niște necesități actuale obiective.

Pornind de la această problematică, trebuie să urmărim în ce măsură actele normative de tip reglator din Republica Moldova (curricula, ghiduri metodologice, manuale, atlase, instrumente de evaluare etc.) satisfac condițiile necesare și oferă suport în dezvoltarea/formarea competenței enciclopedice pe tot parcursul demersului școlar. Acestea trebuie să se racordeze la nevoile de formare ale elevului și la cerințele vieții sociale, să se axeze pe achizițiile finale ale elevului, să aibă deschidere spre conținuturi pluri-/inter-/transdisciplinare, să se raporteze la achiziții dobândite de către elev în contexte concrete și să sporească libertatea profesorului la clasă. Problema care se pune astăzi în fața învățământului de oriunde nu mai vizează asimilarea de către elevi a unor sisteme de cunoștințe din diferite domenii ale cunoașterii, prin studiere monodisciplinară, ci preponderent înzestrarea lor, prin învățare de tip integrat, cu ansambluri de competențe funcționale, care să favorizeze transferul și mobilizarea cunoștințelor în vederea accentuării dimensiunii acționale a instruirii.

Competența lexicală, conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, include cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi, dar și îmbinări, locuțiuni,

expresii frazeologice, proverbelor etc. Acest *etc.* permite clar și, în viziunea specialiștilor, se recomandă asimilarea termenilor din cadrul tuturor disciplinelor școlare. În acest caz, formarea și dezvoltarea competenței enciclopedice, parte a competenței de comunicare, trebuie să fie în vizorul tuturor profesorilor școlari. Ar fi o eroare să credem că numai profesorul de limbă și literatură română (sau de oricare altă limbă care este limba de instruire în acea instituție) este cel care formează și dezvoltă competența în cauză. Fiind o competență-cheie, aceasta se face prezentă în majoritatea curriculumurilor la disciplinele școlare, cu o paletă mai mult sau mai puțin relevantă, care vizează cunoașterea și utilizarea terminologiei domeniului respectiv. La nivel teoretico-reglator, strategiile metodologice de abordare a unităților terminologice sunt jalonate puțin mai bine, decât la cel practic, fiind formulate competențe specifice, unități de conținut, unități de competență, activități și produse de învățare recomandare etc. Acest fapt este o constatare ce reiese din analiza mai multor acte normative școlare de la diferite discipline școlare din Republica Moldova. Vom exemplifica, în continuare, fundamentarea în documentele reglatoare și perspectiva lingvistică/enciclopedică la diferite discipline. În *Curriculumul Național la Geografie* se regăsesc următoarele aspecte: „identificarea unor noțiuni geografice principale și a unei liste relevante și dozate de obiective geografice, studierea cărora este necesară pentru dobândirea achizițiilor de bază; materia studiată să întrunească caracterul funcțional, necesitățile unei culturi generale și aplicarea în viața cotidiană” (Curriculum, p. 6); în *Curriculumul Național la Educația muzicală* se stipulează că „unitățile de conținut includ liste de termeni specifici disciplinei: cuvinte/sintagme care trebuie să facă parte din vocabularul activ al elevului la finalizarea respectivei unități de învățare” (Curriculum, p. 8) *Curriculumul Național la Biologie* declară drept competență specifică: ”Utilizarea limbajului științific biologic referitor la structuri, procese, fenomene, legi, concepte în diverse contexte de comunicare” (Curriculum, p. 6), *Curriculumul Național la Informatică* menționează: ”Unitățile de conținut includ temele și un inventar de termeni specifici disciplinei: cuvinte/sintagme care trebuie să se regăsească în vocabularul activ al elevului la finalizarea respectivei unități de învățare” (Curriculum, p. 7), iar *Curriculumul Național la Matematică* are declarată drept competență specifică ”Exprimarea în

limbaj matematic a unui demers, a unei situații, a unei soluții, formulând clar și concis enunțul” (Curriculum, p. 4).

Or, trebuie să recunoaștem că gradul de corelare/suprapunere/implementare a acestor date teoretice curriculare e diferit de la o disciplină la alta, iar ofertele manualelor școlare nu satisfac pe deplin necesitățile impuse/recomandate/sugerate.

Deși, în prezentul articol, ne referim la asimilarea unităților terminologice în cadrul disciplinelor de la treapta gimnazială, trebuie să menționăm că pregătirea pentru asimilarea terminologiei per ansamblu începe de la însușirea primilor termeni din domeniul limbii și literaturii române, matematică, științe, educație tehnologică, educație fizică de la treapta primară. Curricula pentru această treaptă de școlarizare include în unitățile de conținut termeni specifici fiecărei discipline, fiind introduși în sarcini de lucru și cu explicațiile de rigoare.

Etapele gimnazială, decisivă pentru etapa de asimilare a unităților terminologice, conturează termenii din bagajul elevului, iar, prin strategii didactice eficiente utilizate de către profesor la clasă, aceștia devin funcționali și „trebuie să intre în vocabularul activ” al elevului. Odată cu lărgirea numărului de materii școlare, inventarul termenilor noi capătă o diversitate uimitoare și va fi completat gradual. Fiecare disciplină este esențială în asimilarea terminologiei specializate printr-o abordare didactică procesuală: identificarea cuvintelor necunoscute, neutilizate anterior, descifrarea sensului/documentarea, înțelegerea formelor posibile, formularea/alcătuirea contextelor adecvate, de identificare a sinonimelor (dacă e posibil) etc. Simpla accesare a dicționarelor pentru informare, dar și constatare a sensului nu este eficientă și nu este un scop în sine. Ține de măiestria fiecărui profesor, indiferent de disciplină, ca sarcinile de lucru să cuprindă, integral sau selectiv, taxonomia operațiunile intelectuale – cunoaștere, înțelegere, comparare, aplicare analiză, evaluare – care eficientizează dezvoltarea/formarea competenței lexicale.

O altă componentă a curricula – strategii de predare-învățare-evaluare – este deficitară, întrucât nu sugerează clar cadrelor didactice *cum*, prin ce strategii didactice concrete, profesorul, mai ales nefilologic, să poată să contribuie la formarea/dezvoltarea competenței enciclopedice la elevi, ori, uzual, competența elevului de „a avea vocabular”.

Oamenii de știință au sugerat că schimbările în comunicare pot avea adesea consecințe profunde istorice, să provoace schimbări ale valorilor, precum și ale structurilor economice și de putere prin modificarea modului în care le organizăm și într-adevăr, poate transforma chiar și modul în care gândim.

Or, necunoașterea suficientă a limbii de instruire este anume acel blocaj care limitează înțelegerea textului, cu atât mai mult producerea unui propriu. Elementara înțelegere a cuvintelor și a sensurilor lor permite descifrarea textelor de un anumit grad de complexitate, adecvat vârstei școlare date. Trebuie să recunoaștem că nici curriculumul nu face referințe la predarea-învățarea-evaluarea lexicului terminologic din acest domeniu. De aici, ne putem da lesne seama că elevul ar putea rămâne/avea un handicap lingvistic, la nivel metacognitiv, în ceea ce privește bagajul de termeni care i-ar facilita activitatea cotidiană ulterioară sau atunci când ex-elevul părăsește pereții școlii.

Bibliografie:

CERGHIT, Ioan. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom, 2008.

COSOVAN Olga, CARTALEANU, Tatiana, ZGARDAN-CRUDU, Aliona, BOZ, Olga. *Modele de lucru cu terminologia științifică la etapa gimnazială pe ariile curriculare*. Chișinău: (CEP UPS), 2021.

COSOVAN Olga, CARTALEANU, Tatiana, ZGARDAN-CRUDU, Aliona, BOZ, Olga. *Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic*. Chișinău: (CEP UPS), 2020.

Curriculum Național. Aria curriculară *Matematică și științe. Biologie*. Clasele VI-IX. Chișinău, 2019.

Curriculum Național. Aria curriculară *Matematică și științe. Științe*. Clasa a V-a. Chișinău, 2019.

Curriculum Național. Aria curriculară *matematică și științe. Matematică*. Clasele V-IX. Chișinău, 2019.

Curriculum Național. Aria curriculară *matematică și științe. Informatică*. Clasele VII-IX. Chișinău, 2019.

Curriculum Național. Aria curriculară *științe socioumaniste. Grafie*. Clasele VII-IX. Chișinău, 2019.

IMOLOGIZAREA CA PROCEDEU DE ASIMILARE A TERMINOLOGIEI

Tatiana CARTALEANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cuvinte-cheie: termen, terminologie, etimologizare, operaționalizare, biologie, chimie

Rezumat: Articolul ia în discuție problema etimologizării termenilor științifici în manualele școlare. Fără a viza predarea noțiunilor de etimologie, cercetarea clasifică referințele privind originea termenilor obligatorii, conform curricula în uz: etimologizarea complexă; referința parțială; referința aleatorie; ignorarea totală. Exemplele sunt preluate din manualele de biologie și chimie, utilizate actualmente în gimnaziu, în Republica Moldova. În temeiul acestor exemple, se constată lipsa unei strategii și a unei politici în prezentarea originii termenilor – lacună care ar putea fi lichidată la următoarea actualizare a curricula disciplinare, prin determinarea unei platforme comune pentru aria curriculară respectivă.

Keywords: term, terminology, etymologization, operationalization, biology, chemistry

Abstract: The article discusses the etymologization of scientific terminology in school textbooks. Without making reference to the actual teaching of etymological concepts, research classifies the references made to the origins of the mandatory terms listed in current curricula as follows: complex etymologization; partial reference; aleatory reference; total disregard. Based on examples chosen from current Biology and Chemistry gymnasium-level Moldovan textbooks, we have discovered a dearth of strategy and common policy in presenting the origins of a term. This gap could be liquidated in the next regulation update by establishing a common platform for the relevant curricular area.

Când se gândesc la tabelul periodic, cei mai mulți oameni
își amintesc o diagramă atârnată pe peretele din față
al laboratorului de chimie [...] o asemenea amestecătură
de nume lungi și abrevieri, încât era greu să nu te simți neliniștit.
Și, cu toate că tabelul era evident legat de alte științe,
cum ar fi biologia și fizica, nu era limpede în ce mod.
(Kean, 2019, p. 19)

Deoarece verbul *a etimologiza* are o structură enantiosemantică, privindu-se „în oglindă” și semnificând atât *căutarea*, cât și *indicarea* etimologiei unui cuvânt, nici procedura etimologizării nu este direcționată într-un singur sens. În cazul cercetării noastre, care vizează nu latura științifică, ci finalitatea instructiv-educativă, de informare, a

etimologizării, indicarea este singura nuanță de sens actualizată în manuale. Nici manualele de limbă și literatură (ca limbă de instruire), nici manualele de limbi străine nu propun exerciții de *căutare* a etimologiei și nu solicită identificarea de sine-stătătoare a datelor despre originea unor lexeme.

Referința la originea, structura derivativă sau sensul primar al cuvântului-termen, se știe, facilitează asimilarea lui și dau un rost memorizării. Printre activitățile recomandate pentru „Dezvoltarea cunoștințelor și strategiilor legate de vocabular”, Mark W. Conley insistă asupra analizei elementelor componente ale cuvintelor, cu argumentarea că: „O metodă de a deduce sensul cuvintelor necunoscute este analiza elementelor lor componente care pot fi familiare – silabe familiare, de tipul prefixelor și sufixelor, și cuvinte întregi, incluse în cuvintele compuse. De exemplu, a ști că „termo-” înseamnă „căldură” poate fi util pentru a deduce semnificația unor cuvinte precum „geotermal”, „termostat”, „hipotermie”, „exoterm” și „termos”. În mod similar, dacă știi că prefixul „anti-” înseamnă „împotriva” sau „opus”, ai șanse să înțelegi cuvinte precum „antirăzboi”, „antișcoală”, „anticrimă”, „antipoluare” sau chiar „antispam” (Conley, 2019, p. 260). Departe de noi gândul că elevii ar trebui să studieze greaca și latina pentru a înțelege conștient termenii cu care operează, dar atunci când termenul va mai figura pe paginile manualelor sale încă 6-7 ani, **înțelegerea** lui și **perceperea** structurii interne sunt la fel de importante ca și **cunoașterea elementară**.

Atenția noastră se va îndrepta spre științele naturii (bilogie și chimie), domeniu în care abundența termenilor noi depășește capacitatea de asimilare a acestora de către elevi, dar observația nu este un reproș la adresa autorilor de curriculum, ci o constatare a faptului că terminologia științifică românească s-a edificat, într-o foarte mare măsură, pe împrumutul sau reromanizarea/relatinizarea termenilor. Deoarece etimologia nu constituie un domeniu de studiu al biologiei sau chimiei, referințele la originea cuvintelor-termeni se fac ocazional: pentru unii termeni (cum ar fi *atom*) sunt obligatorii, pentru alții (cum ar fi *mercur* sau *fitofag*) – sporadice și aleatorii, aflându-se totalmente la discreția autorilor. Nu este limpede de ce anumiți termeni sunt explicați cu referință la sensul primar al etimonului, alții – și cu indicarea limbii din

care a fost preluat cuvântul, iar alții nu se bucură de o asemenea atenție. Bunăoară, explicația cu privire la utilizarea cuvintelor latine pentru definirea speciei este foarte prețioasă, dar era de așteptat să se spună și de ce anume limba latină asigură toată taxonomia: *Cea mai mică unitate sistematică este specia, care definește denumirea organismului prin două cuvinte latine. De exemplu, Vitis vinifera (vița-de-vie)* (Bernaz et al., 2020, p. 18). Și nici în traseul pe care îl va parcurge ulterior elevul, studiind biologia, nu va exista vreodată o nișă în care să se strecoare informația explicită.

Originea termenilor pe care elevul îi întâlnește pe pagina manualului și pe care urmează să-i operaționalizeze pe parcursul studierii științelor naturii este o informație facultativă. Curriculumul și ghidul de implementare a acestuia nu elucidează criteriile în temeiul cărora se face alegerea și constatăm că, de fapt, nu există un principiu încetățenit și declarat în abordarea acestei probleme. Un singur moment demn de apreciere și de imitare atestăm în curriculumul la chimie: elevii ar putea lucra, alternativ, la un proiect cu genericul „Etimologia denumirii elementelor chimice” (*Chimie. Curriculum și ghid de implementare*, 2020, p. 12). Era firesc ca, în această primă clasă când se studiază chimia, să se regăsească în manual explicarea fiecărei denumiri. Nu era neapărat ca aceste explicații să fie organizate într-un minidicționar etimologic, dar în tabelul de la p. 37 se putea rezerva o coloană dedicată etimologiei, pentru că etimologizarea facilitează înțelegerea și scurtează calea spre competență. Cu regret, referințele la sursa sau limba primară sunt ocazionale și rarissime, iar motivarea denumirilor rămâne o enigmă pentru elevi.

Am urmărit obiectivul de a deduce un sistem de prezentare a etimologiei termenilor, dar deocamdată atestăm doar interesul sporadic al autorilor pentru etimologie și varietatea abordării.

Varianta 1: Etimologizare complexă

Termenul este introdus ca unul nou și se oferă informații ample cu privire la (1) originea lui, (2) semnificația în limba de origine și (3) sensul cu care a fost adoptat în limba română.

✓ *În apropierea piciorului este situat stomacul, de unde provine și denumirea de **gasteropode** (din greacă „gaster” – stomac, „podos” – picior)* (Bernaz et al., 2020, p. 36).

- ✓ *Artropodele sunt animale nevertebrate care au membre articulate, caracter ce a și dat numele de **artropode** (din greacă „arthron” – articulație, „podos” – picior (idem, p. 38).*
- ✓ *Totalitatea staminelor florii formează **androceul** (din gr. andros – bărbat). Totalitatea pistilurilor unei flori formează **gineceul** (din gr. gine – femeie) (idem, p. 131).*
- ✓ *Plantele sunt organisme **fotoautotrofe** (din gr. photo – lumină, auto – singur, troph – nutriție), pluricelulare, care nu se deplasează în spațiu (Duca, Dencicov, 2019, p. 121).*
- ✓ ***Narcomania** (din gr. narke – înțepenire și mania – nebunie, furie) este definită de Organizația Mondială a Sănătății ca o stare de intoxicație periodică sau cronică, nocivă pentru om și societate, provocată de consumul repetat al narcoticului (natural sau artificial) (idem, p. 78).*
- ✓ ***Reptilele** (din lat. reptilia – târâtoare) reprezintă o clasă de animale vertebrate, circa 7 000 de specii (idem, p. 111).*
- ✓ ***Atomii**. Cu circa 2 500 de ani în urmă, filosoful grec Democrit a emis ipoteza că toate substanțele sunt alcătuite din particule minuscule, indivizibile, aflate în continuă mișcare, pe care le-a numit atomi. În traducere din greacă, cuvântul **atom** înseamnă „indivizibil” (Drăgălina, Velișco, 2020, p. 35).*
- ✓ *Cuvântul **element** (în latină elementum) este o combinație pe baza literelor alfabetului latin l, m, n și t. Probabil, alcătuiind acest cuvânt, savanții au vrut să demonstreze că, precum din literele alfabetului obișnuit se formează cuvinte, tot așa și diferite elemente alcătuiesc diverse substanțe (idem, p. 69).*

Cea mai extinsă secvență dedicată etimologiei este legată de grupul halogenilor (trebuie să recunoaștem că este o alegere îndreptățită de ocurența înaltă a substanțelor respective și, *mutatis mutandis*, a denumirilor acestora în viața cotidiană) în manualul de chimie pentru clasa a IX-a:

- ✓ ***Halogen** înseamnă „născător de sare“ (NaCl, KCl). Este interesantă și semnificația cuvintelor grecești care stau la baza denumirii fiecărui halogen:*
- ***Fluor** înseamnă „distrugător“. El distruge orice material.*

- **Clor** înseamnă „galben-verzui“. Este culoarea clorului în stare gazoasă.²
- **Brom** înseamnă „rău mirositor“. Vaporii de brom irită puternic mucoasa căilor respiratorii.
- **Iod** înseamnă „violet“. Cristalele de iod, de culoare neagră-violetă, se volatilizează ușor, datorită rețelei cristaline moleculare. Vaporii de iod sunt de culoare violet-aprins (Drăgălina et al., 2016, p. 45).
- ✓ Cuvântul „proteină“ provine din grecescul **proteos**, care înseamnă „primar“. Termenul reflectă prezența obligatorie a proteinelor în toate formele materiei vii (idem, p. 145).

Varianta 2: Referință parțială

Termenul este scos în relief și textul științific al manualului nu ratează ocazia de a prezenta niște informații despre originea lui, dar acestea sunt succinte: se oferă traducerea cuvântului, fără a indica limba de origine, structura și sensul primar al lexemului (care, în limba respectivă, nu s-a născut ca termen și are un sens uzual) sau, dimpotrivă, se indică limba de origine, fără evocarea sensului primar ori/și traducere.

- ✓ Din această cauză nutriția animalelor mai este numită **nutriție heterotrofă** (în traducere din limba greacă înseamnă „pe contul altora”, adică pe seama altor animale sau plante), pe când cea a plantelor – **nutriție autotrofă** (cu sensul „pe cont propriu”) (Cozari, 2017, p. 47).
- ✓ Plantele sunt organisme pluricelulare **autotrofe** (trophos – hrană, auto – de sine stătător). Semințele sunt golașe, neacoperite de fruct, de aceea au fost numite și **gimnosperme** (gymnos – golaș, spermis – sămânță) (idem, p. 13).
- ✓ Deși foarte diferite ca aspect și dimensiune, **crustaceele** prezintă câteva trăsături comune: corpul lor este diferențiat în cefalotorace și abdomen și este acoperit cu o **crustă** formată din calcar și chitină, de unde și denumirea de crustacee (Bernaz et al., 2020, p. 41).

Unele informații și referințe etimologice se înscriu plenar la capitolul „Curiozități”:

² Datorită termenului cunoscut *clorofilă*, *verdeața* din denumirea clorului ar căpăta mai mult sens pentru elevi.

- ✓ În Imperiul Roman, ostașii erau plătiți în sare (în latină, *salis*), de unde a rămas și cuvântul **salariu** (Drăgălina et al., 2016, p. 41).
- ✓ Chibriturile pe care le folosim se numesc „suedeze“, deoarece au fost fabricate pentru prima dată în Suedia (idem, p. 98).
- ✓ **Ceramica** (din greacă *cheramos* – „argilă“) reprezintă arta prelucrării argilei (idem, p. 116).
- ✓ În unele cazuri, denumirile elementelor într-o limbă sau alta nu coincid cu cele latinești. De exemplu, elementul cu numele latinesc *hydrargyrum* în română a fost botezat **mercur**, iar în rusă – **ртуть** („rtuti“) etc. (Drăgălina, Velișco, 2020, p. 36).

În acest sens, pentru memorizarea și înțelegerea esenței denumirilor elementelor chimice, este relevant nu doar ca elevii să cunoască, la nivel de cultură generală, sensul primar al termenilor încetățeniți, toponimele și antroponimele devenite simbolice, ci și modelele derivative pe care le urmează sistemul: „...carbonul formează coloana vertebrală a aminoacizilor, care se înșiră împreună ca mărgelile și, la rândul lor, formează proteine. Deoarece adesea au foarte mulți aminoacizi de numărât, biochimistii folosesc o regulă lingvistică simplă. Trunchiază „ina” din aminoacizi precum „serina” și o modifică în „il/yI”: „seril”. Luată în ordine, aceste structuri cu „il/yI” descriu precis structura unei proteine.” (Kean, 2019, p. 45).

Varianta 3: Referință aleatorie

De cea mai înaltă ocurență, opțiunea pentru această variantă arată că autorul nu consideră nici importantă, nici relevantă informația respectivă. În situația când termenii ar putea fi puși în relație unii cu alții, ajutând elevul să-și construiască rețele tematice și câmpuri conceptuale, contribuind plenar la cunoștințele sale conceptuale, unii termeni sunt etimologizați, iar alții ignorați; în cadrul aceluiași cuvânt compus un radical este etimologizat și altul trecut cu vederea.

Două momente se cer remarcate aici:

1. Pentru unele dintre radicalele de circulație internațională – acelea care se citesc în temeiul unor reguli necunoscute elevilor – ar trebui să se dea și pronunțarea corectă; altfel elevul nu mai pricepe cum latinescul *coeles* a participat la formarea cuvântului *celenterate*.
2. Se operează cu termeni cu o ocurență foarte înaltă care rămân în afara atenției.

De exemplu, *micoză micotic, micoriză, alături de fungic*, care ar merita etimologizarea (Duca, Dencicov, 2019, p. 87); **Saprofitele** (*sapros – resturi*) (Cozari, 2017, p. 8). Elementul de compunere *sapro-* fiind etimologizat, cel de-al doilea, *-fito-*, este neglijat în acest moment, dar va fi luat în seamă cu altă ocazie:

- ✓ *Fluturii, lăcustele și cerbii sunt numite animale **fitofage** (de la phytos – plantă, phagein – a mânca), întrucât consumă hrană vegetală* (idem, p. 35).

În toate celelalte cazuri, chiar și când situația era mai transparentă, ea rămâne în afara cercului de interese ale elevilor. Bunăoară, seria de cuvinte derivate cu ajutorul afixoidului *-vor*: *omnivor – carnivor – ierbivor* ar fi fost percepută mai ușor dacă se explica semnificația acestui element de compunere: *care înghite, roade, mănâncă* sau se făcea referință la *vorace*.

Un alt exemplu vizează elementele de formare *exo-* și *endo-*:

- ✓ *La animale, sistemul de susținere se numește schelet, care, după poziția sa în corp, se clasifică în **exoschelet** și **endoschelet*** (idem, p. 70).
- ✓ *Algele verzi unicelulare. Aceste alge sunt considerate strămoșii plantelor superioare. Unul dintre reprezentanții grupului este euglena-verde (fig. 3, a). Are corpul alungit, dotat în partea anterioară cu **flagel** – un firisor lung cu care euglena-verde înoată în apele dulci. Pentru a se orienta la lumină, la baza flagelului are un „ochisor” primitiv de culoare roșie, numit **stigmă**³* (idem, p. 9).

O situație similară se profilează în alineatul următor: dacă admitem că *fito-* este deja operațional, iar *aroma* – cunoscut din limba maternă, era firesc să se explice și radicalul grecesc *therapeia* ca *tratament, vindecare*, alături de *opos – suc*:

- ✓ *Toate medicamentele descrise mai sus se numesc **alopate**, deoarece produc simptome inverse simptomelor bolii tratate (gr. allo – „altă”, pathos – „suferință”). La medicina alopata se mai referă: **fitoterapia***

³ Și *flagelul*, și *stigma* au senzori generale anterioare celui terminologic. Explicarea metasemiei prin asemănarea de formă (*flagel: bici, nuia, excrescență; stigmă: semn, ochi*) ar putea facilita memorizarea. Întrebarea este dacă e necesar ca elevul să cunoască acești termeni atât de specifici.

(care utilizează exclusiv plantele medicinale ca remediu), **aromoterapia** (lecuirea cu uleiuri volatile), **opoterapia** (utilizează țesuturile și organele animale) (Drăgălina et al., 2016, p. 151).

Din moment ce a fost explicat cuvântul *alopat*, interpretarea etimologiei lui *homeopat* pare de la sine înțeleasă. Pare, dar nu are loc:

- ✓ *Medicamentele homeopate se administrează în cantități extrem de mici. Spre deosebire de alopatie, homeopatia „trezește” și stimulează capacitățile proprii de apărare și reacție ale organismului, mecanisme inhibitate de agresiunea-boală. Fiind folosite substanțe naturale foarte diluate, se exclud orice reacții alergice sau intoleranțe (ibidem).*

În cazul citat mai jos, credem că și elevii ar dori să știe de ce anume așa se cheamă cartilajul respectiv, observația fiind valabilă și în alte situații de apelativizare, când un substantiv propriu a devenit parte dintr-o sintagmă terminologică. Chiar dacă știu cine a fost Adam și care este relația sa cu mărul, elevii nu reușesc singuri să vadă legătura, dacă nu cunosc legenda.⁴

- ✓ *Laringele este un organ alcătuit din cartilaje. La bărbați, unul dintre aceste cartilaje este mai dezvoltat și este numit **mărul lui Adam** (Bernaz et al., 2020, p. 95).*

Unele explicații sunt ceptoase:

- ✓ *Prin păduri și câmpii trăiește broasca râioasă. Denumirea ei vine de la suprafața rugosă a pielii, în care se află glande ce secretă o substanță toxică (Bernaz et al., 2020, p. 61).*

Încercarea de a se mulțumi cu explicația din manual, care îl echivalează pe *rugos* cu *râios*, ar putea duce la constatarea că elevii nu cunosc nici cuvântul *rugos* și referința este nulă, fără impact în motivarea semnului și a sensului; pentru elucidarea formei interne și motivarea termenului mai limpede definiție ni s-a părut aceasta: *Specie de broască foarte neplăcută la vedere, având pe corp niște umflături din care se scurge un lichid bălos și iritant (despre care se crede, în mod greșit, că ar fi otrăvitor sau ar răspândi râia) (Dicționarul, 1955-1957, p. 94).*

⁴ Una dintre legendele populare alcătuite întru dezvoltarea motivelor Vechiului Testament relatează că, încălcând interdicția divină, Adam s-a înecat cu o bucată din mărul (fructul) interzis și acesta i s-a oprit în gât.

Varianta IV: Ignorare totală

Conștienți de faptul că lectura unui manual de biologie sau chimie cu ochi de filolog poate alimenta obiecții și sugestii care nu țin de obiectivele și finalitățile predării științelor naturii, avem nedumeriri în situațiile când avalanșa de termeni noi – dar absolut noi, fără vreo ancoră în vocabularul anterior al elevului! – rămân fără comentarii și explicații.

✓ ***Încrengătura Artropode** include mai multe clase, dintre care trei sunt esențiale: Insecte (fluturi, gândaci, lăcuste etc.), Arahnide⁵ (păianjeni, scorpioni, căpușe etc.), Crustacee (raci, crabi, creveți etc.). Reprezentanții acestor clase au atât caractere comune, cât și individuale (idem, p. 38).*

Cităm mai jos și alte exemple de cuvinte-termeni (sublinierea noastră), pe care autorii manualelor îi ignoră, astfel asigurându-le o rată de 100% de neasimilare și rămânere în afara vocabularului operaționalizat:

✓ *Abdomenul este format din șapte segmente prevăzute cu mușchi puternici. Pe partea ventrală a primelor cinci segmente se află câte o pereche de membre scurte. Al șaselea și al șaptelea segmente sunt lățite și concrescute, formând înotătoarea caudală (Bernaz et al., 2020, p. 42).*

✓ *Peștii sunt animale poichiloterme și exclusiv acvaticе. Fiind animale acvaticе, ei prezintă anumite trăsături distinctive. Ihtiologii împart peștii în două clase: pești osoși, care au scheletul format parțial sau total din oase, și pești cartilaginoși, al căror schelet este alcătuit din cartilaj (idem, p. 52).*

✓ *Înotătoarele pectorale ale peștilor batoidei, situate pe părțile laterale ale corpului, sunt puternic dezvoltate și contribuie la menținerea echilibrului în apă. Branhiile se deschid în exterior prin 5–7 fante branhiale (operculele lipsesc) (idem, p. 53).*

Admitem că o asemenea ignorare, trecere tacită cu vederea a unor neologisme strict terminologice, este motivată și de faptul că nu toate aceste cuvinte țin de vocabularul prescris de curriculum. Considerăm că

⁵ Explicarea sensului primar, grecesc al elementului *arahn-* ar simplifica înțelegerea și memorizarea. Referința la mit sau o sarcină care să stimuleze cunoașterea mitului ar fi suficientă.

(1) necesitatea de a etimologiza termenii de bază ai disciplinei este indiscutabilă; (2) manualele școlare nu ar trebui să opereze cu termeni pe care nu îi prescrie curriculumul disciplinar; (3) la o revizuire a curricula, o listă de termeni obligatorii ar trebui să devină marja/limita pentru autorii de manuale și evaluatori; (4) elaborarea unor auxiliare didactice și cărți de popularizare a științei ar putea contribui la o mai profundă asimilare a terminologiei și a materiei de studiu.

Referințe bibliografice:

Bernaz-Sicorschi, Nina; Copil, Violeta; Rudic, Gheorghe. *Biologia*. Manual pentru clasa a VII-a. Chișinău, Editura Știința, 2020.

Chimie. Curriculum național. Ghid de implementare. Clasele VII-IX. Chișinău, Ed. Lyceum, 2020.

Conley, Mark W. *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*. Iași, Editura Polirom, 2019.

Cozari, Tudor. *Biologia*, cl. a VI-a. Chișinău, Editura Știința, 2017.

Dicționarul limbii române literare contemporane. București, Editura Academiei RPR, 1955-1957.

Drăgălina, Galina; Velișco, Nadejda. *Chimie*. Manual pentru clasa a VII-a. Chișinău, Ed. Arc, 2020.

Drăgălina, Galina; Velișco, Nadejda; Kudrițcaia, Svetlana; Pasecinic, Boris. *Chimie*. Manual pentru clasa a IX-a. Chișinău, Editura Arc, 2016.

Duca, Dencicov, Maria; Dencicov-Cristea, Lidia. *Biologia*. Manual pentru clasa a VIII-a. Chișinău, Editerra Prim SRL, 2019.

Kean, Sam. *Lingura care dispare și alte povestiri adevărate de nebunie, dragoste și istorie a lumii din tabelul periodic al elementelor*. București, Editura Publica, 2019.

TRANSDISCIPLINARITATEA TERMINOLOGIEI DIN ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ȘI COMUNICARE

Olga COSOVAN, dr.conf.
UPSC "Ion Creangă"

Rezumat: Terminologia ariei curriculare **limbă și comunicare** conține numeroase unități de vocabular specifice domeniului filologic. Potențialul

interdisciplinar al terminologiei filologice se valorifică la trecerea unui cuvânt, termen legitim din lingvistică sau teorie literară, în terminologia științelor socioumane sau al artelor, cu ușoare ajustări semantice. Potențialul transdisciplinar al termenilor se face simțit în câteva situații, printre care decisive sunt abordările lexicografice ale cuvintelor, perceperea proceselor semantice, care implică și termenii, utilizarea și semantizarea specifică a îmbinărilor terminologice, cu elemente comune pentru variate sisteme terminologice, precum și asimilarea algoritmilor de realizare a operațiilor intelectuale și de elaborare a produselor evaluabile.

Cuvinte-cheie: arie curriculară, transdisciplinaritate, sistem terminologic, semantică, algoritm.

Abstract: The terminology used in the Language and Communication curricular area contains numerous specifically philological vocabulary units. The interdisciplinary potential of philological terminology comes into play when a word that is a legitimate linguistics or literary theory term passes into social and human sciences or arts, with slight semantic adjustments. The transdisciplinary potential of philological terminology may be perceived in certain situations, amongst which we could name a lexicographic approach to words; perceiving semantic processes, which also involves terms; the use and the specific semantisation of terminological word combinations, with common elements appearing in various terminological systems, as well as the assimilation of algorithms for the fulfilment of intellectual operations and the development of assessable products.

Keywords: curricular area, transdisciplinarity, terminological system, semantics, algorithm.

Transdisciplinaritatea devine tot mai vizibil un imperativ al timpului și impune regulile jocului atât la nivel de concepție a documentelor curriculare, cât și la nivel de activitate cotidiană la clasă. Ea se regăsește – sporadic la ora actuală – în paginile manualelor și în probele de evaluare, urmând să devină, în timpul apropiat, piatră de temelie a studiilor. Învățământul contemporan, care se orientează spre formarea de competențe, nu mai poate ignora faptul că orice competență este transdisciplinară, ea nu se poate forma și dezvolta în limitele unei singure materii școlare sau universitare. În acest sens, caracterul transdisciplinar al studiului limbilor are ca suport dezvoltarea competenței de comunicare în limba de instruire și în limbile străine, iar procesul se desfășoară pe ambele direcții: limba și literatura română, ca disciplină care are în vizor limbă de instruire, creează și menține în stare funcțională practica asimilării de cuvinte, printre care termenii sunt semnificativi cantitativ, dar totodată ”coordonează” contactele elevului cu

textul științific. Fără a fi predat un curs complet de stilistică, în care s-ar regăsi temele din stilistica funcțională, elevul vine în contact zi de zi cu variate texte științifice, iar în consecință deprinde să construiască textul propriu după rigorile celui științific.

Deși sistemele educaționale ale diferitor țări au inventare specifice de discipline predate, demersul didactic contemporan se sprijină pe câteva dimensiuni, care, pe de o parte, recunosc separarea științelor și – respectiv – a materiilor școlare, iar pe de altă parte iau în considerare că limitele unei discipline nu pot fi suficiente pentru a explica ce se întâmplă în natură și în societate. Lumea pe care o vede / percepe elevul e una, și doar științele moderne, delimitându-și obiectele de cercetare, o scindează în biologie, chimie, fizică, istorie, matematică, lingvistică etc. Fragmentarea continuă cu specificări ale domeniilor de cercetare academică: fizica nucleară, microbiologia, chimia organică, istoria Evului Mediu, sociolingvistica etc. Totuși viziunea generală asupra lucrurilor nu se poate obține din analiza lor separată. Pentru a examina și a înțelege unele fenomene, nu e suficient doar de cunoștințe din domeniul fizicii. Contribuția chimiei și a matematicii ilustrează aici noțiunea de pluridisciplinaritate sau multidisciplinaritate: rezolvarea problemelor din chimie sau fizică, în ultimă analiză, presupune un calcul, pe care elevul învață să-l efectueze la matematică. “Pluridisciplinaritatea rezultă ca o simplă agregare a diferitelor discipline care păstrează neschimbate punctele lor de vedere specifice. Ele dezvoltă legături care nu sunt interactive, ci mai degrabă cumulative și pot lucra împreună pentru a crea o imagine mai complexă a realității, întrucât obiectul de cercetare poate dezvoltă mai bine diferitele sale caracteristici atunci când este examinat de perspective diferite, folosind metodele și cunoștințele furnizate de către mai multe discipline.” (Zaman, Goschin, 2010, p.5)

Aria curriculară *limbă și comunicare* face uz de cca 400 de termeni, dar Curriculumul la limba și literatura română, spre deosebire de alte materii, nu include în conținuturile tematice termenii care trebuie asimilați, iar Curriculumul la limbile moderne declară detașarea studiului de terminologie (deși nu o poate face consecvent; formele paradigmatică și structurile sintactice din acele limbi străine nu pot fi explicate fără utilizarea termenilor corespunzători).

Abordarea interdisciplinară vizează, în practica de la clasă, mai

curând conexiunile de conținut. Paginile de istorie și textele literare cu subiect istoric, reflectarea unui subiect literar în pictură și muzică sunt la suprafață. În materie de termeni, nu există căi bătătorite: interdisciplinaritatea lasă loc pentru inovație și creativitate, scoate în relief specificul termenului care funcționează în domenii diferite și care are elemente (am putea spune, seme) comune, ca parte din interdisciplinar, și seme diferențiale, marcate de accepția în fiecare domeniu. Este momentul oportun pentru a vedea, ca într-o diagramă Venn, că același termen are o interpretare în limitele unei discipline și o abordare similară, dar nu identică în cadrul alteia; nu sunt suficiente abordările standard ale unei discipline, lucrurile trebuie observate și comentate. De exemplu, limba și literatura română (eventual, limba străină) – istoria – educația muzicală – educația plastică au tangențe în materie de conținuturi și în materie de termeni, iar specificul fiecărui termen în limitele disciplinei capătă la nivelul interdisciplinarității semnificații noi și valențe formative pertinente (Abordarea, 2020, p. 36).

Termenul *portret* este prezentat de dicționar ca "1. Pictură, desen, sculptură, fotografie etc., care înfățișează figura unei persoane. *Portret-robot* = desen al figurii unei persoane realizat pe baza relatărilor victimei sau ale martorilor. *Portret-vorbit* = procedeu de identificare criminalistică bazat pe descrierea semnelor infractorului de către victimă sau de către martori. 2. Prezentare fizică și morală a unui personaj într-o operă literară; operă literară cu un asemenea conținut."

În acest context, se face uz de termenii pluri-/multi.

Conținuturile curriculare au în vedere termenul *portret* în diferite contexte:

- Limba și literatura română:

Clasa a IX-a: Scrierea imaginativă. Textul descriptiv. Portretul.

- Limba străină, în cadrul activităților:

Clasa a VI (produse) Galerie de portrete.

Clasa a VII-a: Autoportretul.

Clasa a VIII-a (activități de învățare): Elaborarea portretului fizic și/sau moral al unei persoane în baza unei liste de puncte/cuvinte/a unei imagini.

- Istoria românilor și universală:

Clasa a VI-a (activități de învățare): Exerciții de alcătuire a portretului personalităților istorice din Evul Mediu.

Clasa a VIII-a: Elaborarea și prezentarea portretului personalității istorice.

- Educația plastică:

Clasa a VI-a (unități de competență): Aplicarea procedurii de proporționare în reprezentarea portretului și a corpului uman.

Clasa a VII-a (unități de conținut): Portretul: particularități de vârstă, stări afective, caracter etc. Portret-cap, portret-bust, portret cu mâini, portret statuar, portret ecvestru, portret în grup. Portretul-simbol. Portretul digital.

Notă: Aici este specificat *portret* ca element nou de limbaj al disciplinei.

În acest context, termenul *portret* se suprapune peste o accepție neterminologică a cuvântului (elevul vede în manuale, în sălile de clasă suficiente portrete de scriitori și savanți, de personalități istorice, prin urmare, cunoaște cuvântul, fără a încerca să-l definească), se țese din accepțiile specifice pentru fiecare disciplină și noțiunea asimilată în cadrul educației plastice nu se demolează prin cea pe care o propune/solicită istoria, limba și literatura română sau limba străină, ci se completează. Deprinderea de a analiza (verbal) un portret pictat va continua prin analiza și producerea unui portret verbal, cu sau fără desen ori fotografie. Portretul personalității istorice va reclama și va reliefa alte aspecte decât cele fizice. Produsul abordării interdisciplinare a termenului *portret* se constituie dintr-o diversitate de imagini grafice și verbale, exemple pertinente pentru această noțiune. (Curriculum, 2019)

Transdisciplinaritatea, ca formă superioară a interdisciplinarității, presupune concepte, metodologie și limbaj care tind să devină universale (teoria sistemelor, teoria informației, cibernetică, modelizarea, robotizarea etc.). Potențialul transdisciplinar al studiului limbii de instruire, orientat finalmente spre formarea competențelor, se valorifică prin conținuturile de lexicologie / semantică lexicală. Abordările lexicografice ale cuvintelor, strategiile de documentare din sursele lexicografice și de procesare a articolelor din diverse dicționare conduc la definirea ad-hoc a cuvintelor, al căror sens este transparent pentru unii

vorbitori și mai puțin clar pentru alții. Necesitatea de a explica sau chiar defini un cuvânt, în plin proces de comunicare orală sau de producere a textelor scrise, impune un algoritm, care poate conține atât informații de natură semantică (sens, sensuri, specific de combinatorică, încadrarea în anumite relații și câmpuri lexicale), cât și date etimologice. În clasele gimnaziale, elevii sunt obișnuiți să citească articolele de dicționar, să valorifice informația detectată, conținuturile presupun cunoașterea diferitor dicționare și a tipologiei acestora, iar consecința studiului este capacitatea de a construi o definiție pentru termenii cunoscuți, dar pentru care nu este o definiție memorată.

Itemul frecvent în evaluările la limba și literatura română – definește cuvântul fără a recurge la sinonime – formează deprinderea de a explica unitățile de vocabular. Algoritmii de definire funcționează inițial pentru cuvintele uzuale, se ajustează la clasa morfologică și domeniul din care face parte cuvântul, câmpul noțional sau domeniul științific, sistemul terminologic respectiv. Dincolo de valorificarea transdisciplinară a semanticii lexicale, se conturează aspectele grafice și etimologice ale termenului. Modalitatea de a scrie – marca – evidențiază un termen vine odată cu termenul însuși: abrevierile consacrate, siglele, simbolurile specifice unui domeniu antrenează spiritul de observație și consecvența în utilizarea lor. Diferite sisteme alfabetice, alfabetul latin sau cel grecesc vechi, utilizarea majusculilor sau a literelor mici, a cifrelor scrise cu o dimensiune sau alta sunt manifestări de stilistică a grafiei textului științific. Ceea ce inoculează studiul limbii, în cooperare cu studiul altor discipline, e că această scriere se supune unor reguli internaționale și sonorizarea diferă de simpla lectură a unui text scris în limba română. Elementele de care face uz din plin matematica, unitățile de măsură gen kg, m, h, km/h, x drept necunoscută se percep nu doar ca indicii de text matematic. Ele au circulație generală la fel ca simbolurile elementelor chimice și formulele din chimie și fizică. Din aria curriculară limbă și comunicare, semnele respective – simbolurile cazurilor, abrevierile și convențiile articolului lexicografic, modalitățile de a propune variantele de feminin alături de masculin – sunt relevante în acest sens.

Marcăm în acest articol preluat din DEX 09 tot ce merită atenție ca aspect grafic:

SCĂRĂ, *scări*, s. f. I. 1. Obiect (de lemn, de fier, de frânghie etc.)

alcătuit din două părți laterale lungi și paralele, unite prin piese paralele așezate transversal la distanțe egale și servind pentru a urca și a coborî la alt nivel. ◇ *Scară de piscică* = scară flexibilă formată din două parâme care susțin trepte de lemn, folosită în navigație. *Scară-piscicii* = spațiu alb format în textul cules în urma spațierilor neregulate. ◇ Expr. *Scară cerului*, se spune, în glumă, despre un om foarte înalt. ◇ Compus: (Bot.) *Scară-Domnului* = plantă erbacee din regiunea muntoasă cu flori albastre sau albe (*Polemonium coeruleum*). **2.** Element de construcție alcătuit dintr-un șir de trepte de lemn, marmură, piatră etc. (cu balustradă), servind pentru comunicarea între etaje, între o clădire și exteriorul ei etc.; (la pl.) trepte. ◇ *Scară rulantă* = scară cu trepte mobile montate pe o bandă rulantă; escalator. ◆ Treaptă sau șir de trepte la un vehicul, servind la urcare și la coborâre. **3.** Fiecare dintre cele două inele prinse de o parte și de alta a șeii, în care călărețul își sprijină piciorul. **II.** **1.** Succesiune, șir, serie ordonată de elemente (mărimi, cifre etc.) așezate în ordine crescândă, descrescândă sau cronologică, servind la stabilirea valorii a ceva. ◇ *Scară ființelor* (sau *viețuitoarelor*) = șirul neîntrerupt al ființelor, organizate de la cele mai simple până la cele mai evoluat. *Scară durității* (sau *de duritate*) = succesiunea progresivă a durității celor zece minerale adoptate ca etalon al gradului de duritate. *Scară muzicală* = succesiune a sunetelor muzicale, cuprinzând aproximativ opt octave. (Tel.) *Scară de gri* = scară (**II 1**) care reprezintă variația luminației în mai multe trepte între nivelul de alb și nivelul de negru, folosită pentru controlul și reglajul sistemelor de televiziune. ◆ (Înv.) Tablă de materii, index. ◆ Ierarhia condițiilor, a stărilor, a rangurilor sociale. ◆ Ierarhia manifestărilor și a valorilor morale și spirituale. **2.** Serie de diviziuni la unele aparate și instrumente (termometru, barometru etc.), formând o linie gradată, cu ajutorul căreia se face determinarea unei mărimi prin deplasarea unei părți mobile. **3.** Linie gradată care reproduce în mic unitățile de măsură și care servește la măsurarea distanțelor sau a cantităților cuprinse într-o hartă, într-un plan, într-un desen. ◆ Raport constant între dimensiunile reproduse pe o hartă, un desen etc. și cele reale. ◇ Loc. adj. și adv. *La scară* = într-un raport anumit și constant față de realitate. ◇ Expr. *A reduce la scară* = a reprezenta un obiect reducându-i dimensiunile, dar păstrând un raport constant al acestor dimensiuni față de

realitate. **4.** (În expr.) *Pe (o) scară întinsă (sau largă)* = în măsură mare, în proporții mari. **5.** Fig. Măsură, proporție. – Lat. **scala** (cu unele sensuri după fr. *échelle*). (Modele, 2021, p.41)

Referința la etimologia cuvântului, mai ales în materie de neologisme sau termeni, cu specificarea sensului etimonului, este deseori parte a prezentării didactice a termenilor din varii domenii. Înțelegerea a ce este etimologia și cum funcționează preluarea exactă sau modificarea sensului în aceste cazuri conturează o viziune generală asupra semanticii termenilor din toate domeniile și lasă drept parte a competenței de comunicare lingvistică deprinderea de a explica de ce clasa, procesul, fenomenul, obiectul se numește așa în limba maternă sau în unele limbi străine.

Un alt aspect al transdisciplinarității actualizat pe aria curriculară limbă și comunicare este cel al uzului unui set de termeni comuni pentru variate științe și lipsiți de definiție, dar implicați în contexte specifice, cu determinanți diferiți: schemă, structură, formulă, element, fenomen, sistem etc., etc. Este clar că sunt termeni științifici, care nu țin de un domeniu din care au migrat spre alte științe, dar care își adună, în fiecare domeniu, zeci de îmbinări / sintagme funcționale. De exemplu, termenul **structură** este definit în DEX : **I. 1.** Mod de organizare internă, de alcătuire a unui corp, a unui sistem; mod de asociere a componentelor unui corp sau a unui întreg organizat, caracterizat prin forma și dimensiunile fiecărui element component, prin aranjarea lor unul față de celălalt și prin interacțiunile lor reciproce. ♦ Spec. Dispoziție a atomilor în molecula unei substanțe. ♦ Spec. Mod de grupare a moleculelor într-un corp sau într-o substanță minerală. **2.** Mod de așezare și asamblare a părților corpului omenesc, ale corpului animalelor, ale plantelor sau ale țesuturilor lor. ♦ (Psih.) Factură, alcătuire, conformație. **3.** Mod de construire a unui edificiu, a unui pod etc. **4.** Mod de alcătuire a unei opere literare, muzicale etc. **5.** Mod specific de organizare a elementelor constitutive ale unei limbi. **II.** Mod de organizare, de întocmire a societății din punct de vedere economic, social-politic și cultural; orânduire. ♦ Mod de organizare : a unei ramuri de producție, a unui domeniu de activitate, a unei instituții, organizații etc.

Manualele școlare nu definesc termenul **structură**, dar fac uz de zeci de sintagme cu acest cuvânt, care ar trebui privite drept

terminologice. Vom ilustra prin mostrele atestate doar în manualul de limbă și literatură română pentru clasa a IX-a: structura vocabularului, structura cuvântului, structura sintactică, structura poeziei, structura limbii, structura sonoră (a versurilor), structura metaforică, structura morfologică, structura derivativă, structura adjectivelor, structura unui text, structura definiției, structura regulii, structura gramaticală, structura toponimului etc.

Astfel, studiul limbii și literaturii depășește cadrul ariei curriculare limbă și comunicare și constituie un suport al transdisciplinarității, al înțelegerii și al exprimării coerente și clare a persoanei instruite. Cadrul acestei arii curriculare este adecvat pentru asimilarea algoritmilor de realizare a operațiilor intelectuale (a argumenta, a demonstra, a transforma etc.), operații care se regăsesc în diverse activități de instruire, cercetare, comunicare profesională și științifică. Totodată, acestea se completează prin variante ajustate la contexte și materii specifice, întregind competențele de comunicare și de muncă intelectuală ale persoanei.

Bibliografie:

Abordarea, 2020: COSOVAN, Olga et al. *Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic*. Chișinău, 2020.

Curriculum, 2019:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/romana_nationala_tipar.pdf
național.

Modele, 2021: COSOVAN, Olga et al., *Modele de lucru cu terminologia științifică la etapa gimnazială pe ariile curriculare*. Chișinău, 2021.

ZAMAN, Gheorghe, GOSCHIN, Zizi. *Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză*. În: *Economie teoretică și aplicată*, Volumul XVII (2010), No. 12(553), pp. 3-20.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Евгения Владимировна ПОБЕДАШ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Rezumat: În acest articol se analizează conceptul de competență profesională a cadrului didactic. Sunt prezentate competențe digitale ca cele mai dinamice și moderne. Autorul descrie dificultățile cu care se confruntă cadrul didactic de limba străină, luînd în considerare limba maternă a elevilor, cultura țării limbii studiate și cultura nativă a elevilor.

Cuvinte-cheie: competența profesională, limba rusă ca limba străină, principiul limbii materne, competența digitală.

Abstract: This article analyzes the concept of professional competence of the teacher. Digital skills are presented as the most dynamic and modern. The author describes the difficulties faced by the foreign language teacher, taking into account the mother tongue of the students, the culture of the country of the studied language and the native culture of the students.

Key-words: professional competence, Russian as a foreign language, the native-language principle, digital competence.

В процессе жизнедеятельности у человека формируются общие и профессиональные компетенции. Общие, или базовые, компетенции отвечают за участие человека в социальной жизни, его мировоззрение, гражданскую позицию, ценностную ориентацию и общение с другими людьми в условиях социума. Профессиональные компетенции связаны с такими качествами личности, которые позволяют ей реализовываться в конкретной области профессиональной деятельности.

Сегодня хотелось бы поговорить о профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного (РКИ). Ее описанием занимались такие ученые, как А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Г.И. Рожкова, В.И. Шляхов, В.В. Добровольская, Г.В. Донченко, О.Е. Еремина, Е.А. Костина (Костина, 2015), О.М. Шиян (Шиян, 1996) и др. Комплексное описание компетенции преподавателя РКИ сделано В.В. Молчановским (Молчановский, 1999).

Деятельность преподавателя РКИ предполагает овладение профессиональной компетенцией, которая включает в себя и некоторые узкоспециализированные компетенции. Трудность при

изучении языка заключается, во-первых, в том, что он является и предметом, и инструментом изучения. Так, на начальном этапе обучения (частично – и на всех последующих) преподаватель РКИ сталкивается с необходимостью использования языка-посредника.

Во-вторых, преподавание иностранного языка зыблется на методическом *принципе учета родного языка*. Очевидно, что изучение системы неродного языка будет происходить на основе сопоставления с системой родного, которая присутствует в сознании учащегося с детства. Такое преломление изучаемого языка через призму родного позволяет осознать коренные отличия и принять их – в результате такого взаимодействия со временем произойдет, по выражению Л.В. Щербы, «преодоление родного языка, выход из его магического круга» (Щерба, 1974, с. 46). Соответственно, преподаватель РКИ должен обладать знаниями о системе строения родного языка учащихся, а также на практике выявлять дифференциальные признаки, отличающие русский язык от родного (это может быть соотношение времен и видов глаголов, родовая принадлежность имен существительных, система ударений, порядок слов в предложении и пр.).

В.В. Молчановский, признавая необходимость учета родного языка учащихся, выделяет следующие профессиональные потребности преподавателя РКИ: 1) владение иностранным языком на элементарном уровне; 2) знание типологических особенностей родного языка учащихся для выработки методической тактики обучения; 3) знание типологии методически актуальных явлений русского, рассмотренных на основе сопоставления с типологией родного языка учащихся; 4) собственный опыт овладения иностранным языком, восприятия иностранной речи (Молчановский, 1999, с. 188-189).

В-третьих, преподавание иностранного языка основывается на *принципе учета культуры страны изучаемого языка и родной культуры учащихся*. Предполагается знание педагогом культуры и истории, традиций и аксиологической базы страны обучающихся. Кроме того, преподаватель является транслятором в первую очередь русской культуры как неотъемлемого компонента обучения РКИ в рамках социокультурной компетенции. Знакомство учащихся с русской культурой сопряжено с рядом трудностей: во-первых, с отсутствием методически разработанного аппарата, связанного с последовательным и регулярным вводом культурологической информации в процесс обучения на каждом из его этапов; во-вторых, редко группы состоят из представителей одной

лингвокультуры, обучение смешанных групп и реализация поликультурного потенциала учащихся – одна из задач преподавателя РКИ. К тому же, к сожалению, аксиоматичным стало представление о русских людях как о неулыбчивых, неприветливых, зачастую грубых и пьющих, о России как об отсталой стране, с водкой, медведями, вечной мерзлотой и прочими сопутствующими «сувенирами». В связи с этим на плечи преподавателя РКИ ложится задача формирования положительного образа страны у представителей других национальных культур (европейское представление о России на основе анализа учебников РКИ, созданных в XVI – н. XX в., представлено в монографии С.К. Милославской (Милославская, 2012)).

В-четвертых, специфика предмета «Русский язык как иностранный», как и любого иностранного языка, заключается в его «беспредельности», «безграничности». Если предметы точных наук можно «уложить» в школьную и вузовскую программы, выделить определенные разделы, разграничить необходимый объем знаний и факультативный, то никакого ограничения или достаточного объема для изучения иностранного языка не существует: «... в грамматике студент не может знать только раздел «герундий» и не изучать раздел «времена» и т.д. Он должен знать всю грамматику, всю лексику, необходимые для общения. Но это «все», например, в лексическом и стилистическом планах, не имеет практических границ. Именно в этом смысле язык как учебный предмет «беспределен» (Зимняя). Поэтому при определении границ изучаемого вводится понятие ограничения, или отбора, а содержание обучения регламентируется утвержденной программой, существуют определенные лексические и грамматические минимумы, которые учащийся должен освоить. Однако компетентный преподаватель РКИ должен корректировать программу в зависимости от возможностей и мотивационной составляющей обучающихся. Так, при обучении деловому русскому языку, наряду с грамматическим пластом, происходит актуализация лексики делового общения, при обучении переводчиков – способности к восприятию «звучащей» речи, при обучении специалистов в конкретных областях (инженеров, дипломатов, медиков, строителей) – терминологического аппарата данной профессии. К тому же знания о грамматическом строе языка и приобретенный «лексический багаж» часто не «работают» при общении с носителем языка, поэтому преподаватель должен знакомить учащихся и с особенностями функционирования живой

речи.

В-пятых, начиная со второго семестра обучения 2019-2020 гг., российские учреждения образования вынужденно перешли на дистанционное обучение. Такой формат обучения частично сохраняется и сейчас, к примеру, в Московском государственном университете при работе с иностранными студентами, которые не имеют возможности приехать в страну. В связи с этим, цифровая компетенция преподавателя РКИ в последние годы становится наиболее динамично формирующейся.

При этом, как отмечают Татаринов К.А., Музыка С.М. (Татаринов, Музыка, 2020), происходит ситуация, когда «цифровые иммигранты» обучают «цифровых аборигенов». На практике оказывается, что современные студенты лучше ориентируются в цифровом мире. Задача преодоления этого барьера и овладения ИКТ остро стоит перед каждым преподавателем вуза. Однако здесь не только и не столько важно научиться пользоваться электронными видеоконференциями и мессенджерами, сколько суметь перестроить учебный процесс с учетом дистанционного образования так, чтобы он остался не менее, а возможно и более эффективным. ИКТ становятся сильным инструментом в руках компетентного преподавателя, а не поверхностным дидактическим дополнением. В сложившихся условиях каждое высшее учебное заведение принимало меры для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области ИКТ. В МГУ им. М.В. Ломоносова преподавателям была предложена программа повышения квалификации «ИКТ в лингводидактике: теория и практика» (72 часа).

Под цифровой компетентностью мы вслед за Н.В. Татариновой и Е.В. Рублевой (Татарина, Рублева, 2020) понимаем *способность педагога уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникация, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности.* Не будем утверждать, что эта компетенция узкоспециализированная, так как с необходимостью дистанционного обучения столкнулись преподаватели не только иностранных языков, но и других областей знания.

Таким образом, *профессиональная компетенция преподавателя РКИ* – это, по выражению Молчановского В.В., целый «ансамбль» компетенций, которые в сумме обеспечивают готовность субъекта к решению профессиональных задач

(Молчановский, 1999, с. 311). Критерием вычленения компетенций становятся сферы профессионального сознания, интегрирующей фундаментальной категорией выступает профессионально-педагогическое сознание.

Библиография:

ЗИМНЯЯ, Ирина. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [online]. Доступно: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [цитировано: 01.01.2022].

КОСТИНА, Екатерина. *Социокультурная компетенция учителя иностранного языка: монография*. Москва-Берлин, «Директ-Медиа», 2015.

МИЛОСЛАВСКАЯ, Светлана. *Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России*. Москва, ФЛИНТА, Наука, 2012.

МОЛЧАНОВСКИЙ, Виктор. *Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного*: диссертация д-ра пед. наук. Москва, 1999.

ТАТАРИНОВ, Константин, МУЗЫКА, Сергей. Развитие цифровых компетенций и у преподавателей и студентов. В: *Байкальский гуманитарный журнал*, 2020, №4(33), с. 171-174.

ТАТАРИНОВА, Наталья, РУБЛЕВА, Екатерина. Цифровая компетентность преподавателя как основа эффективной работы в условиях дистанционного образования. В: *Русский язык за рубежом*, 2020, №6, с. 87-90

ШИЯН, Ольга. *Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя*: автореферат ... дис. д-ра пед. наук. Москва, 1996.

ЩЕРБА, Лев. *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. Москва, Высшая школа, 1974.

SECVENȚA DIDACTICĂ CENTRATĂ PE TEXTUL LITERAR POSTMODERNIST

Lilia RĂCIULA, conf. univ., dr., Felicia VOICU, drd.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat: Prezentul demers repune în discuție textul literar postmodernist din perspectivă didactică, propunând unele strategii de abordare a acestuia în învățământul preuniversitar sub forma atelierului de lectură, destinat elevilor din clasa a X-a, profil umanist. Secvența didactică preconizată focalizează atenția elevilor asupra descoperirii textului liric postmodernist. Exercițiul de comprehensiune a operei lirice postmoderniste va fi precedat de o lectură în rețea a operei poetei Margareta Curtescu și de identificarea și fixarea cromonimelor pe o fișă lexicală. Secvențele despre culori oferă varii posibilități pentru un exercițiu creativ, lectura textelor va fi însoțită de o Fișă lexicală în care elevii vor identifica cromonimele.

Cuvinte-cheie: secvență didactică, text postmodernist, atelier de lectură, cromatică etc.

Abstract: This approach discusses the postmodernist literary text from a didactic perspective, proposing some strategies to address it in pre-university education in the form of a reading workshop for 10th-grade students, and a humanities profile. The planned didactic activity focuses the students' attention on the discovery of the postmodernist lyrical text. The exercise of comprehension of the postmodernist lyrical work will be preceded by a network reading of the work of the poet Margareta Curtescu, and by the identification and fixation of the chrononyms on a lexical file. The colour sequences offer various possibilities for a creative exercise, the reading of the texts will be accompanied by a lexical sheet in which the students will identify the chrononyms.

Keywords: didactic sequence, postmodernist text, reading workshop, chromatics, etc.

Mircea Cărtărescu, în monografia *Postmodernismul românesc*, încearcă o tentativă de contextualizare a postmodernismului „într-un sistem de coordonate bine definit, capabil să-i scoată în evidență specificitatea în raport cu toate celelalte curente și mișcări artistice ale trecutului”, plecând de la trei axe: filozofia, epistemologia și istoria (Cărtărescu, 2010, p. 9). Totodată, teoreticianul postmodernismului, Mircea Cărtărescu, recunoaște faptul că aici se intră pe „un teren al paradoxurilor” și că literatura „care se poate revendica astăzi de la termenul de postmodernism” presupune o descriere „extrem de dificilă”, întrucât aceasta vizează „realități ambigue, fugitive, înșelătoare ca un

Proteus cu o mie de fețe” (*idem*, p.79).

În acest context, fenomenul postmodernismului reprezintă o veritabilă provocare atunci când devine obiectul unui demers didactic în învățământul liceal (și nu numai). prin implicațiile pe care le presupune acesta în calitatea sa de „epifenomen cultural, artistic și, în cele din urmă, literar al postmodernității” (*ibidem*) care „închide o mare buclă în cultura europeană” (*idem*, p.9).

Cum explicăm elevilor semnificația acestui prefix post-? Care este legătura dintre postmodernism și postmodernitate? Cum nuanțăm atitudinea postmodernă? Care sunt direcțiile principale ale postmodernismului? Din ce autori (de pe ambele maluri ale Prutului) se compune *puzzle* -ul postmodernismului românesc? Cum construim scenariul didactic astfel încât să dăm gust elevului pentru literatura postmodernistă/ pentru reprezentanții săi de aici și de oriunde? – sunt doar câteva din multiplele întrebări pe care le suscită subiectul în discuție.

Dacă autorii postmoderniști reuniți în cadrul faimosului Cenaclul de Luni de la București (Traian T. Coșovei, Mircea Cărtărescu, Magdalena Ghica (Magda Cârnelci), Ion Stratan, Florin Iaru, Romulus Bucur, Liviu Ioan Stoiciu, Bogdan Ghiu, Matei Vișniec, Elena Ștefoi, Marta Petreu, Mariana Marin etc.) s-au situat în vizorul criticii literare (unii beneficiind de o exegeză impunătoare), nu același lucru poate fi afirmat și despre autorii de la noi. Acest fapt a determinat selectarea, pentru ilustrarea secvenței didactice de mai jos, a unei poete care aparține mediului universitar bălțean – Margareta Curtescu.

Secvența didactică

În legătură cu *secvența didactică*, în literatura de specialitate, se atestă următoarea definiție: „sintagma „secvență”/„unitate” didactică denumește o etapă de formare cu un conținut didactic bine circumscris” (Onojescu, Pamfil, 2021, p.14). Astfel, *secvența didactică* „poate viza a. inițierea în lectură (descoperirea unui nou tip de text și a unei noi strategii de lectură); b. învățarea (concepte de teorie și strategii de lectură) sau c. receptarea propriu-zisă (înțelegere, analiză și interpretare de text)” (*ibidem*). De asemenea, se menționează relația dintre tipul de secvență și modul de organizare. În acest context, menționăm că „secvența de inițiere are următoarea organizare: scopul lecturii, lectură, reflecție; cea de învățare e construită pe modelul evocare/realizarea sensului/realizarea

sensului/reflecție sau pe prezentare/simulare/exersare, iar secvența de receptare se structurează pe prelectură/lecturi succesive/postlectură” (*ibidem*).

În continuare, propunem o secvență didactică de inițiere sub forma unui atelier de lectură în baza creației poetei postmoderniste – Margareta Curtescu.

Margareta Curtescu. M.C. – pseudonim literar al Mariei Abramciuc, poetă, critic literar, eseist, conferențiar universitar, doctor în filologie la Catedra de literatura română și universală, Facultatea de Litere, Universitatea „Alec Russo” din Bălți, membră a Uniunii Scriitorilor din Republica Moldova și a Uniunii Scriitorilor din România, cercetător științific superior la Muzeul Național de Literatură „Mihail Kogălniceanu” Chișinău. A publicat versuri, articole de critică literară, eseuri în reviste din țară și de peste hotare: *Basarabia, Contrafort, Dacia literară, Semn, Poezia, Convorbiri literare, Familia*.

Cărți de poezie publicate:

- *Prinsă între clamele speranței* (1997)
- *Simple bluesuri* (2003)
- *Iubirea altfel* (2013)
- *În piața dante, antologie de versuri* (2014)

Unitatea de conținut: Experițe lingvistice și de lectură: dimensiune inter/pluri/trandisciplinară. Textul liric: pretext pentru deschidere spre artele frumoase.

Tipul lecției: Atelier de lectură

Opera de referință: selecție de texte din creația poetei Margareta Curtescu.

Clasa: a X-a

Atelierul de lectură se adresează elevilor din clasa a X-a, profil umanist, anticipând studierea postmodernismului (programată pentru clasa a XII-a, semestrul II). Demersul didactic va avea în vedere faptul că elevii sunt nefamiliarizați cu noțiunea de postmodernism (curent literar). Secvența didactică focalizează atenția elevilor asupra descoperirii textului liric postmodernist. Exercițiul de comprehensiune a operei lirice postmoderniste va fi precedat de o lectură în rețea a operei poetei Margareta Curtescu și de identificarea și fixarea cromonimelor pe o fișă lexicală. Secvențele despre culori oferă varii posibilități pentru un exercițiu creativ, lectura textelor va fi însoțită de o Fișă lexicală în care

elevii vor identifica cromonimele.

Poezia Margaretei Curtescu este plină de lirism și emoție, este o reverberație antropologică, marcată de un textualism rafinat care cultivă predilecția pentru culoare în contextul în care culoarea „ne trimite (...) întotdeauna la un fel de feminitate substanțială”, „multicolorația fiind legată direct (...) de engrama feminității materne, de valorificarea pozitivă a femeii, a naturii, a centrului, a fecundității” (Durand, 1977, p. 275), or „sunt prezente în rândurile Margaretei Curtescu o suavitate a versului, o interiorizare a metaforei, o dispoziție de meditație care vin în consens cu peisajul, anotimpul, clipa”. (Nicolae Dabija)

Metoda Lectura în rețea

Pentru a dezvolta plăcerea lecturii, pentru a suscita interesul pentru textul literar postmodernist (în cazul nostru și pentru literatură, în general) în cadrul orei de limba și literatura română, putem apela la un instrument didactic precum este *lectura în rețea*.

Așa cum se consemnează în literatura de specialitate cu referință la *lectura în rețea* - « L'expression ne figure pas dans les programmes, mais l'esprit y est » - aceasta s-ar defini în felul următor: «ce n'est pas le regroupement lâche via un thème qui donne seulement une apparence de cohérence à un ensemble de textes. Il s'agit, grâce à un groupe de textes, de développer une compétence particulière chez l'enfant: - se construire une culture, - conscientiser les stratégies de construction du sens par le lecteur. Première fonction de la lecture en réseau: la fonction culturelle. La lecture en réseau sert à connaître un genre, son cahier des charges, les références nécessaires pour le comprendre (son cadre cognitif d'accueil), elle permet de reconnaître la violation des règles du genre, d'anticiper sur la fin du récit. Sans ces connaissances, le plaisir du texte est remplacé par la souffrance de ne pas le comprendre»⁶. (Catherine Tauveron)

Fundamentarea conceptului de *lectură în rețea* îi aparține specialistei Madeleine Couet-Butlen de la Academia din Creteil, Franța, acesta presupunând un ansamblu deschis de texte, care pot fi asociate, comparate, confruntate în limitele unei convenții, a unui punct de vedere

⁶Pentru detalii a se vedea *Compte-rendu de la conférence de Catherine Tauveron, professeur émérite des universités, spécialiste de la littérature à l'école, sur la lecture en réseau*. [La.lecture.en.reseau - Lettres \(ac-strasbourg.fr\)](http://La.lecture.en.reseau-Lettres(ac-strasbourg.fr))

care își propune reliefarea unor asemănări, afinități, variațiuni pe aceeași temă, opoziții, diferențe și urmărind, în același timp, obiectivul punerii în rețea a textelor - facilitarea comprehensiunii, interpretării și formulării judecății de valoare.

Metoda *Lectura în rețea* se recomandă drept «une pratique pédagogique de plus en plus courante», contribuind la construirea unei culturi literare solide: «La mise en réseau, organisée à partir d'œuvres littéraires, permet aux élèves de se construire une culture littéraire forte lorsqu'ils associent et dissocient les œuvres qu'ils rencontrent, les mettent en relation, les comparent et les apprécient» (*apud*. Couet-Butlen, 2004).

Pot fi explorate mai multe tipuri de rețele: rețeaua elementelor literare („réseau sur les éléments littéraires”); rețeaua tematică („réseau thématique”); rețeaua personajelor („réseau sur les personnages”); rețeaua speciei literare („réseau sur un genre”); rețeaua operei unui autor („réseau sur l'œuvre d'un auteur”); rețeaua elementelor picturale („réseau sur les éléments picturaux”)⁷.

Raisa Leahu, în studiul *Lectura în rețea și reflecția asupra cărții*, descrie această metodă - *Lectura în rețea* - prin care „punerea în rețea a unei selecții de texte literare programează, de fapt, o întâlnire între emoțiile și cunoștințele elevilor” (Leahu, 2012, p. 49). Miza *profesorului de limba și literatura română*, în acest context, ar viza:

- „relaționarea unui text cu alte texte deschise către cunoașterea altor universuri de hârtie;
- identificarea unor texte potrivite pentru lectura în rețea și experiența socială și culturală, cunoștințele și reprezentările elevilor;
- explorarea dimensiunii intertextuale a literaturii și testarea relațiilor de interdependență dintre texte, genuri, cărți și lume, ca și a relațiilor dintre elementele nodale ale Textului lumii.” (*ibidem*). Avantajele metodei date se rezumă la faptul că: „Lectura în rețea impune ca elevul: să decidă asupra ordinii în care vor fi citite textele; să aleagă și să aplice un anumit mod de a citi: lectura personală; lectura silențioasă; lectura cu voce; lectura realizată de profesor; lectura realizată de către un coleg etc.; să identifice unicitatea unor elemente

⁷ Pentru detalierea celor 6 tipuri de rețele a se vedea [Constellations \(gouv.qc.ca\)](http://www.constellations.gouv.qc.ca)

constitutive ale textelor citite, construind pas cu pas progresia reperării și a receptării asemănarilor și deosebirilor”. (*idem*, 50)

Procesul de lectură a textului poate fi realizat în câțiva pași esențiali, iar fiecare dintre pași ar include mai multe serii de forme și strategii de lectură, după cum urmează:

Lectura inițială/ cognitivă (decodificarea și înțelegerea stratului lexico-semantic al textului, fiecare elev se concentrează asupra propriului proces de lectură);

- Lectura analitică sau explicativă (lectura dirijată, impresiile de lectură, conversația euristică etc., presupune fragmentarea textului și adresarea unui set de întrebări pentru fiecare secvență);
- Lectura interpretativă (conferirea de semnificații, exerciții de comprehensiune, lectura poate sincroniza cu activități de conștientizare a elementelor esențiale ale textului);
- Lectura critică (aprecieri, viziuni, concluzii, se vor comenta, se vor nota impresii, sentimente, păreri, întrebări).

Lista textelor pentru Lectura în rețea (am selectat în prealabil doar textele în care se regăsesc cromonime):

1997 Volumul *Prinsă între clamele speranței*

- *mai bine ai trăi doar un vis*
- *palpezi această cupolă rarefiată*
- *să scrii un poem simplu de tot*

2003 Volumul *Simple bluesuri*

- *amintiri dintr-un alt mileniu*
- *scrisoare*
- *septembrie cu fructe căzute pe jos*
- *jurnal matern*
- *așteptând solstițiul de iarnă*
- *mic dejun melancolic*
- *parietale*

2013 Volumul *Iubirea altfel*

- *mic poem în română*
- *plânsul*
- *când nimic nu mai e de spus și lumea se ține de tabieturi*
- *ninsoare în martie*

2018 Volumul *Inima desenată pe cer*

- *va trebui să ne mai vorbim*
- *basm*
- *Seară*
- *câinele de pluș*
- *plimbare de seară*
- *nicio ieșire de siguranță*
- *Sepsis*
- *Dimineața*
- *August*
- *trebuia să avem și noi un trecut*
- *câinele de pluș ascetul servul*
- *octombrie*

Fișă de lectură

Orice act de lectură a textului liric își întemeiază demersul pe percepția și gândirea lectorului (focalizarea perceptuală și cognitivă). Profesorul va ordona cronologic textele și va asigura coerența itinerarului de lectură și interpretare. Dezvoltarea competențelor de lectură a unui text postmodernist din creația Margaretei Curtescu se va întemeia pe explorarea vizualului (culori, imagini, forme etc.).

N/o	Versul (titlul poemului)	Nr. versului
	1997 Volumul Prinsă între clamele speranței	
1	<i>o pui în plicuri roze</i> (mai bine ai trăi doar un vis)	6
2	<i>-ești prea colorată de vise/ încheie-ți treniul și nu uita/de vântul gri marele</i> (palpezi această cupolă rarefiată)	8-10
3	<i>pe o pajiște albă într-un</i> (să scrii un poem simplu de tot)	19
	2003 Volumul Simple bluesuri	
4	<i>e o paletă cu roșumovalbăstriu dincolo esti tu mama mea</i> (amintiri dintr-un alt mileniu)	3
5	<i>aud tristețea ta albastră mamă</i> (scrisoare)	2
6	<i>ea-mi poartă prin lume irișii căprui dar ea nu este eu</i> (scrisoare)	6

7	<i>La moară unde te-am urmat cu toată interdicția mamei printre urlete de motoare bărbații râdeau dezvelindu-și dinții îngălbeniți de mahorcă (septembrie cu fructe căzute pe jos)</i>	7
8	<i>în ziua marelui denunț voi reveni de pe o pajiște maronie cu brațele pline de lalele sălbatice (septembrie cu fructe căzute pe jos)</i>	12
9	<i>curăț cartofi în bulbul vioriu sculpez arbitrarul (jurnal matern)</i>	1
10	<i>...și nu-ți mai rămâne vreo celulă nelocuită de bucuria verzuie de aburul ieșind calm din siret de aerul fraged al verii (marina)</i>	5
11	<i>și numele marina ca un zvâcnet blond printre cuvintele înduioșate de atâta azur (marina)</i>	17
12	<i>prin stații femeii așteaptă solstițiul de iarnă ochii lor jinduiesc un zâmbet mov imprimat pe aerul amiezii un colț de cer mângâios (așteptând solstițiul de iarnă)</i>	14-15
13	<i>...cu ochii lipiți de coperta albuie... (mic dejun melancolic)</i>	5
14	<i>Dimineața străpunge blocuri gri trezind locatarii care dau buzna afară (parietale)</i>	1
	2013 Iubirea altfel	
15	<i>... să vezi cerul cu nori alburii (mic poem în română)</i>	10
16	<i>...cu ochii tăi gri se va naște cu fața udă de lacrimi (plânsul)</i>	2
17	<i>și toate cuvintele se vor mirese defilând pe podium în lumina verzuie a inimii (când nimic nu mai e de spus și lumea se ține de tabieturi)</i>	6
18	<i>orășenii și-au dezgolit casele au scos afară preșuri cu flori maronii (ninsoare în martie)</i>	
19	<i>cu mana căzută din cer pe pajiști albe rămân dâre roșii- verzui de vopsele urme de vieți trecute pe alte tărâmurii</i>	4

	<i>(ninsoare în martie)</i>	
	2018 Inima desenată pe cer	
20	<i>Va trebui să ne mai vorbim și când vor veni peste noi arome de mere verzi... (va trebui să ne mai vorbim)</i>	5
21	<i>Și atât de pașnic blocul roz de sare alpină... (basm)</i>	7
22	<i>Amanții mei de hârtie blonzi șateni bruneți vă strig pe nume ... (seară)</i>	1-2
23	<i>...în care încap toate mările mele negre moarte roșii (câinele de pluș)</i>	5-6
24	<i>... din vinul roșu al zilei... (plimbare de seară)</i>	6
25	<i>...i-a intrat în spinii și florile ei de un roz spălăcit... (nicio ieșire de siguranță)</i>	3
26	<i>Bolnavi ochii mei adorm într-o mare violetă cu miremele așternute pe valuri (sepsis)</i>	10
27	<i>Repetam în gând pe când coboram la vale prin râpa galbenă... (dimineața)</i>	5
28	<i>Telefonul inspiră izul de verde-n scădere (august)</i>	1
29	<i>În tăceri maronii (august)</i>	13
30	<i>... tristețea frunzelor chircite de arșiță cu tot cu numele noastre plutind peste liniștea verde (trebuia să avem și noi un trecut)</i>	10
31	<i>încap mările mele moarte și roșii (câinele de pluș ascetul servul)</i>	5
32	<i>haide suflete nu mai sorbi ce-a mai rămas din vinul roșu (octombrie)</i>	4

Fișă lexicală

Exercițiul a fost precedat de identificarea și fixarea cuvintelor pe Fișa de lectură, în vederea descoperirii faptului că noțiunea de culoare/

cromonim este un mijloc stilistic complex, care oferă stări, intensifică senzații, amplifică realitatea, oferă emoții etc.

Spectrul cromatic al liricii Margaretei Curtescu este unul extrem de variat și sensibil, cu gradații subtile de culoare, poeta-tetracromată, cu o capacitate de a percepe, într-un fel inedit, sinestezic fenomenul culorilor, experimentează diferențind:	
Alb cu variații: alb-roz, albui, alburii	9 ocurențe
albastru cu variante de nume: bleumarin, bleu, azur	6 ocurențe
verde verde-n scădere	5 ocurențe
maroniu	4 ocurențe
roșu roșu-verzui	4 ocurențe
roz roz spălăcit	3 ocurențe
gri	3 ocurențe
galben îngălbenit	2 ocurențe
negru	2 ocurențe
blond	2 ocurențe
mov	1 ocurență
violet	1 ocurență
vioriu	1 ocurență
căprui	1 ocurență
șaten	1 ocurență
brunet	1 ocurență

Notă!

Doar portocaliul lipsește cu desăvârșire din seria celor douăsprezece culori și nuanțe valorificate.

Ocurențele cromonimelor albastru și alb se impun ca fiind predominante în poezia Margaretei Curtescu. Culorile enumerate reprezintă „sistemul de semnalizare” principal al autoarei, armonia cromatică tonală a acesteia, o limbă pe care suntem provocați s-o înțelegem instinctiv, culorile cu care rezonează și paleta ce-i promovează eul autentic.

Indicator de lectură

Scrisoare de Margareta Curtescu	Explorarea primară a textului
<p><i>unt un mormânt în care susură nepuțină. în miercurea mare aud tristețea ta albastră mamă: "unde ești tu cea luminată odată de sângele meu? tu nu ești eu tu nu ești eu tu nu ești eu".</i></p> <p><i>timpul s-a-nvolburat și a plâns apele toate s-au scurs. despici firul în patru. ea-mi poartă prin lume irișii căprui dar ea nu este eu. unde este cea legănată odată de sângele meu? ea nu este eu nu este eu nu este eu. e frig. cocoșii au încetat de cântat. de cine m-am lepădat? de cine s-a lepădat?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nu sunt cuvinte care ar pune problema cunoașterii sensului; ▪ autorul ignoră semnele de punctuație la nivelul propozițiilor, ceea ce creează impresia unui flux continuu; ▪ se ignoră cu desăvârșire majusculele; ▪ identificarea planului cromatic (<i>tristețe albastră, tu cea luminată, irișii căprui, sângele</i>); ▪ invocarea motivului biblic; ▪ remarcăm sensurile și valorile inedite pe care le impun cromonimele din text, de exemplu: <i>tristețea ta albastră mamă, ea-mi poartă prin lume irișii căprui</i>; ▪ resorturile stilistice sunt fascinante în materie de invenții lexicale, o aglutinare de culori și nuanțe ce impresionează prin sensibilitate, rafinament și eleganță vizuală; ▪ poezie picturală; ▪ tetracromată, din punct de vedere stilistic, poezia Margaretei Curtescu face trimiteri la imagini definitorii ale imaginarului, ca o

	propulsie semantico-estetică ce lasă în urmă un îndelung siaj al ne-deplin elucidatului, reușind să provoace, în primul rând, incitare.
--	---

În acest context, menționăm că ocurențele cromonimelor *albastru* și *alb* se impun ca fiind predominante în poezia Margaretei Curtescu. Culorile enumerate reprezintă „sistemul de semnalizare” principal al autoarei, armonia cromatică tonală a acesteia, o limbă pe care suntem provocați s-o înțelegem instinctiv, culorile cu care rezonează și paleta ce-i promovează eul autentic, un fel de alb-albastru, simplitate versus luciditate.

Așa cum atelierului de lectură îi revine un loc aparte în formarea unui cititor activ întrucât tinde să „promoveze prin activități reale formularea de competențe și centrarea pe elev” (T.Cartaleanu), o incursiune în creația Margaretei Curtescu prin filiera cromatică se dovedește a fi pertinentă într-un asemenea demers didactic.

Inventar de lectură

O incursiune în creația Margaretei Curtescu prin filiera cromonimul alb

1	<i>pe o pajiște albă ... (să scrii un poem simplu de tot)</i>
2	<i>...cu ochii lipiți de coperta albuie... (mic dejun melancolic)</i>
3	<i>... să vezi cerul cu nori alburii (mic poem în română)</i>
4	<i>cu mana căzută din cer pe pajiști albe (ninsoare în martie)</i>
5	<i>și ritmuri de bleus ca niște flăcări albe îți vor înfăța trupul (ploaie de weekend)</i>
6	<i>ceva imi zgheaptână inima ca pisica siberiana mobilele din sufragerie și-o amintești era albă...(pisica noastră albă)</i>
7	<i>...curând miresme alb-roz se vor prelinge peste oraș (al doilea poem despre tine alice)</i>
8	<i>... cu pâlcurile de conifere învăluite în alb-verzuiul amiezii (vacanță)</i>
9	<i>...Nu vom mai chema nicicând ploile ce strigau albe...(limbi străine)</i>

Repere de cercetare:

„Albul, care adesea este considerat o non-culoare, constituie un simbol al unei lumi în care toate culorile s-au evaporat... Este nimicul dinaintea începutului...” (Vasilii Kandinski)

Dicționarul de simboluri menționează atât un alb al răsăritului, cât și un alb

al abisului și de aici și o culoarea a obârșiei venite din străbuni, a înțelepciunii, reprezentând vocația devenirii omului. Albul este și culoarea liturgică romano-catolică, culoarea vestimentației tradiționale la români, culoarea laptelui, a florilor, culoarea asociată fiziologic cu sănătatea, culoarea ce se leagă semantic de curățenie, de timpul rece, de argint și de viața neprihănită, fără de păcat.

Concordanțele cromatice ale cromonimului *alb*, care se leagă semantic de însemnul strălucirii, purității, bunăstării, păcii, a luminii, a lucidității, dar și a laicului, în opera poetică a Margaretei Curtescu sunt de bun augur. Elemente firești ale cadrului natural ce răsar din **alb** sunt explorate cu resurse stilistice mândrite atent. *Albă, albe albuie, alburie, alb-roz alb-verzuiul* - aceste unități lexicale devin instrumente ale unei experiențe subiective, proprii doar poetei, iar sensibilitatea autoarei denotă o liniște cromatică.

Note de lectură

O altă incursiune în creația Margaretei Curtescu prin filiera cromonimului albastru

1	aud tristețea ta <i>albastră</i> mamă (scrisoare);
2	și numele marina ca un zvâcnet <i>blond</i> printre cuvintele înduioșate de atâta <i>azur</i> (marina);
3	În timp ce te priveam cum îți potriveai salba de agate la rochia <i>bleu...</i> (al doilea poem despre tine alice);
4	îmi vâjii prin părul umed înfiorând până și faianța <i>bleumarin</i> (pomul de seară);
5/6	mic dejun melancolic/ <i>albastru</i> deasupra <i>albastru</i> dedesubt (mic dejun melancolic)

Repere de cercetare:

Michel Pastoureau a demonstrat în studiul *Albastru. Istoria unei culori* că practicile sociale și culturale ale culorii albastre, țin nemijlocit de *practicile religioase* (nașterea albastrului ca o culoare liturgică începând cu sec. al XII-lea, extraordinarul cult al Fecioarei și reconstrucția bisericii abațiale, iconografia); de *creația artistică* (mozaicul, vitraliile, pictura - antrenând adevărate mutații estetice); de *economie* (stemele, culorile blazonului comercializate pe larg - *azurul*); de *literatură* (romanele franceze ale ciclului arthurian în care există un cod al culorilor; de *muzică* (*blues* –formă muzicală de origine afro-americană (1870), vine de la contractarea sintagmei *blue devils*); de *politică și militarie* (revoluția franceză, drapelul tricolor, culoarea soldaților); de *vestimentație* (nașterea albastrului regal, de la regele Franței la Regele Arthur, și, în cele din

urmă, culoarea cea mai purtată - de la uniforme la Jeans).

Se instaurează o nouă ordine a culorilor și, de-acum înainte, albastrul va fi asociată din ce în ce mai frecvent de textele literare cu ideea de dragoste, bucurie, loialitate, pace și consolare,

Asocierile pe care le dobândește cromonimul **albastru** la Margareta Curtescu se leagă semantic de stări și sentimente datorită diversității câmpului materialului faptic: *albastru, bleumarin, bleu, azur*. Vectorii semantico-poetici ai cromonimului cunosc mutații semnificative în acest sens.

Profilul și imaginarul poetei reflectat în „*albastru deasupra albastru dedesubt*” creionează etericul ființei sale pierdute în „începuturi niciodată sfârșite” emanatoare de semnificații. Albastrul cu albul fac sensibile rivalitățile dintre cer și pământ care mereu se află față în față. Cum o mărturisea filosoful Emil Cioran: „Când privesc albastrul cerului și orice albastru, încetez pe loc de-a mai aparține acestei lumi”. A cincea culoare din spectrul solar, albastrul reflectă albastrul cerului, iar cerul, la rândul-i, coboară pe pământ.

Pornind de la premisa că *Atelierul de lectură* se axează pe „cunoașterea din interior”, acesta se erijează într-un imens potențial formator pentru instruirea elevului prin oportunitatea oferită acestuia de a se implica cognitiv și emoțional și de a-și exersa/ demonstra variile competențe. În actul receptării unui text, cititorul întotdeauna emite judecăți, păreri asupra celor citite, indiferent dacă își conștientizează sau nu statutul de „critic” al textului. Domeniul lecturii este, cu certitudine, cel mai complex domeniu al limbii și literaturii materne. Cultivarea apetenței pentru lectură, valorificarea lecturilor și personalizarea lor continuă sunt aspecte valoroase ale lecțiilor de acest tip, atelierul de lectură va da rezultat dacă va funcționa ca un sistem și nu va rămâne doar o activitate sporadică, iar creația Margaretei Curtescu, prin resursele poetico-stilistice mândrite atent, cu o rarismă sensibilă, ce denotă o liniște cromatică, este un bun prilej de a ghida elevii să se familiarizeze cu textul literar postmodernist prin „poarta de intrare” a culorilor.

Referințe bibliografice

CĂRTĂRESCU, Mircea. *Postmodernismul românesc*. București, Humanitas, 2010.

CARTALEANU, Tatiana. *Ateliere de lectură, scriere, discuție*. Chișinău, Editura Știința, 2014.

COUET-BUTLEN, Madeleine. « *Lecture et mises en réseaux de*

livres», Télémaque CRDP, 30 april 2004, adresse URL: [http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/reseaux.htm].

CURTESCU, Margareta. *În piața dante*. București, Vinea, 2014.

IDEM. *Prinsă între clamele speranței*. Chișinău, Editura ARC, 1997.

IDEM, Margareta. *Simple bluesuri*. Chișinău, Editura Cartier, 2003.

IDEM. *Inima desenată pe cer*. Iași, Editura Junimea, 2018.

DURAND, Gilbert. *Structurile antropologice ale imaginarii*, București, Editura Univers, 1977.

LEAHU, Raisa, Lectura în rețea și reflecția asupra cărții. In: *Semn, Revistă literară*, anul XV, nr.2 (54), Institutul Cultural Român, Revista Semn, 2012, p. 48-60.

MUȘINA, Alexandru. *Eseu asupra poeziei moderne. Teoria și practica literaturii*. Chișinău, Cartier, 2017.

ONOJESCU, Monica, PANFIL Alina. *Secvențe didactice centrate pe textul literar*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2021.

PASTOUREAU, Michael. trad. din fr.: Em. Galaicu-Păun, *Albastru. Istoria unei culori*. Chișinău, Cartier, 2006.

Atelierul nr. 3 Contribuții lingvistice

DIE ALTARMENISCHEN PHRASEOLOGISMEN UND DEREN ÜBERSETZUNGEN INS DEUTSCHE

Vanuhi BAGHMANYAN

Key words: Phrase, Grabar (Old Armenian), German, translation, definition.

Summary: Phrases of Grabar and their German translations. The following work is dedicated to the comparative study of the old Armenian phrases and their German translations. A number of Grabarian historiographical works of the 5th-12th centuries, their German translations, were chosen to be the basis for the research. As a result of the study, the boundaries of the term "phrase" were clarified, the vitality of the old Armenian phrases today was revealed, their capabilities of word formation, of course, the possibilities of translating Old Armenian phrases into German, the peculiarities of linguistic mentality of the two nations.

Cuvinte-cheie: Expresii, Grabar (vechea limbă armeană), limba germană, traducere,

definiție

Rezumat: Expresii în grabar și traducerea lor în limba germane. Lucrarea de față este dedicată studiului comparativ al unor expresii din limba armeană veche și al traducerii lor în limba germană. Au fost alese ca bază de studiu un număr de tratate de istoriografie în limba grabar din secolele V-XII și traducerile lor în limba germană. Printre rezultatele studiului se numără clarificarea granițelor termenului „expresie”, evidențierea vitalității unor vechi expresii armene astăzi, capacitățile lor de formare de cuvinte, și bineînțeles posibilitățile de a traduce expresii din limba armeană veche în germană, specificitățile mentalității lingvistice ale celor două nații.

Was sind Phraseologismen?

Der Begriff *Phraseologie* ist doppeldeutig. Er bezeichnet sowohl eine wissenschaftliche Disziplin, als auch deren Objektbereich. Als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sie sich mit festen Wortverbindungen, die *Phraseme* oder *Phraseologismen* heißen (vgl. Jesko Friedrich, *Phraseologisches Wörterbuch des Mittelhochdeutschen*, 2006, S. 9).

Phraseme definiert man meist anhand folgender Kriterien-Polylexikalität, relative Festigkeit und Bedeutungsübertragung.

Man unterscheidet Phraseologismen im engeren und im weiteren Sinne. Diese Definition stammt vermutlich von der Klassifikation von V. Vinogradov, der die festen Wortverbindungen in 3 Gruppen darstellt: *Voll-Idiome*, *Teil-Idiome*, wenn man den Grad der Idiomatizität betrachtet, also wenn man prüft, wiefern die Einzelbedeutungen der Bestandteile hinter der Gesamtbedeutung zurücktreten, und *phraseologische Wortverbindungen* (Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. - С. 140-161).

Zur Definition des Phrasems gehört der Terminus- *feste Wortverbindung*, die noch im Jahr 1982 Burger abgesprochen hat, weil das Adjektiv *fest* im phraseologischen Sinne nicht absolut sei. Es handelt sich um phraseologische Varianten, die man durch Ersatz oder durch Veränderung der Bestandteile des Phrasems bildet. Z. B. *սոյն իմաստով ար օճ'ինճ' համարել ար յոճ'ինճ' համարել* *ar oĉ'inĉ' hamarel- ար յոճ'ինճ' համարել ար յոճ'ինճ' համարել* *ar yoĉ'inĉ' hamarel* "verachten", *զանձն ի ծառայութիւն տալ* *zanjn i carayowt'iwn tal-*, *զանձն ի ծառայութիւն կացուցանել* *zanjn i carayowt'iwn kac'owc'anel* "dienen" u.a.

Die altarmenischen Phraseologismen

Die altarmenischen Phraseologismen sind bisher noch nicht eingehend untersucht worden. Sie spielen eine wichtige Rolle nicht nur vom Standpunkt der Stilistik aus gesehen, sondern sind grundlegende building blocks der Sprache.

Was sie besonders auszeichnet, ist ihre relative Stabilität im Vergleich zu neuarmenischen Phraseologismen, die vorwiegend feste Wortverbindungen sind.

Der Ersatz oder die Veränderung der Bestandteile von Phrasemen als Mittel der Phrasembildung zeigt, wie gesagt, ihre nur relative Stabilität. Altarmenische Phraseme zeichnen sich meist auch durch eine relativ freie Wortstellung der Elemente aus, was ebenfalls der Festigkeit der Phrasems widerspricht. Insbesondere das Prädikat kann seine Position verändern. Diese Freiheit des Verbs kommt vielleicht auf seinen Vorzug in der Rede an. o gibt es z. B. im Neuarmenischen das Phrasem ձեռք մեկնել *jerk' meknel* "helfen", aber kein Phrasem մեկնել ձեռք *meknel jerk'*, während es im Altarmenischen sowohl *uħuħիւն առնել ahap'et arnel*, als auch *առնել uħuħիւն arnel ahap'et* "erschrecken" gibt.

Um Phraseologismen und freie Wortverbindungen unterscheiden zu können, ist einerseits das Kriterium der figurativen Bedeutung, also der Bedeutungsübertragung im jeweiligen Kontext zu berücksichtigen.

Allerdings finden sich auch Phraseme, die keine Bedeutungsübertragung zeigen und reine Funktionsverbgefüge sind, z. B. ի խաչ հանել *i xač' hanel* "kreuzigen", բռնն հարկաւնել *bowin harkanel* "festhalten" u. a.

Phraseologismen sind im Altarmenischen sehr produktiv und sind in jedem altarmenischen Werk häufig belegt. Die altarmenischen Phrasemen dienen als Material sowie für neue Phrasemen, die in der Sprachwissenschaft als "phraseologische Variante" bekannt sind, als auch für neue Wörter, die sogar im Neuarmenischen sehr gebräuchlich sind.

Um sich die Produktivität der altarmenischen Phrasemen vorzustellen, reicht es zu wissen, daß im Patmowt'iwn Hayoc' von P'awstos Bowzand (Venetik, 1987) 141 Phrasemen belebt sind, und im Patmowt'iwn Hayoc' von Movsēs Xorenac'i (Erevan, 1981)- 105.

In diesem Artikel für die Auswahl aus dem Korpus des Altarmenischen sind folgende Kriterien zugrunde gelegt:

Kennzeichen der Phraseologismen ist zuerst, dass sie aus mehr, als einem Wort bestehen. Das zweite Kriterium ist die Bedeutungsübertragung, d.h. dass die Bedeutung der Phraseologismen nicht aus den Einzelbedeutungen ihrer Bestandteile zu erkennen ist. Der Satz "Իսկ յորժամ արբեցաւ, և զհնին եկն զալկաւք նորա, արբեցաւ հպարտացաւ... - Isk yoržam arbec‘aw, ev ginin ekn zakamb nora, arbec‘aw hpartac‘aw..." (Als Arschak getrunken hatte und als *der Wein ihm zu Kopf gestiegen war*, wurde er heftig und sagte: "Wehe mir Arschak...") ist unverständlich, wenn man versucht, seine Bedeutung wörtlich zu erschließen.

Die nächste Bedingung ist die bildliche Äußerung der Bedeutung. Z. B. die Wortverbindung բուն հարկանել *bowrn harkanel* hat 2 Bedeutungen- "1. unternehmen, 2. festhalten". Bei der Bedeutung *unternehmen* hat das Wort *bowrn* eine figurative Bedeutung, während bei der Bedeutung *festhalten* keine figurative Bedeutung vorliegt, aber *bowrn harkanel* ist eine bildliche Wortverbindung, folglich- ein Phrasem. Das sind Verbindungen eines von einem Verb abgeleiteten Substantivs mit einem Verb, das in dieser Verbindung seine eigentliche Bedeutung verliert. Die Bedeutung der Funktionsverbgefüge entspricht meist der Bedeutung des Verbes, von dem das Substantiv abgeleitet ist: բուն հարկանել *bowrn harkanel* / բռնել *brnel* "festhalten", աղօթս առնել *alot's arnel* / մատուցանել *matowc‘anel*- աղօթել *alot‘el* "beten", vergleichbar mit Fällen wie dt. - eine Entscheidung treffen- / entscheiden usw.

Das vierte Kennzeichen der Phraseologismen ist ihre relative Stabilität: Sie haben eine meist feste, aber manchmal auch veränderbare Struktur. Man kann einen Zusatz oder eine nähere Bestimmung zu einem der Wörter hinzufügen. Z. B. սի արկանել *ah arkanel* / սի և երկիւղ արկանել *ah ev erkiwl arkanel* "erschrecken". Im Deutschen- *mit dem kleinen Finger / mit dem kleinen Finger der linken Hand*.

Oder ein Bestandteil des Phrasems kann wechseln, z. B. սառն կոխել / կոտորել / հարկանել *ar otn koxel / kotorel / harkanel* "verachten". Im Deutschen etwa- *jmdm. auf die Finger sehen / schauen / gucken*.

Verbunden mit der Austauschbarkeit einzelner Elemente ist die Entprechung in Form, Bedeutung und Gebrauch alter und neuer Phraseme auch wenn eine völlige syntaktisch-semantische Entsprechung nur selten vorkommt, wie z. B. *ան ոչինչ համարել ar' oč'inč' hamarel* "verachten", *թիկունք լինել t'ikownk' linel* "helfen", die in derselben Form sowie im Altarmenischen, als auch im Neuarmenischen sehr gebräuchlich sind.

Die Phraseme entsprechen sich gewöhnlich in Bedeutung und Gebrauch, während sich die Form in der Zeit verändert, z. B. *ակն դնել akn dnel* (altarm.) und *աչք դնել ač'k' dnel* (neuarm.) "etw. sehr wollen", *զմելք քալել zmels k'awel* (altarm.) und *մեղքերը քավել melk'erə k'avel* (neuarm.) "sühnen", *ընդ մի բերան ասել ənd mi beran asel* (altarm.) und *միաբերան ասել miaberan asel* (neuarm.) "einstimmig sagen" usw.

Die nächste Bedingung der Identifizierung eines Phrasems ist die Frequenz, z. B. kommen Wortverbindungen, wie *ընդ առաջ գնալ ənd arəj gnal*, *ընդ առաջ երթալ ənd arəj ert'al* "heranrücken", *աղօթս առնել alōt's arnel* "beten", *ի թիկունս հասանել i t'ikowns hasanel* "helfen", *ի փախուստ դառնալ i p'axowst dārnal* "flüchten" usw. im Altarmenischen sehr häufig in derselben Form in unterschiedlichen Werken vor, was als Zeichen für Phraseologizität gewertet werden kann.

Als ein wichtiges Kennzeichen für Phraseologismen gelten ferner Synonyme und Antonyme, z. B. hat die Wortverbindung *ի մահ անկանել i mah ankanel* "töten" folgende Synonyme- *ի մահ մատնել i mah matnel*, *ի դրոնս մահու հասուցանել i drowns mahow hasowc'anel*, *ի մահ վարել i mah varel*, *ընդ մահուամբ անկանել ənd mahowamb ankanel*, *զմահ նիւթել zmah niwt'el*, *ի կենաց բառնալ i kenac' bārnal*, *ի կենաց լուծանել i kenac' lowcanel*, *ի կենաց հանել i kenac' hanel*, *ի մահ տալ i mah tal*, *ի մահ մատնել i mah matnel*, *մահ գործել mah gorcel*, *մահ ի վերայ դնել mah i veray dnel* usw. Dasselbe Phrasem hat Antonyme, wie *ի կենդանութիւն ածել i kendanowt'iwn acel*, *ի կենդանութիւն դարձուցանել i kendanowt'iwn darjowc'anel*, *ի կենդանութիւն փոխել i kendanowt'iwn p'oxel* "zum Leben zurückrufen" usw.

Phraseologismen kann man auch durch ihre Teilnahme an

Wortbildungsprozessen erkennen, auch wenn Wortbildung alleine für die Identifizierung des Phrasems nicht immer ausreichend ist. Hier kommt die Bedeutungsübertragung zur Hilfe. Vom Phrasem *սկն ածել* *akn acel* "sich kümmern, achten" sind folgende Wörter im Altarmenischen entstanden und im Neuarmenischen erhalten- *սկնածել* *aknacel* "achten, auf", *սկնածու* *aknacow* "Wächter", *սկնածութիւն* *aknacowt'iwn* "Verehrung", oder vom Phrasem *երկիր պագանել* *erkir paganel* "beten, verehren" sind im Altarmenischen die Wörter *երկրպագեմ* *erkrpagem* "beten, verehren", *երկրպագու* *erkrpagow* "Anbeter", *երկրպագութիւն* *erkrpagowt'iwn* "Anbetung" entstanden und im Neuarmenischen erhalten usw.

Schließlich können für die Identifizierung von Phrasemen fremdsprachlichen Parallelübersetzungen geprüft werden. Altarmenischen Phraseme haben in vielen Fällen analoge Entsprechungen im Deutschen, z. B. *akn dnel* "Auge setzen" - dt. ein Auge auf etw./jd. werfen, z. B.

Isk sowrb episkoposapetn yoržam Isēr, ev asē` et`ē tēr mer Yisows K`ristos, or əntreac` nax zays tefi` dnel zanown iwr ast, oroy anownn ař hasarak ənd amenayn tefis p`ařaworeal ē Harbn ev sowrbn Hogovn, or patowireac` mi« amenevin yayloy inč` akn dnel kam c`angal... (Bowz., 4.14):

"Als der h.Oberbischof Nerses das hörte, sagte er: "Unser Herr Jesus Christus, welcher diesen Ort zuerst ausgewählt hat, um seinen Namen dort zu pflanzen, dessen Name an allen Orten insgesamt mit dem Vater und dem h. Geiste verherrlicht wird, hat verboten, dass überhaupt Jemand das Auge auf ihn werfe oder ihn begehre." (Lauer 1879: 88).

Isk yoržam arbec`aw, ev ginin ekn zakamb nora, arbec`aw hpartac`aw ev asē. Va'y inj Aršakay... (Bowz., 5.7):

[Übersetzung] Als Arschak getrunken hatte und als der Wein ihm zu Kopf gestiegen war, wurde er heftig und sagte: "Wehe mir Arschak..." (Lauer 1879: 165):

Die altarmenischen historischen Werke der 5-13. Jahrhunderten, deren Phraseologismen zu Grunde dieses Artikels liegen, sind erfolgreich ins Deutsche übersetzt worden. Die folgenden Beispiele stellen die Eigenschaften sowohl der altarmenischen Phraseme, als auch deren Übersetzungen ins Deutsche dar.

ԱԿՆ ԴԼԵԼ *akn dnel* “etw. sehr wollen” (NBHL: *ač’s arjakel ev hastatel i veray irik’ agahowt’eamb, c’ankowt’eamb* “das Auge gierig und mit der Absicht auf etw. werfen und feststellen”): *akn* ‘Auge’+ *dnel* ‘stellen, legen’ (vgl. Prs. *dnem*).

Bowz., 4.14

Իսկ սուրբ եպիսկոպոսապետն յորժամ լսէր, և ասէ՛ եթէ տէր մէր Յիսուս Քրիստոս, որ ընտրեաց նախ զայս տեղի՛ դնել զանուն իւր աստ, որոյ անունն առ հասարակ ընդ ամենայն տեղիս փառաւորեալ է Հարբն և սուրբն Հոգովն, որ պատուիրեաց մի՛« ամեննին յայլոյ ինչ ակն դնել կամ ցանգալ...

Isk sowrb episkoposapetn yorzam lsēr, ev asē’ et’ē tēr mer Yisows K’ristos, or əntreac’ nax zays teli’ dnel zanown iwr ast, oroy anownn ar hasarak ənd amenayn telis p’araworeal ē Harbn ev sowrbn Hogovn, or patowireac’ mi՛« amenevin yayloy inč’ akn dnel kam c’angal... (Bowz., 4.14):

[Übersetzung] Als der h.Oberbischof Nerses das hörte, sagte er: “Unser Herr Jesus Christus, welcher diesen Ort zuerst ausgewählt hat, um seinen Namen dort zu pflanzen, dessen Name an allen Orten insgesamt mit dem Vater und dem h. Geiste verherrlicht wird, hat verboten, dass überhaupt Jemand das Auge auf ihn werfe oder ihn begehre (Lauer, 88):

When the holy chief-bishop heard this, he said: “Our Lord Jesus Christ who first chose this place in order to give it His name, He whose nam is glorified everywhere in every place with the Father and the Holy Spirit, commanded never to cast an eye on the possession of another to Him... (Garsoian, 140).

Kommentar: Dem Phrasem '*akn dnel*' entspricht in Bedeutung und Gebrauch neuarmenisch '*ač’k’ dnel*': *Ač’k’* ist die Pluralform von '*akn*': Außerdem, im Altarmenischen gibt es viele Phraseme, die mit *ač’k’* gebildet sind. Z. B. յաչս հաճոյանալ- *yač’s hačoyanal*:

Synonyme: → Ակնկառոյց լինել (Բուլզ., 6.8)- *aknkaroyc’ linel* (Bowz., 6.8):

Իսկ ձին՝ յորում հեծեալ՝ մեծ հասակաւ, և էր գունաւոր, գնացող, մինչ զի ի բացէ տեսանէր եպիսկոպոսն Յոհան զձին,

մեծապէս զարմացեալ՝ ակնկառոյց լինէր- Isk jin` yorowm heceal` mec hasakaw, ev ēr gownawor, gnac`oł, minč` zi i bac`ē tesanēr episkoposn Yohan zjin, mecapēs zarmac`eal` aknkafoyc` linēr:

[Übersetzung] Das Pferd, welches er ritt, war von hohem Wuchse, farbig, ein guter Gänger. Als der Bischof Johannes das Pferd von ferne sah, bewunderte er es und schaute es aufmerksam an (Lauer, 213).

ԲՈՒՌՆ ՀԱՐԿԱՆԵԼ *bowrn harkanel* “an etw. Hand anlegen“ (NBHL: *Ἐπιλαμβάνομαι, ἀναλαμβάνομαι, περιλαμβάνω, ἄπτω. Aprehendo, suscipio, aggredior, tango* “unternehmen, festhalten, betasten”): *bowrn* “Handflächen” + *harkanel* “legen, stellen” (vgl. Prs. *harkanem*)).

Xor., 1.3

Բայց ընդ քո յոյժ զարմացեալ եմ ընդ մտացդ ծննդականութիւն, որ ի սկզբանցն մերոց ազգաց մինչև ցայժմուսս միայն գտար զայսպիսւոյ մեծէ իրէ բունն հարկանել:

Bayc` and k`o yoyz` zarmac`eal em and mtac`d cnndakanowt`iwn, or i skzbanc`n meroc` azgac` minč`ev c`ayzmowss miayn gtar zayspismoyc` mece` irē bowrn harkanel (Xor., 1.3).

[Übersetzung] Aber über dich, über die Fruchtbarkeit deines Geistes, wundere ich mich sehr, in so fern du als der Einzige vom Anfange unserer Nation an bis jetzt gefunden wurdest, der an ein so grosses Werk die Hand anlegte... (Lauer, 5).

Toutefois, je t`admire beaucoup pour la fertilité de ton esprit, toi qui, depuis les origines de nation jusau`à ce jour, te trouves être le seul à entreprendre une œuvre d`une telle importance et à nous proposer (Mahé, 107).

Kommentar: Dieses Phrasem hat unterschiedliche Bedeutungen: “unternehmen, festhalten” und ist sehr verbreitet. Bei der Bedeutung “unternehmen” hat das Wort *bowrn* eine figurative Bedeutung, während bei der Bedeutung “festhalten” hat es keine figurative Bedeutung, aber das ganze Phrasem ist eine bildliche Wortverbindung.

Synonyme: → ձեռնամուխ լինել (Եղ., 5. 212)- *jernamowx linel* (Էժ., 5.212), → ձեռն արկանել (Խոր., 327)- *jein arkanel* (Xor., 327).

... իսկ Մատաթի և որք ընդ նմայն էին, ոչ ինչ լքեալ թուլացան, այլ ևս առաւելապէս պնդեցան և ձեռնամուխ եղեն ի գործ

պատերազմին բազում ժամանակս (Եղ.,5. 212)- ... isk Matat'i ev ork' ənd nmayn ēin, oč' inč' lk'eal t'owlac'an, ayl evs arawelapēs pndec'an ev jeřnamowx elen i gorc paterazmin bazowm žamanaks (Էլ.,5. 212).

[Übersetzung] But Mattathias and his companions had not weakened or slackened; rather, they became even firmer and plunged into war for an extended period (Thomson, 157).

Bei anderen Autoren: Բուգ., 4.54- Bowz., 4.54, Ագ., 106- Ag., 106, Լաստ., 19- Last., 19, Սեր., 92- Seb., 92, Կաղ., 79- Kał., 79, Ուռհ., 168- Owrh., 168.

... ապա աշխարէր զասացեալսն, խնարհէր բունն հարկանէր զոսից նորա... (Բուգ., 4.54)- ... apa ašxarēr zascac'ealsn, xonarhēr bowin harkanēr zotic' nora... (Bowz., 4.54).

[Übersetzung] ... da bereute Arschak das Gesagte, unterdrückte die Erregung, umfasste die Füße... (Lauer, 133).

ԳԻՆԻՆ ԳԱԼ ԶԱԿԱՄԲ *ginin gal zakamb* “sich betrinken“ (*ginin* 'Wein' + *gal* 'kommen' (vgl. Prs. gam)+ *zakamb* 'um die Auge').

Bowz., 5.7

Իսկ յորժամ արբեցաւ, և զինին եկն զակամբ նորա, արբեցաւ հպարտացաւ և ասէ. Վա՛յ ինձ Արշակայ...

Isk yoržam arbec'aw, ev ginin ekn zakamb nora, arbec'aw hpartac'aw ev asē. Va'y inj Aršakay... (Bowz., 5.7):

[Übersetzung] Als Arschak getrunken hatte und als der Wein ihm zu Kopf gestiegen war, wurde er heftig und sagte: “Wehe mir Arschak...” (Lauer, 165):

But when he had drunk and the wine had gone to his head, he became drunk, grew haughty and said: “Woe is me, Aršak...” (Garsoian, 199).

Synonyme: → Ընդ զինիս մտանել (Ագ., 36)- y'nd ginis mtanel (Ag., 36):

... իբրև ընդ զինիս մտին՝ հրաման ետ թագաւորն Գրիգորի, զի պսակս և թաւ ոսոս ծառոց նուէրս տարցի բազմին Անահտական պատկերին- Ibrev ənd ginis mtin` hraman et t'agaworn Grigori, zi psaks ev t'aw osts caroc' nowērs tarc'i bagnin Anahtakan patkerin.

[Übersetzung] ... and when they had drunk well, the king ordered Gregory to present to the altar of Anahit's statue offerings of crowns and

thick branches of trees (Thomson, 62).

ՋՀԵՏ ՄՏԱՆԵԼ *zhet mtanel* "nachfolgen" (*NBHL*: "verfolgen, nachfolgen"): Präposition "z" + *het* "Spur" + *mtanel* "eintreten" (vgl. Prs. *mtanem*)).

Xor., 2.46

Եւ քաջին Մմբատայ զհետ մտեալ՝ սաստկագոյնս վարեր զնա ի գիշերի մինչև ցրուն քաղաքին:

Ev k'ajin Smbatay zhet mteal 'sastkagoyns varēr zna i gišeri minč'ev c'dowrn k'alak'in (Xor., 2.46).

[Übersetzung] Der tapfere Sembat, heftiger hinter ihm her, trieb ihn in der Nacht bis zum Thore seiner Stadt (Lauer., 105).

Mais le vaillant Sembat, lancé à sa poursuite, le presse à fond de train, toute la nuit, jusqu'a la porte de la ville (Mahé, 200).

Kommentar: Aus diesem Phrasem sind die Wörter *hետամուտ-hetamowt* "nachfolgend", *hետամտել-hetamtel* "nachfolgen" und der Ausdruck *hետամուտ լինել-hetamowt linel* "hinter e-r Sache her sein" im Altarmenischen entstanden und im Neuarmenischen erhalten. Z. B. Երբ վճռեց, այլևս երկաթի համառությամբ հետամուտ է լինում իր վճիռն ի կատար ածել և նպատակին հասնել (Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան, Պետրոս Բեդիրյան, Երևան, 2011)-Erb včrec', aylevs erkat'i hamarowt'yamb hetamowt ē linowm ir včirn i katar acel ev npatakin hasnel (Hayeren darjvack'neri əndarjak bac'atrankan bařaran, Petros Sargsi Bediryan, Erewan, 2011).

Զինվորները... սկսեցին հարվածել շինականներին և փախչողներին հետամտել (Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան, Երևան, 1974)-Zinvornerə... sksec'in harvacel šinakannerin ev p'axč'ohnerin hetamtel (Žamanakakic' hayoc' lezvi bac'atrankan bařaran, Erevan, 1974).

Im Altarmenischen ist noch ein Wort aus diesem Phrasem entstanden, das obwohl im Neuarmenischen erhalten ist, dennoch weder im Altarmenischen, noch im Neuarmenischen gebräuchlich ist- *hետամտիկ-hetamtik* "Jemand, der verfolgt". Im Neuarmenischen sind später solche

Wörter, wie *hētunawunnul-hetamtowm*, *hētunawunnurjōn-l-hetamtowt'yown* entstanden. Z. B. Հունոյի ընտանիքն իսպառ ազատվեց հետաժողովուրդնից (Պ.Պ.)-Hownoyi əntanik'n ispař azatvec' hetamtowt'yownic' (P.P.).

Synonyme: → Ջհետ ընթանալ (Խոր.,246)- zhet ənt'anal (Xor.,246).

Bei anderen Autoren: Ազ., 26,-Ag., 26, Սեր., 50-Տեբ., 50, Ուռհ., 42-Օւրի., 42, Լաստ., 13-Լատ., 13.

Չոր տեսեալ այլ զօրացն՝ ի փախուստ դառնային. որոց զհետ մտեալ թշնամեացն, անշափ կոտորածս առնէին. . . (Լաստ., 13)-Zor tesimal ayl zōrac'n` i p'axowst darnayin. oroc' zhet mteal t'snameac'n, anč'ap' kotoracs arnēin. . . (Last., 13).

[Übersetzung] A cette vue, le reste des troupes prit la fuite. Se mettant à leur poursuite, les ennemis se livrèrent à un grand massacre, ils tuèrent les uns par... (Canard, Berbèrian, 70).

Zusammenfassend, kann man die altarmenischen Phraseologismen in zwei Gruppen einteilen: 1. Phraseologismen, die übertragene und figurative Bedeutung haben und feste Wortverbindungen sind. Z. B. սրտաթափ առնել *srtat'ap' arnel* "erschrecken", խօթապատճառս լինել *xōt'apatčars linel* "Krankheit vorschützen", ի թօթափել ական *i t'ōt'ap'el akan* "im Augenblick", ձեռն յանձին հարկանել *jern yanjin harkanel* "selbstbewußt sein" u. a. 2. Phraseologismen, die lexikalisiert und konventionalisiert sind. In dieser Gruppe sind relativ feste Wortverbindungen, die man im Kontext erkennen kann. Z. B. ի թիկունս գալ *i t'ikowns gal* / ի թիկունս հասանել *i t'ikowns hasanel* "zur Hilfe kommen", ի ցասումն բրդել *i c'asowmn brel* / ի ցասումն բարկութեան բրդել *i c'asowmn barkowt'ean brdel* "in Zorn entbrennen", զհետ լինել *zhet linel* / զհետ մտանել *zhet mtanel* / զհետ պնդել *zhet pndel* "nachfolgen", զքէն խնդրել *zk'ēn xndrel* / զքէն վրիժուց խնդրել *zk'ēn vrižowc' xndrel* "Rache suchen" u.a.

Die altarmenischen Phraseologismen haben fremdsprachliche Parallelübersetzungen im Deutschen, was seinerseits beweist, dass diese Wortverbindungen Phraseologismen sind.

Bibliographie

Editions

- LASTIVERC'Ī Aristakēs, Erevan, 1971 .
EĻIŠĒ, Vasn Vardanay ev Hayoc' paterazmin, Erevan, 1957 .
OWŔHAYEC'Ī Matt'ēos, Žamanakagrowt'iwn, Vaŕašapat, 1898 .
XORENAC'Ī Movsēs, Patmowt'iwn Hayoc' , Erevan, 1981 .
BOWZAND P'awstos, Patmowt'iwn Hayoc' , Venetik, 1987 .
SEBĒOS, Patmowt'iwn, Erevan, 1979 .

Übersetzungen

DOSTOURIAN Ara, Armenia and the Crusades, 10th to 12th Centuries: The Chronicle of Matthew of Edessa, Lanham, MI, 1993.

CANARD, Marius, Aristakes, Lastivertci. Récit Des Malheurs de La Nation Arménienne: Traduction Française Avec Une Introduction et Commentaire. Byzantion. Bibliothèque; 5. Bruxelles: éditions de Byzantion, 1973.

GARSOIAN, Nina G., The Epic Histories (Buzandaran Patmut'iwnk'). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1989.

LAUER M., Des Moses von Chorene Geschichte Grossarmeniens, Regensburg 1869.

LAUER, M., Des Faustus von Byzanz Geschichte Armeniens, Köln: M. DuMont-Schauberg, 1879.

MAHÉ, Annie, and MAHÉ Jean-Pierre. Histoire de l'Arménie. Moïse de Khorène. Nouvelle Traduction de l'arménien Classique. [Paris]: Gallimard, 1993.

THOMSON, Robert W. and HOWARD-JOHNSTON, James D. The Armenian History Attributed to Sebeos, 2: Historical Commentary. The Armenian History Attributed to Sebeos, Liverpool: Liverpool Univ. Pr., 1999.

THOMSON, Robert W. and HOWARD-JOHNSTON James D. The Armenian History Attributed to Sebeos, 1: Translation and Notes. The Armenian History Attributed to Sebeos, Liverpool: Liverpool Univ. Pr., 1999.

THOMSON, Robert W. History of Vardan and the Armenian War/ Elishē. Transl. and Commentary by Robert W. Thomson. Cambridge, Mass.: 217

Harvard Univ. Press, 1982.

Literatur

BEDIRYAN Petros. Hayeren darjvack'neri əndarjak bac'atrankan bařaran, Erewan, 2011.

JESKO Friedrich. Phraseologisches Wörterbuch des Mittelhochdeutschen, Tübingen, 2006.

HAYR MKRTIČ' AWGEREAN. Nor bařgirk' haykazean lezowi, Hayr Gabriēl Awetik'ean, Hayr Xač'atowr Siwrmēlean, Tparan i Srboyn Łazarow, Venetik, 1837.

Žamanakacic' hayoc' lezvi bac'atrankan bařaran, Hrač'ya Ačarıyani anvan Lezvi institowt, Erevan, 1974.

ВИНОГРАДОВ В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977.

Abkürzungsverzeichnis

Ag. Agat'angelay Patmowt'iwn Hayoc'.

Bowz. Bowzandaran Patmowt'iwnk'/ Faustus von Byzanz.

Canard, Berbėrian Aristakes, Lastivertci. Récit Des Malheurs de La Nation Armėnienne: Traduction Française Avec Une Introduction et Commentaire. Translated by Marius Canard.

El. Elišē, Vasn Vardanay ev Hayoc' paterazmin.

Garsoian Garsoian, Nina G. The Epic Histories (Buzandaran Patmut'iwnk').

Last. Aristakēs Lastiverc'i, Patmowt'iwn.

Lauer Lauer, M. Des Faustus von Byzanz Geschichte Armeniens.

Lauer M. Lauer, Des Moses von Chorene Geschichte Grossarmeniens.

Mahé Mahé, Annie, and Jean-Pierre Mahé. Histoire de l'Arménie. Moise de Khorène. Nouvelle Traduction de l'arménien Classique.

NBHL. Nor bařgirk' haykazean lezowi, Hayr Mkrtič' Awgerean.

Owř. Matt'ēos Owřhayec'i, Žamanakagrowt'iwn.

Seb. Sebēos, Patmowt'iwn.

Thomson Thomson, Robert W. History of Vardan and the Armenian War/ Elishē. Transl. and Commentary by Robert W. Thomson.

Xor. Movsēs Xorenac'i, Patmowt'iwn Hayoc'.

PRONONCIATIONS DE LA LETTRE « D » EN FRANÇAIS : PERSPECTIVES LINGUISTIQUE

Angela COȘCIUG,

Maître des conférences, Docteur en Sciences du Langage,
Université d'État « Alecu Russo » de Bălți, République de Moldova

Abstract: The article deals with the reading rules of letter "d" in French. Reading in French is a difficult thing to teach and learn, especially to beginners.

Keywords: letter, reading, word, position, exception.

Rezumat: În articol, ne propunem să inventariem modalitățile de citire a literei „d” în limba franceză cu eventualele explicații și precizări. Lucrul acesta este de cât de greu de efectuat, pe atât de important pentru didactica limbii în cauză, mai cu seamă începătorilor.

Cuvinte-cheie: literă/grafem, citire, glosem, poziție, excepție

1. Généralités

Le graphème *d/D* peut former seul un glossème abrégé (*D*, (abréviation de tous les prénoms qui commencent par *D*)), être employé dans des énumérations ((point) *d*)/(*d*)/*d.*, *D*), (*D*), *D.*) ou figurer dans des glossèmes non-abrégés (simples, complexes ou composés) ou dans des abréviations, où il peut :

- introduire une syllabe, souvent unique (*ado* (=adolescent(e), *advenir*, *auditif*, *condamnable*, *dactylo* (=dactylographe), *dalai-lama*, *dame-jeanne*, *date*, *de*, *dé*, *des*, *déshabiller*, *dommage*, *du*, *dune*, *indéfini*, *prédéterminer* etc.), un élément monosyllabique dans un glossème composé (*bête-à-bon-Dieu*) ou être le premier constituant d'une abréviation : *dal* (=décalitre), *D.-C.* (=Dominique-Claude, Delphine-Catherine etc.), *D.C.A.* (=défense contre avions), *dg* (=décigramme), *dl* (=décalitre) etc. ;
- fermer une syllabe, souvent unique (*accord*, *bord*, *nid*, (*il*) *répond* etc.) ou être le dernier constituant d'une abréviation : *b.d.* (=bande dessinée), *c.-à-d.* (=c'est-à-dire), *id.* (=idem), *J.-D.* (=Jean-Dominique, Julien-Dominique etc.) ;
- être un constituant intermédiaire dans une abréviation : *A.D.N./ADN* (=acides désoxyribonucléiques) etc.

2. Prononciations

Le graphème *d/D*, comme unité de l'alphabet français, est articulé [dɛ], même dans les énumérations : (point) *d)/(d)/d., D), (D), D*.

Le graphème *d/d./D/D*. dans des abréviations

Dans des abréviations, ce graphème est lu :

- [d] : *ado, dactylo, dal* (lue en entier [deka'litɛ]), *dg* (lue en entier [desi'gɛam]), *dl* (lue en entier [desi'litɛ]) ;

- ['de] : *A.D.N./ADN* (lue en entier ['a'de'ɛn]), *b.d.* (lue en entier ['be'de]) ;

- [dɛl'fin] : *D.* (=Delphine) ;

- ['dɛm] : *id.* (lue en entier ['i'dɛm]) ;

- ['diʁ] : *c.-à-d.* (lue en entier [set̄'a'diʁ]) ;

- [do'fɛ] : *D.* (=Dauphin) ;

- [do'fin] : *D.* (=Dauphine) ;

- [dɔmi'nik] : *D.* (=Dominique)⁸.

Le graphème *d/D* dans des unités non-abrégées

Le graphème *d/D* avec des voyelles

Ce graphème n'est pas lu en position finale dans le glossème, après une ou deux voyelles lues comme un son unitaire, avec lesquelles ce graphème forme une syllabe : *nid, plaid* (« tribunal féodal, assemblée judiciaire du haut Moyen Âge ») etc.

Cas particulier :

- [d] dans certaines unités communes et propres : *apartheid, baroud, bled, caïd, lad, oued, plaid* (« couverture de voyage en lainage écossais »), *sud* ; *Alfred, Massoud, Messaoud, Mouloud, Talmud* etc.

Remarque : à l'intérieur d'un glossème composé, d'une locution grammaticale, d'une unité phraséologique ou d'un syntagme libre, cette consonne, dans cette position, peut être lue avec un enchaînement à la voyelle qui suit : *sud-est* [sy'dɛst].

Ce graphème est lu [d] :

- devant une voyelle, avec laquelle il forme une syllabe graphique : *Dakar, de, dé, du, prédéterminer* etc.

Remarque : à l'intérieur d'un glossème composé, d'une locution grammaticale, d'une unité phraséologique ou d'un syntagme libre,

⁸ Il y a d'autres prénoms, abrégés *D.*, et, par conséquent, lus d'autres façons.

cette consonne, dans cette position, peut être lue avec un enchaînement à la voyelle qui suit : *bouton-d'or* [butɔ̃'dɔʁ].

- devant deux ou trois voyelles, lues comme un son unitaire, avec lesquelles il forme une syllabe graphique : *dais, landau, douce, rideau* etc. ;
- devant une voyelle et une consonne ou deux voyelles et une consonne, lues comme un son unitaire, avec lesquelles il forme une syllabe graphique : *don, daim* etc. ;
- après une voyelle, avec laquelle il forme une syllabe graphique, qui n'est pas la dernière du glossème : *adverbe, adversaire, budget* etc.

Le graphème *d* avec des consonnes

Le graphème *d*, précédé de *d*

Le premier de ces deux graphèmes n'est jamais lu. Le deuxième est lu [d] : *addenda, additif, addition, adduction, bouddhisme, caddie, haddock* etc.

Le graphème *d*, précédé de *d* et suivi de *h*

Seul le deuxième *-d-* est lu [d] : *bouddhisme, bouddhiste*.

Le graphème *d*, suivi de *h*

Le graphème *-d-*, suivi de *-h-* est lu toujours [d] : *adhérer, adhésif, adhésion* etc.

Le graphème *d/D* avec une consonne, autre que *d* ou *h*

Ce graphème n'est pas lu en position finale dans le glossème, après *-n-* ou *-r-* : (*il*) *attend, boulevard, cafard, placard* etc.

Cas particulier :

- [d] : *land*.

Ce graphème est lu :

- (1) [d], s'il est suivi d'une consonne, appartenant à la même syllabe que lui : *Azerbaïdjan, droit, adroit, Dresde, dresser* etc. ;
- (2) [dʒ] dans les emprunts, devant le graphème *-g-*, suivi d'un *-e* final muet : *badge*.

3. Conclusions

La lecture de la lettre « d » est des plus variées en français compte tenu du cotexte. Quand même on peut formuler certaines régularités de prononciation de cette lettre qui aident les apprenants à assimiler avec succès le français.

Références

Dictionnaire en ligne Ortolang. [online] Disponible - <https://www.cnrtl.fr/>.

Rey, Alain et alii. *Micro Robert de Poche*. Paris, Éditions Le Robert, 1998.

KOMPARATIVE PHRASEOLOGISMEN IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

Stella HIRBU, lector universitar,
Academia de Studii Economice a Moldovei, Chişinău

Abstract: The article focuses on "comparative idioms" in the intercultural communication and argues for the need to study them as a means of implementing cultural norms. There was made an attempt to reveal the cultural connotation of some standard images of comparative idioms. A systemic analysis of a contrastive-typological nature, going beyond the confines of a bilingual perspective, is an appropriate theoretical contribution to the field of phraseology. Knowledge of the relationships between meanings, components and variety of images, which underlie phraseological comparisons in Germanic, Slavic and Romance languages, is of relevance for European intercultural communication.

Key words: comparative idioms, intercultural communication, cultural norms, connotation.

Rezumat: Articolul de față se axează pe „comparații frazeologice” în comunicarea interculturală și argumentează necesitatea studierii acestora ca mijloc de implementare a normelor culturale. În acest context s-a încercat să se dezvăluie conotația culturală a unor imagini standard ale „comparații frazeologice”. Studiile sistemice de natură contrastiv-tipologică, depășind limitele unei perspective bilingve, reprezintă o contribuție teoretică utilă în domeniul frazeologiei. Cunoașterea relațiilor dintre semnificații, componente și varietatea imaginilor, care stau la baza comparațiilor frazeologice în limbile germanice, slave și romanice, prezintă o relevanță semnificativă pentru comunicarea interculturală din spațiul european.

Cuvinte cheie: unități lexicale stabile, comparații frazeologice, conotație, comunicarea interculturală.

Eine verallgemeinerte und systemhafte Analyse kontrastiv-typologischer Natur, die über die Grenzen einer zweisprachigen Perspektive hinausgeht, ist ein angemessener theoretischer Beitrag zum Gebiet der Phraseologie. Die Kenntnis der Beziehungen zwischen Bedeutungen, Komponentenbestand und Bildhaftigkeit, die den phraseologischen Vergleichen in germanischen, slawischen und

romanischen Sprachen zugrunde liegen, sind von Relevanz für die interkulturelle Kommunikation im europäischen Raum.

Taxonomische Aspekte und damit verbundene Probleme bestimmter Strukturtypen haben von Anfang an das Interesse der Phraseologie geweckt. In diesem Zusammenhang stellte Palm fest, dass Klassifikationsvorschläge zum phraseologischen Material in den meisten allgemeinen Arbeiten eine entscheidende Rolle spielen.

In der Fachliteratur überwiegen insgesamt Klassifikationen morphosyntaktischer, semantischer und pragmatischer Natur. Grundsätzlich werden folgende Prinzipien angewendet:

- Klassifikationen beruhen auf einer allen Einheiten gemeinsamen Taxonomie, d. h. einer Einheit, die auf der Grundlage eines einzigen Kriteriums arbeitet;
- Klassifikationen beruhen auf einer Merkmalsmatrix, d. h. zwei oder mehr Kriterien sind gebraucht.

Die Verwendung eines Einschichtbildungskriteriums als methodische Grundlage ist am naheliegendsten, aber das Verfahren wurde in der Forschung als zu wenig genutzt eingestuft. Korhonen, beispielsweise, argumentiert, dass dies wahrscheinlich der Grund dafür ist, dass sich gemischte Klassifikatoren durchsetzen (z. B. Burger 2003, 50), die sowohl morphologische als auch semantische Kriterien verwenden (Korhonen 2002, 02).

Anhand unterschiedlicher Kriterien lassen sich somit verschiedenste phraseologische Ausdrücke erkennen, die spezielle Klassen oder spezielle Arten von Strukturen bilden können. Aufgrund grammatikalischer Zusammenhänge lassen sich folgende spezifische Strukturtypen ausmachen (Fleischer 1997, 99. und Burger 2003, 33):

- Paarformeln (z. B. *frank und frei*),
- feste Vergleiche oder komparative Phraseologismen (z.B. *arm wie eine Kirchenmaus*),
- präpositionale Phraseologismen (z.B. *der Meinung nach*),
- festgeprägte prädikative Konstruktionen (z.B. *jmdm. geht ein Licht auf*),
- usuelle Wortkoppelungen (z.B. *ein kapitaler Hirsch*)
- geflügelte Worte (z. B. das Ei des Kolumbus),

- bevorzugte Analyse (z.B. komfortable Mehrheit),
- syntaktische Modellbildungen (z.B. von Tag zu Tag),
- Funktionsverbgefüge/Streckformen des Verbs (z. B. Entscheidung nehmen),
- komplexe Benennungen oder phraseologische Termini (z.B. Der Nahe Osten),
- lexikalische Ganzheiten/feste Syntagmen (z.B. der indirekte Freistoß),
- lexikalische Solidaritäten (z.B. der späte Goethe),
- feste Phrasen (z.B. das geht auf keine Kuhhaut).

Unter der Vielzahl obengenannten Klassen der Phraseologismen werden im Folgenden die festen Vergleiche betrachtet. Die Fokussierung auf eine einzige Klasse erscheint dadurch gerechtfertigt, dass eine detaillierte Analyse aller Sondertypen aus Umfangsgründen nicht durchführbar wäre und der feste Vergleich, der produktiv in fast allen Sprachen vertreten ist, als Prototyp gedacht werden kann. Bis zu einem gewissen Grad ist es möglich, eine einzigartige mehrsprachige Bedeutung zu erreichen. Darüber hinaus gilt dieses Gebiet der Phraseologie als ziemlich erforscht, sogar von einem separaten Standpunkt aus (Van den Broek, 1991). Der feste Vergleich als phraseologischer Strukturtyp erfolgt schwerpunktmäßig am Material des Deutschen, des Russischen und des Rumänischen, allesamt typisch unterschiedliche Sprachen, die ein breites Spektrum an Problemen veranschaulichen und vom besonderen sprachtheoretischen Interesse sind. Darüber hinaus wurde zwecks breiterer Beweisführung und Darstellung allgemeinerer und leicht verständlicher Aussagen und Informationen auch Englisch in die Präsentation aufgenommen. Methodisch ist das Vorgehen phänomen- bzw. evidenzbasiert und problembezogen.

Die festen Vergleiche treten in den obengenannten Sprachen sowohl im System als auch bei ihrem Funktionieren im Text als teilidiomatische Vergleichsstrukturen auf und sind zum Gegenstand linguistischer Forschungen geworden. Während die Rede in der Germanistik meist von "komparativen Phraseologismen", von "phraseologischen Vergleichen" oder von "festen Vergleichen" ist, nennt man sie in der slawistischen Fachliteratur «компаративные

фразеологические единицы» (*komparativnye frazeologičeskie edinitcy*), «сравнительные фразеологизмы» (*srvnitelnye frazeologizmy*) und «устойчивые сравнения» (*ustojčivye sravnenija*). In der rumänischen Sprache operiert man mit den folgenden Termini: „unități frazeologice“, „structuri comparative“ sowie „comparații stilistice/frazeologice“. In anglistischen Studien begegnen uns meist „comparative idioms“ oder „comparative phrases“. Die, im Artikel dargestellten, komparativen Phraseologismen werden sowohl aus den einschlägigen phraseologischen Wörterbüchern der deutschen, russischen, und der rumänischen Sprache, als auch aus der Publizistik und der Textsorte Märchen gewonnen.

Der Strukturtyp dieser Gruppe der Phraseologismen im Deutschen, Russischen und Rumänischen ist gleich asymmetrisch und besteht gewöhnlich aus drei Bestandteile:

1. das Comparandum (Verb/Nomen/Adjektiv), das das allgemeine Merkmal des Vergleichs bezeichnet und somit tertium comparationis ist;
2. die subordinierende Konjunktion - das Vergleichswort (Comparator), das gewöhnlich tritt, wenn sie explizit ausgedrückt ist, im Deutschen als *wie/so wie*, im Russischen als *kak/budto/ slovno*, im Rumänischen als *ca/precum*;
3. das Comparatum - der eigentliche Vergleich (Nomen, das eine oder mehrere Komponenten enthalten kann), das semantisch und grammatisch mit der ersten Komponente, fest verbunden ist.

In der deutschen und russischen Sprachen sind außerdem noch Adjektivkomposita verbreitet, die aus phraseologischen Vergleichen hervorgegangen sind: vgl. dt. - *schneeweiß* u.a.; russ. – «белоснежный» (*belosnejnii*). Im Russischen begegnen uns auch Substantivkomposita, die aus festen Vergleichen entstanden sind: vgl. russ. – «белый как снег» → «Белоснежка» (weiss wie der Schnee → Schneewittchen)

In der interkulturellen Kommunikation sind feste Vergleiche sehr lebendig und bildreich und können einerseits als archetypische Verkörperung des „kulturellen Gedächtnisses“ einer Sprachgemeinschaft, andererseits als universelles kulturelles Phänomen, das in jeder Sprachkultur existiert, betrachtet werden. Komparative Phraseologismen haben bekanntlich neben einer kommunikativen Funktion auch eine kumulative Funktion, die sich in der Reflexion und Gestaltung der Erfahrungen und Ergebnisse sozialer Praxis in der Sprache ausprägt. In

Bezug auf komparative Phraseologismen kommt oft das gleiche Weltwissen, die entsprechenden Alltagserfahrungen mehrerer Sprachgemeinschaften zum Ausdruck. So z.B. ein starker Raucher raucht bei allen drei Sprachgemeinschaften in gleicher Weise: vgl., dt. *rauchen wie ein Schlot/Schornstein*; russ. «дымитъ как паровоз/труба» (*dymit' kak parovoz/truba*); rum. „*a fuma ca o locomotivă*“, aber man kann auch wie *ein Türke* oder eine Schlange rauchen; der Mensch, der sich wohl in einer Situation fühlt, fühlt sich wie ein Fisch im Wasser, sowie Hunde und Katzen in allen drei Sprachgemeinschaften leben immer im Streit miteinander usw. In diesem Sinne überwiegen also kulturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten. Allerdings ist bei der Bestimmung der Äquivalenz in den Beziehungen zwischen den Sprachen äußerste Vorsicht geboten, zumal die besondere Wahrnehmung einzelner Sprachen, z.B. komparative Phraseologismen – im Sinne des analogischen Denkens – nicht zwangsläufig mit denselben sprachlichen Mitteln und Bildern verbunden sind. Hier sollte man z.B. die Komposition und die Derivation in verschiedenen Sprachsystemen in Betracht nehmen (Hessky 1989, 201). Bei zwischensprachlich ähnlichen komparativen Phraseologismen können darüber hinaus besondere kulturspezifische Bedeutungen bzw. kultur- und sprachtypische Verwendungsweisen entstehen d.h. dass die neben gleichen Bildern auch unterschiedliche Bilder hervorrufen können, die sich bedeutungsdifferenzierend auswirken. Bei den festen Vergleichen, die die Qualität „weiß“ bezeichnen, lassen sich in allen drei Sprachen unterschiedliche lexisch-semantische Varianten feststellen:

weiß: <i>I: sauber</i>	
Deutsch	„weiß wie Schnee“ „weiß wie Watte“ „weiß wie Lilien“
Rumänisch	„alb ca zăpada“ „alb ca nea“ „alb ca zahărul“ „alb ca helgea“
Russisch	«белый как снег» (<i>belyy kak sneg</i>)

	«белый как лилии» (belyu kak lilii)
weiß: 2: <i>blond, mild, schön, gesund, frisch</i> (bezieht sich auf das Haar oder die Haut einer Frau oder eines Kindes)	
Deutsch	„weiß wie eine Schwäne“
Rumänisch	„alb ca ghiocul“ (strălucitor) „alb ca spuma laptelui“ „alb ca lebăda“ „alb ca floarea de cireș
Russisch	«белый как кипень» (belyu kak kipen') «белый как сливки» (belyu kak slivki)
weiß: 3: <i>blaß/ nicht gesund</i>	
Deutsch	„leichenblaß/totenblaß / kreideweiß“ „weiß wie Kreide“ „bleich wie die Wand“ „weiß/blaß wie eine Leiche“
Rumänisch	„alb ca varul“ „alb ca argintul crinului“ „alb ca marmură“
Russisch	«белый как мел» (belyu kak mel) «белый как полотно» (belyu kak polotno) «белый как стена» (belyu kak stena) «белый/бледный как смерть» (belyu/blednyu kak smert') «белый/ бледный как покойник» (belyu/ blednyu kak pokoynik) «белый/ бледный как мертвец» (belyu/ blednyu kak mertvets)

Schluss

Dieselben Bilder in verschiedenen Sprachen können

unterschiedliche Bedeutungen haben, was zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen kann. Als Folge dessen sind kontrastiv-typologische Studien auf dem Gebiet der Phraseologie, die die Grenzen einer zweisprachigen Beschreibung überschreiten, aktuell. In den letzten Jahren sind im Rahmen der interkultureller Kommunikation Überlegungen zur Frage der Äquivalenz auf strukturell-typologischer, semantischer und funktionaler Ebene in den zu untersuchenden Sprachen angestellt worden.

Vergleichsstrukturen, die teildiomatisch sind und als komparative Phraseologismen bezeichnet werden, zeichnen sich im Deutschen, Russischen und Rumänischen durch ähnliche Struktur und Bedeutung, aber manchmal durch unterschiedliche Bilder aus.

Als Vergleichsobjekte werden wohlbekannte Bilder (Gegenstände und Phänomene) ausgewählt, die normalerweise die zu vergleichenden Merkmale in hohem Maße beschreiben, es können aber auch soziokulturell fremdartige Gegenstände sein, die Abweichungen vom gültigen Wertesystem aufweisen.

Literatur:

Burger, H. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2. Aufl., Berlin, 2003

Căpățână, C., *Limba română: Locuțiunile*, Editura Universitaria, Craiova, 2000.

Colțun Gh. *Dicționar frazeologic Român – Rus.* - Chișinău: ARC, 1996.

Fleischer, W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Aufl., Tübingen, 1997

Hessky, R. *Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche*. In: Gréciano, G. (ed.): EUROPHRAS 88. *Phraséologie Contarastive. Actes du Colloque International Klingentbal-Strasbourg* 12—16 mai 1988, Strasbourg, 195—204.

Korhonen, J. *Typologien der Phraseologismen: Ein Überblick*. In: Cruse, D.A./Hundsnerscher, F./Job, M./Lutzeier, P.R. (Hrsg.): *Lexikologie*. Berlin, 2002

Palm, C. *Phraseologie. Eine Einführung*. 2. Aufl., Tübingen, 1997

ALM., *Atlasul lingvistic moldovenesc*, vol. I, partea I. *Fonetica* de Rubin Udler, Editura Cartea Moldovenească, Chișinău, 1968.

DEL., Elena Comșulea, Sabina Teiuș, Valentina Șerban, *Dicționar de expresii și locuțiuni*, Editura Știința, Chișinău, 1998.

DELR., Vasile Breban, Gh. Bulgăr, Doina Grecu et alii, *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*, Editura Științifică, București, 1969.

DEX., Ion Coteanu, Luiza Seche, Mircea Seche (cond. lucr.), *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Academiei R.S.R., București, 1975.

DUDEN, *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Idiomatiches Wörterbuch der deutschen Sprache, Band 11*, DudenVerlag, 1992

THE WAYS OF UNDERSTANDING THE BUSINESS ECONOMIC TERMS USING COGNATE AND DISTANCE PAIRS APPROACH

Ecaterina RUGA, Doctor of Philosophy Imi-Nova,
Natalia HIOARĂ, Ina ANDONI
Academy of Economic Studies

Abstract

Cine știe dacă oamenii vor înțelege limba pe care o folosim acum peste câteva decenii. Aruncând o privire în jur, vom observa o masă de cuvinte noi care ne înconjoară, aduse atât în mod deliberat de tendințele lingvistice sau de publicitate, cât și reflexiv prin schimbarea limbii de-a lungul timpului. În general, se poate spune că mărirea vocabularului limbii engleze, ca și orice altă limbă, este strâns asociată cu viața socială a omului cu o intensitate ridicată ca și în cazul Brexit-ului (Marea Britanie / Britanică + ieșire = retragerea Marii Britanii din Uniunea Europeană).

Noile evenimente sunt oglindite în limbă: limba se îmbogățește, vocabularul nostru se extinde, urmărim dispariția cuvintelor vechi și apariția și utilizarea celor noi. Contemporanii se maturizează odatăcu limba. Cheia pentru a identifica și a înțelege sensului neologismelor constă în strategiile de formare a neologismelor.

Abstract:

Who knows if the people will understand the language we are using now in a few decades. Taking a glance around, we'll notice a mass of new words surrounding us, brought to us both deliberately by language trends or publicity and reflexively through language change over time. Generally, it can be said that the magnification of the English language vocabulary, as well as any other language, is intimately associated with the human's social life with a high intensity as in

the case of Brexit (Britain / British + exit=UK's withdrawal from the EU). The new event finds its mirror image in the language: the language grows, our vocabulary expands, keeping the eyes open for the new words and new usage of the old words contemporary men become edge speakers of English language. The key to understand and identify the neologisms' meaning lies in their formation's strategies coinage- contextual clues as close and distance pairs. **Key words:** cognate pairs, distance pairs, Brexit, the right to move, visa, consequencing (indices)

The learning skills permit the students to remind and to remember the language faster and more efficiently. The skills the learners have already developed in using their native languages will make learning English easier. Though, we have to work with students whose English will probably be not limited, nowadays the language learning abilities of the adult in the ESP classroom are potentially immense. Educated adults are continually learning new language behavior in their native languages, since language learning continues naturally throughout our lives. They are constantly expanding vocabulary, becoming more fluent in their fields, adjusting their linguistic behavior to new situations or new roles. ESP students can exploit simultaneously these innate competencies (and the acquired ones) in learning English (Teaching English for Specific Purposes (ESP) online).

While teaching English for Specific Purposes, however, no one argues that the scope of specialized vocabulary is a primary goal for business and modern life. Up to now, teaching ESP, particularly teaching vocabulary, has still have been far from satisfaction. With many similar characteristics and together with a number of different features in comparison with General English, ESP is viewed as something hard to remember and process for language teachers.

Individuals learn languages when they have opportunities to understand and work with language in a context that they comprehend and find interesting. In this view, ESP is a powerful means for such opportunities. Students will acquire English when they work with materials which they find interesting and relevant and which they can use in their professional industry or further studies and cooperation. The more learners pay attention to the meaning of the language they hear or read, the more successful they are; the more they have to focus on the linguistic

input or isolated language structures.

Long time, students studying for different professions were taught (more or less) General English, which was not always very helpful when applied in real-life situations different areas of specific main strain economics, engineering, IT, science and technology, and so on. The new demand and developments in language theory indicated the need to pay more attention to individual learners. This realization together with a growing demand for English courses meant for students' specific needs led to emergence of English for Specific Purposes. There a proved to be fertile ground, and, so, ESP has undergone smart speeds development in recent decades.

The selection of ESP (Business English) materials should thus above all depend on the needs of the learners in relation to their future or present jobs: that is, materials should focus on the appropriate topics and include tasks and activities that practice the target skills areas. Another important criterion that should be taken into account when selecting materials is the level of language knowledge students have already acquired and the target level they will need to communicate successfully in their jobs. There are different ways to unblock the word meaning using texts clues one had acquired during a certain period of learning English, they are:

I – Inference Clues: [ro. deducere, concluzie]. The word inference is not explained. One needs to look for clues before / after the word or sentence and you must use what you know and what you guess – general knowledge;

D- Definition Clues: The word's meaning is explained in the sentence and sometimes come after commas

E- Example Clues: An example of a word is given following to sentence of within the sentence; or words and phrases used as examples to illustrate the subject in the sentence: (Ex.: pupils like a group of schoolboys and girls)

A – Antonym Clues: The word is clarified by giving the opposite meaning (or unlike words)

S- Synonym Clues: Other words are used in the sentence that have similar meaning.

The terms of export and import representing the foreign trade of

Moldova with five European countries like: Ukraine, Romania, Germany, Belarus, Russia can be translated using the model of “cognate pairs” usually without utilizing special sources Romanian – English dictionaries of economic terms.

There are 18 categories of goods provided by the European Standard. **(See Table 1)**

The first category of external “trade” “Live animals and animal products” included in the main Harmonized System categories of goods covers 8 cognate pairs (or closely related roots which can be translated without using specific dictionary if the trainees are properly prepared) (1. bovine, 2. produce, 4. yougurt, kephir, 5. fillets, 10. natural, while in the subcategories 2,6,7,8,9 there wasn’t registered a single cognate pair). Besides, there were recorded 45 terms that cannot be translated relying on the knowledge of the mother tongue and second language (here os the Romanian language versus English).

The economic experts (and not only) in translating economic terms should also use the model of “distance pair” (languages with remote roots), so far as the roots of the major terms belong to different language groups but pertaining to the same Indo-European family of languages. Historically, they traversed a particular, individual way of development. Both the “cognate pairs” and “distance pairs” approach can be trained during the seminars where the students are proposed to learn and memorize specific features of the specific economic terms in two languages. Ex.: For efficient memorizing of terms the following items there should be implemented and trained: 1. suffixes and prefixes of Greek, Latin, Germanic etc., origin, 2. the structure of compound words, 3. the difference of origin and of terms and 4. the difference of meaning like: a) propositional meaning (the basic meaning), b) expressive meaning, (which render the feelings and attitude), c) presupposed meaning (including selectional restrictions and collocation restrictions), d) evoked meaning (which are classified geographically, temporarily, socially), e) sentence meaning (the meaning is highlighted in a certain (concrete) sentences), f) contextual meaning. The trainees also should know the different types of meanings, mentioned above, (although, usually, the greatest number of terms carries a single meaning).

Another special item that should be drawn attention to the lack of

lexical equivalent (Ex. Ro. *organe comestibile*, Engl. *offal*, etc), as well as the lack of similar syntactical equivalent (Ex.Ro. *animale vii din specia porcina*, Engl. *Lives wine*). The use of the “distance pair” approach mainly refers to different language groups i.e. to different roots usually (they abundant Romance and Germanic groups), deriving from the same roots of Indo-European Family of Languages. The analysis of using new models demonstrated that a great number of terms demand different approaches in their translation.

Identifying the translation lexicon by employing *distance pairs model* there were obviously emphasized the terms that can be translated when the learner is possessing deep knowledge in economics and undoubtedly in a foreign language. The root of terms belonging to the Ist category (out of XVIII categories) of goods are in a great amount and they are quite different. That is why the trainees may be properly trained as to be apt to utilize *the distance pairs model*. Ex.: 1. carne-meat, 2.ovine-sheep, 3. lactate (produse) – diary (products); 4, lapte acru-buttermilk; lapte prins-curdled milk, smântână-cream etc. In the subcategory No.V the term rooms are not close and the translation comes across several difficulties. Ex.: 5.pește-fish, 6. organe comestibile de pasăre – edible meat or offal 7.porcine – swine, 8. animale vii din specia porcină – line swine, 9. ouă de păsări – bird’s eggs; 10. miere – honey.

The quantitative indices demonstrate that the goods as “foodstuffs” and “Textiles” included in “Harmonized System of Category No. I and No. XI of goods”, are used for centuries, while the Machinery and mechanical appliances, etc predominantly appeared due to the latest technological development by the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries. The first two categories of goods are easier to translate because they have or cover more common terms, though the Source Language (SL) and the Target Language (TL) belong to different language groups. The use of “cognate pairs” model is highly efficient in teaching translation. The quantitative indices demonstrate that the obsolete or familiar categories of goods belonging to foodstuffs and clothing can freely use the above mentioned approach than it happens with the modern goods and merchandise where the lexicon differ from language to language at the distance pairs model is preferable. The data relevant to such category (No.1) of goods as “Live animals and animal products”

enumerate the shortest list of “cognate pairs” (8) while the list of “cognate pairs” category of goods is richer. “Textiles and textile articles” incorporated a greater number (18) of terms, on the other hand the data portraying the latest merchandise from the world of technology embodied the longest list (69) of new-coined words. The data representing the number of terms of “distance pairs” have recorded great discrepancies in the data dealing with goods of basic categories (meaning the basic things required by human day by day) of goods as “food” and “clothes”. While the analysed terms of “contemporary” goods related to new technology demonstrate a small discrepancy between the number of “cognate pairs” (terms with different roots). This ratio is 69 to 85 with the difference of merely 16 units. (See Table 2 and 3). While teaching new terms both the teachers and the future translators of economic terms should plan more hours for acquiring terms dealing with basic things, while dealing with terms concerning new technologies (discoveries) the main stress should be put on the structure of the words (prefixes, suffixes, compound words and spelling). A special attention should be paid to syntaxes of the source and target languages, and particularly to non-equivalences of all kinds and unequivocally different types of meanings and collocations either.

The researchers analysed 3 categories of goods. The other 15 are given linear explanation, i.e. without displaying them in special graphs or table, preserving the same principles of description: starting with “The main HS categories of goods” and their translation, the number of “cognate pairs”, the number of “distance pairs” – products designated for export and import specific for certain countries.

The data of three categories (No. 1 “foodstuffs”, No. 11 “textiles” and No. 16 “machinery”) of goods enumerate 8,18,69 terms including “cognate pairs” show that the number of the last group of cognate pairs exceeds the previous two groups more than four times (69:16), demonstrating that the latter goods are introduced in “The harmonized system of categories of goods” outlining the phenomenon of terms unification (mainly in the European countries). The number of “distance pairs” also increases but at a lower rate (compare all three categories of goods: 45, 64, 85). The total number of “cognate pairs” and “distance pairs” equals 95, 194 (the ratio is 1:2) meaning that two thirds of terms (which are more difficult to translate) should be paid a special attention to

by the teacher at different seminars, workshops as one third of terms comprises the “cognate pairs” that duely and repeatedly explained can be memorized easier during the first seminars. **(See Table 2)**

Out of the analysed three categories of goods, covering 46 subcategories, 20 of them were exported to or imported from Russia, 10- from or to Romania, 7 – from or to Ukraine, 9- from or to Germany. Other goods as engines and motors imported from Belarus 2007-2011 showed the data currency 0.18; 0,91; 0,84; 0.61; 0,56 USD mln. The data put insight for Belarus is 0.12; 0.19; 11; 0.10; 0.09 USD mln). **(See Table 3).**

The skills for communication and mediation create the classroom atmosphere. Students acquire language when they have opportunities to use the language in interaction with other speakers. Being their teacher, one may be the only English speaking person available to students, and although the time with any of them is limited, one can structure effective communication skills in the classroom. In order to do so, in your interactions with students try to listen carefully to what they are saying and give your understanding or misunderstanding back at them through your replies. Good language learners are also great risk-takers, since they must make many errors in order to succeed: however, in ESP classes, they are handicapped because they are unable to use their native language competence to present themselves as well-informed adults. That is why the teacher should create an atmosphere in the language classroom which supports the students. Learners must be self-confident in order to communicate, and you have the responsibility to help build the learner’s confidence (Teaching English for Specific Purposes (ESP):online).

Using skills as a framework of Business English, Business English teachers are provided with the necessary knowledge and tools to deal with their own students’ specializations. It should be remembered that Business English teachers are not specialists in the field, but in teaching.

English, their subject is English for profession but not the profession in English. They help students, who know their subject than the teachers do, develop the essential skills in understanding, using, and/or presenting authentic information in their profession.

A professional Business English teacher must be able to switch from one professional field to another without being obliged to spend

months on getting started. He/she simply brings the necessary tools, frameworks, and principles of course design to apply them to new material. The material (the content) should be provided by the professors or experts in the subject. It should always be authentic (the main purpose of teaching skills is to enable students to deal with authentic information despite their level of English), up-to-date (the informational exchange is growing more intense), and relevant for the students' specializations (they ought to be given the information representative for their target language use situation).

Table 1

The main HS categories of goods	Principalele categorii de mărfuri conform Sistemului Armonizat (SA) de bunuri	Products designed for export to and import from specific for certain countries							
		Cognate pairs	Dostance pairs	Russia	Romania	Ukraine	Germany	Belarus	
I.Live animals and animal products of which:	I. Animale și produse ale regnului animal din care:	2	7	+	-	-	-	-	
1) Meat of bovine animals	1) Carne de bovine	1	2	+	-	-	-	-	
2) Meat of sheep	2) Carne de bovine	0	3	+	-	-	-	-	
3) Milk and diary products	3) Lapte și produse lactate	1	3	+	-	-	-	-	
4) Butermilk, curdled milk and cream, yogurt, kephir (and other fermented or acidified milk and cream)	4) Lapte acru, lapte prins și smântână, iaurt, chefir	2	5*	-	+	-	-	-	

5) Fish, fish fillets and other fish meat fresh, chilled or frozen	5) Pește congelat, file de pește, carne de pește	1	7	-	+	-	-	-	
6) Meat and edible meat, offal	6) Carne și organe comestibile ale păsărilor	0	6	-	-	+	-	-	
7) Meat of swine	7) Carne de porcine	0	3	-	-	-	+	-	
8) Line swine	8) Animale vii din specia porcină	0	5	-	-	-	+	-	
9) Birds' eggs (in shell, fresh, preserved or cooked)	9) Ouă de păsări	0	3* *	-	-	-	+	-	
10) Natural honey	10) Miere naturală	1	1	-	-	-	-	-	
Total		8	4 5	4	2	1	4	0	

Table 2

The main HS categories of goods. External trade. (Category of goods No.11 according to HS of goods)	Comerțul exterior pe principalele categorii de mărfuri conform Sistemului armonizat (categoria de articole nr.11 conform SA)	Specific (different) goods for certain countries designated for export and import with Moldova						
		Cognate pairs	Dostance pairs	Russia	Romania	Ukraine	Germany	Belarus
XI. Textiles and textiles articles of which:	XI. Materiale textile și articole din acestea, din care:							

1) Carpets and other textiles floor coverings	1) Covoare și alte acoperitoare pe podea din materiale textile	2	7	+	-	-	-	-	
---	--	---	---	---	---	---	---	---	--

*The products (see subcategory No.4) are imported from Romani to Moldova. The diversified products like *fermented or acidified milk and cream* are new specific products of import

**The goods (see subcategory 9) are not designated for export from Moldova to Germany. These goods of import with their diversified specifications like *birds eggs in shell, fresh, preserved or cooked* were included in harmonized system in 2011.

2) Knitted or crocheted fabric	2) Materiale textile tricotate sau croșetate	1	4	+	-	-	-	-	
3) Articles of apparel and clothing accessories	3) Îmbrăcăminte și accesorii de îmbrăcăminte	1	4	+	-	-	-	-	
4) Men-made staple fibres	4) Fibre sintetice sau artificiale discontinue	1	4	+	-	-	-	-	
5) Woven fabrics of synthetic filament yarn	5) Țesături textile de filamente sintetice	2	4	+	-	-	-	-	
6) Bedlinen, table linen, toilet linen and kitchen linen	6) Lenjerie de pat, de masă, de toaletă sau de bucătărie	1	6	+	-	-	-	-	
7) Overcoats, (car coats), capes, cloaks, anoraks, windcheaters (wind-jackets) and similar articles	7) Paltoane, canadiene, pelerine, hanoroace, bluzoane și articole similare	3	5	-	+	-	-	-	
8) Suits, ensembles, jackets, blazers, trousers, bib and braze overall, breeches and shorts	8) Costume, seturi, sacouri, jachete, panataloni, fuste, rochii, salopete	1	7	-	+	-	-	-	
9) Carpets and other textiles floor covering	9) Covoare și alte acoperitoare de podea din materiale textile, țesute, fără smochuri și șuvițe	3	11	-	-	+	-	-	

10) Worn worn clothing and other worn articles	10)Îmbrăcăminte purtată sau uzată și alte articole purtate sau uzate	2	5	-	-	-	+	-
11)Cotton	11) Bumbac	0	1	-	-	-	+	-
12) Wool, fine or coarse animal hair, horse hair, yarn and woven fabric	12) Lână, păr fin, sau grosier de animale	1	6	-	-	-	+	-
Total		18	64	6	2	1	3	0

1. Consignments exported to and imported from Romania including additional specialties (art.No.7)
2. Articles of apparel exported to and imported from Romania including different specialties (No.8)
3. Goods exported to and imported from Ukraine without specialties of diversity (No.9) in English
4. Merchandise exported to and imported from Germany without specialties of differences (art.No.12) In Romania

Table 3

The main HS categories of goods. External trade Category No.XVI	Comerțul exterior pe principalele categorii de mărfuri conform Sistemului Armonizat, categoria XVI	Specific goods of certain countries traded with RM						
		Cognate pairs	Dostance pairs	Russia	Romania	Ukraine	Germany	Belarus
XVI.Machinery and mechanical appliances: electrical equipment, sound and image recorders and reproducers, parts thereof of which:	I. Animale și produse ale regnului animal din care:							

1.Pumps for liquids	1. Pompe pentru lichide	2	3	+	-	-	-	-
2.Electrical machinery and equip.,sound recorders and reproducers, and parts and accessories such articles	2.Mașini aparate și echipamen-te de înregistrat sau de reprodus sunetul, aparate de televiziune, părți și accesorii ale acestora	7	61	+	-	-	-	-
3.Air-conditioning machines	3.Mașini și aparate pentru condiționarea aerului	3	2	+	-	-	-	-
4.Air or vacuum pumps, air or other gas compressions and fans	4.Pompe de aer sau de vid, compresoare de aer și ventilatoare	3	4	+	-	-	-	-
5.Refrigerators, freezers and other refrigerating or freezing equipment	5.Frigidere, congelatoare și late echipamente pentru producerea frigului	3	6	+	-	-	-	-
6.Agricultural, horticultural or forestry machinery, other similar equipment	6.Mașini, aparate, utilaje agricole, avicole, horticole sau silvicole	3	5	+	-	-	-	-
7.Household or laundry –type washing machines	7.Mașini de spălat rufe	3	5	+	-	-	-	-
8.Taps, cocks, valves and similar appliances for pipes, bolie shells, tanks, vats or the like	8.Articole de robinătorie	0	32	+	-	-	-	-
9.Mechanical appliances for projecting, dispersing or spraying liquids or powders	9.Aparate mecanice pentru proiectat, dispersat sau pulverizat lichide sau praf	5	4	-	-	+	-	-

10. Self-propelled bulldozers, gradets, levelers, excavators and similar equipment	10. Buldozere, nivelatoare, excavatoare și similare	4	13	+	-	-	+	-
11. Insulated wire, cable and other electric conductors; optical fibre cables	11. Fire, cabluri și alte conductoare electrice izolate	5	2	-	+	-	-	-
12. Insulating fittings for electrical machines	12. Piese izolate	1	1	-	+	-	-	-
13. Electrical apparatus for switching or protecting electrical circuits, or for making connections or in electrical circuits	13. Aparatură pentru comutarea, trierea, protecția, racordarea sau conectarea circuitelor electrice	5	5	-	+			
14. Electric instantaneous or storage water heaters and immersion heaters	14. Încălzitoare: a localurilor, solului sau pentru utilizări similare; aparate electrotermice	1	114	-	+			
15. Central heating boilers	15. Cazane pentru încălzirea centrală	1	3	-	+			
16. Electrical apparatus for line telephony or line telegraph	16. Aparate telefonice	2	0	-	+			
17. Reception apparatus for TV, video monitors and video projects	17. Aparate de recepție de TV, monitoare video și proiectoare video	6	2	-	-	+		
18. Turbojets, turbopropellers and other gas turbines	18. Turboreactoare, turbo-propulsoare, și alte turbine de gaz	5	2	-	-	+		
19. Electric accumulators, including separator	19. Acumulatori electrice	2	0	-	-	+		

20.Electric motors and generators (excluding generating sets)	20.Monitoare și generatoare electrice	3	1	-	-	+		
21. Dishwashing machines, machinery for cleaning or drying bottles or other containers: closing, sealing or labeling bottles	21.Mașini de spălat vesela:curățat sau uscat recipient; pentru umplu, închis sau etichetat	1	11	-	-	+		
22.Centrifuges including centrifugal dryers	22.Centrifuge	1	0	-	-	-	+	
23. Automatic data-processing machines and units thereof	23.Mașini automate de prelucrare a datelor și părți ale acestora	3	7	-	-	-	+	
24. Other engines and motors	24.Alte motoare și mașini motrice	2	3	-	-	-	-	+
Total		69	85	10	6	5	2	1
Total Table 1		8	45	4	2	1	4	0
Total Table 2		18	64	6	2	1	3	0
The number of „cognate pairs”	(the ratio is 1:2)	95	19 4	-	-	-	-	-
The number of specific goods	delivered by definite countries	-	-	20	1 0	7	9	1

1.The translation of certain goods (art.No.XVI) was not in the English variant by the “*Statistical Yearbook*”, Chișinău, RM, 2012

2. The varieties of articles in the subcategory No.8 were not entirely enclosed in Romanian variant (see “*Articole de robinărie*”

3. The list of goods in subcategories Ro. Nos 10,11 doesn’t include specialties

4. The diversity of goods in subcategory No.14 vary both in Ro. and Engl. (See the “*Statistical Yearbook*”, Chisinau, RM, 2012)

REFERENCES:

Bojovik, Milevica. *Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development* // <http://www.per.uni-lj.si/ate/978-961-6637-06-0/487-493.pdf> (accessed on February 5, 2014).

Hoang Thi Hai Durong. *Teachers' Linguistic and pedagogical Challenges in Teaching ESP Vocabulary to the Third-Year Students of Electronics Engineering at Ho Chi Minh University of Industry Based in Thanh Hoa Province* // <http://dl.vnu.edu.vn/bistream/11126/541/1/04051000607.pdf> (accessed February 5, 2014)

Kruk, Mariusz. *Using Internet Resources in Teaching English Subsystems: An Autonomous Approach* // *Journal of Language Teaching and Research*, November 2012, No. 6, Vol. 3, pp.1088-1097

Osama Khalifa Mohammed. *ESP Teaching: Reverseal of Roles between ELT Teachers and Subject Specialists* // <http://www.ijssm.org/papers/157-A10022.pdf> (accessed on February 5, 2014).

Viuiu, Polona, *Preparing Materials for ESP Teaching* // <http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/2011/Vicic.pdf> (accessed on February 5, 2014)

CULTURAL COMPETENCE IN BUSINESS ENGLISH TERMINOLOGY

Nicoleta BAGHICI, Doctorandă,
Universitatea de Stat din Bălți, „Alecru Russo”

The purpose of this paper is to demonstrate the growing importance of intercultural competence in teaching and learning Business English in terms of cultural awareness, which aids in communicating successfully – both linguistically and pragmatically– in a foreign language, in this case English, in various business contexts across cultures. Cultural competence refers to a person's ability to interact, work, and form meaningful connections with others from a variety of cultural backgrounds. The ideas, practices, and actions of people from diverse groups might be considered cultural background. Increasing self-awareness, developing social skills and behaviors surrounding diversity, and learning to advocate for others are all part of the process of achieving cultural competency. It extends beyond tolerance, which indicates a willingness to put differences aside. Instead, it entails recognizing and valuing variety in all circumstances via our words and deeds.

At present, the differentiation of various special areas and their terminologies has reached unprecedented limits, which, according to scientists, is the main communication problem, since it often becomes impossible to understand between different layers of population, between non-specialists and specialists, and even between specialists of the same field. But, nevertheless, if someone wants to take part in this progressive process of cognition, he "will constantly have to master new words, concepts and terms."

In this case, it will be necessary not only to replenish the passive vocabulary, to know as many words as possible and, possibly, to understand them, but also to apply this knowledge. There is a danger that the linguistic competence of individuals will be limited due to a lack of mutual understanding in the communication process. Where there is no general understanding in professional speech, there is a danger of manipulation, which begins at the moment when special languages are used deliberately to hide the real state of affairs.

Thus, the primary task is the interaction between the speakers of professional and general literary languages. Closely related to this problem is the problem of penetration of terminological vocabulary in the composition of the common language and all roles in this composition. Before proceeding to a detailed study of these issues, it is necessary to consider the concept of "cultural literacy". In our opinion, more the exact Russian correspondence to this concept will be the term "cultural competence". Cultural literacy refers to the ability to comprehend a group of individuals from a certain culture's traditions, daily activities, and history. It encompasses their language, art, science, beliefs and practices, as well as their perceptions of their surroundings.

In the Romanian and Russian public consciousness, the very concept of "literacy" is usually associated with knowledge of the rules of spelling and punctuation, the ability to write and read. So, when analyzing the concept of "literacy", Sternin notes that in the explanatory dictionaries of the Russian language, you can find the following meanings of the word "literate": spelling (ability to write), reader (ability to read), normative-linguistic (avoid language mistakes), or other area of knowledge). From a pragmatic point of view, communication literacy is of particular importance - a set of communicative knowledge, skills and abilities of a

person, allowing him to communicate effectively in standard communicative situations in written and oral speech. These meanings, reflect the conceptual features that form the content of the concept "literacy" (Popova 2001: 153-155).

Thus, we see that the meaning of "cultural literacy" is not included in the content of the concept of "literacy" in the Romanian and Russian languages. In English, there is a special concept of "cultural literacy". This concept has much in common with the distinguished I.L. Sternin "communicative literacy", as well as with the concept of "intercultural communication".

The concepts of "cultural literacy" and "intercultural communication" include the component "culture", and both imply culturally determined mutual communicative competence of the participants communicative event. It is "cultures ... that determine the cognitive and pragmatic foundations of communicative activity" (Bergelson 2001: 166).

American scientist E.D. Hirsch defines cultural literacy as "the oxygen for social interaction" (Hirsch 1987: 173). That is why, when determining the types of general knowledge that communicants possess, scientists distinguish two sides: knowledge of the actual sign system and knowledge about the structure of the external world (Bergelson 2001: 167).

Language is closely related to extralinguistic reality, it absorbs the culture of the people, its history, it reflects all the changes that are taking place in society. The extra-linguistic knowledge of the communicants is of great importance. In the process of communication, speakers use common knowledge as starting points. Without them, it is impossible to solve pragmatic problems of communication. V.N. Telia calls this type of knowledge "cultural code"(Telia 1996: 219). O.S. Akhmanova defines them as background knowledge, which is "mutual knowledge of the realities of the speaker and listener, which is the basis of linguistic communication" (Akhmanova 1969: 498) Background knowledge is based on the cumulative function of the language, the ability of the language to consolidate the accumulated collective experience directly in its forms, reflect the features environment of functioning, features of material and spiritual culture, history of the people. National and cultural background knowledge is necessary for an adequate perception of the information

transmitted by the communicant

Cultural competence is essential for successful intercultural communication. Y.A. Shekhtman writes: "the ability to correlate the unknown with the known, placing an object in certain connections and relationships with other objects is the main feature of human knowledge and at the same time the main condition for the success of communication"(Shekhtman 2001: 268).

Interaction during communication depends on the balance between the different and the general in the symbolic systems of the communicants. E. D. Hirsch in his work draws the line on which this threshold of cultural competence lies - between the everyday level of knowledge and the level which is known only to a specialist in a particular field (Hirsch1987: 84).

A characteristic feature of the economic term system is its proximity to the common spoken language. Newspapers, radio, television - this is what surrounds a person constantly, and is a powerful source, including information on economic topics. This distinguishes the term system economics and business from many others, for example, from the terminology system of medicine, where most of the terms are delimited from general colloquial speech, and esotericism is extremely developed. This is due to the fact. That although many medical terms or nomenclature units, such as the names of medicines, are known to many people in the street, when such a word is presented, completely different pictures are born in their minds. While the doctor can instantly recall the composition and properties of the medicinal means, the patient only identifies drugs by their action, and this is often mistaken. The esotericism of medical terminology is also due to the inappropriateness of the general availability of the diagnosis for patients.

The general availability and relative semantic transparency of economic terminology, in turn, is explained by the openness of this terminology and the high level of involvement of the majority of citizens in economic processes. The modern development of economic terminology is carried out in the structure of the space of intercultural communication, in the interaction of language, culture and information. Such a feature is inherent not only in the system of terms in the field of economics, but also in all those terminological systems for which connections with the outside world, society, and culture are significant.

One example is the media terminology system, which has also become a rich source of terminological units that have become commonly used (Molchkova 2003) The researcher says that "the term media system is characterized by the penetration of terms into the layer of common vocabulary." So, the word "film", which appeared in 1905. in the sense of motion picture, is now known to every child: until cinematography gained mass fame, the word remained exclusively within the framework of the terminology of cinematography. After the film industry acquired a mass audience, the word "film" became commonly used (Molchkova 2003: 41).

The development of technical progress has led to the fact that the words, those who came into the language to designate certain specific concepts, known only to a narrow circle of specialists, together with these concepts passed into the sphere of common vocabulary. This conclusion, as we seems to be valid not only for terms in the field of media.

S.V. Sakhievich in his work "Overcoming the diversity of translations of English economic terms" also concludes that "economic terminology is very close to the common spoken language" (Sakhnevich 1998: 15). The paper concludes that the process of convergence of economic terminology and common vocabulary continues as economic reforms deepen.

Researchers note that for most modern industrial societies are generally not characterized by a rigid differentiation of language into more or less closed, self-sufficient systems (Maslova 2001: 81). One of the natural consequences of these processes is the fact that the content of a minimum of cultural competence does not remain static. On the contrary, it changes all the time, replenishing with more and more nominative units (mainly from special areas human knowledge), which is associated with the rapid development of science and technology. V.A. Maslova will give such lexical units the name "industrial" vocabulary (Maslova 2001: 81). According to the SV. Grineva, special vocabulary is not only the main part of the national languages of developed countries, but also constitutes the most dynamic part of them (Griniew 2001: 50). G.V. Kolshansky also notes that the thesaurus of communicants, including those containing terminological units, should be considered as part of their cultural and scientific competence (Kolshansky 1984: 25) This "competence" is the basis for communicants to solve the set pragmatic tasks.

Considering terminological units from the field of economics and business in the aspect of their importance for cultural competence, we can talk about two groups of lexical units: the first group is the "core lexicon" (core lexicon, according to the classification of E. D. Hirsch) where, in particular, includes lexical units of a special area of use, designating concepts known to the layman in this field; the second - lexical units, the semantics of which has national and cultural specifics.

Let us consider in more detail the first component of cultural competence. First of all, it is necessary to pay attention to the closeness of the concepts "consubstantial" terms (Grinev 1993: 27). and "core lexicon" (Hirsch 1987: 67).

It seems that the concept of "co-substantial term" defines the lexical content of a given group of words. This term was introduced by CB. Grinev within the framework of considering terminology, where "consubstantial" terms are defined as lexical units, which are found both in everyday and professional speech"(Grinev 1993: 27). S.I. Treskova, considering the use of terminological units in the texts of mass communication, notes the selectivity of their choice, which is determined by the volume of terminological units and their common knowledge (Treskova 1989: 125). Common knowledge, or generally accepted, is, in turn, reflected in dictionaries, where a dictionary entry gives the meanings of word usage in the order that reflects their common acceptance (Fetisov 2000: 43)

This "boundary" layer of vocabulary usually presents the greatest difficulty in separating terminological vocabulary from the vocabulary of the language. The term is definitely different from common vocabulary.

As already indicated, the peculiarities of terms include consistency, the presence of a definition, a tendency to monosemism within their terminological field, a lack of expression, and stylistic neutrality. In particular, consideration of definition (presence definitions), as one of the terminology criteria, involves a comparison of definitions given by scientific (special) dictionaries and definitions given in explanatory dictionaries of the general literary language.

The differences in these definitions can be demonstrated in a few examples. Let's take the word inflation. The Dictionary of Economics defines it as follows: "reduction in value of a currency. Measured often by

percentage increases in the general price level per year. The Longman Dictionary of English Language and Culture gives a completely different definition of inflation - a continuing increase in prices, or the rate at which prices increase less detailed and more understandable to the layman. The dictionary of "cultural literacy" gives an even more succinct definition: a general increase in prices.

To illustrate more clearly the differences in the given definitions, we will take one more word - "**monopoly**". A special dictionary will give 5 meanings of this word. Here are just a few of them:

1. exclusive control of a commodity or service in a particular market, or a control that makes possible the manipulation of prices.
2. an exclusive privilege to carry on a business, traffic, or service, granted by a government.
3. the exclusive possession or control of something.
4. something that is the subject of such control, as a commodity or service.
5. a company or group that has such control.
6. the market condition that exists when there is only one seller.
7. (*initial capital letter*) a board game in which a player attempts to gain a monopoly of real estate by advancing around the board and purchasing property, acquiring capital by collecting rent from other players whose pieces land on that property.

In the explanatory dictionary, we find two meanings related to the field of economics - if a company or government has a monopoly of a business or political activity, it has complete control of it so that other organizations cannot compete with it; a large company that controls all or most of a business activity.

It can be seen from the examples given that, despite the fact that the definitions of the same words are given, these definitions differ significantly. The explanatory dictionary gives purely external signs of the designated subject: inflation is interpreted as a rise in prices; the definition of monopoly is given through the description, with a specific example. A special dictionary gives clear characteristics: the deep cause of inflation is the depreciation of money; more detailed conditions and factors for the emergence of a monopoly, etc.

Comparing the definition of a term and the general colloquial

interpretation of a word, we see that the difference between a term and a word reflects the difference between a concept and a representation. This difference, according to S.V. Grineva, "is objectively due to the fact that they reflect phenomena of different levels mental activity - scientific thinking and everyday operation of ideas" (Grineva 2001: 32). Although, here it should be noted such a tendency in the development of language and society, as a movement towards a more meaningful and deeper knowledge of concepts and, accordingly, the meanings of words. I.L. Sternin notes that "in connection with the growth of education and culture, knowledge of the meanings of linguistic signs is deepening" (Sternin 1979: 74).

It seems that precisely such words, which are given definitions in both special and general literary dictionaries, represent that boundary layer of vocabulary, which, being terminology on the one hand also belongs to the common layer of vocabulary. Such words are an integral part of "cultural competence" (a component of general knowledge that includes specialized vocabulary). The number of such words with the development of various spheres of human activity, in particular the economy, grows, and thus expands the concept of cultural competence.

The growth in the number of this layer of vocabulary is indicated by the fact that there is now a much wider variety of terms in the media than was selected by Professor Hirsch in his work "Cultural Literacy: What Every American Needs to Know" in 1987. So, in this we do not find terms such as "auditor" and "regulators" in the publication. In the example below, they are used without explication of the meaning. Since the example is taken from a non-specialized edition, we can do the conclusion is that they should be understandable to an unprepared reader in financial and economic matters.

Pressure was mounting this weekend for a root-and-branch review of the role played by auditors in the credit crunch, following the revelation that Lehman Brothers was able to hide \$50bn (£32bn) of debts from regulators despite checks by accountancy firm Ernst & Young (The Observer - 14/03/2010).

The second group of lexical units is specific to each individual culture. In this case, we will talk about the English-speaking culture and about those lexical units related to the sphere of economics that have a

national-cultural coloration. This coloration is most clearly manifested in the personalities. The process of transition of proper names into common nouns is of a pragmatic nature and can be caused, on the one hand, by the extraordinary capacity of newly formed linguistic signs, and, on the other hand, by the orientation towards the presence of the addressee of the amount of cultural knowledge sufficient to decode the message of the addressee. When a proper name becomes a common noun, "it is filled with a new meaning, which now correlates with a typical activity of the named person, with typical products, with any characteristic local conditions, etc." (Superanskaya 1976: 143)

A change in meaning in a proper name can occur by means of metaphorical or metonymic transfer.

Recently, these tropes, along with antonomasia, personification, allusion, etc., have been considered as "central, not marginal and applied in the study of cognitive processes" (Molchanova 2001: 60). The transition to common nouns is potentially characteristic of all well-known names (Superanskaya, 1973). Thanks to the media, the names of many economic figures, businessmen have become the subject of general knowledge, therefore this area has become one of the sources of proper names, which passed into common nouns (Leonovich 1994: 100) To illustrate this point, here is an example - an excerpt from an article published in *The Wall Street Journal*. The article states that many people are currently trying to appropriate themselves the name "Rockefeller" and lists the reasons that prompted them to do so.

Yet it turns out that calling yourself a Rockefeller is pretty easy and common. There is a big difference, in other words, between being a Rockefeller and being a "Rockefeller." So just because someone is a "Rockefeller" doesn't mean they are a Rockefeller. And just because someone is a Rockefeller, doesn't mean they're rich (*The Wall Street Journal* - 30/07/2008).

In these examples, we come across the expression "be a Rockefeller", which means "to be rich." The indefinite article used before a proper name indicates the fact of the transition of a proper name to the rank of common nouns. ... A person who is not familiar with the English-speaking culture does not have enough knowledge to understand the meaning of a message containing this kind rethought lexical units.

This name, which became known first in the English language linguistic culture, over time has become a world cultural heritage and can be understood by a bearer of almost any culture if he has a basic educational level. There are, however, concepts for those or for other reasons that have not gone beyond the framework of the English-speaking culture and are a mystery to people from other countries. Let's take another example:

And whether or not non-compete clauses helped Route 128 companies keep their most innovative employees in the decades after World War II, there's no such argument for them in Massachusetts or Washington today — or so the Toronto researchers' analysis would suggest, though Franco and Mitchell don't say so explicitly. Economy Seattle- 19/08/2008

Not knowing what "Route 128" is, it is difficult to understand what is the meaning of this passage. In the dictionary of cultural literacy, we find the following explanation: "used as a synonym for high technology [high-tech]; this term refers to a highway encircling the suburbs of Boston, Massachusetts, which is known for the concentration of electronics and computer firms located along it. "

There is also a cross-reference to the Silicon Valley article. Thus, we see that the definition of "Route 128" speaks not only of the location of corporations, as it may seem to an unprepared reader, but mainly indicates the specialization of enterprises located in this area.

Such examples demonstrate the law of linguistic economy. This law manifests the human ability, most often unconscious and does not require any effort, to project one phenomenon onto another. In one word, a concept is revealed that would otherwise require lengthy comments. These are stable images for understanding of which "some cognitive operations are used to restore or reconstruct those complete structures of knowledge, the abbreviated analogs of which they are" (Molchanova 2001: 63).

As we can see, these examples very clearly illustrate the role of concepts and terms of economics as a component of cultural competence in achieving the goals of intercultural communication. We can conclude that the economic sphere has become a rich source of lexical units that have become an integral part of cultural competence. Together with that

it is important to note that in addition to the actual terminological units, it also includes culturally colored words, such as names own (names of economic figures, names of organizations, etc.).

Bibliography

Economy Seattle- 19/08/2008

Griniew, S. Some Tendencies of Terminology in the Era of Globalization // *Neoterm World Specialized Terminology*. Warsaw: Journal of the International Federation of Terminology Banks, 2001. No 39/40. P. 49 – 53

Hirsch, E.D., Jr. Cultural Literacy – What Every American Needs to Know.... – P. 81.

Popov, V.Y. Critical Theories of Varieties of Semigroups Satisfying a Permutation Identity. *Siberian Mathematical Journal* 42, 134–136 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1004805912924>

The Wall Street Journal - 30/07/2008

Ахманова, О.С. Словари лингвистических терминов. Изд. 2-е. – М.: 1969

Бергелисон, М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы исследования кросс-культурных взаимодействий. Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. #4, 2001.

Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: 1990

Леонович, О.А. Очерки английской ономастики. – М.: 1994.

Маслова, В.А.,

<https://obuchalka.org/2015040483806/lingvokulturologiya-uchebnoe-posobie-maslova-v-a-2001.html>

Молчанова, Г.Г. Когнитивная стилистика и стилистическая типология // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вестник МГУ. – М.: Сер.19.– 2001. – №4. – С. 60 – 71.

Молчкова,

Л.В.,

2003

<https://www.dissercat.com/content/professionalnaya-leksika-angloyazychnykh-sredstv-massovoi-informatsii-pragmatika-semantika-s>

Сахневич, С. В. <https://www.dissercat.com/content/preodolenie-raznoperevodnosti-angliiskikh-ekonomicheskikh-terminov>

Стернин, И.А. Коммуникативное поведение и национальная культура // Вестник ВГУ. Сер. Гуманитарные науки. -1996 - № 2. - С. 45-64.

Стернин, И. А. Медиаграмотность в структуре грамотности современного человека // Вестн. ВГУ. Сер. : Филология. Журналистика. – 2013. – № 2. – С. 209–211.

Стернин, И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. – Воронеж: 1979

Суперанская, 1973.<https://topknig.pro/nauka-i-obrazovanie/64381-obshchaya-teoriya-imeni-sobstvennogo.html>

Суперанская, А.В.Терминология Номенклатура. Проблематика Определений Терминов в словарях разных типов- Ленинград 1976, с.73-83.

Телия, В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологические аспекты. – М.: 1996.

Трескова, С. И. Социолингвистические проблемы массовой коммуникации: (Принципы измерения яз. вариантности) / С. И. Трескова; Отв. ред. А. Н. Баскаков; АН СССР, Ин-т языкознания. - М.: Наука, 1989. - 151, [2] с.: ил.; 22 см.; ISBN 5-02-010959-2.

Фетисов, Г. О необходимости учета пространственного фактора в исследовании и регулировании социально-эко-номического развития // Экономист. — 2011. — №9. — С. 26-32.

Шехтман, П. И.

https://www.researchgate.net/publication/323397130_A_text_as_a_unit_of_verbal_communication

VERWENDUNG VON PAARFORMELN IN DER ZEITUNGSSPRACHE

Irina BULGACOVA

Universitatea „Alec Russo“ Bălți

Аннотация:

В статье изложены результаты исследования применения и функционирования парных фразеологических сочетаний в языке прессы на материале немецкой газеты «Die Zeit». Проанализированы разновидности и лексико-семантические особенности парных фразеологизмов, определены их прагматические функции в газетном тексте. Особое внимание уделяется рассмотрению модифицированных фразеологических сочетаний.

Ключевые слова: Zeitungssprache, Paarformel, Zwillingsformel, Kriterium der Idiomatizität, kodifizierte Form, Modifikation.

Im sozialen, politischen und kulturellen Leben der heutigen Gesellschaft spielen die Massenmedien eine außerordentlich wichtige Rolle. Die modernen Kommunikationsmittel Internet und Fernsehen dienen nicht nur der Vermittlung aktueller Informationen, sondern sie sind auch für die Herausbildung von Überzeugungen und die bildungsmäßige Entwicklung der Menschen notwendig. Aber auch dem Massenmedium Zeitung, die in sowohl traditioneller, gedruckter als auch in digitaler Form erscheint, kommen nach wie vor wichtige Aufgaben zu. Die Zeitung hat die Pflicht, dem Leser aus der Flut der Informationen die nach ihrer Überzeugung wichtigen auszuwählen und das Informationsbedürfnis des Lesers zu befriedigen. Eine wichtige Aufgabe der Zeitung besteht außerdem darin, die Ereignisse zu kommentieren, d.h. Stellung zu nehmen, persönliche Meinungen zu diesen Ereignissen öffentlich zu äußern. Die Vermittlung von Informationen wird im Allgemeinen von Prinzipien der Vollständigkeit, Objektivität und der Verständlichkeit bestimmt, denen zu folgen aber, den Journalisten nicht immer gelingt.

Aus den oben beschriebenen Aufgaben der Zeitung und der Prinzipien, die die Vermittlung aktueller Informationen bestimmt, folgt, dass sich dieses Informationsmedium einer besonderen wirksamen Sprache bedient. Diese Sprache lässt sich aber wegen ihrer Heterogenität nur schwer definieren. Darauf weisen sowohl Sprach- als auch Medienwissenschaftler hin. Nach Burger haben die Massenmedien keine eigene Sprache, sie haben jedoch „eigene kommunikative Verfahren“, die sich von der „übrigen Sprachrealität“ unterscheiden (Burger, 2019: 6).

Einerseits werden für den Stil der Zeitungstexte expressive, andererseits klischeehafte, standardisierte Elemente konstatiert. Dies ergibt sich aus dem sozialen Charakter und der kommunikativen Allgültigkeit der sog. Zeitungssprache, die für alle sozialen Schichten sowohl zugänglich als auch wirksam und inhaltsreich sein soll. Man muss hervorheben, dass die Standards der sprachlichen Vielfalt von Presstexten nicht widersprechen, sondern – im Gegenteil – das individuelle Können und die Originalität des Autors im Falle ihrer

treffenden Auswahl und Verwendung bestätigen. Aber erst durch die Einheit, Wechselbeziehung der Standardisierung und der Expressivität kann die Zeitung eine wirksame Massenkommunikation erreichen. Die Expressivität der Zeitungstexte wird durch die Verwendung von spezifischen sprachlichen Mitteln erreicht, zu denen neben einem anschaulich-expressiven Wortschatz, zahlreicher Epitheta, Vergleiche, Periphrasen auch verschiedene Phraseologismen gehören.

Im Rahmen dieses Beitrags wird das Funktionieren von Paarformeln in den Texten, die das Korpus der Zeitung „Die Zeit“ enthält, unter die Lupe genommen. Die Paarformeln, auch Zwillingsformeln, Wortpaare genannt, sind binäre Wortfügungen, d. h., sie bestehen aus zwei Wörtern der gleichen Wortart und sind durch ein Binde- oder Verhältniswort verknüpft. Als Bindewort tritt nach Burger entweder eine Konjunktion oder eine Präposition auf. Diese Wortfügungen sind im Deutschen besonders produktiv. Als Konstituenten der Paarformeln treten verschiedene Wortarten auf: Substantive (*Geduld und Spucke, Himmel und Höhe*); Adjektive (*dumm und dämlich, schlicht und einfach*); Adverbien (*jahraus, jahrein, drunter und drüber*); Verben (*hegen und pflegen, teeren und federn*), Partizipien (*erstunken und erlogen, verraten und verkauft*); Pronomen (*dies und das, dies und jenes*); Präpositionen (*ab und an, auf und ab*).

Die Paarformeln werden durch eine semantische Ganzheit gekennzeichnet, die aufgrund der semantischen Konsolidierung der beiden Komponenten der Wortgruppe entsteht. Die Glieder der binären Wortgruppen stehen zueinander im Verhältnis der Ähnlichkeit (Synonymie) oder Ergänzung (*Art und Weise, Feuer und Flamme, krumm und lahm, Handel und Wandel*) oder im Verhältnis des Gegensatzes (der Antonymie) (*alt und jung, arm und reich u.a.*)

Eine spezifische Eigenschaft der Paarformeln ist eine rhythmische und klangliche Bindung, 3 Arten von Reim (Stabreim, Endreim, Assonanz), das Gesetz der wachsenden Glieder (*Feuer und Flamme, mit Kind und Kegel, auf Schritt und Tritt, hoch und heilig, gut und gerne usw.* Zu den Paarformeln werden auch tautologische Bildungen mit der typisierten Bedeutung der Verstärkung gezählt (*wieder und wieder, Schritt für Schritt, über auf über, Schlag auf Schlag*). Dieser Typ von Wortpaaren lässt sich gut modellieren. Die Paarformeln kommen oft als

Komponenten von größeren phraseologischen Einheiten vor (*mit jemandem durch dick und dünn gehen*). Wie auch andere Arten von Phraseologismen lassen sich die Paarformeln nach dem Kriterium der Idiomatizität einteilen. Neben den nicht –idiomatischen (*wieder und wieder*) und teilidiomatischen (*klipp und klar*) werden auch idiomatische Paare (*gang und gäbe*) unterschieden (Burger 2003: 45).

Die durchgeführte Analyse hat ergeben, dass in den untersuchten Zeitungstexten des Korpus, die in der Periode 2011-2018 erschienen sind, recht unterschiedliche Paarformeln verwendet werden. Die nach dem Prinzip der Verdoppelung gebildeten Paarformeln sind im Untersuchungsmaterial relativ selten: *alles und alles*, *wieder und wieder*, *mehr und mehr*. Z.B.:

Sie sagt, dass sie lieber von Herausforderungen als von Problemen in der Schulpolitik spreche, und betont wieder und wieder, dass sie „Voraussetzungen schaffen“ und neue Wege prüfen wolle. (Die Zeit, 03.01.2018)

Die Verwendung der Paarformel *wieder und wieder* im angeführten Beispiel verstärkt die Expressivität der Aussage, die dadurch ihren pragmatischen Aspekt realisiert, da sie besonders emotionell und überzeugend wirkt. Unter den tautologischen Paarformeln, die dem Geschriebenen Intensivierung verleihen, ist anhand des Belegmaterials nur die Konstruktion *mehr und mehr* zu nennen, vgl.:

Es ist die Gefahr, dass mehr und mehr Menschen wieder Dollarzeichen in den Augen haben und die Finanzlogik der Herrschaft übernimmt. (Die Zeit, 09.01.2018)

Ebenso wenig sind in unserem Korpus die kodifizierten Paarformeln vertreten, deren Komponenten im Verhältnis der Synonymie oder Ergänzung zueinander stehen: „*alles in allem*“; „*ganz und gar*“; „*wie eh und je*“. Die Elemente der ersten zwei Paarformeln sind formal durch die Alliteration verbunden, die sich durch die Gleichheit des Anlauts mehrerer Wörter oder betonter Silben kennzeichnet. Daraus ist die stilistische Funktion der Paarformeln zu erklären, deren Gebrauch der Aussage Nachdruck und Verstärkung verleiht. Vgl.:

In Wahrheit ist das Stück aber ganz und gar nicht aus Mitleid für den Gegner, sondern vor allem aus Angst vor dem Feind geschrieben. (Die Zeit, 07.01.2018).

Im Vergleich zu den obengenannten Paarformeln sind die kodifizierten Wortpaare, deren Komponenten im Verhältnis des Gegensatzes bzw. der Antonymie zueinander stehen, in den analysierten Texten zahlreicher. In unserem Korpus sind folgende Paarformeln dieser Art registriert: *hin und her*, *Tag und Nacht*, *auf und ab*, *drauf und dran*, *mehr oder minder*, *früher oder später*, *hin und wieder*. Alle vorgeführten Beispiele wirken unabhängig vom Kontext expressiv. Ihre pragmatische Funktion besteht eben in einer bildhaften, anschaulichen Verstärkung, Intensivierung der Aussage. Diese Funktion erklärt sich einmal durch das Gesetz der wachsenden Glieder, d.h. von zwei unterschiedlich langen Wörtern steht zuerst das kürzere und dann das längere, z.B. *Tag und Nacht*, *mehr oder minder*, *hin und wieder*. Vgl. im Kontext:

Auch fast drei Jahre nach der Vertreibung der Dschihadisten erfährt die Stadt noch keine politische Stabilität, kommt es hin und wieder zu Anschlägen, bewaffneten Auseinandersetzungen und Interessenkonflikten. (Die Zeit, 07.01.2018)

An keinem anderen Ort laufen Tag und Nacht so viele Menschen entlang, nirgends ist es lauter, hektischer, staubiger. (Die Zeit, 04.01.2018)

In beiden Beispielen haben wir auch mit der bildlichen Motivierung der Gesamtbedeutung zu tun. Durch die Paarformel *hin und wieder* kommt die Bedeutung „manchmal“ zum Ausdruck. Im Vergleich zum Adverb wirkt das Wortpaar viel anschaulicher, aussagekräftiger. Eine ähnliche Wirkung erreicht der Autor der zweiten Aussage dank der Verwendung der Paarformel *Tag und Nacht* statt der Wortgruppe „die ganze Zeit“.

Die Analyse der pragmatischen Funktion von registrierten Paarformeln hat gezeigt, dass die auf dem Verhältnis der Synonymie oder Ergänzung basierenden Wortpaare die Funktion einer wirkungsvollen, anschaulichen Benennung erfüllen. Die Paarformeln, deren Komponenten im Verhältnis der Gegensätzlichkeit zueinander stehen, dienen aber einer bildhaften Verstärkung oder Intensivierung der Äußerung.

Oft werden die Paarformeln wie auch andere Arten von Phraseologismen modifiziert, d. h. dass der Journalist in seinem Text nicht das kodifizierte Modell verwendet, sondern er verändert es absichtlich kreativ, greift nach Modifikationen. Bei Modifikationen

handelt es sich nach Burger um eine okkasionelle, gelegentliche Umwandlung und Verwendung des Phraseologismus (Burger, 2003: 27). Die modellierbaren Paarformeln wirken expressiver, wenn eine oder andere Komponente auf eine konkrete Situation bezogen, getauscht wird. Diese Expressivität wird unseres Erachtens dadurch hervorgerufen, dass die neugebildeten Paarformeln als ungewöhnlich für den Leser erscheinen. Sie gehen über den Rahmen der von dem Empfänger erwarteten, ihm schon längst bekannten Wortpaare hinaus und sind durch die Individualität und die Kreativität des Autors geprägt. Außerdem wird durch diese individuellen, okkasionellen Einmalbildungen die Kontextbezogenheit, die Hervorhebung eines nur mit diesem und keinem anderen Inhalt verbundenen Merkmals widerspiegelt.

Die untersuchten Zeitungstexte bieten uns einige Beispiele von okkasionellen Varianten der Paarformeln. Die von uns registrierten okkasionellen Varianten *unter Mühen und Strapazen* (Die Zeit, 07.04.2011) gegenüber der kodifizierten Paarformeln *mit Mühe und Not* oder die okkasionelle Variante *mit demonstrativer Lust und Freude* (Die Zeit, 20.05.2017) gegenüber der kodifizierten Zwillingformel *mit Lust und Liebe* sind als lexikalisch-semantic Variierungen zu bezeichnen. Im ersten Fall stehen die Konstituenten im Verhältnis der Synonymie zueinander, im zweiten handelt es sich um das Verhältnis der Ergänzung zwischen den Konstituenten. An den beiden Beispielen lässt sich das Gesetz der wachsenden Glieder beobachten, das der Aussage Dynamik und Intensivierung verleiht. Das Gemeinsame zwischen den beiden situativ gebildeten Paarformeln besteht darin, dass sie die Funktion einer bildhaften, aussagekräftigen Charakterisierung der Tatsache bzw. Erscheinung haben. Vgl.:

Unter Mühen und Strapazen hatte er die neue Welt entdeckt. (Die Zeit, 07.04.2011)

Und diese hat nun mit demonstrativer Lust und Freude auf die zentrale Kompetenz, die einer Partei im System der parlamentarischen Demokratie zukommt, verzichtet -... (Die Zeit, 20.05.2017).

Ebenso die Funktion einer bildhaften, lebendigen, einprägsamen Charakterisierung der gegebenen Situation erfüllen im Kontext die aktualisierten Paarformeln *von unten und oben, von links wie rechts* (Die Zeit, 14.03.2013). Das Gemeinsame von diesen Wortpaaren besteht darin,

dass ihre Komponenten im Verhältnis der Autonomie zueinander stehen. Dank der Verwendung der Wortpaare für die Schilderung einer konkreten Situation wirkt die jeweilige Aussage expressiver und einprägsamer, z.B.:

Steinbrück könnte der Kandidat all jener sein, die in Deutschland noch etwas bewegen wollen, von links wie von rechts, von unten und oben. (Die Zeit, 14.03.2013)

Nicht außer Acht zu lassen ist unserer Ansicht nach noch eine Art der Paarformeln, die in unserem Untersuchungsmaterial registriert wurden, aber in keinem Wörterbuch zu finden sind. Sie bilden im Kontext eine semantische Einheit und sind ihrer Struktur nach den Paarformeln ähnlich. Der entscheidende Unterschied solcher Wortpaare besteht unseres Erachtens darin, dass sie als Einmalbildungen vorkommen und nur für einen gegebenen Kontext relevant sind. Vgl. im Kontext:

Das musste die SPD früh und bitter erfahren, als Adenauer sich nach der ersten Bundestagswahl [...] für die kleine, die bürgerliche Koalition mit der FDP und der Deutschen Partei entschied – die Mehrheit bei der Kanzlerwahl am 15. September erzielte er mit der eigenen Stimme. (Die Zeit, 25. 07.2017)

Man sitzt hoch und bequem, schaut über die anderen gelassen hinweg. (Die Zeit, 13.06.2017)

Ebenso wie die bereits analysierten kodifizierten und modifizierten Paarformeln dienen diese Wortverbindungen mit der binären syntaktischen Struktur zur Erzielung einer besonderen Einprägsamkeit und Expressivität, verleihen der Aussage einen hervorhebenden, verstärkenden Charakter.

Die Auswahl und die Art und Weise der Verwendung von Paarformeln sind den kommunikativen Aufgaben und Funktionen der Zeitung untergeordnet. Ihr relativ häufiger Gebrauch in der Zeitungssprache wird vor allem durch ihre Bildhaftigkeit, zugleich aber auch durch ihre Reproduzierbarkeit und Klischeehaftigkeit erklärt.

Bibliographie:

Burger, Harald. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2003, 224 S. ISBN-10:

3503061703, ISBN-13: 978-3503061709.

Burger, Harald. *Sprache der Massenmedien*. Berlin: Walter de Gruyter, 2019, 334 S. ISBN 3110855917, 9783110855913

Scholze-Stubenrecht, Werner; Worsch, Wolfgang: *DU DEN Band 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim; Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2008, 919 S.

Internetquellen:

Korpusbelege Die Zeit (2011 – 2018)

<https://www.dwds.de/r/?corpus=zeit&q=wieder%20und%20wied>

PRÉSTAMOS TURCOS EN LA LENGUA ESPAÑOLA

Tatiana GOREA, asist.univ
Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți

Rezumat: Apariția împrumuturilor turcești în limba spaniolă se datorează anumitor evenimente istorico-politice. Acest fenomen este una dintre modalitățile de îmbogățire a lexicului limbii și este în general motivat de cauze extralingvistice care sunt strâns legate de dezvoltarea vieții sociale, a politicii, a științei și a culturii. Obiectivul acestui articol se concentrează pe studiul împrumuturilor din limba turcă, cercetarea se bazează pe dicționarele limbii spaniole. De asemenea, este prezentată o mică listă a celor mai folosite împrumuturi turcești din lexicul spaniol.

Cuvinte cheie: Lexicul spaniol, împrumuturi, cuvinte patrimoniale, cultisme, semicultisme, arabisme, turcisme

A lo largo de la historia de civilizaciones y culturas, las relaciones entre los distintos pueblos y etnias presentan contactos lingüísticos constantes entre hablantes de diferentes lenguas. Estos contactos pueden también manifestar la influencia de una lengua sobre otra en el sistema lingüístico de una comunidad. En la época actual, con los avances tecnológicos y la globalización de la vida cotidiana, se ha intensificado el natural trasiego de hábitos de vida, inventos, aparatos e ideas entre pueblos propagándose con ellos sus correspondientes signos lingüísticos. La lengua española, como cualquier otra, dispone de diversos procesos de formación de neologismos entre los que se encuentra el fenómeno del préstamo lingüístico.

El préstamo es un fenómeno sociolingüístico en el cual los

hablantes de una lengua utilizan palabras de otra lengua. Durante ese proceso de transferencia, la palabra prestada sufre un proceso de adaptación fonético -fonológica, morfológica y sintáctica. F. Lázaro Carreter en su obra *Diccionario de términos filológicos* define el préstamo como:

“elemento lingüístico (léxico, de ordinario) que una lengua toma de otra, bien adaptándolo en su forma primitiva, bien imitándolo y transformándolo más o menos” (Lázaro Carreter; 1971; 333)

Lázaro Carreter advierte que durante el proceso de la transferencia lingüística el vocablo prestado puede ser adaptado en su forma primitiva (sin variar), puede ser imitado o ser transformado más o menos.

El Gran Diccionario de Uso del Español Actual (2001) de M. Seco et alii define un *préstamo lingüístico como el término que se incorpora a una lengua tomándolo de otra, bien en su forma original o bien en su forma adaptada.*

La clasificación de los préstamos empezó, a principios del siglo pasado, gracias al científico norteamericano Leonard Bloomfield.

La clasificación originaria de Bloomfield establece tres tipos de préstamo (cultural, íntimo y dialectal), aunque el lingüista norteamericano establece que el préstamo cultural es el tipo principal de préstamo, y los otros dos los define por oposición a aquel. Siguiendo las definiciones que Bloomfield da a estos tipos de préstamo, recogidas por Gómez Capuz (2004: 17-18), se puede distinguir lo siguiente:

1. Préstamo cultural. En este tipo de préstamos se hace referencia a la transmisión de las novedades culturales entre dos lenguas. Se consideran elementos básicos y no invasores porque participan en la formación del léxico español. Hay muchos libros y manuales históricos de la lengua que ofrecen largas listas de préstamos que recibió la lengua española durante muchos siglos. Se consideran elementos básicos y no invasores porque participan en la formación del léxico español. Existen los préstamos históricos y los vocablos que acaban de incorporarse recientemente. Bloomfield caracteriza el préstamo cultural desde una perspectiva etnológica y onomasiológica (suelen ser préstamos de “palabras” y “cosas” a la vez): “los préstamos culturales nos muestran lo que una nación ha proporcionado y enseñado a otra (...) El préstamo cultural es mutuo, se da entre lenguas con un estatus relativamente

similar y se restringe a términos técnicos y novedades culturales” (Gómez Capuz, 2004: 17).

2. Préstamo íntimo. La lengua española, como se sabe, ocupa una zona geográfica muy extensa, tanto en España como en Hispanoamérica. Cada lugar de dicho territorio tiene su lengua que convive con el español. En esta situación el castellano está influido por las otras lenguas, aunque en menor medida. En esta situación una lengua “superior”, como el español, influye a las lenguas “inferiores”, como el guaraní, el quechua en América Latina o el vasco, el catalán o el gallego en España, se corresponde a categoría de préstamo íntimo. Es definido por oposición al préstamo cultural. El préstamo íntimo, según Bloomfield, “se produce entre dos lenguas habladas en una misma comunidad o territorio. Este préstamo es unidireccional, ya que existe una lengua superior de la que parten numerosos préstamos hacia la lengua inferior” (Gómez Capuz, 2004: 17-18).

3. Préstamo dialectal. También es definido por Bloomfield por oposición al préstamo cultural: “si en el préstamo cultural los rasgos prestados proceden de otra lengua, en el préstamo dialectal proceden de la misma lengua” (Gómez Capuz, 2004: 18) La toma de voces de un dialecto de la misma lengua es el proceso habitual e inevitable, que pasa en todos los idiomas.

Relacionado al léxico español se puede mencionar que el vocabulario español está constituido en su mayor parte por palabras heredadas oralmente por latín vulgar, las llamadas “voces patrimoniales” o “populares”, entre las que cabe incluir los “semicultismos” palabras que no han seguido el curso evolutivo tradicional y se encuentran más cercanas al modelo latino originario. Por otra parte, a lo largo de toda su historia, el español ha incorporado en su léxico, a través de la escritura, un gran número de palabras latinas, bien directamente de esta lengua, bien a través de otra lengua moderna; son los llamados “cultismos” o “latinismos” que han servido para enriquecer el vocabulario culto como por ejemplo *evangelium* > *evangelio*, *voluntatem* > *voluntad*, las lenguas de especialidad y los tecnicismos. (Rafael Lapesa, p.107-110) Estas tres vías – voces patrimoniales, semicultismos y cultismos -, por las que el latín se ha hecho español, quedan a veces reflejadas en distintas derivaciones de un mismo vocablo; así, por ejemplo, el tema latino *regul-* ha dado en

español *reja* (voz popular), *regla* (semicultismo) y *regular* (cultismo)

A través del latín ha llegado al español también un número importante de palabras del griego, los “helenismos” como por ejemplo: *sociología, teología, filología, teatrología, microbiología, neurología, astrología, el tema, el problema, el drama, el planeta, el teorema, el programa, el clima, el sistema* y muchas más. La lengua griega sirve de base para la creación del vocabulario técnico y científico, no solo en español sino en otras lenguas europeas.

El elemento árabe fue, después del latino, el más importante del vocabulario español. Rafael Lapesa menciona que son cerca de cuatro mil arabismos (p.133) en la lengua española. Hay muchos vocablos árabes relacionado con la agricultura, pues los moros eran hábiles agricultores: *acequia, aljibe, noria, alcachofas, alubias, aceituna, azafrán, azúcar, algodón, zanahorias, berenjena.*

La laboriosidad de los moros dio al español el préstamo de la palabra *tarea* y las casas se agrupaban en pequeñas *aldeas*. A la vivienda pertenecen *zaguán, azotea, alcoba*, la luz penetraba por ventana con *alféizar* y las casas construyeron los *albañiles* y se decoraban con *azulejos*.

La lengua árabe jugó el papel intermediario, transmitió unas palabras de otras lenguas como por ejemplo las voces que llegaron de la lengua persa: *jazmín, naranja, azul, escarlata.*

En proporciones diferentes y en épocas distintas, el español ha incluido también en su léxico “préstamos” de otras lenguas. Según la lengua de la que proceden estos préstamos, hablamos de anglicismos, germanismos, catalanismos, turquismos o voces amerindias

Actualmente, es el inglés la lengua moderna que más palabras está prestando al español;

La Real Academia Española no se opone al uso de palabras prestadas del inglés u otros idiomas. En su página dedicada a los extranjerismos, reconoce que todos los idiomas se han enriquecido a lo largo de su historia con aportaciones léxicas procedentes de lenguas diversas. Los extranjerismos no son, pues, rechazables en sí mismos. En este sentido la Real Academia Española distingue dos categorías:

1. Extranjerismos superfluos o innecesarios. Son aquellos términos para los que existen equivalentes en español perfectamente válidos y

utilizados. Por ejemplo, en lugar de *back-up*, lo apropiado es usar “copia de seguridad”

2. Extranjerismos necesarios o muy extendidos. Son aquellos términos para los que no existen equivalentes en español o prácticamente no se utilizan. Por ejemplo, se usa *software* porque no hay otra palabra equivalente en español.

La lengua española contiene un buen puñado de voces procedentes del corpus léxico turquico. Gran parte de estos turquismos se introdujeron durante la época de mayor esplendor del Imperio Otomano; otras palabras han llegado al español a través del ruso, el francés o el italiano. Algunas palabras consideradas turquismos son en realidad voces persas, o de otro origen, que llegaron a las lenguas europeas a través del turco.

La gran mayoría de préstamos aparecen recogidas en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE).

Para buscar el origen de la influencia del turco al español, es necesario saber las circunstancias de transmisión o transferencia, es decir, a través de lenguas intermediarias. Como se sabe existen gran cantidad de lenguas y dialectos. Casi todas las palabras han pasado por el proceso de transmisión lingüística en cual se presentan distintas fases: el idioma de origen, en este caso el turco, la lengua o lenguas de transmisión y el idioma receptor: el español. Las lenguas que se consideran transmisoras son árabe, ruso, francés e italiano. Si se produce la transferencia a través de otras lenguas entonces se define la indirecta para el español.

En este artículo se muestran algunos ejemplos de préstamos directos e indirectos de la lengua turca al español:

1. Balcanes

La península Balcánica es muy famosa y muy grande. Su nombre se remonta al turco moderno *Balkan* que significa “cordillera alta y grande cubierta de bosques”

En DRAE aparece el adjetivo *balcánico/balcánica*, pero no se da evolución etimológica del nombre propio de que deriva.

2. Café

Tal y como establece la Real Academia de la Lengua, esta sabrosa y deliciosa palabra proviene del italiano “*caffè*”, que a su vez proviene del turco “*kahve*” y del árabe clásico “*qahwah*”.

árabe clásico *qahwah* > turco *kahve* > italiano *caffè* > español *café*

En la actualidad existen diferentes teorías y leyendas alrededor del origen de la palabra “café”, su historia y su etimología. La palabra “qahwah” sería el origen más definitivo, es árabe y su topónimo es Kaffa, una región situada en Etiopía que es de dónde se recogen todos los orígenes del café, ya que es donde nace su planta. Por lo tanto, desde aquí empezaría todo.

La palabra “qahwah” significaría “vino que se extrae de un grano”, ya que, el café se relacionó con bebidas alcohólicas desde sus orígenes debido a los efectos que se presentaban, al desconocimiento acerca de cualquier otra bebida alcohólica que no fuese vino y además provenía de un grano.

De esta manera, se sabe que el café proviene de África, ya que es donde se realizó su descubrimiento y a raíz de este descubrimiento se empezó a comercializar, de manera que el siguiente destino sería todas las regiones de cultura islámica después del siglo XIV aproximadamente.

3. Caviar

La Real Academia de la Lengua establece que es: m. Manjar que consiste en huevas de esturión frescas y salpresas.

Ha llegado al español a través del italiano antiguo *caviaro* y este del turco *haviar*

Turco *havyar* > it. *cacviaro* > español *caviar*

4. Chaleco

En DRAE se indica que probablemente ha llegado al principio de turco al italiano y después al español:

Quiza de it. *giulecco*, y este del turco *yelek*
turco *yelek* > it. *giulecco* > español *chaleco*

1. m. Prenda de vestir sin mangas, que cubre el tronco hasta la cintura y se suele poner encima de la camisa o blusa

5. Diván

En DRAE se indica que proviene del árabe clásico *dīwān*, y *este de la lengua persa dēwān que*

significa archivo

persa dēwān > árabe clásico *dīwān* > español *diván*

1. m. Asiento alargado, generalmente sin respaldo, para recostarse o tumbarse.

2. m. Entre los turcos, supremo consejo que determinaba los negocios de Estado y de justicia.

Esta palabra era muy usual en el período del Imperio Otomano, cuando los sultanes hacían reuniones con los representantes de otros países en el diván. Hoy día en varias lenguas como por ejemplo en ruso (диван), rumano (divan) y significa un asiento grande, sofá.

6. turco,ca

En DRAE se indica que proviene del árabe *turkī* y este del turco *türk*

turco *türk* > árabe *turkī* > español turco

Y significa:

1. Natural de Turquía, país de Europa y Asia.
2. adj. Perteneciente o relativo a Turquía o a los turcos.
3. adj. Dicho de una persona: De un pueblo que, procedente del Turquestán, se estableció en Asia Menor y en la parte oriental de Europa, a las que dio nombre.

7. kéfir

En Diccionario de la Real Academia Española aparece como voz caucásica.

m. Leche fermentada artificialmente y que contiene ácido láctico, alcohol y ácido carbónico.

Proviene del turco *kip* que significa “molde, prefabricación” Han pasado las modificaciones gráficas y fonéticas.

Kip/kipuri > kefir > kéfir.

Los cambios pasan normalmente por motivos de pronunciación. La tilde se coloca en español según las reglas de acentuación

8. Kebab

En DRAE esta palabra procede del árabe *kabāb*

árabe *kabāb* > español *kebab*

Y significa:

Masa de carne picada que, ensartada en una varilla, se asa haciéndose girar ante una fuente de calor.

Al árabe *ha llegado* a través del turco

9. kopek

En DRAE **esta palabra** procede del ruso *kopeika* que a su vez del

turco kopuk.

turco ant. *kopuk*.>ruso *kopeika*> español kopek

Tiene el significado:

Moneda rusa, equivalente a la centésima parte de un rublo.

10. Yogur

probablemente la palabra turca más internacional, atestada desde el s.XI, sin duda relacionado con el adjetivo *yoğun* “espeso, denso”.

La palabra viene del **turco** *yougourt*, que **significa** *espesar*. Se trata de un alimento que se prepara reduciendo leche por evaporación a la mitad de su volumen y someténdola a la acción de un fermento. Los turcos, que lo conocían desde el siglo IX, lo hacían con leche de vaca, oveja y búfala, y lo trajeron a Europa; luego desde Turquía, Bulgaria y Rumanía se extendió por todo Occidente.

Ha llegado al español a través del francés *yogourt*

Turco *yougourt*> francés *yogourt*> español *yogur*

11. Quiosco

Originariamente es una voz persa, pero puede haber penetrado en las lenguas europeas a través del turco *kōşk* “casa de madera”, “pérgola”, “templete”.

Del persa *koşk* >turco *kōşk* > francés *kiosque*> español *quiosco*

Con el significado:

1. m. Templete o pabellón en parques o jardines, generalmente abierto por todos sus lados, que entre otros usos ha servido tradicionalmente para celebrar conciertos populares.

2. m. Construcción pequeña que se instala en la calle u otro lugar público para vender en ella periódicos, flores

Este vocablo se encuentra en muchas lenguas europeas como por ejemplo en rumano (*chioșc*), ruso (*киоск*)

12. Tulipán

tulipán el nombre de esta flor proviene, a través del turco *tülbent*, de una palabra persa que significa “turbante”. Ha llegado al español a través del francés *tulipan*

turco *tülbent*> francés *tulipan*> español *tulipán*

La denominación *tulipán* en las lenguas europeas procede de la forma turca *turbante*, que es *tülbent*. Es el nombre de la tela de la que se hacen los turbantes. Según el DRAE es:

Tocado propio de las culturas orientales, que consiste en una faja larga de tela que se enrolla alrededor de la cabeza.

En el período del Imperio Otomano llevaban esta flor en el turbante como símbolo del Imperio. Además la semejanza del forma del turbante con la de la flor es muy evidente.

Los préstamos de la lengua turca se puede observar también y en otras lenguas como por ejemplo las lenguas rumana y rusa. En rumano se puede encontrar ejemplos como: *bacșiș, haimana, chef, chior, degeaba, dușman, geam, ghiozdan, odaie, tavan, țol, uluc, vamă, șpagă* y en ruso: тайга, тюльпан, лафа, нефть, рахат-лукум.

No obstante, la introducción de una palabra extranjera a otra lengua no siempre significa que va a ser adaptada e incluida en el nuevo ambiente. Tal vez la palabra particular se use durante una ocasión o únicamente por la persona que la introdujo. La distribución de un préstamo léxico en la lengua receptora es debido al número de hablantes que lo incluyen en su vocabulario y también que el término extranjero cumpla alguna función esencial y duradera. Se ve la tendencia por parte de las lenguas receptoras en elegir préstamos aptos para ser introducidos en el nuevo ambiente lingüístico y que corresponden al aspecto de la lengua propia. Sin embargo, los ajustes hechos por la lengua receptora pueden ser muy pequeños y pueden suceder durante un período largo. Es evidente que el préstamo es un fenómeno lingüístico fascinante, cuyo proceso tiene lugar de un modo absolutamente natural entre lenguas históricas. Este proceso resulta ser un espejo léxico de otros fenómenos de préstamo cultural, filtrados de un país a otro en forma de inventos, sistemas tecnológicos, objetos, productos, servicios e, incluso, antropónimos.

Referencias bibliográficas

Bloomfield, Leonard. *Lenguaje*. Perú: Universidad Mayor de San Marcos, 1964

Carreter, Fernando Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. Editorial Gredos, Madrid, 1953; 368 pp

Gómez Capuz, Juan. *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid, Arco/Libros. 2004.

Lapesa, Rafael. *Historia de la lengua española*. Ctedos Madrid, 1981

Seco, Manuel et alii. *El Gran Diccionario de Uso del Español Actual*. Madrid, Arco/Libros 2001

Varela, Soledad Ortega. *Morgología léxica: la formación de palabras*. Editorial Gredos, Madrid, 2005

Diccionario de la Real Academia Española en línea

<https://dle.rae.es/>

Diccionario panhispánico de dudas en línea

<https://www.rae.es/dpd/ayuda/tratamiento-de-los-extranjerismos>

EMPHASIS MEANS IN ADVERTISEMENTS

Galina PETREA

ULIM, CFG

Abstract

Proceeding from the fact that advertising is a type of persuasive discourse, emphasis is intrinsically one of its most strong tools. The engineering of consent to approve, to endorse a cause, to raise awareness, to undertake some measures, to act in a certain way, promoted by the social campaigns that I have focused on in the article, must indeed trigger a positive response, even if the message and the visual are shockingly framed in a negative shade. New semantic decoding techniques like the Conceptual Integration Theory but also pragmatics could be used to deconstruct and reconstruct the meaning which appears as a blending of a strong impact visual metaphor and an emphatic message. Persuasion is evidently studied extensively in psychology and research is successfully used in marketing and more exactly products, services promotion, however the same concepts like the hierarchy of effects for influencing: *learn*→*feel*→*do*, could be applied not just for the sale of luxury goods but also for impacting human behavior in sensitive stringent social causes. The visual metaphors could have a higher degree of ambiguity and openness to multiple interpretations, or a deficit of meaning, so that the textual message comes to place that stress and emphasise the need to act.

Rezumat

Pornind de la faptul că publicitatea este un tip de discurs persuasive, emfaza este într-un mod intrinsec unul din cele mai puternice instrumente. Ingineria consimțământului pentru a aproba, sprijini o cauză, pentru a trezi conștientizare, pentru a întreprinde niște măsuri, pentru a acționa într-un anumit fel promovat de campanii sociale, pe care m-am axat în articol, trebuie într-adevăr să declanșeze un răspuns pozitiv, chiar dacă mesajul și imaginea sunt încadrate în mod șocant într-o nuanță negativă. Noi tehnici de decodare semantică așa ca Teoria Integrării Conceptuale dar la fel și pragmatica ar putea fi utilizate pentru a deconstrue și reconstrue semnificația care apare drept un mix de o metaforă vizuală cu impact

puternic și un mesaj emfatic. Persuasiunea este evident studiată extensiv în psihologia dar cercetarea este cu succes utilizată în marketing și mai exact în promovarea produselor și serviciilor, totuși aceleași concepte ca ierarhia efectelor pentru influențare: află→*simte*→*acționează*, ar putea fi aplicată nu numai pentru vânzările bunurilor de lux dar și pentru a impacta comportamentul uman în cauze sociale sensibile și stringente. Metaforele vizuale ar putea să aibă un grad mai înalt de ambiguitate și deschidere pentru interpretări multiple, sau un deficit de sens, astfel că mesajul textual vine să plaseze acel accent și emfază pe necesitatea de a acționa.

Key words: Emphasis means, Conceptual Integration theory, hierarchy of effects, Elaboration Likelihood Model (ELM), visual metaphor, perceived helpfulness of negativity, non-reciprocity.

Broadly, advertising is a device to arrest attention. This reflects Leonard's thought: "Advertising *might be defined as any device which first arrests the attention of the passer-by and then induces him to accept a mutually advantageous exchange*". (Leonard: 1968, p.6)

Robin Lakoff's article "*Persuasive Discourse and Ordinary Conversation with Examples from Advertising*" states that Pursuing from two basic discourses: ordinary conversation (OC) which can be constructive or spontaneous and persuasive, the author leads us to one important determinant of technically persuasive discourse, which is non-reciprocity by elucidating that discourse is defined as reciprocal, only in case both or all participants in it are able to do the same things and if similar contributions are always understood similarly [p.28]. Among the persuasive discourses the author makes a further distinction into two categories: so-called truly persuasive: propaganda and advertising and political rhetoric that make appeal to emotions and; those that have strong persuasive elements lectures, psychotherapeutic discourse and lectures that make appeal to the intellect.

Edward L. Bernays, [p.113] Freud's nephew is considered to be the father of public relations and hence of many forms of persuasion, spoke about the "*engineering of consent*", who referred to a relatively harmless influence of advertising but up to more baneful effects of political rhetoric including propaganda.

We find later on at Noam Chomsky another view on manipulation by the media in "*Manufacturing Consent. A Propaganda Model*" in which the authors define the main functions of the media as to amuse, entertain, inform and inculcate individuals with the values,

beliefs, and codes of behavior that would integrate them into the institutional structures of the larger society.

Petty Richard and Cacioppo John developed the Elaboration Likelihood Model (ELM) which is an argument from conscience, following the cause-effect way of thinking. This hierarchy-of-effects model has strongly influenced American advertising style. People would first learn something about a product or brand, then form an attitude or feeling, and consequently take action, which meant purchasing the product or at least going to the shop with the intention of buying. This sequence is summarized as “learn-feel-do.” It was later seen as mainly applicable to products of “high involvement,” (p.154) such as cars, for which the decision-making process was assumed to be highly rational. This high-involvement model assumes that consumers are active participants in the process of gathering information and making a decision.

In contrast, there are low-involvement products, such as detergents or other fast-moving consumer goods, with related low-involvement behavior when there is little interest in the product. The low-involvement sequence was assumed to be “learn-do-feel.” Again, knowledge comes first, after that purchase, and only after having used the product would one form an attitude.

Conceptual integration theory, or *blending theory*, proposed by Gilles Fauconnier and Mark Turner, gives insight into many processes of human thought and language [15]. This is both a method – algorithm for decoding a multilayered message, but also could help at the correct interpretation of the message. Here is an example of how using the above-mentioned conceptual scheme could help to understand the message of an advertising poster.

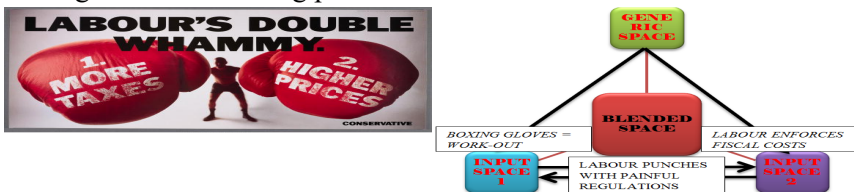


Diagram 1.1. *Blending theory.*

In this example of applying the *Conceptual integration theory*, or *blending theory and pragmatic theory*, we use the completion,

composition and elaboration processes to decode the meaning of the poster. The sponsor, commissioner of the political advert is the Conservative party of UK. The analogy or metaphor of the boxer is intended to have an impact upon the audience. Just like a boxer would punch with his gloves - the Labour party are applying hits with more financial punishment: taxes and higher prices. This must elucidate a painful response from the working people with low revenues. The “*Whammy*” is an interjection used for when we eat something tasty and delicious. So, this is banter – another pragmatic method to express the opposite of what is intended. The fiscal blows are certainly not going to be delicious. So that, openly, blatantly the Conservatives are urging the electorate not to vote for the ones who would beat them up. They are not explicitly appealing to vote for them, in turn, but it is clearly implied, as they have indicated the author of the allegation at the bottom of the advert, they are detaching from the elucidated situation – they are otherwise.

Emphasizing means “*to show or state that something is very important or worth giving attention, to make something more obvious.*” Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. The first concept connected to emphasis would be markedness. *Emphasis for intensity*, a general linguistic strategy whereby linguistic objects are given prominence by virtue of being selected from the upper range of a scale.

We have the aim to examine the linguistic domains where emphasis for intensity can be observed: the lexical domain, where it is conveyed via a variety of intensifiers, the domain of syntax, where it can be conveyed via different types of non-canonical word order, parallelism, apposition, fronting, clefting, stylistically marked emphasis is applied through rhetorical questions, and tropes, but also we included the speech acts theory from pragmatics which includes directive acts, that very often are a some urge to action, or recommendations, indications – an indispensable part of certain campaigns aimed at raising awareness.

1. Grammatical means for expressing emphasis:

□ Use of the Passive. The **passive voice** is used when focusing on the person or thing affected by an action. Generally, more emphasis is given to the beginning of a sentence. By using a passive sentence, we

emphasize by showing what happens to something rather than who or what does something.

Ex. *Some stories get covered up even after they are written. Defend the right to free expression.* [Canadian Journalists for Free Expression]. The visual of the poster represents a page of a newspaper article (probably an investigative journalism piece) that has an extended spot of blood reproducing the probable figure of the young female journalist murdered most probably for her intrusive searching for the truth. The graphic picture is reinforced with the PUN – a play upon both meaning of the phrasal verb “*cover up*” which in journalistic slang means, according to the Cambridge Dictionary: [*an attempt to prevent the public from discovering information about a serious crime or mistake*], which in other words is a sort of conspiracy, and literally the investigative article is covered up with the blood of the murdered journalist. The ad is meant to create awareness about the high risks to which the investigative journalists are exposed, whose work materialized in a newspaper story might lead to damage and threat to the family members but even the death of the journalist who hunts the organized crime and is not sufficiently protected by mass media authorities or any law enforcement structure.

❑ **Inversion + Fronting.** Inverting the word order by placing a prepositional phrase or another expression (at no time, suddenly into, little, seldom, never, etc.) at the beginning of the sentence followed by inverted word order.

Ex. *For some, it's Mount Everest. Help build more handicap facilities.* [Disability awareness campaign]

Ex. *That move, you are afraid to make, might just be the one to change your life.* [BUSINESSMINDSET, FB]

❑ **Cleft Sentences:** It. **Ex.** *It's time to reimagine remote work. Save on 5 nights or longer, and stay productive in a new space. Work from a desk instead of your dinner table. Stay longer and save.* [MARRIOTT Bonvoy]. This last strange sounding FB ad, reflects the new realia during the pandemic. Many entrepreneurs, vloggers, maybe even people who would need a decent space for an online interview, or an online project with a more business-like background than the trivial picture from their bedroom, or kitchen. Renting at a decent price with an appealing

reduction in an upmarket modern hotel would be just a perfect solution. "5 nights", actually is the 24h unit of measurement in hotels, the stay is not just for the night and during the daytime the clients are sent for a walk. This ad is unconventional because reflects a new type of need to cover during pandemic time and respectively a new type of service for lucrative purposes.

❑ **Cleft Sentences:** What. Sentences introduced by a clause beginning with "What" are also used to emphasize a specific subject or object. Ex. *What goes a-round. Comes a-round.* [Stop war (campaign)]. The syntactic parallelism is reinforced by the visual representing two rival soldiers super-equipped not being very aware of their surroundings in the visor looking for a target, but the fact being that the poster is placed on a conical column it means literally that they are after the other in turn and with no real escape.

Ex. *What you waste in 2 minutes is what she lives on for 2 days. Close the tap while brushing.* [Colgate]. As we can see the water saving campaign is promoted not by NGO dealing with exactly, explicitly the problems of the finite resources and raising awareness about the climate change, or scarcity of resources in certain parts of the world, or literally poverty of certain families who cannot afford enough of anything. This is a remarkable subtle campaign by the toothpaste producing company, which cares for the water saving as well not only for our hygiene.

2. Stylistically marked language

❑ **Rhyming.** Ex. *Designed for risk takers and head turners, this dynamic silhouette challenges the standards of conventional athletic design. Born to PROVOKE. Made from a mold? NEVER.* [PUMA] In the first segment we have two cases of nominal conversion: "risk takers" and "head turners", meant exactly to create the rhyming, then *PROVOKE-mold*. And the last element of emphasis the graphically presented, capitalized answer to the rhetorical question – *NEVER*. In the case of shoes we readily imagine the mold in the process of creation, but also when keeping expensive shoes on mold so as not to lose form, thus, by contrast this type of footwear is not exceptionally expensive, but absolutely dynamic and original, is the message that this poster wants to convey.

Ex. *Look, we know we just met... But we think there's a few things you*

should know about SNOW.

We are a growing company that believes EVERYONE deserves the feeling of an amazing smile. [SNOW At-home Teeth Whitening]. The dialogic friendly talk intended to gain trust, the rhyme and the graphic markedness again through capitalization create the emphasis of the Facebook ad.

□ **PUN. Ex.** *I COULD TELL SHE WAS ASKING FOR IT... to stop. So, I stepped in and told my buddy that was no way to treat a lady. And he backed off.* [Make your move. End sexual violence! Campaign] The message of the poster starts with graphic markedness of the routine, cliché reason or justification an aggressive assaulter would give, blaming the victim, but then after the suspense there is an unequivocal verb. Ambivalence and play upon words is followed by an unequivocal intervention from someone who is a courageous human being to stand up for the victim and stop that in due time.



Ex. *The* H₂N *is my only stimulant. Graham Edmunds (swimmer).* This ad is an element in a gsk - GlaxoSmithKline a pharmaceutical company anti-doping campaign in sports. There is a combination of graphic emphasis through capitalization of “**PODIUM**” and its decomposition in a graphic representation of composite chemical elements in a formula (of success) - the symbol of achievement recognition in sporting events and any competition by extension. Additionally, there is a play upon both meanings of the noun “*stimulant*”: reference to psychological motivation and ambition but also the performance-enhancing drugs used in sports, but which are illegal, could lead to the disqualification of the athlete.

□ **PUN +Allusion.** Ex. *Hungry for fresh ideas.* The poster is a grotesque metaphor allusion to a final scene from the movie Hannibal when Lecter sedated a police officer and cut his upper part of the skull (the thinking cap) and the dinner offer was some fresh fried brains directly from the relaxed victim’s skull.

❑ **Metonymy:**

Please stand 1 “VAN DER BEEK” away from me. [US actor, 1.83 m]

Please stand 1 “RAPINOE” away from me. [US soccer player, 1.68m]

Please stand 1 “B. JORDAN” away from me. [US actor, 1.83m]
[#SocialDistancing!]

This strange sounding social media ad, the explanations in brackets are my own, promote social distancing in a strict pandemic period in a quite original manner through these metonymies- allusions. Fans would know details about the height of their favourite actors or soccer players, or they could get curious to check in some online source like Wikipedia to know the enforced social distancing rule. Plus there is an allusion to their activity – the type of sport and its rules, or the roles in movies might be relevant or relatable.

❑ **Alliteration. Ex.** *How can you help homeless?* An Alberta Fund social campaign in the support of the most disadvantaged and vulnerable members of the society. The visual is reinforcing the message by foregrounding a lateral view of a bench which actually constitutes the initial letter played upon – “**h**” on which a young person, maybe an addict is sleeping. The message, the rhetorical question is framed around this improvised bed and shelter prompted by two handles in the form of **h**. The poster is impressive as the central image the bed woven from imperatively needed conditions, but absent, presented like a word-web on which the young person lies: “*chronically*”, “*finding a job*”, “*paycheck*”, “*housing*”, “*support of a family*” and the message is plunged in a deep darkness reflecting the desperate prospect unless someone actually would handle the situation.

❑ **Rhetorical questions. Ex.** *Trouble seeing gender equality?*

This poster conveys the message through a reinforced impact of the visual representing a blurred image of a young woman who wears glasses in the form of symbols of genders. This suggests a mist impeding vision proper and figuratively, alluding to the foggy perception of a problem there. The rhetorical question is a challenging invitation to explore the problem. The ellipsis makes the message more dynamic to process for the commoners in more accessible, colloquial language.

- ❑ **Parallel comparative construction.** Ex. *The longer a child with autism goes without help, the harder they are to reach.*
[Talkaboutautism.org]

This poster is interesting through its visual representing a family at a dinner table: parents and one elder daughter sitting closely together at one side of the table, and at the other side of the table which is at a distance of the sentence – message conveyed – is evidently the outist younger girl who rests excluded, isolated in her own world full of difficulties.

Negative Valence Used in Political Advertising Campaigns

Authors *Matthew P. Motta and Erika Franklin Fowler* [] dedicate their research to the peculiarities and effects of negative value in advertising, how it impacts decision making, choice and subsequent behavior of the targeted audience, or masses in general.

The author John Geer in “*In Defense of Negativity*”, argues that negative advertisements are “asymmetrically constrained” to focus on issues relevant to voters compared to positive advertisements, because they make claims requiring external information sources to back them up. Despite disliking negative campaigning *in the abstract*, voters are unlikely to punish sponsors of negativity when *specific* negative ads focus primarily on policy issues and may even report viewing these types of advertisements as “*helpful*” in decision-making.

Although the above-mentioned book refers to political campaigns, the focus of my article is social issues campaigns, and here not only negativity could be played with for emphasis, but even a shocking graphic message could serve the purpose. I would indicate a creepy British campaign – 7 different posters intended to exactly - horrify the public and push them to always make a correct decision. This is a Scottish anti-drunk/drug driving campaign presenting creepy images of human feet with a tag – such as it would be stored in a morgue – victims of drunk drivers, but also bloody crash scenes where victims have died again through the fault of drunk drivers. The messages sound as follows:

Ex. *This summer’s must have accessory for drink / drug drivers #TOETAGS. Do you know someone who regularly drink / drug drives? Your information could help save lives.*

The ***affective polarization*** happens through campaign messaging. Candidates for public office from one political party denigrate and attack

members of the other in widely spread and expressly partisan messages, encouraging partisans to dislike members of the other party on a highly personal level. But that advertising does not emphasize the partisan or ideological loyalties.

Ex. *My plan for the sick and disabled: Bury them. Unelectable. My benefits sanctions have killed tens of thousands of the most vulnerable people in society.* [Iain Duncan Smith. MP Conservatives. **Ex.** *Tories aren't working. LABOUR*

Such posters with such messages displayed in the public place are certainly going to induce anger and polarize the society on the basis of affect.

Perceived helpfulness increases the extent to which citizens view negative ads as believable and appropriate (and decreases the extent to which they are angered by negativity), which then play a role in shaping an adequate response.

Out of 81 posters promoting different social issues campaigns that I have collected and analysed in a table, I deduced the following results presented in the table below:

Table 1. Grammatical and Stylistic Means for Emphasis.

GRAMMATICAL MEANS FOR EMPHASIS				STYLISTICALLY MARKED LANGUAGE			
Passive Voice	Inversion Fronting	Cleft Sent. IT /WHA T	Ellipses	Rhyming + Alliteration	PU N	Parallelism	Rhetorical Qn
10	3	3	7	10	7	14	18

Mention should be made that almost all messages are not just slogans, but extended informative texts, well-formulated statements-arguments which are always supported by a directive speech act grammatically framed with an imperative sentence – an urge to act in a specific manner in relation to a problem.

In conclusion I could confirm that advertising being a persuasive argumentative type of discourse makes an extensive use of emphasis both at the linguistic level through grammatical, syntactic, stylistic means. It reinforces the effect or maybe on the contrary the visual accents get

reinforced with the textual message. The emphasis means are used in combination rhyming and inversion and a visual metaphor with a potential staggering effect produced, which would straight away produce a behavioural response from the perceiver. The focus of research was social campaigns where the social ills are being presented in their most shocking form, but negativity has its place here it must trigger a correct response. The visual metaphors lead to a higher degree of ambiguity and openness to multiple interpretations, or a deficit of meaning, which is completed by the textual form of execution of the discourse. Advertising works through a hierarchy of effects through three stages learn-feel-do in the case of expensive goods when customers inform themselves and form a likeability with the product they want to buy. But learn-do-feel sequence is specific for the low-involvement consumer products.

Bibliography

Bernays, Ed. The Engineering of Consent. In: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 1947; 250 (1), p. 113-120.

De Vries, L. *Victorian Advertisements*. London: William Clowes and Sons Limited, 1968.

Fauconnier, G., Turner M. Conceptual Integration Networks. in *Cognitive Science*, 22(2) 1998, 133-187. [Online], Available at: <http://www.cogsci.ucsd.edu/~faucon/BEIJING/CIN.pdf> [Cited 12.03.2022]

Geer, J. In Defense of Negativity. Chicago, University of Chicago Press, 2006. [Online], Available at: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7208/9780226285009/html> [Cited 12.03.2022]

Herman, Ed., Chomsky, N. *Manufacturing Consent. A Propaganda Model*. 1988. [Online], Available at: https://xn--lif-dma.vn/en/Propaganda_model-8642828808 [Cited 12.03.2022]

Lakoff, R. Persuasive Discourse and Ordinary Conversation with Examples from Advertising. In: *Analyzing Discourse Text and Talk*, Ed. Deborah Tannen, Washington, Georgetown University Press 1982, p. 25-43.

Motta, M., Fowler, E. *The Content and Effect of Political Advertising in U.S. Campaigns* Political Advertising. [Online], Available at: <https://oxfordre.com/politics/politics/abstract/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-217> [Cited 12.03.2022]

Petty, R., Cacioppo, J. *The Elaboration Likelihood Model (ELM)*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. 1986. [Online], Available at:

https://www.researchgate.net/publication/270271600_The_Elaboration_Likelihood_Model_of_Persuasion [Cited 12.03.2022]