

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
din Chișinău**

Larisa USATÎ

**METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ
LA STUDENȚI-FILOLOGI**

Monografie

CHIȘINĂU, 2022

CZU: 37.016:811.111'34

U 89

USATÎI Larisa, Metodologia formării competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi (în baza monoftongilor posteriori). Chișinău 2022

Autor: **USATÎI Larisa**, doctor în pedagogie

Recenzent: **Barbăneagră Alexandra**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPSC „Ion Creangă”

Recenzent: **Chirdeachin Alexei**, doctor în filologie, conferențiar universitar, USC

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Usatîi, Larisa.

Metodologia formării competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi : Monografie / Larisa Usatîi ; Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPS). – 209 p. : fig., tab.

Bibliogr.: p. 192-209 (237 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-612-7.

37.016:811.111'34

U 89

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

© Larisa Usatîi, 2022

CUPRINS

INTRODUCERE	5
I. REPERE LINGVO-DIDACTICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE LA STUDENȚII-FILOLOGI	9
1.1. Particularitățile fonologice ale sistemului vocalic al limbii engleze.....	8
1.2. Evoluția conceptului de „competență fonologică” în didactica limbilor străine.....	17
1.3. Competența fonologică: conținut și structură	31
1.4. Interdependența dintre ortoepie și ortografie	40
2. DIMENSIUNI METODOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII-FILOLOGI.....	51
2.1. Influența limbii materne în predarea pronunției în limba engleză	51
2.2. Abordări comparativ-contrastive ale monoftongilor posteriori englezi.....	58
2.3 Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți- filologi.....	73
3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII -FILOLOGI.....	97
3.1. Studiul de constatare a procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi.....	97
3.2. Demersul metodologic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi (în baza monoftongilor englezi)	127
3.3. Validarea experimentală a eficacității implementării Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice la studenții-filologi.....	138
CONCLUZII	153
ANEXE.....	156
BIBLIOGRAFIE	156

INTRODUCERE

Lucrarea monografică realizată vizează una dintre problemele actuale ale didacticii limbii engleze ca limbă străină privind eficientizarea procesului de formare/dezvoltare a competenței lingvistice de comunicare profesională la studenți-filologi. Studiul s-a axat pe analiza cadrului metodologic de formare a *competenței fonologice* în limba engleză în procesul de instruire inițială a viitorilor filologi.

În contextul globalizării, contactelor strânse între reprezentanții diferitor culturi, se solicită o pregătire profesională temeinică a specialiștilor în domeniu, care să fie pregătiți pentru a participa în dialogul culturilor, mobilizând, în acest sens, competențele lingvistice în situații de comunicare interculturală.

Mărirea numărului de relații/contacte politice, economice, sociale etc. dintre Republica Moldova și alte țări ale lumii determină creșterea cererii de specialiști în domeniu care posedă limba engleză la un înalt nivel profesional.

Ca urmare a provocărilor contemporaneității, apar noi direcții de cercetare privind eficientizarea procesului de pregătire profesională a studenților din instituțiile cu profil pedagogic care studiază limba engleză ca limbă străină, iar necesitatea sporirii/creșterii calității nivelului de comunicare profesională în limba engleză devine una dintre cele mai actuale probleme ale glotodidacticii.

Este cunoscut faptul că nivelul necesar de pregătire pentru comunicarea interculturală într-un mediu profesional în limba străină prevede, în primul rând, o comunicare corectă, conformă normelor limbii literare, în special o articulare corectă ortoepică necesară pentru exprimarea orală.

Subcomponenta fonologică este una dintre *componentele-cheie* ale competenței lingvistice de comunicare, care vizează capacitatea de a opera cu codul sonor al limbii străine studiate, fiind comparată cu „lentilele prin care se privesc oamenii în timpul comunicării” [193, p. 136]. Or, eficacitatea dialogului intercultural depinde în mare măsură de nivelul posesării competenței fonologice, de corectitudinea exprimării orale în limbi străine.

Enrica Piccardo, membru al grupului de lucru privind elaborarea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2018), constată că *competența fonologică* joacă, *de facto*, un rol semnificativ la învățarea limbilor străine, deoarece o *pronunțare corectă* este o *măsură a succesului și un indicator al competenței de comunicare a vorbitorului* [134].

În acest context, problema formării competenței fonologice în limba engleză la studenții filologi, viitori profesori de limba engleză ca limbă străină, este una foarte *actuală*, deoarece o pronunție exactă, clară reprezintă cheia succesului în formarea competenței de comunicare

profesională, „este una din garanțiile comunicării eficiente în limba engleză” [190; 193]. Viitorul profesor de limba engleză trebuie să posede competența de comunicare în limba engleză nu doar pentru a comunica în diferite contexte sociale, ci și pentru a servi drept model de comunicare pentru viitorii săi discipoli.

Înțelegerea este doar o parte din învățarea unei limbi, exprimarea și vorbirea sunt vitale și nu pot fi neglijate. O exprimare corectă reprezintă ținuta lingvistică a mesajului, conferă demnitate mesajului transmis, permite ascultătorului să se concentreze asupra mesajului, nu asupra greșelilor de pronunție, îi creează o imagine prezentabilă persoanei, îi va face pe cei din jur să asculte cu mai multă atenție și nu mai puțin important este că oferă încredere vorbitorului. De aici derivă necesitatea ca în procesul de învățare a limbilor străine, în cazul nostru, a limbii engleze ca limbă străină în instituțiile de învățământ superior, să fie formată *cultura fonologică* a studenților-filologi, viitorii profesori de limba engleză. Cu ajutorul exprimării și vorbirii corecte, aceștia vor putea mai ușor să utilizeze limba studiată în diverse domenii (personal, social, educațional și profesional), vor putea convinge, dirija, coordona activitatea, schimba mentalități, vor forma/dezvolta motivarea pentru învățarea limbii engleze la discipoli.

A comunica înseamnă a percepe și a articula, a aplica aceste abilități în situații concrete, a cunoaște și a opera cu sistemul sonor al limbii, cu accentul, ritmul, intonația și abilitatea de a te folosi de ele în procesul de comunicare – toate acestea sunt părți componente ale competenței fonologice.

Eficacitatea pronunției determină în mare măsură succesul stăpânirii vorbirii orale. Competența fonologică este unul dintre elementele importante ale culturii vorbirii, ale culturii generale a omului. Vorbirea este greu înțeleasă de ascultător sau este total neînțeleasă, dacă vorbitorul nu respectă normele fonologice ale limbii studiate. Posedarea competenței fonologice este importantă atât pentru dobândirea practică a mecanismelor și normelor de pronunțare, cât și în calitate de componentă de bază în valorificarea activităților verbale (audiere, vorbire, lectură și scriere).

Astfel, aceste aserțiuni demonstrează actualitatea și importanța temei de cercetare; prin ele se impune imperios formarea *competenței fonologice* la studenți-filologi: pronunția clară și inteligibilă fiind una din condițiile indispensabile ale unei comunicări profesionale eficiente în limba engleză ca limbă străină.

În ultimii ani, odată cu trecerea la metodologia comunicativă de predare a limbilor străine, s-au produs mari schimbări în abordarea procesului didactic de formare a competenței fonologice. Menționăm în mod special că a fost introdus conceptul de „transfer lingvistic al caracteristicilor limbii materne în limba studiată”, a fost revizuită metodologia predării limbii

engleze din perspectiva învățării axată pe competențe, a fost recunoscută influența nivelului suprasegmental al limbii asupra sensului rostirii etc.

Baza teoretică și metodologică a cercetării o constituie lucrările fundamentale din domeniul lingvisticii aplicate, lingvisticii comparativ-contrastive; pedagogiei, psihologiei, didacticii învățării limbilor străine:

► *cercetări în domeniul foneticii și fonologiei limbilor engleză și română*: R. Lado (1976) [42]; F. Lorenz (2013) [125]; Ch. Mc. Cully (2009) [128]; Ph. Carr (2013) [92]; B. Collins, I.M. Mees (2013) [98]; M.J. Ball, J. Rahilly (2013) [86]; M.J. Ball, F.E. Gibbon (2013) [85]; P.Scandera; P. Burleigh (2011) [145]; I.S. Leontieva (2002) [122]; E. Buraia, I. Galocikin, T. Shevchenko (2009) [167]; D. Doboș (2001) [103]; N. Corlăteanu (1993) [24]; N. Babîră (2019) [7]; A. Chirdeakin (2014) [17]; O. Șciukina (2008) [237] etc.;

► *teorii ale didacticii limbilor străine*: R. Lado (1976) [42]; P. Christophersen (1973) [97]; A. Solcan (2003) [56]; A. Pomelnicov (2011) [206];

► *teorii ale bilingvismului, multilingvismului*: Т.А. Бертагаев (1972) [162], В.Д. Бондалетов (1987) [164], Е.М. Верещагин (1973) [175], А.А. Залевская (2009) [185], М.М. Михайлов (1998) [203], Л.В. Щерба (2004) [234];

► *teorii și concepte ale descrierii comparativ-contrastive a limbilor*: I. Smirnov (2005) [179]; A. Chirdeakin (2014) [18], S. Berejan (1991) [10]; N. Babîră (2019) [82]; A. Pomelnicov (2016) [207] etc.;

► *teorii ale interferenței lingvistice*: Л.В. Бондарко (2001) [165], У. Вайнрайх (1979) [170], А.Е. Карлинский (1990) [192], М.В. Разумова (2007) [210], Г. Бурденюк (1978) [168] etc.;

► *cercetări care analizează noțiunile de „comunicare”, „competență de comunicare”*: N. Chomsky (1965) [96], D. Hymes (1972) [116], A. Savignon (1997) [141], T. Canale, M. Swain (1980) [91], L. Șoitu (2001) [62], G. Burdeniuc (2008) [168], V. Guțu (2011) [38], V. Pâslaru (1998) [38], M. Borozan (2009) [22], A.Barbăneagră (2020) [9], L. Sadovei (2017) [54] etc.;

► *lucrări care au ca obiect de studiu teoria și praxiologia didacticii formării și dezvoltării competenței fonologice, a pronunției*: J. Arabski, A. Wojtaszek (2011) [81]; P. Tench (2011) [149]; T. Power (2010) [135]; N. Goncharov (2006) [180]; E. Timofeev (2011) [217]; J. Levis, G. Muller (2018) [123]; D. Jones (1987) [118]; A. Chirdeachin (2011) [19]; M. Turai (2008) [66]; N. Vicol (2003) [77]; A. Tataru (1997) [64]; К.Ю. Варганова (2005) [171], О.А. Лаврова (2010) [194], А.А. Хомутова (2007) [228], L. Petrenco (2014) [50], , О.А. Малых (2019) [197] etc.

Astfel, constatăm că în domeniul formării competenței fonologice în limba engleză ca limbă străină s-au realizat studii valoroase în glotodidactica limbii engleze ca limbă străină: a fost cercetat procesul de formare a bazelor competenței fonologice în cadrul cursului propedeutic

de învățare a limbii străine (К.Ю. Вартанова, 2005) [171]; au fost identificate particularitățile formării competenței fonofonologice (Н.Л. Гончарова, 2006) [180]; a fost studiată problema formării competenței fonologice în baza mijloacelor multimedia (А.А. Хомутова, 2007) [229]; a fost elaborată didactica dezvoltării competenței fonologice la treapta avansată de studiu a limbii străine (О.А. Лаврова, 2010) [104]; a fost examinată corelația dintre ortografie (scriere) și pronunție în procesul învățării limbii (Т. Power, 2010) [135]; a fost descris modelul pedagogic al formării abilităților intonaționale la viitorii pedagogi (А.С. Дмитриевский, 2011) [182]; au fost stabilite modalitățile de producere și percepere a vocalelor din punct de vedere psihologic, fizic, fiziologic, lingvistic, fonetic și fonologic (M.J. Ball, F.E. Gibbon, 2013) [85]; a fost cercetată însușirea RP-Standard English Pronunciation de către ne-nativi (Ph. Carr, 2013) [92]; a fost examinat procesul de formare a competenței fonologice la studenți în condițiile trilingvismului (О.Малых, 2019) [197] etc.

Până în prezent, în Republica Moldova, problema formării *competenței fonologice* în cadrul predării-învățării limbii engleze ca limbă-țintă nu a constituit obiectul unor investigații speciale, însă unele aspecte cu privire la problematica formării deprinderilor de pronunție în limba engleză ca limbă străină au fost abordate într-un șir de studii ale cercetătorilor: N. Babîră [6]; A. Chirdeakin [19]; A. Pomelnicov [206]; O. Șciukina [237] ș.a. În acest context, N. Babîră a studiat analiza comparativ-contrastivă a diftongilor în limbile engleză și română; au fost analizate mai multe aspecte de predare a diftongilor englezi; M. Fuciji a definit aspectele pronunțării ca parte integrantă a procesului de învățare a limbii engleze [108]; O. Shchukina a cercetat funcționalitatea sunetelor limbii engleze în catena vorbirii [237], A. Chirdeachin a identificat particularitățile predării-învățării pronunției engleze în contextul formării și dezvoltării competenței comunicative [19]; A. Pomelnicov a elaborat metoda predării limbilor engleză, germană vorbitorilor de limba română [206] etc.

Un loc relevant, în studiile contemporane de didactică a limbii engleze ca limbă străină, îl ocupă abordarea integrată a activităților verbale în formarea competențelor lingvistice; în acest context, enumerăm tezele valoroase ale cercetătorilor în domeniu: E. Sagoian (2005) [213], A. Budnic (2006) [13], G. Grădinari (2007) [34], S. Titica (2009) [65], A. Afanas (2009) [1], A. Ixari (2013) [40], L. Șchiopu (2017) [60], M.-R. Verdeș (2019) [78] etc.

Analiza aspectelor de cercetare relevate mai sus denotă complexitatea temei studiate privind formarea competenței fonologice la studenți-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină și lucrarea în cauză se impune prin promovarea unei inovatoare viziuni de ansamblu asupra studierii foneticii și fonologiei.

I. REPERE LINGVO-DIDACTICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE LA STUDENȚII-FILOLOGI

1.1. Particularitățile fonologice ale sistemului vocalic al limbii engleze

Formarea limbajului într-o limbă străină depinde în mare parte de asimilarea formei sonore. „În limbă, totul se realizează prin intermediul elementelor sonore: cuvintele și formele lor, grupurile de cuvinte și propozițiile/frazele, intonația etc. Nimic nu apare în limbă în afara sunetelor lingvistice, ele reprezentând latura materială a limbii. Sunetele vorbirii umane formează un anumit sistem, foarte complicat, care deservește celelalte compartimente ale limbii” [7, p. 10].

Sistemul fonologic al oricărei limbi este alcătuit dintr-un număr de sunete-tip – foneme. Cunoașterea *valorilor fonologice* ale sunetelor vorbite este de o importanță majoră pentru cei care învață o limbă străină, în cazul dat, limba engleză, deoarece fiecare limbă își are *inventarul său propriu de foneme*.

Numărul de sunete-tip în limba engleză este, în principiu, stabilit la nivel literar, normat și standard, iar la nivel dialectal, subdialectal, grai, subgrai oscilează. Aceste diferențe se conturează în funcție de conceptul fonologic al cercetătorilor foneticieni, de tehnicile, metodele și procedeele utilizate de ei la examinarea sunetelor vorbite, precum și de modalitatea funcționării lor în procesul comunicării.

Componenta inventarului sunetelor-tip al limbii engleze – problemă de principiu a fonologiei engleze – ține, în special, de natura fonetică, statutul fonologic al *sunetelor simple* (monoftongi), *compuse* (diftongi, diftongoizi, triftongi), *vocalelor în hiat* (intern și extern), *vocalelor și consoanelor duble*, *vocalelor alăturate*, *africate*, *geminate*, *sunetelor faringale (faucale)*, de alte fenomene fonetice, așa cum sunt catastaza și metastaza sunetelor nazale consonantice labiale etc.

În funcție de locul pe care îl ocupă în structura silabei, fonemele se clasifică în două categorii: *vocale* și *consoane*. Deosebirea, din punct de vedere funcțional, dintre vocale și consoane este legată de rolul lor în silabă: *vocalele* sunt elemente silabice, pot fi pronunțate aparte, de sine stătător, formând nucleul silabei, pe când *consoanele* intră în componența silabei ca niște elemente nesilabice, neputând fi pronunțate aparte, ci numai împreună cu o vocală. Consoanele se deosebesc de vocale și prin trăsături de ordin funcțional (lingvistic), articulatoriu (fiziologic) și acustic (fizic) [24, p. 56].

În opinia cercetătorului M. Bogdan, *sistemul vocalic* al limbii engleze prezintă probleme mult mai complexe decât cel consonantic [12, p. 26]. Vocala, în calitatea sa de prim component al unui grup sintagmatic binar, admite după sine, ca element secund, orice alt fonem vocalic sau consonantic: *up, ox, on, or, in* etc.

Limba engleză standard conține un număr de 44 de sunete: 12 sunete vocalice simple – monoftongi, 8 sunete compuse – diftongi, 22 de sunete consonantice și 2 semivocale. Ele se notează cu ajutorul simbolurilor din alfabetul fonetic internațional (AFI) [Anexa 11].

Fonemele vocalice ale limbii engleze se clasifică în două grupuri mari: *monoftongi* și *diftongi*. Această divizare se bazează pe modul de realizare a articulării.

Monoftongul este un *sunet vocalic* pur (neschimbător), la pronunțarea căruia organele de vorbire nu-și schimbă perceptibil poziția pe parcursul duratei pronunțării. *Diftongul* este un *sunet complex*, care constă din două elemente vocalice pronunțate în cadrul unei silabe. La pronunțarea lui, organele de vorbire încep articularea în poziția primei vocale și alunecă (glisează) treptat spre cealaltă vocală [152]. În limba engleză, se disting 12 vocale simple – monoftongi – și 8 diftongi. Un sunet vocalic este caracterizat printr-o configurație deschisă a căii vocale, care nu împiedică în mod semnificativ ieșirea aerului. Spre deosebire de consoane, „vocalele reprezintă, în fond, tonuri muzicale, a căror sursă, în majoritatea cazurilor, o constituie vocea, care ia naștere în laringe, datorită vibrației coardelor vocale” [24 p. 58].

Vocalele simple (monoftongii) din limba engleză au o poziție puternică în cadrul sistemului de pronunțare: „ele sunt frecvente în modelele (tiparele) de pronunțare, sunt rezistente în poziție neaccentuată, sunt viabile, combinându-se cu alte sunete, dar își păstrează calitatea” [64 p. 52]. Vocalele pot fi accentuate și neaccentuate, fără să-și schimbe calitatea; ele sunt rostite fie cu buzele rotunjite, fie cu buzele neutre. La rostirea vocalelor englezești, buzele sunt adesea ușor întinse lateral și încordate, iar deschiderea gurii nu este deplină nici chiar la vocala posterioară [a:] de lungă durată. Astfel, deschiderea, la rostirea vocalelor englezești, este mai mult orizontală decât verticală [Apud p. 172].

În sistemul vocalic al limbii engleze, monoftongii englezi sunt prezentați în diverse consecutivități și succesivități, de la 1 la 12, uneori, un singur monoftong fiind notat cu diverse cifre. Acest lucru se întâmplă adesea din cauza viziunilor promovate de foneticieni referitoare la statutul cantitativ și calitativ al acestor sunete englezești simple, apartenența lor la grupele clasificatoare conform mișcării sau poziției limbii pe orizontală sau conform gradului/modului de apertură etc. (Tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Consecutivitatea monoftongilor englezi după M. Bogdan [12]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
i:	i	e	æ	ɑ:	ɔ	ɔ:	u	u:	ʌ	ə:	ə

Susținem opinia foneticienilor D. Jones [118], M. Bogdan [12], V. Vassilyev [152], H. Pârlog [133], conform căreia monoftongii englezi trebuie prezentați în perechi, conform *duratei* rostirii lor (lung-scurt) și *conform poziției limbii pe orizontală*: anterioară, posterioară și

centrală: [i:-i; e-æ(:);[ɑ:, ə-ɔ:], u-u:], [ʌ, ə:-ə], excepție făcând perechea [ɑ: și ʌ] sau monoftongul [ʌ], care este postero-central.

În limba engleză, vocalele sunt legate între ele prin opoziții, trăsături diferențiale, ca urmare a clasificării vocalelor după trei criterii de bază, de ordin fiziologic (articulatoric): *poziția limbii, poziția buzelor, gradul de apertură* [12].

Prin poziția limbii înțelegem mișcarea limbii în plan orizontal: înainte, spre partea anterioară a cavității bucale, și înapoi, spre partea ei posterioară. După poziția limbii în plan orizontal, în opinia foneticianului V. Vassilyev, vocalele se clasifică în *anterioare propriu-zise, anterioare retrase, mediale, posterioare propriu-zise, posterioare avansate* (Tabelul 1.2.):

Tabelul 1.2. Clasificarea monoftongilor englezi după poziția limbii în plan orizontal [152, p. 31]

DUPĂ POZIȚIA LIMBII ÎN PLAN ORIZONTAL				
<i>ANTERIOARE PROPRIU-ZISE</i> (anteriorlinguale/ prepalatale/Front)	<i>ANTERIOARE RETRASE</i> (Front retracted)	(centrale Mixed /Central)	<i>POSTERIOARE PROPRIU-ZISE</i> (parietale/velare /posteriolinguale Back)	<i>POSTERIOARE AVANSATE</i> (Back Advanced)
[i:, e, æ]	[i]	[ə:, ə]	[ɔ:, ɑ:, ʌ, u:]	[ɔ, u]

Tradițional, vocalele, în funcție de poziția limbii față de palat, locul de articulare, după mișcările limbii pe orizontală, adică după regiunea de pe bolta palatului spre care se îndreaptă partea anterioară și cea posterioară, sau rădăcina limbii, se clasifică în: *anterioare, mediale și posterioare*. Această opinie este susținută de foneticienii V. Ștefănescu-Drăgănești [63, pp. 287-290], A. Rosetti și A. Lăzăroiu [52, p. 74], G. Rusnac, V. Zagaevschi, M. Purice, P. Guțu [53, p. 13], V. Zagaevschi, N. Corlăteanu [24, p. 64] etc.

Cercetătorii I. Stan [58, p. 49], M. Bogdan [12, pp. 28-65], S. Dermenji-Gurgurov [27, p. 40], S. Spînu [57, p. 37], A. Hobjilă [39, p. 16] clasifică vocalele în *mediale și centrale, medii, mediane*. Foneticienii G. Torsuev [218, pp. 84-102], O. Dikushina [102, p. 52], A. Turculeț [67, pp. 163-164], G. Gogin [31, p. 20] identifică în sistemul vocalic *vocale mediale și mixte, neutre/medio-palatale*.

Foneticienii S. Leontieva [122, p. 36], V. Vassilyev et al. [169, pp. 21-22, p. 24], D. Chițoran și H. Pârlog [95, p. 13], C. Gogâlniceanu [111, p. 46], O. Dikushina [102, p. 61], D. Doboș [103, p. 42], P. Roach [137, pp. 19-20] prezintă o clasificare personalizată a vocalelor, denumindu-le pe cele *centrale mediale*, iar pe cele *anterioare – frontale*. Foneticianul experimentalist G. Gogin [31, p. 6] identifică vocale *anteriorlinguale, medio-linguale/medio-linguale, posterolinguale, posteriolinguale*. În alte lucrări, el le denumește: *prepalatale, medio-*

palatale și postpalatale, sau *anterioare, centrale și posterioare*. Foneticienii români D. Chițoran și H. Pîrlog [95, p. 13] clasifică vocalele în *posterioare* și *parietale*. Bazându-ne pe practica noastră de predare a vocalelor limbii engleze, în continuare ne vom conduce de clasificarea tradițională a vocalelor, în *anterioare, mediale și posterioare*.

Un alt criteriu de clasificare a vocalelor și un factor care contribuie la deosebirea diferitor vocale după timbru este poziția buzelor. După poziția buzelor, vocalele se clasifică în *labiale* [ɔ, ɔ:, u:, u] (lat. *labium* „buză”) și *non-labiale* [e, ə:, ə, ʌ, æ, a:, i:, i].

În limba engleză nu întâlnim vocale anterioare labializate. Sub influența limbii franceze, unii vorbitori de limbă engleză au tendința de a introduce în sistemul vocalic englezesc sunete vocalice labializate, ca [o] și [u], ceea ce contravine normelor limbii standard, literare engleze. Pentru articularea vocalelor engleze [i:, i, e, æ], partea anterioară a limbii este ridicată la anumite niveluri față de palat. Aceste sunete se numesc *frontale/anterioare*.

Pentru producerea monoftongilor [u:, u, ɔ:, ɔ, a:, ʌ], partea posterioară a limbii este ridicată la niveluri diferite față de palat. Aceste vocale se numesc *parietale/posterioare*.

Pentru pronunțarea sunetelor vocalice engleze [ə:, ə], este ridicată partea centrală a limbii. Aceste sunete sunt numite *centrale*.

Al treilea criteriu – *gradul de apertură* – constituie un factor important care contribuie la identificarea vocalelor după timbru și este condiționat de participarea celor două maxilare și de mișcarea limbii în plan vertical. În opinia savantului V. Vassilyev, după gradul de apertură, vocalele se clasifică în deschise, semideschise, semiînchise și închise (Tabelul 1.3.).

Tabelul 1.3. Clasificarea monoftongilor conform gradului de apertură [152, p. 31]

DUPĂ GRADUL DE APERTURĂ			
<i>DESCHISE</i>	<i>SEMIDESCHISE</i>	<i>SEMIÎNCHISE</i>	<i>ÎNCHISE</i>
[ɔ, a:, ɔ:]	[ʌ, æ,]	[e, ə:, ə]	[i:, i, u:, u]

În funcție de gradul de ridicare a unei părți a limbii față de palat, vocalele engleze se clasifică în vocale *închise*. În acest caz, limba este ridicată foarte aproape de palat; astfel, distanța dintre palat și limbă este relativ mică. Din această grupă fac parte vocalele anterioare [i:, i] și cele posterioare [u:, u].

La emiterea vocalelor [e, ə:, ə, ʌ], distanța dintre limbă și palat este *medie*; din această cauză, ele se numesc *sunete medii*.

Atunci când distanța dintre limbă și palat este *mare* și atestăm o deschidere pronunțată a gurii, prin îndepărtarea maxilarului inferior, obținem sunete vocalice *deschise*, ca în cazul monoftongilor [æ, ɔ, a:, ɔ:].

În urma analizei vocalelor după cele trei criterii, observăm că unele vocale engleze au și o diferențiere cantitativă, notată prin semnul fonetic [:], care indică *lungimea*, sau *durata*. Astfel,

identificăm perechile [i:, i], [u:, u], [ə:, ə], [ɔ, ɔ:], [ʌ, ʌ:]. Este cunoscut faptul că elementul cantitativ (durata) nu este singurul care diferențiază fonemele din perechi. Elementul cantitativ este în strânsă legătură cu cel calitativ (timbrul, determinat de poziția limbii) și aceste două elemente, împreună, contribuie la diferențierea vocalelor respective una de alta. Deoarece în limba română nu acordăm valoare fonologică diferențelor de cantitate, trebuie să fim extrem de atenți la lungimea (durata) vocalelor în limba engleză și să nu neglijăm nici elementul calitativ. *Nerespectarea lungimii vocalelor duce la confuzii.* De exemplu, *bit* [bit] și *beat* [bi:t]; *hit* [hit] și *heat* [hi:t] etc. Inventarul dublu al secvențelor vocalice, în limba engleză, față de cele din limba română, este prima dificultate în învățarea limbii engleze pentru studenții vorbitori de limbă română, numărul vocalelor în limba română fiind mai redus. În limba engleză, se disting 12 vocale simple, comparativ cu 7 în limba română, iar cele posterioare sunt în raport de 6/3. Pronunțarea corectă a vocalelor limbii engleze, menționează D. Chițoran [95, p. 12], prezintă dificultăți în special pentru românii care învață această limbă, principalele surse ale acestor dificultăți fiind calitatea sonoră diferită a acestora.

Vocalele simple (monoftongii) engleze se grupează în perechi, din punct de vedere cantitativ: în total, șase perechi de sunete-tip. Subliniem că sunetele vocalice din perechile respective se deosebesc unele de altele și din punct de vedere calitativ (articulatoric și acustic). Vocala [æ] tinde să se lungească atunci când este urmată de sunetele consonantice [d] sau [g] în următoarele cuvinte: *bad* [bæ:d], *bag* [bæ:g] etc. În unele cazuri, monoftongul [æ] se diftonghează: *bad* [bæəd], *'carry* ['kæəri], *'Harry*, ['hæəri], *'Mary* ['mæəri] etc. Cazuri de acest fel atestăm și în engleza britanică, și în cea americană. Astfel, un mare număr de cuvinte monosilabice din limba engleză se deosebesc între ele numai prin faptul că nucleul lor este o vocală lungă sau una scurtă. Vocalele lungi engleze se deosebesc de cele scurte și în ceea ce privește timbrul lor și, prin urmare, nu numai cantitatea vocalei, ci și calitatea acesteia determină deosebirea a două cuvinte foarte asemănătoare. Aproximarea timbrului vocalelor scurte de cel al vocalelor lungi și neglijarea elementului cantitate pot duce la nenumărate confuzii, încât nici contextul nu poate contribui la identificarea precisă a sensului cuvântului pronunțat greșit. În conformitate cu cele expuse anterior, vocalele-monoftongi englezi se caracterizează prin **încordarea** organelor articulatorii, în cazul pronunțării vocalelor de lungă durată, și **relaxarea** lor, în cazul vocalelor de scurtă durată: monoftongii [i, e, ə, u, ɔ, ʌ] sunt sunete laxe, iar [i:, ə:, u:, ɔ:, ʌ:, æ (æ:)] sunt încordate. Astfel, clasificarea monoftongilor limbii engleze se bazează pe un alt criteriu – *cel al intensității*. Așadar, deosebim vocale *tensionate* și *laxe*. Vocalele ce au durată lungă fac parte din grupul vocalelor *tensionate* și cele de scurtă durată fac parte din grupul celor *laxe*.

În ceea ce privește cantitatea, menționăm că în limba engleză există două tipuri de [i], de [o], de [u], de [ə], de [ɑ], de [e]. Aceste două tipuri de vocale engleze sunt, însă, calitativ și, de cele mai multe ori, și cantitativ diferite. O înlocuire a lui [i:] cu [i] într-un cuvânt atrage după sine schimbarea sensului, obținerea unui cuvânt cu totul diferit; de exemplu: *deed* și *did*, *seat* și *sit*, *peak* și *pick*, *reach* și *rich*, *deep* și *dip*.

Rolul fonematic al duratei vocalelor în limba engleză este completat, mai mult sau mai puțin, de diferențe în articulare în cazul sunetelor perechi lungi-scurte [148, p. 168].

În Figura 1.1. este prezentată clasificarea MPE în conformitate cu cele cinci criterii: (I) conform poziției limbii față de palat; (II) conform gradului de deschidere/de apertură; (III) conform participării buzelor; (IV) conform duratei; (V) conform intensității.

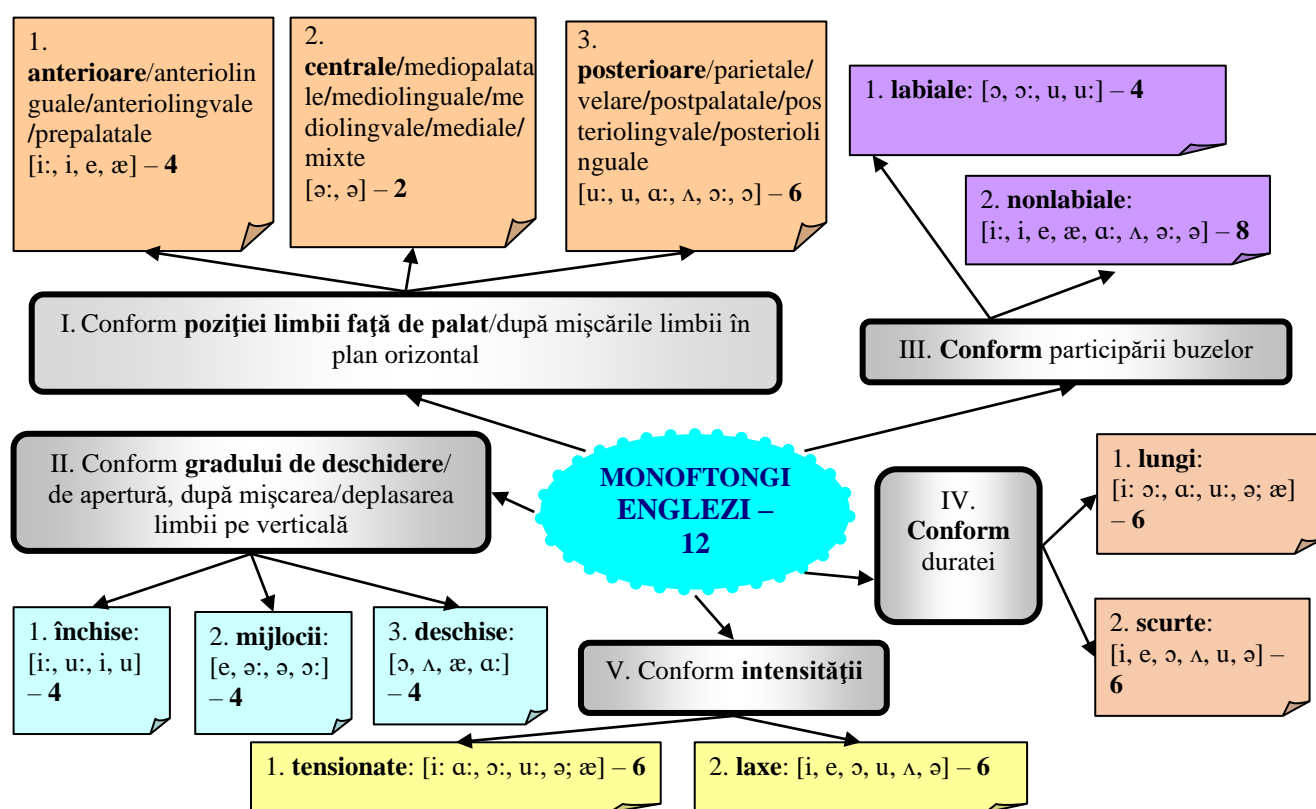


Fig. 1.1. Clasificarea monoftongilor englezi

Pentru a exemplifica caracteristicilor, prezentăm descrierea monoftongi posteriori din limba engleză.

Monoftongul [ɑ:] – vocală posterioară formată în partea posterioară a cavității bucale, deschisă, de lungă durată, varianta largă, nerotundă (nerotunjită), încordată/tensă/ = Posterior/Open (a Broad Variation of the Low Position of the Tongue), Unrounded, Long and Tense: *bar, barn, car, calm, calf, clerk, dark, dance, draft, hard, 'garden, glass, grant, passed, aunt, 'answer, 'father, heart, lark, part, mast, start, harm, are, arm, 'lava, vase, 'after, 'rather, laugh, class, park* etc. Dificultatea în pronunțarea acestui sunet ține tocmai de calitatea sa de vocală posterioară, precum și de lungimea ce trebuie să i se acorde. Pentru vorbitorii de limba

română, este necesară depunerea unui efort special în acest sens. În limba engleză, vocala [ɑ:] apare în poziție inițială, medială și finală: *art, arm, aunt, hard, harm, far, car* etc. Acest monoftong suferă modificări în funcție de poziția pe care o ocupă în cuvânt. În poziție finală sau când este urmat de o consoană sonoră [ɑ:], se pronunță ca un sunet lung: *far, father* și mai scurt când este urmat de o consoană surdă: *art, calf* etc.

Monoftongul [ʌ] – vocală posterioară, medio-posterioară, posterocentrală, varianta largă, de scurtă durată, nerotundă (nerotunjită), laxă (neîncordată), formată în partea posterioară-centrală avansată a cavității bucale = Posterior (Posterior-advanced), Mid-open (a Broad Variation of the Medium Position of the Tongue), Unrounded, Short and Lax: *cut, bus, must, 'upper, sun, son, 'butter, 'sudden, 'brother, 'mother, 'money, does, blood, love, come, bun, done, 'Lurry, 'worry, luck, cud, puck, buzz, cup, bucks, stuck, rough* etc. Monoftongul [ʌ] apare numai în poziție inițială și medială în cuvinte, atât în silabele accentuate, cât și în cele neaccentuate: *up, upper, cup, bun, pronunciation* etc.

Monoftongul [ɔ:] – vocală posterioară, deschisă, varianta îngustă (cu apertură între poziția semiînchisă și cea semideschisă, rotunjită (rotundă), de lungă durată, încordată (tensă, tensionată), buzele sunt simțitor rotunjite și trase puțin în jos, formată în partea posterioară a cavității bucale = Back, Open (a Narrow Variation of the Low Position of the Tongue), Rounded, Long and Tense: *ought, all, 'order, call, more, cause, caught, or, orb, 'organ, ore, oar, roar, pour, talk, war, door, 'water, pork, stalk, torn, Maugham, four, court* etc. Această vocală nu are un sunet corespunzător în limba română. Acest monoftong apare în poziție inițială, medială și finală în cuvânt: *ought, all, order; caller, stalk, short; raw, core* etc. La sfârșitul cuvintelor sau înaintea de o consoană sonoră, el este foarte lung: *board, cord, sore, four* și mai scurt când este urmat de o consoană surdă: *walk, hawk, pork* etc.

Monoftongul [ɒ] – vocală posterioară, deschisă, ușor rotunjită (rotundă neînsemnat), de scurtă durată, netensionată/laxă, formată în partea posterioară a cavității bucale, buzele sunt neînsemnat trase în jos și ușor rotunjite, cu o apertură între semideschisă și deschisă = Posterior, Open (a Board Variation of the Low Position of the Tongue), Slightly Rounded, Short and Lax: *not, cod, 'potter, lock, dock, wash, watch, spot, what, box, odd, shop, 'modest, want, 'quality, gone, pot, pock, fond, nod, don, 'collar, 'body, rot, long, song, wrong, strong* etc. Vorbitorii de limba română întâmpină dificultăți în pronunțarea acestui fonem, deoarece limba literară română nu are un sunet corespunzător și trebuie să se țină seama în mod special de deschiderea maxilarelor. Acest monoftong apare numai în poziție inițială și medială și nu apare în poziție finală: *on, odd, not, spot, pot, fond* etc.

Monoftongul [u:] – vocală posterioară, închisă, de lungă durată, labializată puternic, tensă, încordată, pe deplin rotunjită, buzele sunt rotunjite; vocala este ușor diftonghizată, formată în

partea posterioară a cavității bucale = Posterior, Close (a Narrow Variation of the High Position of the Tongue), Rounded, Long, Tense and Slightly Diphthongized: *boon, blue, true, fruit, shoe, pool, foot, rude, fool, wood, should, shoot, June, school, who, through, blew, threw, re'cruit, 'argue, do, lose, move, group, goose, who'd, bloom, loose, noon, too, ooze, coo, re'sume* etc. Monoftongul dat apare în poziție inițială, foarte rar, în pozițiile medială și finală: *ooze, rule, shoot, cooed, shoe, do* etc. El poate fi precedat de consoane sonore sau surde, având, astfel, diferite valori.

Monoftongul [u] – vocală posterioară, medio-posterioară, semiînchisă, rotunjită, buzele sunt rotunjite simțitor, puțin labializată, de scurtă durată, neîncordată, laxă, formată în partea posterioară a cavității bucale = Posterior-advanced, Close (a Broad Variation of the High Position of the Tongue), Slightly Rounded, Short and Lax: *look, book, put, full, good, could, push, bush, pull, stood, 'woman, 'cushion, 'sugar, cook, hood, wood, would, soot, nood, wool, wolf, took, rook, youth, soup, shook, 'ruler, 'pudding, 'poodle* etc. Vocala [u] se apropie întrucâtva de vocala echivalentă românească u, deosebirea constând în faptul că în limba engleză mușciul lingual este puțin destins, în română este puțin încordat. *Monoftongul* [u] are o „distribuție limitată și apare numai în poziție medială” în cuvânt: *pull, look, full* etc. La fel ca și alți monoftongi, în fața unei consoane sonore el este mai lung: *good, pudding* etc. și este mai scurt în fața unei consoane surde: *book, foot, soot* etc. Faptul că acest monoftong apare numai în poziție medială sugerează că există puține perechi minimale ce conțin acest monoftong [20, pp. 18-26].

Vocalele pot fi analizate și caracterizate după cele cinci criterii, evidențiindu-se trăsăturile lor diferențiale și integrale. „Fiecare vocală luată în parte se deosebește de celelalte prin anumite trăsături diferențiale” [12, p. 69]. Astfel, vocalele [a:] și [ʌ] se deosebesc între ele, întrucât contrastează în cuvinte de genul: *car – mașină – și cut – tăiat*, ajungându-se la diferențierea lor semantică; la fel și [ɔ:] și [ɒ] contrastează în cuvinte ca *short – scurt – și shot – împușcat* etc.

Prin urmare, vocalele [a:] și [ʌ] coincid după toate cele trei criterii: după poziția limbii pe orizontală, sunt posterioare; după poziția buzelor, sunt nelabiale; după gradul de apertură, sunt deschise, dar nu coincid conform duratei (lungi-scurte) și conform intensității (prima este tensionată, a doua este laxă). Vocalele [ɔ:] și [ɒ] sunt posterioare după poziția limbii pe orizontală; după gradul de apertură, prima este semideschisă, mijlocie, iar a doua este deschisă; după poziția buzelor, ambele sunt labiale; conform duratei lor, prima este de lungă durată, iar a doua – de scurtă durată; conform intensității, vocala de lungă durată este tensionată, iar cea de scurtă durată este laxă. Vocalele [u:] și [u] sunt posterioare conform poziției limbii pe orizontală, după gradul de apertură, ambele sunt închise; conform participării buzelor, sunt

labiale, iar conform duratei lor, prima vocală este lungă, iar a doua – scurtă, conform intensității, [u:] este tensionat, în timp ce [u] este lax.

În baza celor expuse, considerăm că vocalele pot fi și trebuie analizate nu numai în mod izolat, ci și în comparație una cu alta, evidențiindu-se trăsăturile lor diferențiale și integrale.

În zilele noastre, când cunoașterea limbii engleze reprezintă o condiție importantă pentru succesul în profesie, orice persoană care dorește să se perfecționeze în învățarea acestei limbi trebuie să poată: *recepționa și înțelege un mesaj oral, vorbi corect și coerent, recepționa și înțelege un mesaj scris, scrie corect și lizibil în limba de studiu.*

Un pas important în însușirea unei pronunții corecte potrivit cerințelor limbii engleze standard – *Standard English* – este studiul transcrierii fonetice. Având în vedere că alfabetul limbii engleze conține 26 de litere, iar în limba vorbită sunt identificate 44 de sunete-foneme, dar și pentru că există o discrepanță între scrierea cuvintelor și pronunțarea lor, trebuie să se țină cont de transcrierea fonetică – reprezentările grafice care îi ajută pe cei ce învață limba engleză să poată pronunța corect fiecare sunet în parte [66].

Pronunția, în limba engleză, este, deseori, cea mai grea parte a procesului de învățare. Or, cele șase vocale din limba engleză au diferite forme de pronunție, în funcție de structura sonoră în care au fost integrate, în conformitate cu cele *patru tipuri* de citire a voacalelor în limba engleză: silabă deschisă sau condițional deschisă; silabă închisă; vocala urmată de consoana **r**; vocala urmată de consoana **r**, plus altă vocală. Sistemul englez de pronunțare cuprinde cazuri de vocale duble e.g: *book, teeth, soon, continuum, settee, bazaar* etc.

În concluzie, conchidem că specificul pronunțării vocalelor din limba engleză, „culoarea lor” depinde de locul în care sunt utilizate, combinația sunetelor, regulile de pronunție etc. Vocalele cuprind sunetele principale ale silabelor și formează o categorie majoră de foneme, ansamblurile distincte de sunete care permit ascultătorilor să distingă un cuvânt de altul în vorbire.

1.2. Evoluția conceptului de „competență fonologică” în didactica limbilor străine

La momentul actual, sistemul educațional mondial și național aduce în prim-plan schimbări de paradigmă privind educația, susținute mai mult sau mai puțin prin analize și studii de valoare, generând noi teorii și curente privind *educația* în general și *educația lingvistică în limbi străine* în mod particular.

Menționăm că didactica bazată pe „*pedagogia conținuturilor*”, ce presupune transmiterea și receptarea cât mai exactă a conținuturilor, fără a se sublinia utilitatea formatoare a acestora și fără a se stimula potențialul real al formabililor, și-a orientat vectorul spre orientarea educațional-valorică, axată pe „*pedagogia competențelor*”. Aceste modificări au fost cauzate de

motive obiective: paradigma axată pe conținuturi și-a arătat ineficiența în contextul actual, care se caracterizează prin dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale și „uzura rapidă” a cunoștințelor obținute: iată de ce drept finalitate a procesului educațional se stabilesc deprinderile acțional-practice, valorile, atitudinile și conținuturile, care, împreună, constituie părți componente ale competenței.

Tranziția la paradigma axată pe competențe a generat, în mod firesc, o restructurare a tuturor elementelor sistemului educațional, a întregului proces de învățământ. Realitățile spațiului educațional modern de învățare a limbilor străine sunt dictate de nevoile obiective ale societății, care solicită identificarea de noi modalități de organizare a procesului educațional, evaluarea eficienței abordărilor și strategiilor existente, raționalizarea unor conținuturi educaționale etc.

Cu referire la didactica limbilor străine, problema identificării/stabilirii unei metodologii eficiente de formare a competenței fonologice în procesul de formare profesională în limbi străine este deosebit de relevantă. Nu întâmplător un șir de cercetători în domeniu care studiază problema formării competenței de comunicare profesională în limbi străine (С.В. Еловская, А.А. Хомутова, Н.Л. Гончарова, О.А. Лаврова, К.Ю. Вартанова ș.a.) menționează că mulți dintre absolvenții-filologi ai instituțiilor de învățământ superior demonstrează o *abilitate fonică scăzută* și o *competență fonologică slab formată în limbi străine* [183; 228; 180; 194; 171].

Este important să remarcăm că competența al cărei conținut specific este determinat de particularitățile acustico-articulatorii ale vorbirii în limba străină a început să fie studiată în didactica limbilor străine relativ nu demult, dar abordările, interpretările esenței ei sunt numeroase. Dovadă a acestui lucru este multitudinea de opțiuni în ceea ce privește definirea competenței date și ambiguitatea interpretării lor.

În literatura științifică s-a încetățenit o serie de termeni, care include: *competența fonetico-fonologică* (Н.Л. Гончарова (2006) [180], J. Arabski și A. Wojtaszek (2011) [81], M. Ball (2013) [85], F. Gibbon (2013) [85], J. Rahilly (2013) [86]; *competența fonetică* (А.А. Хомутова (2007) [228]), *competența fonemică* (D. Brett (1995) [88], M. Celce-Murcia (2010) [93], Ph. Carr (2013) [92]); *competența fonematică* (M. Canale (1980) [91], M. Swain (1980) [91], F. Lorenz (2013) [125], B. Collins (2013) [98], M. Chan (2018) [94]); *competența fonostilistică* (И.И. Головчанская (2016) [178]), *competența fonologică* (D. Jones (1987) [119], К.Ю. Вартанова (2005) [171], P. Roach (2009) [137], О.А. Лаврова (2010) [194]; R. Knight (2012) [121], CECRL (2018) [99]; О.А. Малых (2019) [197]) etc.

Prezența acestei varietăți de termeni denotă interesul didacticienilor în studierea capacităților și deprinderilor studenților cu privire la exprimarea acustico-articulatorie în limbi străine, complexitatea naturii acestei deprinderi, respectiv, relevanța studiului acesteia în aspect

lingvistic și didactic, precum și importanța continuării cercetărilor cu privire la dezvoltarea abordărilor/modalităților și tehnologiilor didactice în procesul de formare a acestei competențe.

Pentru o descriere pertinentă, complexă a specificului competenței asociate cu latura acustico-articulatorie a limbii străine, vom utiliza în lucrarea dată termenul *competență fonologică* (CF), urmând opțiunea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: Predare-Învățare-Evaluare (edițiile 2003, 2018) [14; 99]. Sarcina noastră va fi să identificăm direcțiile de abordare și învățare a aspectului fonologic al limbii străine, în cazul nostru, al limbii engleze, în literatura de specialitate, să descriem trăsăturile/particularitățile acesteia.

Remarcăm că, în procesul raționamentului, ne vom concentra asupra conținutului termenilor înrudiți, analiza/examinarea cărora ne va ajuta să examinăm în detalii natura obiectului studiat, să identificăm atât diverse opinii și abordări potrivite pentru studiu, cât și să ne referim critic la ambiguități, curenți, aspecte contradictorii în interpretare. În același timp, ne propunem să urmărim din perspectivă diacronică modul prin care în didactica limbilor străine s-au realizat schimbări și reinterpretări ale procesului de învățare a aspectului acustico-articulatoriu/pronunției în limbi străine, ca obiect de stăpânire.

Examinarea aspectului *diacronic* al problemei ne va ajuta să identificăm succesiunea proceselor de studiu privind elementele relevante, asociate cu formarea competenței fonologice, studierea opiniilor științifice, a schimbărilor/modificărilor în timp cu privire la obiectul de cercetare, pentru a determina conexiunea dintre istorie și modernitate, pentru a stabili dacă modalitățile de studiu al aspectului acustico-articulatoriu al limbii străine sunt relevante la momentul actual sau sunt necesare schimbări ale abordărilor didactice în procesul de predare-învățare.

Este cunoscut faptul că *Didactica limbilor străine*, ca știință, a parcurs, în procesul istoric, trei etape: *clasică* (didactica tradițională (magistrocentristă) – secolele al XVII-lea – al XIX-lea –, cu accent pe activitatea de predare și dirijare autoritară a învățării; *neoclasică* (didactica modernă (psihocentristă sau cociocentristă), sfârșitul secolului al XIX-lea – prima jumătate a secolului al XX-lea, cu accent pe predarea-învățarea și dirijarea psihologică și socială a învățării, și *postclasică* (didactica postmodernă (curriculară) – a doua jumătate a secolului al XX-lea – începutul secolului al XXI-lea –, cu accent pe predare-învățare-evaluare și pe autodirijarea psihosocială a învățării.

Perioada clasică, în viziunea Didacticii limbilor străine, se prezintă ca o etapă „lingvistică”, deoarece scopul principal al procesului de învățare a limbii străine era familiarizarea cu *sistemul lingvistic* al limbii-țintă (învățarea stăpânirii limbii ca sistem). Totodată, remarcăm că, în ciuda dominației în acea perioadă a metodelor de traducere care proclamau prioritatea vorbirii scrise față de cea orală, didacticienii din acele timpuri acordau,

totuși, atenție și învățării pronunției și recomandau ca în procesul de formare a pronunției să fie utilizate metode imitative, în special atunci când se citește cu voce [219].

Începând cu anii `80 ai secolului al XX-lea, începe *perioada neoclasică* în predarea limbilor străine, a cărei apariție și dezvoltare a contribuit la înlocuirea metodelor de traducere „învechite” cu metode naturale și directe, apoi indirecte. De aici înainte, învățarea pronunției în limba străină a devenit parte integrantă a conținutului procesului de învățare.

O astfel de „revoluție” în procesul de studiu a fost cauzată de schimbările care au avut loc în societate și de reforma ulterioară în procesul de predare-învățare a limbilor străine în țările vest-europene, premisă pentru care au servit (cerințele societății) o serie de evenimente politice și socio-economice (formarea principalelor țări europene, dezvoltarea rapidă a industriei, îmbunătățirea modalităților de comunicare, dezvoltarea relațiilor capitaliste, apariția de noi piețe de desfacere și necesitatea de persoane care posedă limba străină „vie”, pentru a comunica în scopuri practice.

Din punctul de vedere al realizărilor științifice în domeniile psihologiei și lingvisticii de atunci, trebuie menționate: elaborarea transcrierii fonetice internaționale, studiul particularităților procesului de memorare a materialului verbal și al rolului prezentărilor auditive și vizuale și, principalul, conștientizarea importanței foneticii drept un domeniu de sine stătător al lingvisticii [196]. Aceste descoperiri au contribuit la dezvoltarea didacticii pronunției în limbi străine.

În perioada neoclasică, didactica învățării aspectului acustico-articulatoriu/pronunției limbilor străine este asociată cu triumful metodelor naturale și directe. Astfel, în manualul de limbă engleză din anul 1926, „Methods for Teaching Modern Languages. English Part”, fondatorul populării până în prezent al concepției metodologice originale de învățare a limbilor străine, M.D. Berlitz, prezintă în calitate de sarcină pentru exersarea abilităților de pronunție a audienților în limba engleză liste de cuvinte scurte, grupate după prezența unui sunet concret sau a grupurilor de sunete ([o] *stop, rock, not, pot, trot, top* ș.a.m.d.) [87]. În explicațiile la exercițiile fonetice, autorul oferă următoarele recomandări metodice pentru cadrele didactice: „Profesorul trebuie nu doar să antreneze cuvintele date, ci și altele, similare lor, notându-le distinct pe tablă. Sensul cuvintelor care se întâlnesc în exercițiile de pronunție nu trebuie explicate” [Idem, p. 104]. Acest exemplu demonstrează că acordarea unei atenții speciale laturii fonetice (expresive) a limbii de studiu este extrem de importantă pentru sistemul metodologic al metodelor naturale și directe, deoarece prioritate, în învățarea limbilor străine, i se oferă vorbirii orale.

G. Palmer, fondatorul metodei indirecte, stabilindu-și drept obiectiv învățarea vorbirii orale, acordă o atenție deosebită importanței laturii expresive/acustico-articulatorii a limbii în învățarea limbilor străine. În lucrarea „The First Six Weeks of English”, editată în anul 1930,

explică valoarea predării-învățării aspectului fonetic în felul următor: „[...] din multiple motive, trebuie să-i susținem/încurajăm pe discipolii noștri să atingă un nivel de pronunție apropiat vorbirii autentice, pe cât este posibil. Primul motiv ar fi că educabilul însușește la fel de ușor atât pronunția corectă, cât și cea greșită. Al doilea motiv ar fi că dacă pronunția corectă nu va fi stăpânită în primele câteva luni de studiu, atunci poate fi obținută ulterior doar printr-o muncă foarte mare de corecție. Puterea unei pronunții corecte și a unei înțelegeri clare a limbii vorbitorilor autohtoni de limba engleză poate fi vitală pentru studenți în viitoarea carieră profesională, pentru mulți ani înainte, iată de ce nu ar fi cazul să li se ofere „pretexte” și „regrete” pentru că li s-a permis să-și formeze abilități greșite (*de pronunție*, evidențiat L.U.)” [132, p. 14]. Cercetătorul remarcă, de asemenea, că fără o articulare corectă în limba-țintă este imposibilă memorizarea materialului lingvistic. În procesul învățării cuvintelor și a sintagmelor, este necesar să fie utilizată ascultarea repetată (de mai multe ori), receptarea și repetarea cu voce sau în gând, simultan cu vorbitorul sau după el, peste o perioadă de timp.

Evaluând contribuția didacticienilor – reprezentanți ai etapei neoclasice – în crearea aspectului inițial al didacticii învățării pronunției, nu putem să nu menționăm că abordările acestora sunt viabile până în ziua de astăzi, fiind utilizate activ în manuale, suporturi didactice actuale, în învățarea pronunției. La fel de „viabilă” a rămas și succesiunea sarcinilor în vederea exersării elementelor de pronunție în limba străină: articularea izolată a sunetelor – a grupurilor de sunete – pronunțarea cuvintelor separate – modelarea intonației – pronunțarea propozițiilor simple (structurilor/modelelor verbale) – a propozițiilor uzuale – reproducerea unor texte/mesaje.

În baza studiilor realizate în domeniu (în general și în didactica limbii engleze în mod particular), constatăm că în domeniul învățării pronunției în limba străină, în perioada clasică și neoclastică, au fost obținute succese relevante. Influența sa dominantă s-a manifestat în următoarele particularități ale învățării pronunției:

1. Procedeu/mijlocul de bază în învățarea pronunției era imitarea, reproducerea după model (prin utilizarea metodei imitative), care, obligatoriu, era însoțită de tabele, scheme, precum și de reguli de articulare a sunetelor (R. Lado; A. Tătaru; G. Kelly; M. Celce-Murcia; D. Doboș, P. Roach; P. MacCarthy) [42; 64; 120; 93; 103; 137; 127], ceea ce urma să contribuie la conștientizarea de către educabili a fenomenelor pronunției și a specificului procesului de însușire a limbii străine. Se demonstrează pe cale experimentală eficiența abordării analitico-imitative în învățarea pronunției în limba străină, pentru care este caracteristică îmbinarea imitației (metodei imitative) și a analizei conștiente în articularea sunetelor. Drept rezultat al acestor realizări, se formulează principiile de bază ale învățării pronunției în limba străină: *conștientizarea, comunicativitatea, consecvența și concentricitatea* (M. Bogdan; R. Lado; G.

Rogova; M. Celce-Murcia; A. Tătaru; V. Artiomov; N. Babîră; A. Chirdeakin) [12; 42; 140; 93; 148; 156; 83; 17].

2. Au fost dezvoltate tehnici pentru producerea sunetului: imitarea pronunției corecte, explicația profesorului, prezentarea articulării, compararea limbilor, vorbirea și citirea de către profesor, învățarea cântecelor și a poeziilor etc. Mai mulți cercetători formulează tehnici similare cu referire la predarea intonației în limba engleză ca limbă străină (C. Gogâlniceanu; A. Tătaru; R. Lado; V. Vassilyev; D. Doboș; C.C Fries; P. Roach; M. Celce-Murcia; D. Jones; J.D. O'Connor; M. Munro; T. Derwing) [111; 148; 42; 169; 104; 105; 137, 93; 118; 131; 100].

3. Un obiect important pentru cercetare devine problema comparației sistemului fonetic/fonologic al limbii materne și al limbii studiate și selectarea în scopuri didactice a minimumului fonetic (H. Pârlog; C. Gogâlniceanu; R. Walker; P. Mac Carthy; R. Lado; A. Tataru; M. Celce -Murcia) [133; 111; 154; 127; 42; 64; 93].

4. Un timp îndelungat, didacticienii au discutat problema utilizării transcrierii fonetice în învățarea foneticii limbilor străine (ținând cont de discrepanța dintre litere și foneme), în special a caracterelor cu care să fie realizată aceasta. Cu referire la limba engleză standard (Standard English), drept urmare a discuțiilor, s-a încetățenit alfabetul fonetic elaborat de profesorul Daniel Jones la începutul secolului al XX-lea, care a devenit cel mai răspândit [106].

5. În această perioadă, s-a afirmat și dezvoltat ideea aproximației în pronunție, cu referire la procesul de învățare a unei limbi străine, care rămâne actuală și până în ziua de astăzi.

6. Au fost elaborate cursuri fonetice introductive și complementare.

Astfel, analizând evoluția conceptului de „competență fonologică” din punctul de vedere al etapei neoclasice în dezvoltarea didacticii învățării limbilor străine, concluzionăm că, în această perioadă, se dezvoltă cu prioritate teoria învățării elementelor de pronunție, ca parte a sistemului limbii, prin imitație sau pe cale comparativ-imitativă. S-a încetățenit paradigma clasică, ce dicta necesitatea studierii obiectului cercetării – sistemul de pronunție/acustico-articulatoriu al limbii – în afara ei (acestui obiect), pentru a studia în cele mai mici detalii particularitățile acestui sistem, înțelegerea esenței sale profunde.

Schimbarea paradigmei științifice de la clasic, neoclasic la *postclasic* a condus la transformări majore în domeniul didacticii învățării limbilor străine. A sosit perioada învățării limbii nu ca element static (limbajul ca sistem), ci ca element dinamic (vorbirea, activitatea de vorbire). Învățarea vorbirii în limba străină a devenit scopul învățării, ulterior comunicării, astfel încât această perioadă poate fi caracterizată drept „comunicativă în învățarea limbilor străine”.

Analiza lucrărilor din această perioadă, privind metodologia învățării pronunției, denotă că ea se caracterizează prin orientarea atenției asupra dezvoltării abilităților de formare: *acustico-articulatorii* și *ritmico-intonaționale* [118;137; 138; 114; 84; 105; 93; 166; 161; 166; 177; 153].

Apelul la abilitățile de pronunție ilustrează schimbarea vectorului intențiilor cercetătorilor-neoclasiци în domeniu – de la studierea foneticii, ca parte a sistemului limbii străine, la studierea caracteristicilor activității de vorbire care trebuie formate la educabili în procesul de învățare a limbii străine. Acest apel arată apropierea subiectului (celui care asimilează) de obiectul studiului, ceea ce este o trăsătură distinctă a perioadei neoclasiice.

Mai mult, putem observa nu numai convergența relațiilor dintre obiect și subiect, dar și o „imersiune” a subiectului în obiectul studiat. Subiectul acordă o tot mai mare atenție caracteristicilor interne ale obiectului de studiu, care sunt direct legate de acțiunile cognitive ale omului.

Pe lângă cele menționate mai sus, etapa neoclasiică de dezvoltare a didacticii pronunției se caracterizează prin examinarea și conștientizarea rolului deprinderilor de pronunție în formarea tipurilor de activități verbale: „Doar prezența unor abilități/deprinderi temeinice de pronunție vor asigura funcționarea adecvată a tuturor tipurilor de activități verbale (fără excepții). Prin aceasta și se explică importanța pronunției în didactica învățării limbii străine” [177, p. 157].

Analiza procesului de formare a abilităților de pronunție, drept reper al activităților verbale, este în context cu didactica neoclasiică, ce se caracterizează prin atenția asupra categoriilor dinamice în activitatea umană (spre deosebire de abordarea statică în perioada clasiică și neoclasiică).

În ceea ce privește esența obiectului de studiu la etapa didacticii neoclasiice, constatăm că el se prezintă ca o formațiune complexă, caracterizată prin eterogenitate, număr de conexiuni, specificitatea interacțiunilor, structura internă. O astfel de multidimensionalitate în „constituția”/structura obiectului de cercetare s-a manifestat prin diferențierea abilităților de pronunție, acestea fiind divizate în:

- *abilități acustico-articulatorii*: articularea fonemică corectă a tuturor sunetelor în procesul vorbirii, înțelegerea acestora în procesul de receptare la auz;

- *abilități ritmico-intonaționale*: organizarea ritmic și intonațional corectă a exprimării proprii și înțelegerea vorbirii interlocutorilor [177].

Astfel, identificăm nelinearitatea, complexitatea fenomenelor studiate, care se supun principiilor diferențierii și integralității: abilitățile sunt interconectate, funcționând integrat în activitățile verbale, dar, în același timp, se divizează în subgrupe, ulterior în și mai mici formațiuni – operații.

Complexitatea, multidimensionalitatea, de asemenea, se manifestă în determinarea locului abilităților de pronunție în sistemul tuturor abilităților și deprinderilor personalității umane, care pot fi descrise ca „un ghem” de legături complexe. În clasificarea abilităților din punctul de vedere al scopurilor învățării, Е.И. Пассов clasează deprinderile de pronunție în categoria

abilităților *verbal-motorii*, alături de cele de scriere, specificând că „abilitățile verbal-motorii sunt contopite cu vorbirea, fiind „non-independente”, deoarece par a fi suprapuse pe abilitățile lexicale și gramaticale” [205, p. 48]. Definind caracteristicile esențiale ale pronunției, cercetătorul constată că deprinderile de pronunție aparțin grupului abilităților productive – de vorbire –, în ceea ce privește abilitățile de scriere, aici, pronunția se manifestă ca o modalitate de prezentare grafică a vorbirii (mecanismul de scriere) [Idem, p. 52].

În acest context, menționăm că metodologia învățării pronunției în limba străină în perioada neoclasică este asociată cu explicarea esenței și a potențialului metodelor *audiolinguale* și *audiovizuale*.

Metoda audiolinguală (The Audio-Lingual Method) s-a dezvoltat în SUA în timpul celui de-al Doilea Război Mondial. Obiectivul principal al acesteia era învățarea utilizării limbii prin axarea pe competențele de comunicare, predarea inductivă a gramaticii, cu accent pe imitație și repetiție. Automatismul era considerat normă, rolul gândirii creative și al experienței personale ale educabilului era minimizat.

Din punctul de vedere al fondatorilor metodei audio-linguale, stăpânirea practică a sistemului fonetic este una dintre cele mai importante sarcini ale acestui concept metodologic; „sarcina principală (în învățarea limbilor străine, evidențiat, L.U.) este, în primul rând, stăpânirea sistemului sonor, pentru a înțelege fluxul vorbirii, a distinge fonemele și, cu o relativă exactitate, a le reproduce” [105, p. 32]. Astfel, în ceea ce privește metodele de exersare a pronunției în limba străină, autorii recomandă utilizarea nu doar a imitației (rolul important al căreia îl menționează Bloomfield), ci și a demonstrației, explicației, comparației [89, p. 5]. În acest context, R. Lado menționează: „Sistemul fonetic al limbii străine trebuie învățat ca structură destinată utilizării practice, prin demonstrare, imitare, sugerare, comparație și practică a vorbirii [42]. Exercițiile axate pe exersarea pronunției, descrierea articulării sunetelor, lucrul cu sunetele similare – toate acestea pot duce, în cele din urmă, la rezultate satisfăcătoare în învățare, dar pentru ca un student să stăpânească o vorbire „automatizată”, liberă, fluentă, este necesară exersarea pronunției în activități de vorbire” [Ibidem, p. 14].

În perioada dată, se pune accent pe *învățarea conștientă* a pronunției în limba străină, care se manifestă în descrierea detaliată și compararea structurii sonore a limbilor străină și maternă. Practic, toți cercetătorii au consimțit că dificultățile în stăpânirea unui nou sistem fonetic este determinat, în primul rând, de caracteristicile sistemului sonor al limbii materne a educabilului.

Cercetătorii C. Fries și R. Lado menționează: „Organizarea compartimentelor din manual este realizată astfel încât atenția să fie orientată nu doar spre compararea sunetelor în limba engleză, ci și spre compararea sunetelor limbii engleze cu sunetele din limba spaniolă, care pot fi confundate. Aceste lecții au fost pregătite în baza analizei a două sisteme sonore” [42; 105, p.

53]. Menționăm că C. Fries și R. Lado au realizat una din primele încercări de a evidenția dificultățile pronunției în limba engleză pentru persoanele care vorbesc limba spaniolă.

Varianta britanică a metodei *audiolinguale* a fost elaborată de cercetătorul Jeremy Harmer [115], care a conceptualizat modelul 3P (PPP): *prezentare, practică, producere* (Presentation, Practice, Production). Rolul de bază i se atribuie cadrului didactic, care oferă modelul verbal și comportamental studentului, coordonează activitatea de învățare. La prima etapă, se prezintă unitățile lingvistice, astfel ca educabilul să sesizeze sensul și scopul utilizării lor în comunicare. Se lucrează asupra pronunției și ortografiei. La etapa a doua, se propun activități în care studenții au suficiente oportunități de a pronunța și a fixa în scris materia nouă (structurile fonetice). Se utilizează mult reproducerea/repetarea, fiind recomandabile dialogurile, cu plasarea structurilor noi în contexte familiare. La etapa a treia, studenții sunt antrenați în activități care să-i facă să utilizeze structurile recent însușite în situații noi de comunicare, reale sau pe cât se poate de aproape de realitate. Elemente tipice ale acestei etape sunt conversația și jocurile de rol, prin intermediul lor realizându-se consolidarea și transferul de cunoștințe.

În didactica neoclasică de învățare a limbilor străine, se înscrie și metoda *audio-vizuală*, care se bazează pe perceperea auditivă și vizuală a mesajului, scopul principal al învățării limbii străine în cadrul concepției date fiind stăpânirea vorbirii orale. Iată de ce promotorii acestei metode acordau o atenție sporită formării deprinderilor de pronunție. Pronunția este elementul principal al învățării unei limbii străine. Dacă instruirea nu va începe cu învățarea pronunției, atunci studenții nu o vor stăpâni niciodată (limba străină, evidențiat – L.U.) [202, p. 92].

Remarcăm, de asemenea, că cercetătorii în domeniu acordă o atenție sporită complexității, naturii sistemice, multidimensionalității formării abilităților privind percepția unităților lingvistice și funcționalitatea acestora; o mare importanță se acorda imaginii sonore în unitatea sa: sunet + intonație + accent + ritm. „Fonetica este studiată holistic. Fiecare sunet nou este învățat într-un grup ritmic. O atenție sporită se acordă intonației corecte și ritmului potrivit. Materia de studiu este selectată astfel încât să illustreze cât mai bine sunetele noi [212, p. 203].

Analiza realizărilor metodologice ale cercetătorilor autohtoni și străini a permis constatarea că odată cu trecerea de la perioada clasică la cea neoclasică a dezvoltării științei (în cazul nostru, a didacticii învățării limbilor străine), la *etapa postclasică* au avut loc schimbări cardinale în didactica învățării pronunției. În primul rând, a fost stabilit și fixat caracterul complex al obiectului de studiu, care se prezintă ca o formațiune dinamică. Cele expuse s-au manifestat, în primul rând, în formularea conceptului conform căruia orice abilitate de vorbire conține diverse grupuri de abilități fonetice, acestea din urmă fiind baza tuturor activităților verbale. În baza celor expuse, a devenit evident rolul primar și prioritar al învățării pronunției în limbi străine. În al doilea rând, s-a demonstrat că deoarece abilitățile de pronunție reprezintă temelia tuturor

activităților verbale, atunci în procesul de învățare este necesar a forma și dezvolta toate tipurile activităților de vorbire (audiere, vorbire, lectură, scriere): în paralel și integral. În al treilea rând, a fost înregistrat un mare succes (judecând din perspectiva zilei de astăzi și evaluând plenitudinea experiențelor de învățare a pronunției) în ceea ce privește „imersiunea” subiectului în obiectul de studiu, care se manifestă prin atenția acordată învățării conștiente a pronunției în limba străină. A apărut și s-a „înradăcinat” o abordare nouă cu privire la învățarea pronunției ca un proces complex și dinamic.

Toate abordările menționate cu privire la metodologia învățării pronunției în plan conținutal reprezintă o moștenire bogată, care a permis didacticii limbilor străine să treacă la următoarea etapă de dezvoltare – *postclasică* –, una din caracteristicile căreia este atenția punctuală a cercetătorilor din domeniu pentru studiul sistemelor complexe bazate pe metode sinergetice.

În didactica limbilor străine, conceptele de „sinergie” și „axiologie a cunoștințelor” s-au manifestat în coexistența armonioasă a categoriilor „personalitate, limbă și cultură în toate manifestările și realizările ei posibile” [216, p. 243]. Scopul învățării limbii străine, la această etapă, este conceptualizat ca „formarea unei personalități lingvistice secundare” (И.И. Халеева), pregătită pentru o comunicare interculturală eficientă în contextul dialogului între culturi. Această interpretare relevă că la etapa postclasică subiectul care se autocunoaște devine un scop în sine: „el se află deasupra obiectului cunoașterii, prin el (subiectul) se dezvoltă și își îmbunătățește performanțele” [216, p. 241].

Pentru perioada postclasică, este caracteristică *metoda comunicativă* (Communicative Language Teaching). Sarcina de bază a acesteia este dezvoltarea fluenței comunicative a audiențelor. Accentul, în învățare, se pune pe comunicarea reală, prin dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare: capacitatea de receptare la auz a mesajului oral, capacitatea de receptarea a mesajului scris, capacitatea de exprimare orală și capacitatea de exprimare scrisă. Fenomenele lingvistice (fonetice, lexicale, gramaticale) sunt însușite integrat, prin activități practice, active și interactive. În procesul de învățare, nu se apelează la limba maternă a studenților. Rolul cadrului didactic este de facilitator, tutore, manager al activității studenților, dar și de partener al acestora. Sunt utilizate metode de învățare prin colaborare, materiale autentice și captivante, accentul este pus pe exprimarea fluentă în limba-țintă.

În acest context, accentuăm că metoda comunicativă a fost considerată, mai degrabă, o abordare amplă a procesului educațional decât o metodă de predare. Astfel, aceasta s-a impus în rândul metodelor moderne și a modelat tehnicile de predare curente prin centrarea pe valențele comunicaționale și pe fluența în exprimare.

Comunicarea în limbi străine se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii prezentate oral sau în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere), într-un număr corespunzător de contexte sociale și culturale (în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber), în acord cu o dorință proprie sau cu o necesitate.

Abordarea comunicativă se axează pe limbă ca pe un mediu de comunicare și pornește de la premisa că orice comunicare are un scop social. Prin acest tip de abordare a procesului de predare-învățare a limbii străine, consolidarea și îmbogățirea vocabularului studenților devin scopul principal al învățării, vocabularul fiind utilizat într-un întreg spectru de funcții lingvistice și exersat în context, iar structurile gramaticale sunt predate inductiv, prin încurajarea elevilor să descopere regulile acestora, implicându-se activ și conștient.

În această perioadă, în didactica învățării limbilor străine s-a încetățenit abordarea curriculară privind educația lingvistică în limba străină și cercetarea *competenței de comunicare*. Competența comunicativă aparține categoriilor principale ale teoriei moderne și praxiologice în învățarea limbilor străine, fiind tratată diferit în literatura științifică și metodică. În baza analizei literaturii de specialitate, definim competența de comunicare ca ansamblul *cunoștințelor (savoir)* și *capacităților* de a utiliza cunoștințele acumulate (*savoir faire*) în diverse domenii/situații, în funcție de *necesitățile individului (atitudinilor)* (Figura 1.2.).

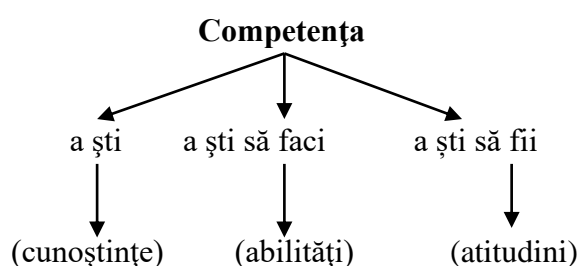


Fig. 1.2. Structura competenței de comunicare

Conceptul pedagogic operațional de „competență de comunicare în limbi străine” este definit la nivel de politică europeană a educației. Este fixat în cadrul celor opt competențe-cheie lansate de Parlamentul European și de Consiliul Uniunii Europene ca obiective strategice necesare pentru „învățarea de-a lungul întregii vieți”, exprimate prin capacități care integrează funcțional un set esențial de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini [99].

În corespundere cu CECRL, *competența de comunicare lingvistică* în limbi străine reprezintă ansamblul de cunoștințe și capacități dobândite de educabil prin învățare și utilizare în diverse domenii/situații, în funcție de necesitățile de comunicare ale individului.

Tradițional, în cadrul competenței de comunicare lingvistică, erau identificate patru activități verbale: *audierea, vorbirea, lectura și scrierea*. CECRL, ediția 2018 înlocuiește modelul tradițional, care, în viziunea autorilor, s-a dovedit a fi inadecvat pentru a cuprinde realitatea complexă a comunicării. Mai mult, organizarea activității de predare-învățare după cele

patru abilități verbale nu vizează scopul sau macrofuncția limbajului. Noua formulă de structură a activităților verbale, propusă de CECRL, este mai aproape de utilizarea limbajului în viața reală, care se bazează pe interacțiunea verbală în care este construit sensul. Activitățile sunt prezentate în patru moduri de comunicare: *receptarea*, *producerea*, *interacțiunea* și *medierea* [99, p. 29] (Figura 1.3.).

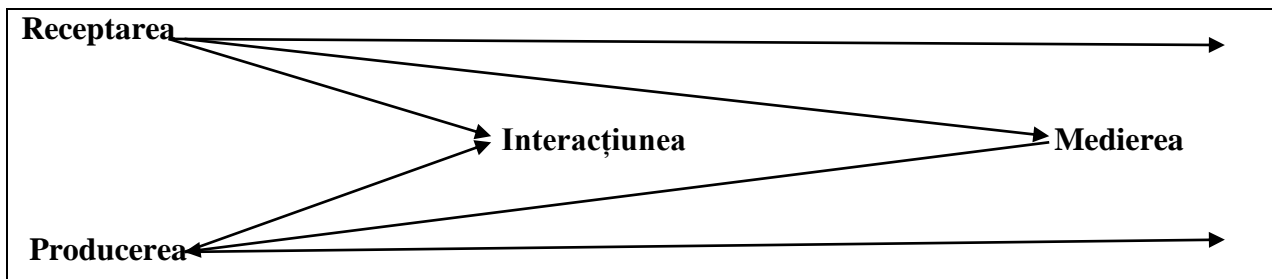


Fig. 1.3. Relația dintre receptare, producere, interacțiune și mediere [CECRL, p. 30]

În Figura 2. sunt prezentate relațiile dintre cele patru moduri de interacțiuni verbale. *Receptarea* și *producerea* sunt clasificate în receptarea orală și scrisă și reprezintă cele patru activități tradiționale, respectiv, receptarea orală – *audierea*, receptarea scrisă – *lectura*, producerea orală – *vorbirea*, producerea scrisă – *scrierea*. *Interacțiunea* implică atât recepția, cât și producerea, dar este mai mult decât a învăța să receptezi sau să produci enunțuri. *Interacțiunea* joacă un rol central în procesul de comunicare, ei i se atribuie, în general, o importanță majoră în învățarea și utilizarea limbii. *Medierea* implică atât recepția, cât și producerea, plus interacțiunea frecventă.

Medierea face posibilă comunicarea nu doar între persoane care comunica direct, ci și indirect. *Medierea* ocupă un loc important în funcționarea normală a limbii în societate. Cele patru activități comunicative au importanță nu numai pentru vorbitori, ci și pentru utilizatori; astfel de strategii reflectă mai amplu modul veridic de utilizare a limbii. Aceste activități vor facilita învățarea limbii atât în scopuri generale, cât și speciale; iar în procesul educațional vor contribui la îndeplinirea anumitor sarcini, ca: interacțiunea, prin colaborare, dintre grupuri, realizarea unor proiecte, ținerea corespondenței cu prietenii și realizarea interviurilor etc.

Competența de comunicare în limbi străine, conform lui Canale, include: *competența lingvistică*, sau stăpânirea *codului lingvistic*, cunoașterea elementelor constitutive ale sistemului lingvistic (lexic, morfosintaxă, semantică, **fonologie**, ortografie); *competența sociolingvistică*, sau uzul adecvat și înțelegerea limbii în diverse contexte socioculturale; contextul; *competența discursivă*, sau capacitatea de îmbinare și interpretare a sensurilor și a formelor pentru realizarea unui text coerent; *competența strategică*, sau stăpânirea *strategiilor* verbale și nonverbale pentru a completa unele lipsuri sau a identifica greșeli în procesul de comunicare [91, pp. 1-48].

Trebuie să remarcăm că, în viziunea cercetătoarei I. Țvic, în procesul de comunicare în limba străină între două persoane care aparțin diferitor culturi are loc un dialog intercultural

(între purtătorul culturii A și purtătorul culturii B), în cadrul căruia fiecare locutor trebuie să posede nu doar *codul lingvistic* al limbii de comunicare, ci și *codul cultural* al culturii din care face parte limba-țintă [230] (Figura 1.4.).

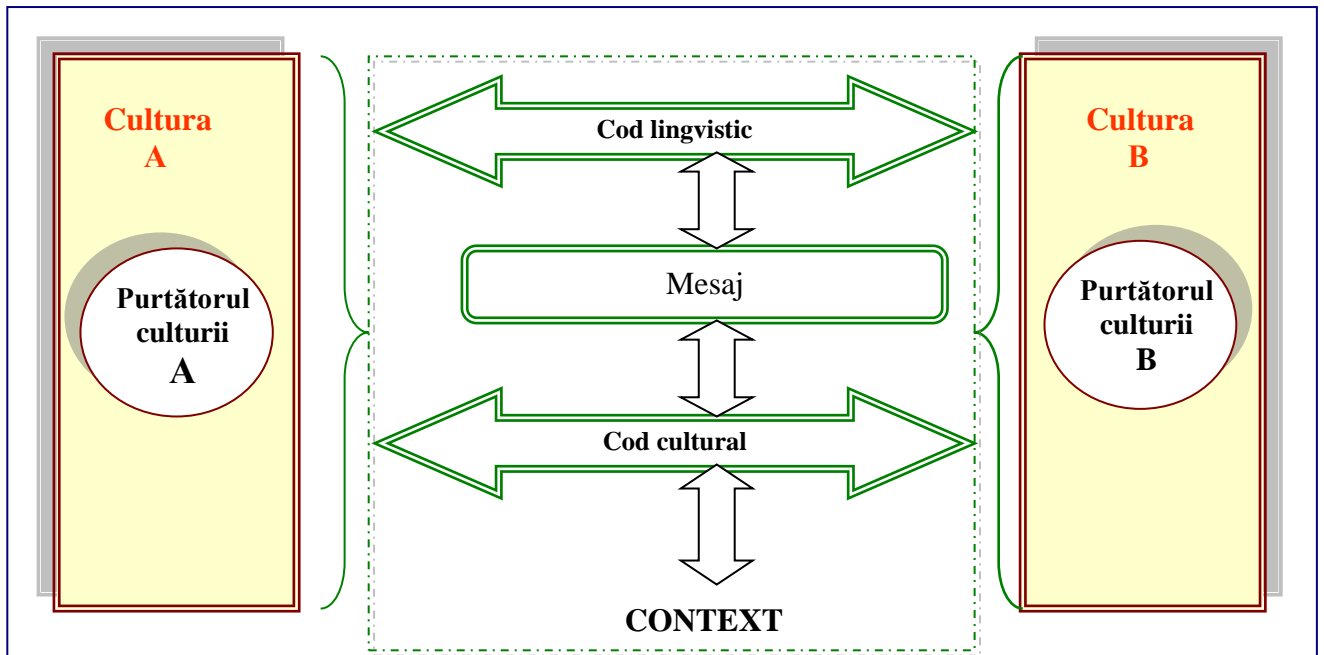
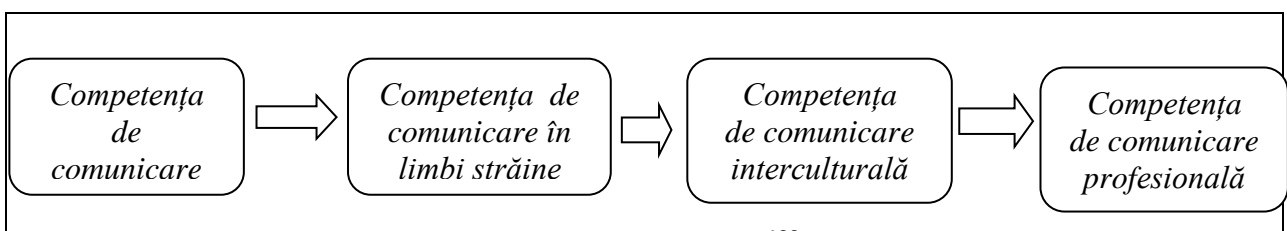
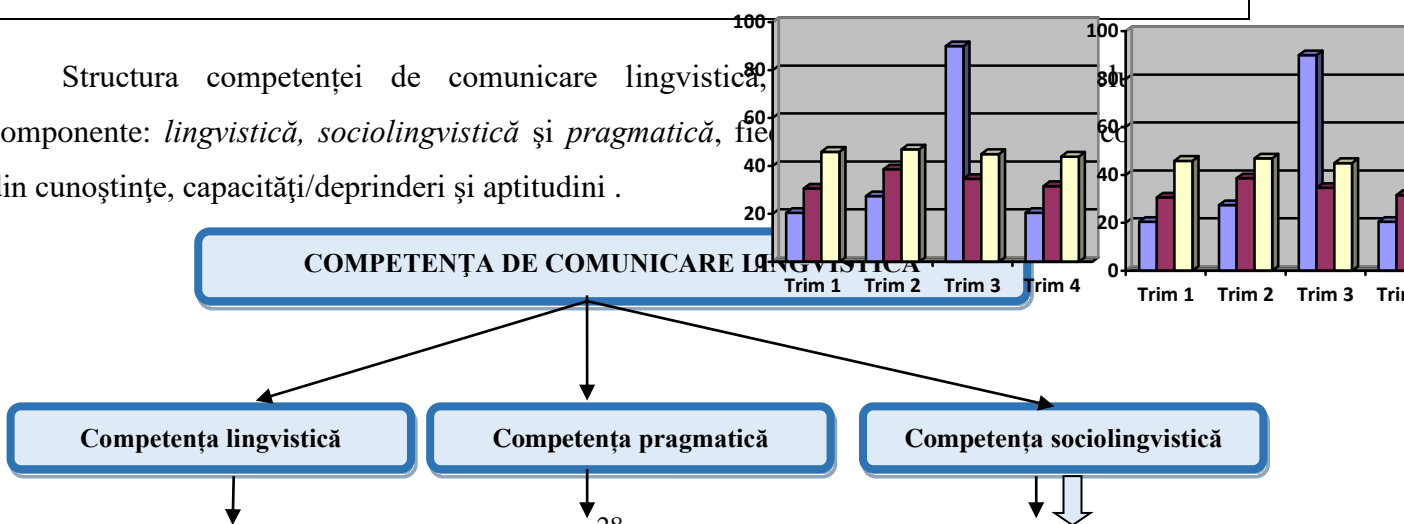


Fig. 1.4. Actul situației de comunicare interculturală

Finalitatea procesului de comunicare interculturală în limba străină este formarea *competenței de comunicare interculturală*. Aceasta se prezintă ca o structură complexă și se caracterizează ca „abilitate de a recunoaște, înțelege și interpreta imaginea lumii materne și străine în interacțiunea lor și a construi, în această bază, un proces de comunicare cu persoane ce aparțin altor culturi [216, p. 69].



Structura competenței de comunicare lingvistică, componente: *lingvistică*, *sociolingvistică* și *pragmatică*, fie din cunoștințe, capacități/deprinderi și aptitudini .



Cunoștințe și deprinderi
lexicale, **fonetice**, sintactice

Utilizarea funcțională a
resurselor lingvistice

Parametrii socioculturali ai
utilizatorului limbii

Fig. 1.5. Componentele competenței de comunicare lingvistică conform CECRL

Competența lingvistică reprezintă componenta de bază a competenței de comunicare, fiind conceptualizată drept competență care îi permite unei persoane să acționeze utilizând cu precădere mijloacele lingvistice. Competența lingvistică vizează cunoașterea resurselor formale (unităților/instrumentelor lingvistice) și utilizarea lor pentru elaborarea și formularea unor mesaje corecte și semnificative, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor, ci și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe, precum și cu accesibilitatea lor (disponibilitate, amintire și aplicare). Procesul de constituire a competenței de comunicare depinde în mare parte de modul în care decurge formarea/dezvoltarea *competenței lingvistice*, aceasta fiind puntea de legătură, instrumentul necesar unei bune comunicări.

Structura competenței lingvistice, conform CECRL, ediția 2003 [14], cuprinde cinci componente: *lexicală, gramaticală, semantică, fonologică și ortografică* (Figura 1.6.).



Fig. 1.6. Structura competenței lingvistice conform CECRL, ediția 2003

În anul 2018, CECRL [99] a fost actualizat, fiind stabilite, în structura competenței lingvistice, șase componente: *componenta lingvistică generală, componenta de vocabular, corectitudine gramaticală, controlul fonologic, controlul de vocabular, controlul ortografic.*



<i>Componenta lingvistică generală</i>	<i>Componenta de vocabular</i>	<i>Corectitudine gramaticală</i>	<i>Control fonologic</i>	<i>Control de vocabular</i>	<i>Control ortografic</i>
--	--------------------------------	----------------------------------	--------------------------	-----------------------------	---------------------------

Fig. 1.7. Structura competenței lingvistice conform CECRL, ediția 2018

Din cele expuse mai sus, rezultă că *controlul fonologic* este parte a *competenței lingvistice*, care reprezintă capacitatea de a opera eficient cu codul sonor al limbii străine în diferite situații de comunicare. *Componenta fonologică* a competenței de comunicare lingvistică asigură o percepție adecvată a vorbirii orale în limba străină și permite comunicantului să fie inteligibil în dialog cu partenerul de comunicare. În același timp, *componenta fonologică* vizează exprimarea acustico-articulatorie în limba de studiu, proiectată în conformitate cu normele ortoepice, care, de asemenea, asigură eficacitatea comunicării în limba străină.

Identificarea competenței fonologice drept obiect de învățare pentru audienții care studiază limba străină este un indicator al perioadei postclasice de dezvoltare a didacticii limbilor străine. O asemenea precizare a scopului este justificată prin întregul proces de dezvoltare a cunoștințelor științifice. Prin urmare, activitatea cercetătorilor din acest domeniu este caracterizată de o relevanță indubitabilă. Apartenența concepției formării competenței date/fonologice în perioada postclasică explică multitudinea abordărilor privind interpretarea fenomenului în sine – *competența fonologică*. Variabilitatea, în cercetarea unui fenomen, este un semn caracteristic al timpului.

1.3. Competența fonologică: conținut și structură

La momentul actual, sistemul educațional și-a revizuit poziția cu referire la abordările în procesul de învățare. În mod special, aceasta se referă la multiplele caracteristici ale formării aspectului fonetic al limbii străine, în special a competenței fonologice.

Conceptul de „competență fonologică” nu cunoaște încă o interpretare fără echivoc, din cauza ambiguității opiniilor privind predarea pronunției limbilor străine în activitatea didactică.

Л.В. Величкова consideră că „însușirea aspectului acustic al limbii este considerată componenta principală în formarea vorbirii în limba de studiu” [174, p. 87].

Aspectul fonetic al limbajului în limba străină îl reprezintă totalitatea mijloacelor/unităților sonore (sunete, îmbinări de sunete, accent, ritm, ton, intonație, pauză), care determină structura acustică a limbajului, reprezentând latura ei materială, o caracteristică distinctivă a limbii, ce o deosebește de o altă limbă, străină.

Descrierea clară, detaliată și suficient de exhaustivă a competenței fonologice face ca ea să includă mai multe reflecții recente referitoare la aspectele fonologice în învățarea limbii engleze.

Sistemul fonologic are o *natură dublă*: aspectul *fonetic*, cu caracter general, ce se ocupă cu descrierea sunetelor și a trăsăturilor lor acustice, care consideră limba un fenomen fizic, și cel *fonologic*, care ține de caracteristicile sunetelor și este legat de fenomenul social al limbii.

Competența fonologică reprezintă o componentă esențială a competenței lingvistice, care poate fi considerată *primul pilon* al acesteia, deoarece presupune capacitatea de a percepe și a produce unitățile sonore ale limbii, în cazul dat, ale limbii engleze (atât cele segmentale, cât și cele suprasegmentale).

Competența fonologică presupune cunoașterea percepției și a producerii și aptitudinea de a percepe și de a produce: unitățile sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice; trăsăturile fonetice care diferențiază fonemele (trăsături distinctive, așa cum sunt sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea); compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungirile); prozodia, sau fonetica frazei: accentuarea și ritmul frazei; intonația; reducerea fonetică; reducerea vocalică; forme accentuate și neaccentuate, asimilarea. Cunoașterea valorii fonologice a sunetelor vorbite este de o enormă importanță pentru cei care studiază o limbă străină, pentru că fiecare limbă are un inventar propriu de foneme și de reguli fonetice.

În cercetările cercetătoarei A.A. Хомутова, competența fonologică este definită drept capacitatea de a percepe și a reproduce activități verbale în conformitate cu normele limbii-țintă, ținând cont de scopul comunicării și de condițiile de comunicare [229].

Formarea competenței fonologice, susține C.B. Ратовская, este necesară și importantă pentru a comunica eficient în limba engleză. Ea se manifestă prin inteligibilitatea corectă și reproducerea textului verbal străin [211, p. 461].

N. Goncharov abordează competența fonetico-fonologică drept un sistem dinamic cu multe niveluri, o subcomponentă a competenței lingvistice, care include cunoașterea sistemului sonor, deprinderile de pronunție și abilitatea de a opera cu ele într-o situație lingvistică [180, p. 8].

Competența fonologică este o *parte integrală a competenței lingvistice de comunicare*, care este extrem de importantă în comunicarea cu succes în limba engleză.

C.B. Ратовская consideră *competența fonologică* un sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și experiența de a înțelege și a reproduce liber textul străin; ea include trei subsisteme: *comunicativă*, *de comprehensiune* și *de reproducere a mesajului* [211, p. 34].

În opinia lui A.H. Щукін, competența fonologică constă în „cunoașterea sistemului sonor al limbii – accentul, ritmul, intonația și modul de organizare fonetică a vorbirii – și abilitatea de a-l folosi în procesul de comunicare” [235, p. 34].

Cercetătoarea E. Solovov interpretează conceptul de „competență fonologică” din perspectiva proceselor articulatorii în formarea competenței de pronunție, subliniind că un rol important trebuie să i se acorde situației de comunicare, care, cu părere de rău, este neglijată în metodele tradiționale de predare a pronunției și formare a auzului fonematic. Nivelul de formare a competenței este strâns legat de aspectele comunicative de formare a acesteia [215, p. 41].

Analiza comparativă a punctelor de vedere din didactica limbilor străine privind determinarea conținutului competenței fonologice ne-a permis să identificăm multiple interpretări ale semnificației acesteia, pe care le prezentăm în Tabelul 1.4.

Tabelul 1.4. Analiza conținutului competenței fonologice în literatura de specialitate

Autor	Conținutul competenței
Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare [2003, p. 91]	„Competența fonologică presupune o cunoaștere a percepției, a producerii și o aptitudine de a percepe și a produce: unitățile sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice (alofone); trăsăturile fonetice care disting fonemele (trăsături distinctive ca, de exemplu, sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea); compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungirile); prozodia, sau fonetica frazei.”
К.Ю. Вартанова [2005, p. 64]	„Un sistem complex de cunoștințe despre structura sonoră, unitățile fonetice segmentale și suprasegmentale ale limbii străine, care se realizează în activități de receptare la auz și pronunție (de articulare/articulatorii), dar și în deprinderi/abilități ritmico-intonaționale.”
Н.Л. Гончарова [2006, p. 13]	„Un sistem flexibil în dezvoltare, subcomponentă a competenței lingvistice, care include cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii străine contemporane, abilități relevante perceptivă și articulatorii, deprinderi de a opera cu ele în conformitate cu contextul lingvistic, precum și un complex de motive instrumental-integratoare interne, convingeri și valori, ce asigură un înalt nivel al calității activității interculturale profesionale.”
А.А. Хомутова [2007, p. 92]	„Bazată pe cunoștințe, deprinderi și atitudini, capacitate a individului de a demonstra/realiza competența de comunicare în limba străină, în corespundere cu normele de pronunție a limbii studiate”; „capacitate de a construi corect propriul mesaj oral în limba străină, utilizând eficient unitățile lingvistice (fonetice) pentru rezolvarea intențiilor comunicative, într-un context concret.”
Л.Л. Присная [2008, p. 288]	„Sistem integrat de cunoștințe ale educabililor despre raportul dintre sistemul fonetic și fonologic al limbii materne și cel al limbii studiate, precum și abilitățile/deprinderile practice formate la studenți în procesul învățării foneticii ca un compartiment specific al lingvisticii.”
О.А. Лаврова [2010, p. 65].	„O combinație dintre componentele: <i>cunoașterea</i> aspectelor psihologice constitutive, a mecanismelor de comunicare verbală și a percepției semantice; <i>cunoașterea</i> fonemelor și a variantelor lor (alofonele);

	<i>abilități/deprinderi</i> de diferențiere fonetică și fonologică a formelor silabelor; <i>abilități și deprinderi</i> de receptare, reproducere și producere, realizare în vorbire a fenomenelor segmentale și suprasegmentale; <i>priceperea</i> de a interpreta adecvat, în conformitate cu stilul fonetic utilizat, mijloacele verbale și nonverbale de comunicare; <i>abilități</i> de transcriere fonetică și intonare/citare a textului, ținând cont de stilul fonetic utilizat.”
A.H. ЩУКИН, Г.М. Фролова [2010, p. 65].	„Totalitatea cunoștințelor despre sistemul fonetic al limbii studiate (compoziția și structura sa), precum și a abilităților și deprinderilor care asigură capacitatea de a înțelege la auz vorbirea în limba străină și a participa în comunicarea interculturală, în conformitate cu normele fonologice ale limbii studiate.”
Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [2018, p. 134]	„Capacitatea de a percepe și a articula unitățile sonore ale limbii, de a cunoaște trăsăturile fonetice care disting fonemele, compoziția fonetică a cuvintelor și prozodia, sau fonetica frazei.”
О.А. Малых [2019, p. 42]	„Capacitate a unei persoane de a realiza un dialog intercultural în conformitate cu normele de pronunție în limba de studiu, care include cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii date, nivelul înalt de dezvoltare a abilităților de pronunție în procesul comunicării în limba străină, dar și complexul de motive interne, convingeri și valori în domeniul pronunției corecte, care asigură calitatea înaltă a activității profesionale interculturale.”

Astfel, analiza comparativă a studiilor cu privire la cercetarea competenței fonologice relevă că specialiștii în domeniu consideră componenta fonologică derivată din *competența lingvistică* în limba străină, care include *cunoașterea* sistemului fonologic al limbii studiate, dar și *capacități și deprinderi* de a percepe și reproduce vorbirea normată în limba străină. Diferența principală dintre punctele de vedere analizate rezidă în faptul că unii cercetători, printre care și A.A. Хомутова, Н.Л. Гончарова, О.А. Малых, CECRL etc., identifică în cadrul competenței date și componenta atitudinală, considerând că competența fonologică este o structură complexă constituită din *cunoștințe, capacități/deprinderi și atitudini*. Cercetători sus-numiți susțin ideea că în analiza competenței fonologice este necesar să se acorde atenție nu doar aspectului cognitiv și pragmatic, ci și caracteristicilor calitative ale personalității, și anume: motivului, atitudinii, valorii, capacității etc.

În concluzie, în baza studiilor în domeniu, definim *competența fonologică* în limba străină drept capacitate a unei persoane de a participa într-un dialog intercultural în limba-țintă, în conformitate cu totalitatea cunoștințelor despre sistemul fonetico-fonologic al limbii studiate, normele ortoepice ale limbii-țintă, dar și cu motivele interne, atitudinile și valorile cu referire la corectitudinea exprimării verbale, care asigură o activitate de comunicare profesională, interculturală eficientă.

În ceea ce privește abordarea structurii competenței fonologice, literatura de specialitate oferă multiple interpretări. Astfel, A.A. Хомутова definește competența fonologică drept abilitate de a realiza competența comunicativă bazată pe cunoștințe, abilități și deprinderi de a utiliza sistemul sonor al limbii, accentul, ritmul, intonația, tonurile și mijloacele de organizare fonetică a vorbirii și abilitatea de a le utiliza în procesul comunicativ [229, p. 10]. În acest context, cercetătoarea consideră că competența fonologică are caracter multiaspectual – o structură complexă, integrativă, constituită din mai multe componente: *cognitivă*, *pragmatică*, *atitudinală*:

- *cognitivă* – vreau să cunosc, deci să acumulez cunoștințe, pentru a realiza exprimarea orală în limba de studiu;
- *pragmatică* – vreau să comunic ceea ce am învățat, respectând normele de pronunțare;
- *atitudinală* – vreau să efectuez controlul și autocorecția abilităților și a deprinderilor referitoare la materialul învățat, cu respectarea strategiilor de pronunțare [Apud, p. 20].

În opinia cercetătoarei Н.Л. Гончарова, competența fonetico-fonologică în limba străină cuprinde trei blocuri de elemente integrate [180]. Acestea includ următoarele componente conținutale:

- *cognitivă* – (a) componenta informativă (cunoștințe integrate despre funcționarea sistemului fonetico-fonologic al limbi străine; (b) componenta psihologică (procese psihice, activ implicate în procesul de interiorizare a cunoștințelor);
- *acțională* – (a) componenta perceptivă (abilități integrale și deprinderi de receptare a unităților segmentale și suprasegmentale); (b) componenta articulatorie (abilități și deprinderi acustico-articulatorii și ritmico-intonaționale); (c) componenta autolingvodidactică (valorificarea operațiilor tehnologice, a metodelor de asimilare a cunoștințelor și formarea abilităților acustico-articulatorii, bazate pe competențe generale și speciale); (d) componenta metodică (capacitatea viitorului profesor de limbi străine de a organiza procesul de învățare a comunicării în limba străină astfel încât să se asigure stăpânirea cu succes de către studenți a competenței fonetico-fonologice în limbi străine;
- *motivațională* – (a) componentă propriu-zis motivațională (un sistem complex de motive interne, externe, instrumentale și de integrare); (b) componenta valorică (o sumă a orientărilor vitale, sociale și comportamentale); (c) componenta afectivă (pozitiv-emoțională) [180, p. 41].

Л.Л. Присная consideră că în structura competenței fonetico-fonologice se includ cunoștințe și abilități, deprinderi de a înțelege și reproduce: unitățile sonore (foneme) și variantele lor (alofonele); caracteristicile acustico-articulatorii ale fonemelor; organizarea fonetică a cuvintelor; prozodia (accentul, ritmul, intonația); reducția fonetică. Competența dată

are o structură multiaspectuală dificilă, care cuprinde componentele: *cognitivă*, *pragmatică*, *socioculturală* și *reflexivă* [209].

Componenta cognitivă prezintă cunoștințe despre sistemul fonetico-fonologic al limbii studiate, care reflectă fenomenele fonetice existente în limbă la diferite niveluri – sunete/foneme, cuvinte, sintagme, propoziții, relații dintre grafeme și foneme, transcrierile fonetice, mijloace fonologice de exprimare.

Componenta pragmatică vizează dezvoltarea strategiilor de învățare a competenței fonetico-fonologice: strategii de operare cu materia lingvistică, strategii de producere (vorbitură/scriere); strategii de receptare (audiere/lectură).

Componenta socioculturală ține de diversitatea culturală, variabilitatea de pronunție, diversitatea normelor sociale, utilizarea diferitor mijloace fonologice și modele culturale din stilurile oficiale și neoficiale, cunoașterea normelor dialectale, a mijloacelor de descriere a cunoștințelor fonologice.

Componenta reflexivă se referă la capacitatea de a realiza autocontrolul fonologic, formarea atitudinii emoțional-valorice cu privire la cele studiate. Strategiile reflexive presupun axarea pe zonele de comitere a greșelilor, identificarea greșelii și realizarea corecției acesteia, compararea cu modelul (standardul) [209, p. 289].

Tabelul 1.5. Analiza structurii competenței fonologice în literatura de specialitate

Autor	Structura competenței
Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [2003, p. 91]	<ul style="list-style-type: none"> • cunoaștere a percepției și producerii; • aptitudinea de a percepe și a produce unități fonetice.
К.Ю. Вартанова [2005, p. 64]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>componenta cognitivă</i>: <ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea structurii sunetelor; - abilități care permit înțelegerea fenomenelor fonetice ale aspectelor segmentale și suprasegmentale ale limbii engleze la nivel articulatoriu și acustic; • <i>componenta psihologica</i> (procese mentale, activ implicate în procesul de interiorizare a cunoștințelor); • <i>componenta pragmatică</i>: <ul style="list-style-type: none"> - deprinderi și capacități ritmico-intonationale.
Н.Л. Гончарова [2006, p. 13]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bloc cognitiv</i>: <ul style="list-style-type: none"> - componenta informațională (cunoștințe integrate despre conținutul și structura de funcționare a sistemului fonetico-fonologic al limbii de studiu); - componenta psihologică (procese mentale, activ implicate în interiorizarea cunoștințelor); • <i>bloc acțional</i>: <ul style="list-style-type: none"> - perceptiv (abilități și deprinderi de percepție); - articulator (abilități și deprinderi acustico-articulatorii și ritmico-intonationale); • <i>motivațională</i>:

	- metode și tehnici de autoinstruire, de dobândire a cunoștințelor și formare a automatismelor acustico-articulatorii.
A.A. Хомутова [2007, p. 92]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>componenta cognitivă:</i> - cunoașterea terminologiei fonetice; - abilități și deprinderi de utilizare a cunoștințelor fonetice, de operare cu mijloacele fonetice în comunicare; • <i>componentă pragmatică:</i> - abilități și deprinderi care permit înțelegerea și reproducerea mesajului în conformitate cu normele fonetice ale limbii-țintă; • <i>componenta atitudinală;</i> • <i>componenta reflexivă.</i>
Л.Л. Присная [2008, p. 288]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>componentă cognitivă:</i> - cunoașterea sistemului fonologic al limbii de studiu; - abilități și deprinderi de utilizare a cunoștințelor date; - pregătirea adecvată/disponibilitatea pentru activitatea de comunicare; • <i>componenta pragmatică:</i> - strategii de receptare și producere care asigură formarea competenței fonologice etc.; • <i>componenta socioculturală:</i> - variabilitatea de pronunție, diversitatea normelor sociale, ține de diversitatea culturală, variabilitatea de pronunție, diversitatea normelor sociale etc.; • <i>componenta reflexivă:</i> - capacitatea de a realiza autocontrolul fonologic.
О.А. Лаврова [2010, p. 65].	<ul style="list-style-type: none"> • <i>componenta cognitivă:</i> - cunoașterea constituenței psihologice a competenței fonologice, anume a mecanismelor vorbirii și percepției mesajului; - cunoașterea fonemelor și a variațiilor lor (alofonele); • <i>componenta pragmatică:</i> - deprinderi de diferențiere a formei fonologice și fonetice a cuvântului; - abilități și deprinderi de a recepționa, reproduce, produce și realiza în comunicare fenomene ale nivelurilor segmental și suprasegmental; - cunoașterea fonemelor și a variațiilor lor (alofonele); - abilități de transcriere și intonare a textului în funcție de stilul fonetic utilizat.
А.Н. Щукин, Г.М. Фролова [2010, p. 65].	<ul style="list-style-type: none"> • <i>componenta cognitivă:</i> - totalitatea cunoștințelor despre sistemul fonetic al limbii studiate (conținutul și structura lui); • <i>componenta pragmatică:</i> - deprinderi și priceperi care asigură înțelegerea mesajului oral și participarea la comunicarea interculturală, în conformitate cu respectarea normelor fonologice ale limbii străine.
Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare [2018, p. 134]	<p>Categoriile controlului fonologic:</p> <ul style="list-style-type: none"> • control fonologic general (înlocuirea scalei existente); • articularea sunetului; • caracteristici prozodice (intonație, accent și ritm).

	<p>Domenii principale ale controlului fonologic:</p> <ul style="list-style-type: none"> • articularea, pronunția sunetelor/fonemelor; • prozodia, incluzând intonația, ritmul și accentul – atât accentul cuvintelor, cât și accentul frazei și rata de vorbire; • accentuarea corectă și devierea de la o „normă”; • inteligibilitatea: accesibilitatea sensului pentru ascultători, acoperind și percepția ascultătorilor, dificultatea în înțelegere.
O.A. Малых [2019, p. 85]	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nivel motivațional-valoric</i>; • <i>nivel cognitiv</i>; • <i>nivel pragmatic</i>.

Astfel, analiza comparativă a studiilor cu privire la cercetarea competenței fonologice a arătat că specialiștii în domeniu consideră componenta fonologică derivată din *competența lingvistică*, în limba străină, care include *cunoașterea* sistemului fonologic al limbii studiate, dar și *capacități* și *deprinderi* de a percepe și reproduce vorbirea normată în limba străină. Diferența principală dintre punctele de vedere analizate rezidă în faptul că unii cercetători, ca A.A. Хомутова, Н.Л. Гончарова, О.А. Малых, CECRL etc., identifică în cadrul competenței date și componenta atitudinală, considerând că competența fonologică este o structură complexă constituită din *cunoștințe*, *capacități/deprinderi* și *atitudini*. Acești cercetători susțin ideea că în analiza competenței fonologice este necesar a acorda atenție nu doar aspectului cognitiv și pragmatic, dar și caracteristicilor calitative ale personalității, și anume: motivului, atitudinii, valorii, capacității etc.

În concluzie, în baza studiilor în domeniu, definim *competența fonologică* drept capacitate a unei persoane de a realiza un dialog intercultural în conformitate cu normele de pronunție ale limbii studiate, în baza setului de cunoștințe privind sistemul fonetico/fonologic al limbii-țintă, precum și în conformitate cu setul de motive interne, convingeri cu privire la corectitudinea exprimării orale, care, în consecință, asigură un nivel înalt al calității comunicării profesionale.

În plan structural, distingem două grupuri de componente, în cadrul competenței fonologice.

Primul grup îl reprezintă *componentele universale* privind stăpânirea pronunției în orice limbă, atât maternă, cât și în limba străină, care cuprinde:

- componenta motivațional-valorică;
- componenta reflexă (autolingvodidactică);
- componenta psihologică.

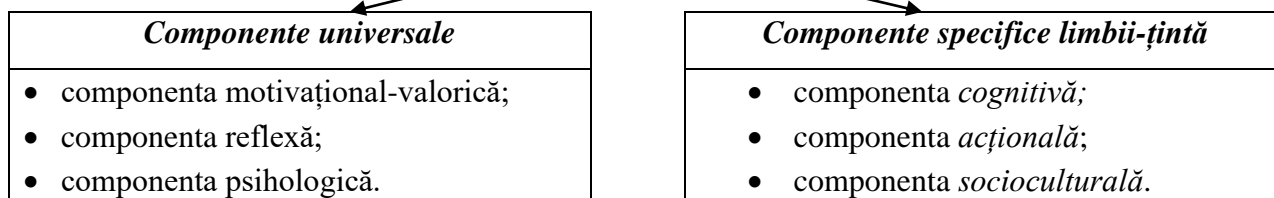
Grupul al doilea îl reprezintă *componentele specifice* pentru fiecare limbă în parte – limba-țintă (conform codului lingvistic):

- componenta *cognitivă* – cunoștințe despre sistemul fonologic al limbii-țintă;

- componenta *acțională* – deprinderile acustico-articulatorii și ritmico-intonaționale și abilitățile specifice limbii de studiu;

- componenta *socioculturală* – cunoștințe cu referire la particularitățile culturale ale sistemului de pronunție în limba studiată.

Competență fonologică



Fiecare grup de componente (universal, specific) se realizează la diferite niveluri ale competenței fonologice.

În structura competenței fonologice, cercetătorii disting următoarele componente:

1) *cunoștințele fonetice* (E.M. Вишневская), sau *componente cognitive* (A.A. Хомутова, Л.Л. Присная, Н.Л. Гончарова);

2) *abilitățile fonetice* (E.M. Вишневская), sau o *componentă pragmatică* (A.A. Хомутова, Л.Л. Присная), sau *acțională* (Н.Л. Гончарова);

3) *componenta socioculturală* (E.M. Вишневская, A.A. Хомутова, Л.Л. Присная);

4) *componenta reflexivă* (A.A. Хомутова, Л.Л. Присная), sau *motivațională* (Н.Л. Гончарова);

5) *componenta comunicativă* (E.M. Вишневская).

În viziunea noastră, competența fonologică, în limba engleză, ca element constitutiv al competenței lingvistice de comunicare, constă din componentele: *cognitivă*, *pragmatică* și *atitudinal-valorică*.

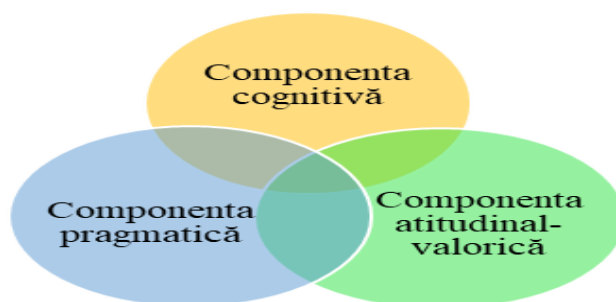


Fig. 1.8. Componentele structurale ale competenței fonologice

• *Componenta cognitivă* (cunoștințe fonetice) a competenței fonologice include conceptele lingvistice din fonetica practică a limbii engleze, unitățile fonetice de bază, fenomenele sonore de diferite niveluri – sunet/fonem, cuvinte, fraze și propoziții, relația dintre grafem și fonem,

precum și transcrierile fonetice. Cunoștințele fonetice necesare pentru formarea competenței fonologice cuprind:

- a) cunoștințe practice de vorbire;
- b) cunoștințe legate de teoria limbajului;
- c) cunoștințe despre relația dintre grafem și fonem;
- d) cunoașterea semnelor de transcriere fonetică;
- e) cunoștințe metalingvistice, care se bazează pe reflecția lingvistică și asigură formarea abilităților de conștientizare a procesului de însușire a aspectului fonetic al limbii engleze ca limbă străină.

Componenta cognitivă se referă la pregătirea studenților pentru activitatea comunicativ-mentală orientată spre stăpânirea terminologiei fonetice/fonologice, a abilităților și a deprinderilor de a utiliza cunoștințele fonetice și de a opera cu mijloace fonetice de comunicare.

• **Componenta pragmatică** a competenței fonologice vizează abilitățile acustico-articulatorii și ritmico-intonaționale, precum și deprinderile intonaționale.

Componenta dată se referă la abilități și deprinderi acustico-articulatorii (pronunția fonetică corectă a sunetelor în fluxul vorbirii și înțelegerea tuturor sunetelor în procesul de audiere), la abilități ritmico-intonaționale de organizare a vorbirii (designul corect al vorbirii) și la înțelegerea vorbirii interlocutorului în procesul de interacțiune verbală.

Abilitățile fonetice includ: abilitatea de a distinge sunete și litere, sunetele vocalice și consonantice, caracteristicile sunetelor vocalice și consonantice; abilitatea de a scrie și a citi transcrierea fonetică; abilitatea de a pronunța corect sintagme și propoziții, de a determina locul accentului într-un cuvânt, sintagmă etc.

Componenta pragmatică se referă și la disponibilitatea de a transmite mesaje verbale într-o situație de comunicare și include abilități și deprinderi care permit a reproduce și a înțelege mesaje verbale în conformitate cu normele fonetice ale limbii engleze. În această componentă se includ: *abilitățile fonetice de receptare* (corelarea compoziției fonetice a unei propoziții cu semnificația acesteia, diferențierea cuvintelor și a sintagmelor apropiate după sonoritate, stabilirea similitudinilor și a diferențelor în tiparul ritmic al frazelor etc.); *deprinderile fonetice în producerea mesajelor verbale* (diferențierea fonemelor din limbile engleză și română, determinarea tiparului intonațional pentru construirea frazelor); *strategiile fonetice de receptare a mesajelor* (capacitatea de a înțelege întrebările și solicitările, de a identifica greșelile fonetice și fonologice etc.); *strategiile fonetice de producere* (abilitatea de a respecta articularea corectă a sunetelor în fluxul vorbirii, abilitatea de a formula intonațional corect enunțul, abilitatea de a utiliza mijloacele fonetice segmentale și suprasegmentale, în conformitate cu stilul vorbirii, stăpânirea stilurilor de pronunție etc.).

• Principala valoare, în formarea competenței fonologice a unui filolog profesionist, o are *componenta atitudinal-valorică*, ce alcătuiește esența motivației, a aspectului sociovaloric al competenței vizate.

Componenta dată vizează abilități și deprinderi de autocontrol și autocorecție; ea include, de asemenea, o atitudine emoțională față de materia de studiu, strategiile didactice și de cercetare (Tabelul 1.6.).

Tabelul 1.6. Elementele de structură ale competenței fonologice

<p>Componenta cognitivă</p>	<p>Cunoștințe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distingerea unităților sonore ale limbii (foneme), a caracteristicilor de funcționare a sistemului fonetico-fonologic la nivel segmental și suprasegmental; - descrierea trăsăturilor fonetice distinctive ale fonemelor (sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea etc.); - familiarizarea cu compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungimea sunetelor); - familiarizarea cu prozodia, sau fonetica frazei (accentuarea și ritmul frazei, intonația, reducerea fonetică, reducerea vocalică, forme accentuate și neaccentuate, ritmul, melodică etc.); - conștientizarea esenței fenomenelor fonetice în procesul de receptare la auz și pronunție; - definirea particularităților mecanismului de generare a vorbirii, prezentarea structurii aparatului de vorbire, - recunoașterea caracteristicilor psihofiziologice ale proceselor de receptare și producere a vorbirii, - identificarea variațiilor fonetice necesare pentru o comunicare eficientă de facto, inclusiv pentru comunicarea interculturală; - descrierea diverselor strategii cognitive (relații de cauză și efect, evidențierea relațiilor funcționale semnificative etc.) și a abilităților de utilizare a lor; - identificarea legilor memoriei și a formelor sale, a tehnicilor de concentrare a atenției, prin diverse aspecte ale mnemotehnicii.
<p>Componenta pragmatică</p>	<p>Capacități:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perceperea și producerea unităților sonore ale limbii (foneme) conform normelor limbii studiate; - utilizarea caracteristicilor prozodice (intonația, accentul, ritmul frazei, reducerea vocalică, forme accentuate și neaccentuate etc.); - stăpânirea abilităților intonaționale, cum sunt fluența, cursivitatea, ritmul, pauza, timbrul și expresivitatea vorbirii; - aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă conform normelor articulatorii; - receptarea la auz a mesajului oral în limba străină, chiar dacă accentul străin este ușor perceptibil;

	<ul style="list-style-type: none"> - distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor, așa cum sunt: labialitatea, durata etc.; - pronunțarea unităților sonore în baza regulilor de transcriere fonetică; - ilustrarea pronunției în scrierea fonetică (a grupurilor de litere, a cuvintelor); - analiza compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, tonurile, lungimea sunetelor, asimilarea etc.); - citirea mesajelor/textelor în conformitate cu convențiile ortografice; - varierea intonației și plasarea corectă a accentului logic în frază; - pronunțarea clară, coerentă a unităților sonore în limba-țintă și comprehensiunea la un nivel înalt; - inițierea și realizarea promptă a unui dialog intercultural.
<p>Componenta atitudinal-valorică</p>	<p>Atitudini:</p> <ul style="list-style-type: none"> - posedarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile, în conformitate cu normele limbii studiate; - demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea unităților segmentale în comunicare; - exprimarea dorinței conștiente și a perseverenței de a fi eficient în comunicarea profesională, interculturală, dezvoltarea propriei culturi fonologice; - exprimarea atenției, interesului cu referire la corectitudinea propriei exprimări în comunicarea profesională, capacitatea de autoverificare; - capacitatea de autodeterminare, autorealizare, autodezvoltare, autoafirmare, datorată caracteristicilor formate ale competenței fonologice; - pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicarea socială, profesională și interculturală.

Considerăm că reperul competenței fonologice îl reprezintă componenta *atitudinal-valorică*. Orientările motivaționale sunt sursa principală a activității personalității, acestea influențează asupra dezvoltării atenției, a gândirii și, nu în ultimul rând, asupra succesului stăpânirii structurii fonetice în limba străină.

La rândul său, formarea valorilor atitudinale ale competenței fonologice, în procesul de comunicare interculturală, fondul emoțional pozitiv al procesului de învățare asigură conștientizarea de către studenți a necesității de a atinge un nivel înalt de pronunție și intonație a culturii comunicării, ceea ce constituie cheia profesionalismului, o condiție importantă pentru realizarea scopurilor în realizarea dialogului intercultural.

Se cere să remarcăm și viziunea Cadrelui European Comun de Referință pentru Limbi, ediția 2018, privind structura competenței fonologice. În comparație cu CECRL din 2001, în ediția actuală au fost operate modificări substanțiale cu privire la conținutul competenței fonologice, criteriile de descriere a nivelurilor fonologice și aspectele didactice privind învățarea unităților fonetice și fonologice.

În mod special, a fost reconceptualizat modul de abordare a demersului didactic în predarea-învățarea unităților segmentale și suprasegmentale ale limbii. Dacă în CECRL din 2001 drept obiectiv al învățării unităților fonologice au fost considerate caracteristicile vorbitorului nativ (idealizat), ca un indicator/marker al controlului fonologic deficitar, atunci în CECRL din 2018 învățarea a fost axată nu doar pe exactitatea/acuratețea exprimării, ci și pe inteligibilitatea mesajului. Se consideră că modelele idealizate care ignoră păstrarea accentului, articularea corectă nu au în vedere contexte concrete, aspecte sociolingvistice și nevoile audiențelor. Scara actuală a competenței fonologice consolidează aceste opinii, stabilind descriptorii pentru toate nivelurile Pre A1, A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2.

În urma analizei aprofundate a literaturii de specialitate și consultării experților în domeniu, CECRL stabilește câteva aspecte de bază privind descriptorii controlului fonologic: *articularea, prozodia, accentuarea și inteligibilitatea* [99, p. 134].

- *Articularea* include capacitatea de a pronunța sunetele/fonemele limbii. În procesul de articulare a sunetelor, studentul trebuie să poată coordona toate organele implicate în pronunția acestora, cu scopul de a produce sunete, pentru a forma cuvinte. Caracteristica de articulare a sunetului este multidimensională, cuprinzând atât setul de mișcări (modul de articulare), cât și stări ale organului de vorbire (locul de articulare). Deprinderea de a articula sunete se realizează gradual și implică o serie de abilități: controlul mișcării organelor fonoarticulatorii (limba, mandibula, buzele) și al altor organe implicate (dinții, vălul palatin, uvula); ascultarea și distingerea sunetelor vorbirii din punct de vedere acustic.

Articularea este elementul de bază pentru formarea competenței fonologice.

- *Prozodia* încadrează intonația, accentul în cuvânt și frază, ritmul și tonurile.

Prozodia, sau fonetica frazei, include unitățile fonetice suprasegmentale (accentul, intonația, ritmul, tonurile, reducerea) care nu pot exista separat, ci numai împreună cu unitățile segmentale, peste care se suprapun și pe care le caracterizează. În controlul fonologic, este extrem de important să fie luat în calcul procesul de percepere a fluxului sonor și de producere a unităților sonore.

- *Accentuarea* se referă la accentuarea corectă a unităților fonetice și la stabilirea abaterilor de la „normă”. Accentuarea în cadrul controlului fonologic vizează nu doar evidențierea corectă a unei silabe dintr-un cuvânt sau a unui cuvânt dintr-un grup sintactic (sintagmă, propoziție, frază), utilizarea adecvată a limbii normate, ci și capacitatea de a identifica greșelile în exprimarea personală, dar și în cea a interlocutorului.

- *Inteligibilitatea* vizează accesibilitatea percepției sensului pentru ascultători. Comprehensiunea mesajului sesizat de vorbitor, dar și dificultățile de înțelegere a modului de

expunere sunt și acestea criterii ale controlului fonologic, care determină gradul de formare a competenței fonologice [100].

Totodată, în urma analizei exhaustive a componentelor controlului fonologic, CECRL a operaționalizat conceptele menționate mai sus, identificând trei categorii de bază: *controlul fonologic general*, *articularea sonoră* și *caracteristicile prozodice*.

Controlul fonologic general este factorul de bază pentru discriminarea nivelurilor fonologice și se măsoară prin efortul audientului de a decodifica mesajul vorbitorului. Grila operaționalizată în scală include: *inteligibilitatea* (efortul depus din partea interlocutorului pentru a decodifica mesajul), *amploarea* (influența mesajului exprimat către alți vorbitorii), *controlul sunetelor* și *controlul* caracteristicilor prozodice.

Articularea sonoră se axează pe familiarizarea cu sistemul fonetic al limbii-țintă și capacitatea de utilizare a acestuia (gama de sunete pe care vorbitorul le poate articula și nivelul de corectitudine). Conceptul principal al operaționalizării, în scală, este gradul de *claritate* și *precizie* în articularea sunetelor.

Caracteristicile prozodice se axează pe capacitatea de a utiliza eficient caracteristicile prozodice pentru a transmite cât mai exact sensul mesajului. Conceptele cele mai importante ale operaționalizării sunt: controlul *accentului*, al *intonației* și/sau al *ritmului*, *al tonului*; capacitatea de a explora și/sau varia accentul și intonația pentru a evidenția conținutul general sau particular al mesajului [99, p. 135].

În acest context, menționăm că se cere să atribuim un rol de bază valorilor care se formează în rezultatul procesului educațional, în ceea ce privește formarea competenței fonologice, care se referă la: *identificarea sunetelor la auz*, *stabilirea gradului de articulare a sunetelor*, *determinarea cantitativă a sunetelor*, *controlul accentului*, *intonației și al ritmului*, *respectarea intonației și a tonurilor în comunicare*, *decodarea mesajului audiat*, *exprimarea inteligibilă în limba de studiu* (Figura 1.8.).

Trebuie să remarcăm, de asemenea, că pentru evaluarea gradului de stăpânire a sistemului fonologic în limba străină, CECRL propune o grilă de evaluare, care poate fi de un real folos pentru a identifica nivelul la care se află educabilul la un moment dat, dar și acțiunile pe care trebuie să le întreprindă cadrul didactic pentru a atinge nivelul scontat (Figura 1.8., Anexa 2.).

Competența fonologică este strâns legată de producerea verbală (pronunțarea de către vorbitor a sunetelor), de receptarea vorbirii orale (perceperea la auz a sunetelor) și de analiza vorbirii. Altfel spus, modificările fonetice structurate în cadrul unui sistem fonologic concret se prezintă drept reper pentru toate activitățile verbale. Legătura competenței fonologice cu alte componente ale competenței lingvistice se realizează prin funcția de exprimare și înțelegere a conținutului, care și reglează formarea și dezvoltarea acesteia.

Din cele enunțate, concluzionăm că competența fonologică are o structură complexă, care se manifestă în esența ei interactivă și la diferite niveluri de deținere a elementelor ei constitutive. Formarea elementelor componente ale competenței fonologice se realizează etapizat și prezintă un proces organizat, care asigură o trecere logică de la automatizarea abilităților verbale spre formarea, în baza acestor, a competenței comunicative.

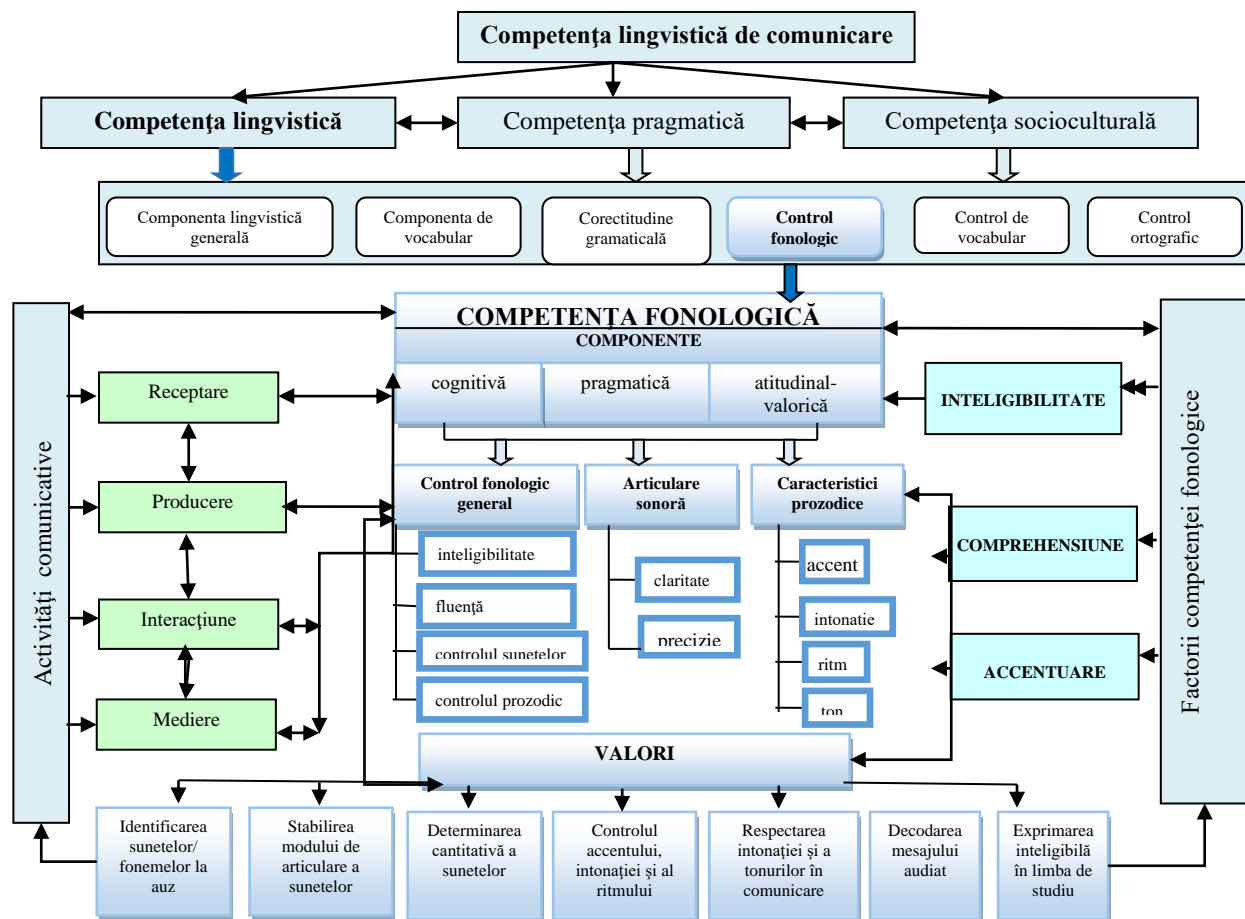


Fig. 1.9. Structura competenței fonologice

1.4. Interdependența dintre ortoepie și ortografie

Studierea calitativă lingvistico-științifică și aplicativ-practică a unei limbi, inclusiv a limbii engleze, presupune în mod pregnant cunoașterea tuturor aspectelor ei: *fonetic*, *fonematic*, *gramatical* (morfologic, sintactic), *lexical* și *grafic*. Fiecare aspect are o importanță relevantă: prin lexic/vocabular, se redă sensul și se exprimă gândul; prin gramatică, unitățile lexicale se aranjează într-o formă armonioasă de sistem și capătă nuanțe suplimentare, imposibile de sine stătător, ceea ce crește considerabil nivelul înțelegerii sensului; pronunția (fonetica) și scrisul (ortografia) constituie formele exterioare ale limbii la nivelurile auditiv și vizual. Toate aceste elemente ale limbii sunt absolut necesare. Bazându-ne pe investigațiile lingvistice-teoretice și didactico-metodice ale cercetătorilor în domeniu L. Șcerba [234], Vl. Arakin [155], V. Vassilyev

[169], G. Rogova [140], D. Jones [118], M. McCarthy [127], J.D. O'Connor [131], R. Lado [42], Al. Rosetti [52], I. Stan [58], A. Turculeț [67], M. Bogdan [12], A. Tătaru [64], C. Gogâlniceanu [111], G. Gogin [32], Vl. Zagaevschi [24] etc., precum și pe propria practică de predare a limbii engleze vorbitorilor de limbă română, considerăm oportun ca, la momentul actual, în prim-plan să fie adus procesul de predare a pronunției limbii străine, căreia nu i-a fost acordată o atenție binemeritată, fiind neglijată.

A cunoaște o limbă străină și a o poseda, conform opiniei mai multor savanți în domeniile lingvisticii, psihologiei și pedagogiei, înseamnă a mânui lingvistico-comunicativ cele patru abilități: *a vorbi, a asculta, a citi, a scrie*. Primele două se referă la comunicarea orală, celelalte două – la cea scrisă, ascultarea și citirea se referă la activitățile de receptare, vorbirea și scrierea – la cele de producere.

Ca și limba vorbită, scrierea, sau grafia, ocupă un loc important în cultura comunicării în limba străină. Scrierea înlesnește transmiterea în timp și spațiu a gândurilor și a sentimentelor vorbitorilor [24]. Pronunția și scrierea sunt interconexe, interdependente și în procesul de predare a limbii trebuie să fie prezentate paralel, sincron. Or, majoritatea specialiștilor în lingvistică, psihologie, pedagogie, metodologie consideră că *pronunția și ortografia* sunt de o importanță primordială în învățarea unei limbi străine.

Ortografia presupune stabilirea unor reguli de scriere în corespundere cu normele literare în vigoare într-o anumită perioadă [24]. Există o singură condiție pentru ca simbolurile grafice să devină scriere, susține R. Lado [42]. Ele trebuie să reprezinte unitățile unei limbi, deci scrierea este reprezentarea grafică a limbii. A învăța un sistem de scriere este total diferit de a învăța să vorbim ori să înțelegem o limbă. „A citi înseamnă a înțelege structurile limbii după reprezentările lor scrise. Scrierea oricărei limbi constituie un sistem autohton. Or, simbolurile, în acest sistem, au valoarea lor proprie” [Idem p. 152].

Este cunoscut faptul că în limba engleză există o discrepanță între forma scrisă a cuvântului și cea de pronunție. Aceasta este condiționată de normele ortografice și de pronunție ale limbii engleze normate. Ortografia engleză are la bază principiul tradițional. O literă sau o îmbinare de litere pot reda mai multe sunete-tip și invers. Mai mult decât atât, o literă poate reda mai multe sunete concomitent, iar unele litere, în anumite circumstanțe ortografice, nu au valoare fonetică. Astfel, competența fonologică a limbii engleze se impune serios și prin faptul că ortografia ei este atât de complicată, încât celor ce învață limba engleză le este foarte greu să se acomodeze la aceste iregularități. Acest lucru este confirmat de toți cei care au învățat limba engleză și de cei care o studiază în prezent, deoarece, după cum am menționat anterior, de rând cu pronunțarea complicată a sistemului sonor segmental, există și o *discrepanță* între rostire și scriere, fiindcă literele au diferite valori fonetice.

De exemplu, litera "u", în cuvintele: *use, rule, bus, put, pure, sure, turn, fur*, se citește în șapte feluri: [ju:, u:, ʌ, u, ʃjuə, ʃuə, ə:]; litera "o", în cuvintele: *home, love, move, gone, word, Phonetics*, se citește în șase feluri: [ʃou, ʌ, u:, ə, ə:, ʃou]. Cuvântul *Pho'netics* poate avea trei variante de pronunțare [fou'netiks, fə'netiks, fə'netiks]; litera "a", în cuvintele: *ask, was, all, any*, se citește ca: [ɑ:, ə, ə:, e]; digrafele și trigrafele "aa, ae, ai, air, ao, aou, au, aw, ay", în cuvintele de tipul: *ba'zaar, 'Aaron, 'aeon, pail, chair, plaid, said, goal, 'caoutchouc, pause, 'ganger, aunt, law, day, aye, quay, 'holiday*, au următoarele valori fonetice: [ɑ:, 'ɛə, i:, 'ei, 'ou, æ, e, 'au, ə:, 'ai, i, ə].

Discrepanța dintre rostire și scriere este mai evidentă în domeniul sistemului vocalic (monoftongii și diftongii). Analizând fonografemogramele sunetelor vocalice simple și compuse, observăm că diftongul ['ej] este redat de 21 de litere și îmbinări de litere; diftongul ['ɛə] – de 20; monoftongul [ə] – de 15, monoftongul [ɑ:] – de 27; monoftongul [i:] și [u:] – de 13 (Anexa 14).

Fonografemograma reprezintă transmiterea grafică și schematică a unui sunet-tip/fonem în formă scrisă cu litere sau îmbinări de litere: digrafe, trigrafe, patrugrafe etc. Fonografemograma ilustrează: coeziunea dintre sunetul-tip și ortografie; legătura între creier și ochi/vedere; raportul dintre percepție și vedere; relația dintre vorbire/pronunție și scriere/ortografie; legătura dintre fonologie și ortografie; coeziunea dintre ortoepie și scriere/ortografie.

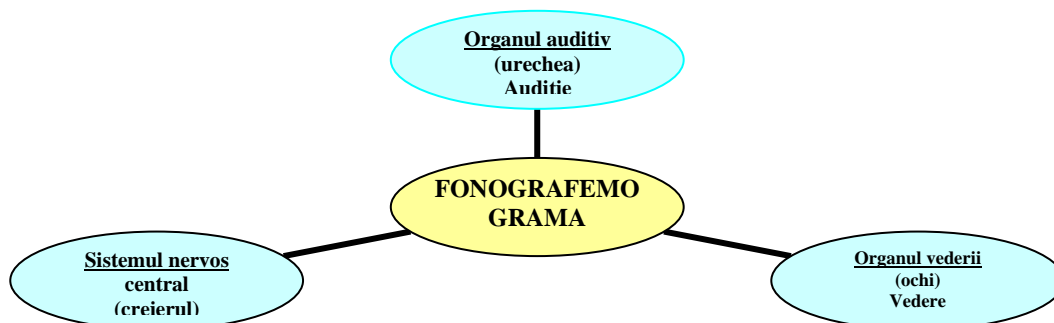


Fig. 1.10. Structura triadică a fonografemogramei

Cu toate aceste discrepanțe între rostire și scriere, pe care le numim și curiozități de ortografie, în limba engleză există multe reguli consecutive de pronunțare: de exemplu, valorile fonetice ale celor șase vocale în silabe accentuate: **a** ['ej, æ, ɑ:, 'ɛə]; **e** [i:, e, ə, 'iə]; **i** ['ai] și **y** ['wai] – ['ai, i, ə:, 'aiə]; **o** [ou, ə, ə:]; **u** ['ju:, ʌ, ə, 'juə].

Discrepanța care există actualmente în limba engleză între sunetul rostit și semnul scris se explică prin faptul că ortografia veche a rămas mult timp neschimbată, din cauza evoluției pe care a suferit-o pronunțarea. Ortografia engleză, cu toate curiozitățile ei, are și o indiscutabilă calitate de a fi un factor unificator, cuprinzând mai multe dialecte, regionalisme, variante de graiuri etc. [17]. Cu toate varietățile de pronunțare și ortografie ale dialectelor, graiurilor, există o formă de limbă engleză vorbită și scrisă unificatoare pentru toți englezii de pretutindeni, pe

care o putem numi *engleza literară*, denumită de englezi *Standard English*. Această limbă engleză este vorbită la Londra și în tot restul sudului Angliei de oamenii școliți/instruiți. Această limbă engleză *Standard English* este numită și *Southern English* (engleza sudică). Engleză standard este recunoscută/acceptată și de vorbitorii care vin din alte regiuni ale țării. Vorbirea standard a fost înregistrată în dicționarul de pronunțare al lui Daniel Jones „Received Pronunciation” (RP), numindu-se și engleza *acceptată*, engleza *curățată* [118, pp. 22-37].

Ortografia engleză se bazează pe transcrierea fonetică – transpunerea în scris a sunetelor unui idiom cu ajutorul unui alfabet existent, al unui alfabet convențional sau al unei combinații de semne convenționale și de litere ale unui alfabet obișnuit, pentru a crea posibilitatea de reconstituire a pronunțării reale. Interesul pentru o transcriere fonetică a pronunțării este independent de scrierea ortografică. Necesitatea transcrierii fonetice a pronunțării este mai acută în cazul limbii engleze, care are o ortografie atât de diferită de pronunțare (Anexa 13.).

Problemele ce țin de transcripția fonetică și însemnătatea ei pentru lingvistică, în general, și pentru *fonetica* limbii engleze, în particular, au fost abordate pe parcursul anilor de mai mulți renumiți lingviști-foneticieni, ca: D. Jones [118], H. Sweet [147], A. Gimson [110], L. Șcerba [234] etc. Există două feluri de *transcriere fonetică*: largă/în linii mari (Broad), adică un semn pentru un sunet-tip/fonem, pe care o numim *transcriere fonologică/fonematică*, sau *școlară*, și transcriere restrânsă, îngustă, *științifică* (Narrow), care se folosește doar în scopuri științifice, în special la cercetarea dialectelor. Transcrierile fonologice sunt mai simple, cele strict fonetice sunt mai complexe. În predarea pronunției limbii engleze, este suficientă transcrierea fonematică recomandată de D. Jones [118, p. 61]. Scopul transcrierii date este reprezentarea simplă și accesibilă a realității vorbirii, deci reprezentarea lingvistico-didactic-aplicativă/practică, ceea ce este foarte important pentru studenți.

Profesorul de limba engleză trebuie să fie conștient chiar din capul locului că *pronunția* și *scrierea* engleză sunt interdependente, interconexe și corelația lor se cere a fi susținută pe parcursul întregului proces de predare-învățare a limbii engleze. Conexiunea, corelația pronunție-ortografie prezintă pilonii principali la învățarea foneticii engleze. Însușirea de către studenți a fragmentelor sonore minimale (monoftongi, diftongi, triftongi, consoane, vocale alăturate, vocale duble, vocale în hiat), pe care le distingem când facem analiza elementelor fonetice ale limbii, precum și învățarea unităților fonetice superioare (silabe, cuvinte fonetice, fraze), care intră în obiectul de studiu al *foneticii*, este imposibilă fără cunoașterea temeinică a elementelor de bază ale *pronunției* și *scrisului* limbii date. În procesul de predare a *foneticii*, profesorul trebuie să țină cont de durata vocalelor, de gradul de încordare a organelor articulatorii, de velarizarea, sau iotacizarea, labilizarea sunetelor, asimilarea și reducerea lor, de statutul fonetico-fonematic al monoftongilor, diftongilor, diftongoloizilor etc., de regulile de

ortografie, adică de corectitudinea domeniilor scrierii pentru limba engleză. Profesorul, la etapa incipientă, clasifică sunetele-tip, le studiază izolat cu studenții, apoi le confruntă cu forma scrisă a cuvintelor în fraze, propoziții etc. În acest fel, profesorul contribuie la formarea sau dezvoltarea competențelor fonologice și ortografice ale limbii-țintă, demonstrând corelația *rostire-scriere*.

Predarea-învățarea limbii engleze este în consonanță cu documentele normative europene, în special cu Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [14], cu investigațiile științifice mondiale ale problemei în discuție.

În contextul științific *general* (teorii și practici menționate) și în cel *special* (teoria competențelor comunicative în domeniul educației lingvistice, conceptul de „competență de comunicare”, conceptul de „conținut” în viziune curriculară, teoria curriculumului), considerăm imperativă și o investigație aplicativă a competenței de comunicare la studenții-filologi în cadrul predării-învățării limbii engleze, investigație care să fie în corelație strânsă cu cercetările științifice recente și cu demersurile practicii educaționale din Republica Moldova [1].

Ortoepia este totalitatea regulilor ce stabilesc pronunțarea literară în limba de studiu, luată ca model de întreaga populație care vorbește limba respectivă. *Ortoepia* (din grecește, *orthos* „corect, drept” și *epos* „vorbitură” sau *eipein* „a pronunța”) este o disciplină lingvistică ce stabilește regulile de pronunțare/pronunție corectă a sunetelor unei limbi. *Ortoepia* se ocupă de studierea legităților obiective ale rostirii literare, analizează variantele de pronunțare existente în limba dată, selectându-le pe cele care corespund tradițiilor și tendințelor de dezvoltare a limbii literare la etapa contemporană. Normele *ortoepice* ale limbii se elaborează de membrii societății respective în decursul istoriei. Funcția comunicativă a limbii îi obligă pe toți cetățenii care o vorbesc să respecte normele ortoepice. Rostirea corectă ajută la înțelegerea justă, adecvată a sensului celor comunicate.

În plan *ontologic*, prin *ortoepie*, *ortofonie* sau *fonetică normativă* înțelegem un ansamblu de reguli sau norme care privesc pronunția, rostirea „corectă, dreaptă, adecvată, pură” etc. – adică aspectul oral, unitar al limbii literare. Pronunțarea corectă, literară este considerată ca fiind un model demn de urmat.

Normele unice de pronunție literară au o mare importanță în viața unui popor, servind la înțelegerea deplină a tuturor vorbitorilor acestei limbi, care, la rândul ei, este principalul mijloc de comunicare în societate. *Rostirea* greșită îl face pe ascultător să se sustragă de la conținutul comunicării. La baza *ortoepiei* limbii engleze se află dialectul Londrei, dialectul sudic, numit *Received Pronunciation* (RP), adică engleza acceptată de întreaga populație, numindu-se și *engleza „curățată”* [12, p. 16].

Atât limba română, cât și limba engleză au următoarele stiluri de pronunție, sau variante de pronunțare literară: *varianta poetică oratorică (retorică)*, *științifică (academică)*, *familiară*

(necompletă). În limba română, precum și în cea engleză, atestăm mai multe sau următoarele norme *ortoepice*: pronunțarea *sunetelor* (*vocalice*: monoftongi, diftongi, diftongoizi, triftongi, vocale hiatale (vocale în hiat), vocale alăturate; *consoane*); pronunția grupurilor de sunete. Tot în plan *ortoepic* se învață și se cercetează alte două fenomene fonetice: *accentul și intonația*.

Limba engleză este considerată limbă internațională (International Lingua Franca) și este vorbită de 2000 milioane de oameni, inclusiv de 380 de milioane de nativi de pe glob, având mai multe variante: britanică, americană, canadiană, australiană, indiană, africană de sud, engleza din Noua Zeelandă, engleza caraibiană.

În opinia lui Al. Chirdeakin, „în procesul învățării sunetelor limbii engleze *primul* pas este izolarea sunetului-tip; al *doilea* pas este analiza acestor sunete-tip, luate separat; al *treilea* pas este analiza sunetelor separate, a modului lor de formare, al *patrulea* pas este rostirea sunetelor engleze în înlănțuirea lor în silabe, cuvinte, propoziții și fraze” [18, p. 1].

Studiul științifico-didactic al *ortoepiei* limbii engleze impune folosirea unui sistem de notare exactă, bazată pe două principii fundamentale: a) fiecare semn să reprezinte un singur sunet-tip englez; b) să nu rămână nici un sunet-tip al limbii engleze nereprezentat printr-un semn. Există mai multe alfabet fonetice care stabilesc aceste cerințe. Cel mai răspândit, pentru redarea sunetelor engleze, este Alfabetul Asociației Fonetice Internaționale – Alfabetul Fonetice Internațional (International Phonetic Alphabet) [106]. Cunoașterea problemelor de *ortoepie* a limbii străine, în cazul nostru, ale limbii engleze, ajută la eliminarea diferențelor de pronunție și la obținerea unei pronunțări corecte, conformă cu normele de pronunțare ale limbii literare date, contribuind astfel la unificarea limbii pe scară națională, în vederea perfecționării ei. În plan *contrastiv*, fonemele limbii române și engleze ajută la stabilirea particularităților *ortoepice* comune și distinctive ale celor două limbi, fapt ce condiționează, în mod simțitor, îmbunătățirea procesului de predare a *Foneticii engleze* vorbitorilor de limbă română.

În procesul de predare-învățare a limbii engleze, comparația trebuie să se bazeze atât pe *româna standard*, cât și pe *engleza standard*, adică pe limba engleză literară folosită în mod curent de vorbitorii instruiți, care în cazul limbii engleze, în special, capătă caracterul unei norme *ortoepice* spre care aspiră persoanele ce învață limba engleză. Pronunția corectă a vocalelor engleze prezintă dificultăți deosebite pentru studenții vorbitori de limbă română care învață această limbă străină. Principalele surse ale acestor dificultăți sunt calitatea diferită a fonemelor respective și numărul lor diferit în aceste două limbi: engleză și română.

Menționăm că pronunția-tip *ortoepică*, la facultate, trebuie să fie permanent în vizorul profesorului-fonetician, care să contribuie simțitor la formarea deprinderilor de pronunție exemplară a limbii engleze standard, unitară, pe care lingviștii o numesc *Received Pronunciation* și care este etalonul contemporan al limbii literare standard, adică English-English. Povața

shakespeareană rămâne actuală până în prezent: „Nu este destul să vorbim. Trebuie să vorbim corect = *It is not enough to speak, but to speak true*”.

A vorbi o limbă nu înseamnă a avea calificativul de a o predă să o predai [51]. Profesorul este obligat să cunoască toate aspectele limbii pe care o predă, dar în primul rând, normele *ortoepice* ale limbii date, în cazul nostru, ale limbii engleze și ale celei române.

2. DIMENSIUNI METODOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII-FILOLOGI

2.1. Influența limbii materne în predarea pronunției în limba engleză

În predarea-învățarea limbii engleze, există mai multe aspecte și probleme de rezolvat, una dintre acestea fiind influența exercitată de limba maternă (română) asupra educabilului. Limba maternă este o limbă de socializare, dobândită în afara situației formale de învățământ. Limba maternă este bine însușită și studenții acordă o atenție susținută conținutului ei, fără să se gândească la formele de exprimare, în timp ce la învățarea limbii engleze este necesar un efort intelectual mare, pentru a evita influența limbii materne asupra limbii engleze. Iată de ce este necesar a consolida *deprinderile de percepere, înțelegere și reproducere a materialului* de limbă străină. Importanța și necesitatea utilizării limbii materne în învățarea limbii engleze, consideră O. Ziuzenkova [189], n-au dispărut niciodată. Cu toate acestea opiniile savanților referitoare la eficacitatea limbii materne sunt diferite. Unii cercetători văd secretul succesului la învățarea limbii engleze prin excluderea limbii materne în totalitate sau parțial din procesul de studii (adeptii metodei directe), alții insistă asupra necesității analizei comparate a sistemului limbii străine și a celui al limbii materne (adeptii metodei traducerii).

L. Scerba consideră relevantă analiza comparativ-contrastivă a limbii engleze și a limbii materne, în învățarea limbii-țintă. Practica a dovedit că „este posibil să excludem limba maternă din procesul de studiu, însă să nu putem exclude limba maternă din conștiința educabilului” [234, p. 287].

Cunoștințele, aptitudinile și deprinderile obținute de studenți la limba maternă influențează cert asupra celor din limba engleză, iar ca rezultat, „*limba maternă și limba engleză sunt într-o interdependență complexă*” [189, p. 287].

Avantajul folosirii limbii materne la învățarea limbii engleze constă în determinarea posibilităților de *transfer* al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor din limba maternă în limba studiată și în elucidarea momentelor care creează condiții favorabile pentru *interferență*. Acest lucru este posibil în baza analizei comparative a limbii engleze și a celei materne.

Transferul (transpoziția) unei deprinderi din limba maternă în limba-țintă este conștient sau inconștient.

În situația când cunoștințele și deprinderile din limba maternă sunt transferate în limba de studiu, afirmă R. Lado [42], apare *facilitarea* de învățare. Când deprinderea transferată nu este permisă în limba-țintă, apare *interferența* și studentul își asumă o dificultate de învățare suplimentară. Dacă există aptitudinea de a folosi unitățile și modelele de exprimare într-o limbă nouă – limba engleză –, care sunt asemănătoare cu cele din limba maternă a studentului, atunci în funcție de gradul de asemănare funcțională va apărea o facilitare. Dacă în procesul de învățare a limbii engleze modul de exprimare, conținutul și asocierile lor în limba engleză sunt identice cu cele din limba maternă, va exista un *maximum de facilitare*. Interferența este condiționată și de faptul că domeniul de experiență de care este nevoie la învățarea limbii engleze este atât de asemănător cu cel din limba maternă, încât vor fi folosite deprinderile de limbă maternă și, astfel, se va încetini formarea noilor deprinderi și aptitudini pentru modelele limbii engleze [191].

Transferul apare chiar și atunci când studentul încearcă în mod deliberat să-l evite. Puterea obișnuinței din limba maternă îi influențează atât auzul, cât și vorbirea. El nu aude completamente sistemul fonetic al limbii engleze, ci filtrează ceea ce percepe auditiv cu ajutorul sistemului fonetic al limbii materne.

În opinia academicianului L. Scerba, principiul corelării limba maternă – limba engleză este unul fundamental la formarea competenței fonologice și este numit *principiul pornirii*. Or, însușirea limbii engleze începe de la limba maternă și anume aceasta din urmă contribuie la prevenirea greșelilor în pronunțarea și utilizarea unităților segmentale și suprasegmentale din limba engleză. Savantul menționează că „studenții trebuie să învețe tot ce e nou și greu în limba engleză, comparând fenomenele cu corespondentele lor din limba maternă, dificultățile mari de pronunțare nu apar în procesul însușirii sunetelor care nu au corespondente în limba maternă, ci tocmai în cazul sunetelor limbii engleze care au echivalente în limba maternă” [232, p. 83].

Cercetătorul V. Artiimov menționează necesitatea de a îmbina corect regulile și activitățile de comunicare din limba străină cu cele din limba maternă [5]. Fenomenele caracteristice limbii engleze nu trebuie însușite pe de rost, inconștient, ci conștient, comparându-le cu fenomenele din limba maternă.

L. Zinder, în baza studiilor lui L. Scerba, consideră că limba maternă a educabilului contribuie la învățarea limbii străine, oricât de mult am dori s-o excludem: „iată de ce, susține el, trebuie s-o transformăm din dușman în prieten și ajutor” [188, p. 94].

În limba maternă, totul este simplu și clar și nimic nu trezește nedumeriri, limba străină învățată în plan comparativ cu cea maternă creează posibilități de a determina diverse căi de exprimare în limba maternă, de a descoperi diferite nuanțe, neobservate mai înainte.

Învățarea limbii engleze poate fi „definită prin prisma testelor de limbă”, susține R. Lado [42, p. 186]. Unitățile din limba engleză care sunt asemănătoare cu cele din limba maternă sunt ușor recunoscute de către studenți. Momentul critic, la învățarea limbii engleze, se referă la unitățile care nu pot fi transferate din limba maternă, deoarece ele nu există în limba maternă sau sunt foarte diferite. Dacă aceste unități dificile au fost însușite, înseamnă că studentul a învățat limba engleză, lucru constatat prin aplicarea testelor de verificare a însușirii unităților segmentale și suprasegmentale ale limbii engleze, care se deosebesc de cele din limba română. De exemplu: monoftongii posteriori de lungă durată, care lipsesc în limba română [u:, ɔ:, a:]; accentul, intonația, tonurile, ritmul etc., din limba engleză se deosebesc de cele din limba maternă.

Cunoștințele, priceperile și deprinderile acumulate în limba maternă influențează asupra celor din limba străină; ca rezultat, limba maternă și limba engleză capătă o interdependență complicată. Această interdependență se supune unor legități concrete, ea – *interdependența* – poate atât să contribuie la învățarea limbii engleze, cât și să împiedice.

Limba străină este folosită pe plan social, engleza fiind privilegiată în viața publică, ea este o limbă de mediere a cunoașterii. Limba engleză, predată și învățată ca atare, este o limbă de comunicare în viața cotidiană, folosită în interacțiunea dintre persoane sau dintre persoane și instituții.

În condițiile societății contemporane și ale modernizării sistemului de învățământ, au prioritate nu informațiile, ci competențele care vor fi formate. Atunci când se predă o limbă străină, nematernă, este necesar ca profesorul să vegheze permanent la buna însușire a pronunției, deoarece numai astfel se pot atinge progresul și acuratețea în pronunțare. Însușirea pronunției nu se realizează separat de învățarea limbii în întregime.

Limba este un instrument de comunicare și de interacțiune socială. Învățarea limbii într-un mediu bilingv le oferă posibilitate studenților să-și diversifice tipurile de discurs, să-și îmbogățească experiența și să-și consolideze competența lingvistică. Acest lucru îi obligă pe studenți să utilizeze toate resursele, competențele și aptitudinile, pentru a fi personalități interculturale. Studenții trebuie obișnuiți să-și dezvolte abilitățile de scriere și citire în ambele limbi: maternă și străină, accentul fiind pus pe dezvoltarea competențelor comunicative.

R. Lado [42, p. 87] susține că pentru pronunție corectă este nevoie de „*trei niveluri de acuratețe*, și anume: acuratețe în scop *comunicațional*; acuratețe în *predare*, oferită de profesorul de limbă, și acuratețe în *folosirea celei de a doua limbi ca limbă națională*, performanța lingvistică”. În predarea limbii engleze, este bine să se țină cont de specificul limbii. O parte din problemele care apar la învățarea limbii engleze se rezolvă ușor în perioada orală, care are rolul de a asigura formarea deprinderilor de pronunțare corectă, mai ales la adaptarea sistemului

fonologic al limbii-țintă. În astfel de cazuri, se cere a respecta următorul traseu: *conștientizarea fenomenului – înțelegerea lui – exersarea conștientă – exersarea în comunicare*.

Înlocuirea unui sistem de sunete cu un alt sistem reduce inteligibilitatea informației transmise. Când o persoană folosește sistemul fonetic al limbii materne în limba-țintă, auditoriul va avea reacții la accentul său; aceste reacții depind de persoana care ascultă, de felul cum folosește ea limba în comunicare.

O percepție auditivă imperfectă a sistemului fonetic duce la o memorare mai puțin temeinică a mesajelor. Îmbunătățirea pronunției, în cadrul percepției auditive, va duce la o memorare mai bună și la o comunicare corectă.

Noțiunea de „interferență” a limbii materne, la însușirea limbii străine, a fost considerată ca o primă sursă de comitere a greșelilor. În locul ei, a apărut conceptul de „transfer lingvistic” al caracteristicilor limbii materne în limba studiată, care poate fi atât pozitiv (în cazul caracteristicilor fonologice asemănătoare), cât și negativ (în cazul când aceste caracteristici lipsesc în limba maternă).

Dacă limba maternă stimulează învățarea limbii engleze, dacă activitatea de comunicare se realizează mai productiv în baza limbii materne, o astfel de influență a limbii materne se numește *transpoziție*, sau *transfer*. Dacă studentul transferă programul de comunicare care a fost însușit în limba maternă în limba engleză astfel încât norma limbii engleze nu este respectată, o astfel de influență a limbii materne încetinește învățarea limbii engleze. Acest fenomen se numește *interferență*. În acest caz, nu se atestă asemănări între limba maternă și cea străină. Esența interferenței presupune că cel ce învață limba străină nu identifică, în realitate, similitudinile dintre limba maternă și limba străină [189, p. 287].

Cei care învață limbi străine caută în mod conștient asemănări, puncte de referință între limbi, cu scopul de a facilita procesul de învățare, susține O. Nagy-Szilvester [130, p. 739]. La începutul procesului de achiziție, cunoștințele din domeniul limbii engleze sunt minime, de aceea studenții recurg la limba maternă, care este un punct de referință și constituie mecanismul de bază al transferului lingvistic. Transferul lingvistic prezintă influența cunoașterii anterioare de limbă cu privire la achiziționarea unei alte limbi.

Transferul conștient sau inconștient constă în preluarea elementelor, structurilor și caracteristicilor limbii-sursă în limba-țintă. Majoritatea studiilor referitoare la transferul lingvistic s-au concentrat, în opinia savanților De. Angelis și L. Selinker [101, p. 42], în special asupra influenței limbii materne o anumită limbă a doua, iar investigarea influenței limbii a doua sau a treia este neglijată.

Nu trebuie neglijată nici importanța distincției între transferul pozitiv și cel negativ [126]. Transferul pozitiv ajută studentul la achiziționarea unei limbi noi, însă s-a constatat că el are loc

în cazul a două limbi asemănătoare. Termenul *interferență*, de regulă, coincide cu termenul *transferul negativ, defectuos al elementelor lingvistice* [124, p. 1]. Interferența, conchide S. Liu, este un fenomen eronat și afectează negativ performanța celor care învață limba engleză.

„Teoria transferului este strâns legată de analiza contrastivă”, susține E. Macaro [126, p. 77], care se concentrează asupra comparației sistemice a limbilor, vizând identificarea dificultăților pentru studenți. În opinia acestui savant [Ibidem p. 78], „conștientizarea lingvistică” este o noțiune legată de transferul lingvistic, centrată pe ideea de înțelegere a modului în care funcționează limba, subliniind diferențele și asemănările dintre limba maternă și limba engleză.

Transferul lingvistic negativ, sau interferența lingvistică, este deseori abordat în studiile lui E. Macaro et al. [126, p. 67], împreună cu *teoria „fosilizării lingvistice”*, a transformării lingvistice. Acest fenomen se referă la formele lingvistice deviate. La această etapă, limba studenților este la un nivel intermediar, incomplet, ușor influențat.

Orele de engleză cu studenții care au diferite niveluri de competențe și cunoștințe în limba engleză oferă numeroase exemple de transfer lingvistic. Elementele de transfer lingvistic negativ sunt comune la nivelurile începător și mediu. Studenții cu cunoștințe de limbă română începători care studiază limba engleză întâmpină dificultăți privind pronunția [130], întrucât limba maternă are un sistem fonologic destul de clar, semnalat prin alfabetul său, în timp ce limba engleză nu marchează fiecare sunet specific cu litere strict corespunzătoare. De exemplu, o eroare fonologică o constituie pronunțarea monoftongilor posteriori de lungă durată.

S. Gass, L. Selinker, de asemenea, abordează noțiunile de „transfer lingvistic al limbii materne” și cea de „interferență” și specificul lor [109].

Transferul negativ, sau interferența, are loc la toate nivelurile, însă interferența fonetică (fonologică) este cea mai pronunțată. L. Zilberman [186] constată că în procesul de învățare a limbii engleze este posibilă interferența fonetică, drept urmare a existenței vocalelor lungi și scurte, care în unele limbi au importanță fonematică, iar în altele, nu au. Acest fapt condiționează o pronunțare incorectă și o comprehensiune proastă. Folosirea improprie a anumitor structuri morfologice constituie cazuri de transfer lingvistic. Studentul transferă în mod conștient structuri din a doua sau a treia limbă în cea engleză, folosind structurile limbii-sursă ca modele pentru produsul de limbă engleză. Cazurile de interferență gramaticală includ, în general, erori privind ordinea cuvintelor, timpurile verbale, gradele de comparație ale adjectivelor, structura propozițiilor și altele.

Propoziția engleză care necesită un subiect, fie chiar unul formal, este un alt caz de transfer negativ – interferență [130, p. 743]. De exemplu: în limba română – *Plouă*, în limba engleză – *It is raining*.

Utilizarea corectă a prepozițiilor în limba engleză cauzează dificultăți pentru studenți, deoarece ei recurg la limba maternă ori la o altă limbă învățată anterior, care uneori are rolul de facilitare, iar alteori studenții sunt induși în eroare de aceasta. De exemplu: *a cânta la pian* – în română, *to play the piano* – în engleză (în limba engleză, lipsește prepoziția); *a fi acasă* – în română, *to be at home* – în engleză (în acest caz, prepoziția lipsește în română).

Interferențele lexicale apar atunci când studenții vor să compenseze lapsusurile din vocabular, împrumutând morfeme ori cuvinte din alte limbi, pentru a se exprima. De exemplu: *He bit his language* în loc de *He bit his tongue* (*a mușcat limbajul* său, în loc de *și-a mușcat limba*). Polisemia cuvintelor, expresiile idiomatice, în limba engleză, de asemenea, generează erori lexicale.

Capacitatea scăzută de a imita corect noile sunete din limba engleză este scăzută, deoarece studenții le aud prin prisma deprinderilor de pronunțare ale limbii lor materne, care s-au imprimat adânc în obișnuință. Deci, în opinia savantei A. Tătaru [64, p. 176], „interferențele din limba maternă și interpretarea greșită a grafiei cuvintelor noi sunt dificultăți foarte importante”, de aceea, cunoașterea contrastivă a sistemului de pronunțare al limbii engleze, față de cel al limbii materne, îl poate ajuta în mod substanțial pe adult să evite substituirile spontane sau chiar voite de sunete. Asemănările nu reduc, ci adesea înmulțesc dificultățile însușirii corecte a pronunțării structurilor lingvistice în limba de către străini. De aceea, cunoașterea lor este tot atât de importantă, ca și cunoașterea deosebirilor [Ibidem p. 171].

Fluxul pronunțării în limba engleză este adesea atât de continuu, încât, frecvent, afectează distingerea cuvintelor în context. Această trăsătură, foarte importantă, a deprinderilor de pronunțare în limba engleză este susținută mult și de durata scăzută a silabelor neaccentuate față de cele accentuate. Vocalele lungi și scurte dau acestei impresii acustice de fluiditate o notă specifică, imprimând ritmului pronunțării armonia necesară. Accentele sintactice joacă un rol important în trăsăturile enumerate, ca și faptul că limba engleză, deși germanică de origine, având tendința accentuării cuvintelor pe prima silabă, cuprinde multe cuvinte de origine romanică, cu accentele și pe alte silabe.

Avantajul analizei contrastive a limbii materne și a celei engleze rezidă în faptul că aruncă lumină egală asupra fiecărui sistem în parte. Cercetările elementelor suprasegmentale: accentul, intonația, ritmul relevă faptul că ele constituie o parte importantă a competenței fonologice, relevă caracteristicile proprii ale limbii materne și ale limbii engleze. Cercetarea contrastivă are două trepte: prezentarea paralelă comparativă a sistemelor fonologice față de cele grafemice ale limbilor date, urmată de analiza contrastivă propriu-zisă a sistemelor lor de pronunțare. Analiza contrastivă, în opinia cercetătoarei A. Tătaru, determină și descrie problemele pe care vorbitorul unei limbi le vor întâmpina la învățarea altei limbi, astfel, autoarea

prezice și explică greșelile pe care studentul le va comite din cauza interferenței limbii materne în procesul de învățare a limbii engleze. Rezultatele acestei analize îmbogățesc atât teoria, cât și practica limbii străine [64].

Cunoștințele despre diferențele și asemănările dintre limba maternă și limba engleză sunt necesare atât pentru elevi, cât și pentru studenți, dar la un nivel diferit. A. Chirdeachin [18] susține că influența limbii materne este cauza principală a greșelilor în procesul însușirii celei străine, iar în unele cazuri, și impactul altei limbi străine, învățată anterior ori concomitent cu limba engleză. Dificultățile de pronunțare în limba engleză nu pot fi lichidate altfel decât studiind minuțios fonetica segmentală și suprasegmentală în limba engleză. Comparația lingvistică este fundamentală și într-adevăr inevitabilă, dacă vrem să progresăm, iar comparația a două sisteme fonetice – al limbii materne și al limbii engleze – dă rezultate de un mare folos practic.

În concluzie, se poate spune că relația dintre limba maternă și limba străină, în procesul de studii, are trei aspecte: interferența, transferul pozitiv și folosirea limbii materne ca sursă ajutătoare la învățarea limbii engleze.

Necesitatea aprecierii interferenței în procesul de învățare a limbii engleze la diferite niveluri este foarte importantă. Ea apare la diferite niveluri din cauza multilingvismului.

2.2. Abordări comparativ-contrastive ale monoftongilor posteriori englezi

Analiza *comparativ-contrastivă* a monoftongilor posteriori are o mare importanță *teoretică și practică* pentru formarea competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi. Importanța teoretică rezidă în faptul că ea contribuie la determinarea tipologică a limbilor, iar în *fonetică* – la identificarea universalilor fonetice comune și diferențiale. În consecință, aceste materiale contrastive sunt de un real folos în procesul de învățare, deoarece contribuie, în mare măsură, la transferul pozitiv din limba maternă în limba studiată și la anticiparea interferenței în învățarea limbii engleze ca limbă străină.

Semnificația practică a studiilor de *comparativistică* rezidă în faptul că elucidarea asemănarilor și deosebirilor dintre două sau mai multe limbi este în conformitate cu principiul însușirii *conștiente* a materialului predat. Însemnătatea teoretică și practică îi determină pe lingviștii comparatiști să cerceteze, în modul cel mai riguros, *fonetica limbii materne și cea a celei străine*. Cercetătorul Vl. Artiomov afirmă, în acest context, că „*principala sarcină lingvistică, în studierea sistemului sonor al limbii, constă în stabilirea (ori precizarea) și descrierea sistemului fonetic/fonematic al limbii date, deseori în plan comparativ cu alte limbi (două sau mai multe limbi între ele)*” [5, pp. 141-142].

Aceste sarcini ale foneticii *contrastive* pot fi realizate cu succes doar în baza utilizării metodelor *obiective* de cercetare a vorbirii: „röntgenocinematografie, oscilografie, spectrografie, tensometrie”, a metodelor statistice, precum și a celor *subiective*: supravegherea, analiza materialului lingvistic, analiza procesului de învățământ, metoda convorbirii. Menționăm că lingviștii comparatiști susțin că în predarea-învățarea unei limbi străine este necesar să se țină cont de *doi factori de bază*: a) particularitățile fonetice/fonematice ale limbii materne; b) particularitățile fonetice/fonematice ale limbii străine. Prin confruntarea acestora, avem posibilitatea de a evidenția deosebirile și similitudinile fonetico-fonematice dintre limba maternă și cea străină, fapt care va contribui în mod substanțial la învățarea conștientizată a celei străine, pe de o parte, și la aprofundarea cunoștințelor în limba maternă, pe de altă parte.

Totodată, menționăm că predarea *foneticii* limbii străine, în plan comparat cu cea maternă, este legată de sarcinile de bază ale lingvisticii, psihologiei, pedagogiei, foneticii experimentale, care trebuie să fie susținute de datele științifice obținute în domeniul lingvisticii tipologice, fiziologiei, psihologiei, foneticii experimentale. Reamintim că fonetica experimentală este strâns legată de lingvistică, acustică, electronică, matematică, muzică, mecanică, anatomie, fiziologie, pedagogie, psihologie, medicină etc.

Studiul *foneticii* limbii engleze se impune serios și prin faptul că *ortografia* ei oferă prea puține indicații privind pronunțarea: celor ce învață limba engleză le este foarte greu să se acomodeze la aceste iregularități curioase. Acest lucru este confirmat de toți cei care au învățat limba engleză și de cei care o studiază în prezent, deoarece, de rând cu pronunțarea foarte specifică a sistemului sonor, există o mare discrepanță între rostire și scriere. De exemplu, litera "u", în cuvintele *use, rule, bus, put, pure, sure, turn, fur*, se citește în șapte feluri, reprezentând sunetele [ju:, u:, ʌ, u, juə, 'uə, ə:].

Analiza fonografemogramelor fonemelor limbii engleze [110] arată că vocalismul ei prezintă cele mai mari dificultăți de pronunțare și scriere: diftongul [‘ei] este redat de 21 de litere și îmbinări de litere; diftongul [‘aj] – de 14; monoftongul [i:] – de 13; diftongul [‘ou] – de 16; monoftongul [e] – de 11; monoftongul [u:] – de 13 etc. Conform datelor noastre, monoftongul dat (u:) este redat în ortografie de 27 de litere și diftongi (Anexa 14).

Conștientizând importanța studiilor *contrastive* teoretice și practice, cercetătorii în domeniu au purces la investigații științifice *comparate* la toate nivelurile limbii, în special la cel *fonetic*.

Totodată, constatăm că până în prezent se simte lipsa lucrărilor *complexe* și *complete* privitor la fonetica contrastivă a limbilor române și engleze. Prin urmare, constatăm și lipsa unor metode, procedee de predare a limbii engleze în plan comparativ, lipsa unor materiale suplimentare vizuale, exerciții și drilluri fonetice etc. Psihologul și pedagogul rus Vl. Artiimov

[155, pp. 162-163] subliniază că „metoda imitației trebuie să joace un rol important în procesul de predare a unei limbi străine, dar nu principal, că în predare se folosește, de asemenea, și explicarea articulării unor sunete și îmbinări de sunete, dar nu trebuie să ne limităm la simple explicații/lămuriri; este necesar să știm, în primul rând, dacă aceste explicații sunt făcute corect și derivă din limba maternă”. Iată de ce academicianul L. Șcerba [233] atenționează profesorii de limbi străine că „elevii trebuie să învețe tot ce este nou și greu în limba străină, comparând fenomenele cu corespondentele lor din limba maternă, că dificultățile mari de pronunțare nu apar în procesul însușirii sunetelor care nu au corespondente în limba maternă, ci tocmai în cazul acelor sunete ale limbii străine, care au echivalente în limba maternă”.

Sistemul fonematic clasic al limbii engleze standard cunoaște 12 monoftongi – vocale simple [e, æ, a:, ʌ, ɔ:, ɒ, u, u:, i:, i, ə:, ə], iar limba română – 7 [a, o, u, i, ə, î, e]. Conform studiilor foneticianului V. Vassilyev [153], ar exista în engleză numai 10 monoftongi. Sunetele vocalice [i:, u:] sunt considerate diftongoizi, conform concepției lingvistice a academicianului rus L. Șcerba [234]. În acest context, monoftongii englezi [i:, u:] ar fi secvențe vocalice intermediare între monoftongi și diftongi, având o caracteristică articulatorico-acustică aparte/deosebită. Este important să menționăm că și în fonologia românească există opinii conform cărora în sistemul fonematic românesc ar mai putea fi incluse și sunetele compuse [e'ɑ, o'ɑ], care sunt diftongi ascendenți. Aceasta ar majora, după părerea unor lingviști, numărul monoftongilor în limba română de la șapte la nouă. Acest fenomen lingvistico-fonetic este susținut de lingvistul român basarabean A. Evdoșenco [29].

În rezultatul confruntării monoftongilor englezi și românești la nivelul unităților segmentale ale celor două limbi, deducem că fiecărui fonem vocalic românesc îi revin două sunete în engleză – o pereche de segmente vocalice: [ɑ]→[ɑ:], [ʌ]; [i]→[i:], [i]; [o]→[ɔ:], [ɒ] [u]→[u:], [u]; [ə]→[ə:], [ə]; [e]→[e], [æ (:), monoftongul [î] din limba română nu are echivalent în engleză [12]. Din practica profesională, ne-am convins că studenții nativi de limba română care învață engleza *reduc adesea*, în mod inconștient, cele 12 secvențe vocalice la șase vocale ale sistemului fonematic românesc [95].

Astfel, pe lângă pronunțarea incorectă a vocalelor simple englezești, ce constituie una din principalele dificultăți ale vorbitorilor de limba română, acestea sunt reduse și ca sistem vocalic.

În limba română, cele șapte segmente vocalice simple se clasifică conform mișcării, sau poziției, limbii pe orizontală, în *anterioare*/prepalatale [i, e], *mediale*/centrale, sau neutre [a], *posterioare*, sau postpalatale [o, u, ă, î (ă)]. În limba engleză, conform acestui criteriu, distingem vocale *anterioare* propriu-zise (front) [i:, e, æ]; o vocală anterioară *retrasă* (front retracted) [ɪ], *mediale*/mixte (mixed) [ə, ə:], *posterioare* avansate (posterior advanced) [u, ʌ] și *posterioare* propriu-zise (posterior) [u:, ɔ:, ɒ, ɑ:]. În rezultatul analizei comparate a acestei clasificări a

monoftongilor celor două limbi, observăm că în limba engleză sunt cinci grupe de vocale iar în română, trei, la care, evident, se mai adaugă vocalele prepalatale/anterioare *retrase* și cele posterioare/postpalatale *avansate*.

Conform gradului/modului de *apertură*, vocalele simple românești se clasifică în *deschise* [a], *semideschise* [e, o, ă] și *închise* [i, î, u]. În limba engleză, după modul/gradul de apertură, monoftongii se clasifică în vocale *închise* (close/high vowels) [i:, u:] varianta îngustă și [i, u] varianta largă; *deschise* (open/low vowels) [ə] varianta îngustă și [æ, ɔ, ɑ:] varianta largă, *semideschise* [e], [ɛ:] varianta îngustă și [ɐ], [ɔ:] varianta largă. În rezultatul confruntării monoftongilor englezi și românești după acest criteriu – gradul de apertură – deducem că în limba engleză cele trei grupe deschise, închise și semideschise se mai subdivizează și în variantele *largă* și *îngustă*.

Un alt criteriu de clasificare a monoftongilor în limbile engleză și română este *poziția buzelor*, care contribuie esențial la deosebirea vocalelor după timbru. Conform acestui criteriu – poziția buzelor –, vocalele din cele două limbi se clasifică în *labiale/rotunjite* [o, u] și *nelabiale/labiovelare, nerotunjite* [e, a, i, ă, î] în română și [ɔ:, ɒ, u, u:] – vocale labiale, labializate/labiovelare; vocale nelabiale, nerotunjite, nonlabiolizate [e, ɑ:, ʌ, i, i:, ə, ɜ:, æ] în engleză.

Din practica de predare a limbii engleze vorbitorilor de limbă română (elevi, studenți, audienți, profesori), în special celor care au învățat limba franceză, am dedus că criteriul de articulație – poziția buzelor – nu este întotdeauna respectat. Cei care învață limba engleză pronunță vocalele [ɔ:, ɒ, u, u:] englezești foarte labializat, sub influența limbii franceze, ceea ce constituie o serioasă eroare de pronunțare.

În urma analizei contrastive a vocalelor simple englezești (12) și românești (7), am dedus că nici una din cele două limbi nu posedă monoftongi – foneme *nazale/nazalizate*. Nazalizarea lor, mai cu seamă în română, este doar un efect pozițional și nu are valoare fonematică: 'bancă [ˈbɑŋkə], lângă [lɑŋgə], 'încă [ˈɪŋkə], 'mănâncă [mənˈnɑŋkə], lung [lʌŋ] [13, p. 125; 69, p. 294]. În contextul acestui fenomen fonetic (nazalizarea), precum și în baza practicii de predare a limbii engleze în grupele cu instruire în limba română la studenții care au învățat limba franceză în școală, atestăm o pronunțare *nazalizată* stridentă a vocalelor englezești, ceea ce nu este corect în conformitate cu limba engleză britanică standard a dialectului londonez. *Nazalizarea* accentuată a vocalismului englez este atestată în varianta americană a limbii engleze, fiind recunoscută ca *normă* a limbii engleze vorbite în SUA.

În baza analizei contrastive a monoftongilor englezi și românești, conchidem: **1.** vocalele limbii engleze se caracterizează prin *încordarea* organelor articulatorii în cazul emiterii monoftongilor de *lungă* durată [i:, ɔ:, ɑ:, ɜ:, u:] și *relaxarea* în cazul celor de *scurtă* durată [ʌ, ɒ, ə,

e, i, æ, u]. Întrucât în română nu avem vocale *scurte* și *lungi* de nivel *fonematic*, fenomenul fonetic de încordare-relaxare a organelor articulatorii nu este distinct; **2.** vocalele de scurtă durată din engleză [e, æ, ə, u, ʌ, i, ə] sunt mai scurte decât corespondentele lor românești [e, ə, u, a, i, ə]; **3.** vocalele de lungă durată în engleză [i: α:, ə:, u:, ə:] sunt mai lungi decât cele românești [i, a, o, u, ə]; **4.** în cadrul vocalelor *anterioare*, în engleză există patru sunete, față de două în română; în seria celor *posterioare/parietale*, limba engleză are 6 (5) sunete, față de 2 (4) în română, iar ceea ce se referă la vocalele *mediale* în limba engleză, atestăm 2 (3) secvențe vocalice, iar în română, 1 (3) vocale; **5.** limba engleză admite și vocale medio-anterioare (anterioare retrase) în seria vocalelor anterioare, precum și vocale medio-posterioare (posterioare avansate) în seria vocalelor posterioare. În practica predării limbii engleze, pe parcursul mai multor ani, ne-am convins că aceste fenomene fonetice constituie anumite dificultăți pentru nativii de limbă română, care învață engleza; **6.** conform criteriului *deschiderea* sau *închiderea maxilarelor*, vocalele, în engleză, se clasifică în patru categorii, pe când în limba română vorbim numai de trei asemenea categorii. Astfel, în limba română avem vocale: închise, deschise și mijlocii, iar în engleză – închise, semiînchise, semideschise și deschise; **7.** între caracteristicile articulatorii și parametrii acustici ai monoftongilor englezi și românești, atestăm *asemănări* și *deosebiri*, dar, totodată, trebuie să menționăm că între aceste segmente vocalice nu pot fi identități *perfecte*, în unele cazuri există mari apropieri sau și identități (dar nu absolute) pentru unii dintre alofonii fonemelor respective, în funcție de poziție și accent. În continuare, prezentăm analiza comparativ-contrastivă a monoftongilor englezești și românești.

Monoftongii [α] în română și [α:] în engleză

În sistemul fonetic și fonematic al limbii române, atestăm monoftongul [α], care poate avea durată diferită, în funcție de poziție în cuvinte și fraze. Această durată, sub toate aspectele și variantele ei posibile, nu are valoare sau statut fonematic: *'are, 'mare, 'tare, da, sta, 'apă, 'care, 'sare, 'gară, face* etc.

În sistemul fonetic și fonematic al limbii engleze, există două secvențe vocalice de acest gen [α:] de lungă durată: *car, mark, large*, și [ʌ] de scurtă durată: *cup, but, sun, bun, luck, son*.

În limba engleză, monoftongul [α:] se deosebește de opusul său [ʌ], atât cantitativ, cât și calitativ, formând, astfel, o opoziție fonologică: *bark-buck, mast-must, calm-come, heart-hut, lark-luck, barn-bun* etc.

Studierea procesului de studii în grupele cu predare în limba română (dar și în cele cu predare în rusă) demonstrează că studenții sunt predispuși să înlocuiască monoftongii englezi [α:] și [ʌ] cu vocala [α] din limba maternă, preponderent, cu monoftongul [α:].

Cu scopul de a delimita în mod contrastiv particularitățile comune și distinctive ale

monoftongilor [ɑ:] englez și [a] românesc și, prin urmare, pentru a preveni greșelile și inexactitățile tipice privind articularea și pronunțarea monoftongului [ɑ:] din limba engleză de către elevi și studenți, intenționăm, în continuare, să încercăm a realiza o analiză comparativă/contrastivă articulatorie și acustică a monoftongilor [ɑ] din limba română și [ɑ:] din cea engleză.

În limba română, vocala [a] este un sunet deschis, mediolingual, nonlabial/nelabilizat = Open/low (according to the height of the raised part of the tongue), mixed (according to the position of the bulk of the tongue), unrounded, non-labialized [24; 57; 58]. Indiferent de faptul dacă monoftongul [a] se află în poziție inițială sau finală, în silabă închisă sau deschisă, în componența unui diftong sau hiat, inclusiv triftong, el își păstrează toate caracteristicile articulatorii și acustice. În limba engleză, monoftongul [ɑ:] este un sunet deschis (variante largă), posterior, nelabializat, de lungă durată, tensionat, nerotunjit = *Posterior, open or low (a broad variation of the low position of the tongue), unrounded, long and tense* [152]. Calitatea de vocală posterioară, precum și durata monoftongului [ɑ:], ce trebuie respectată, prezintă probleme dintre cele mai serioase la însușirea ei de către studenții vorbitori de limbă română. La rostirea acestui monoftong, partea posterioară a limbii coboară la o poziție relativ mai înaintată decât poziția vocalei cardinale [a:]. Lungimea/durata sunetului [ɑ] este obținută cu ușurință de către studenți și elevi, dacă se ține seama conștient de această calitate distinctivă a monoftongurilor confrunțați. A se compara: *am-arm, fa-far, mac-mark, pas-pass, glas-glass, cam-calm, sta-star, lac-lark, 'dacă-'darker, hat-heart* etc.

În limba engleză, vocala [ɑ:] apare în poziție inițială, medială, finală: *ask, 'after, 'answer, arch, art, arm; cart, park, bath, dark, fast, pass, hard, farm; car, star, bar, far, tar, sar, par, jar* etc.

La prezentarea didactică a monoftongului [ɑ:] englez vorbitorilor de limbă română, este necesar să precizăm că acest sunet este o vocală de lungă durată și face parte din seria celor posterioare, fiind deschisă, încordată, nelabializată (pronunțată cu buzele neutre). Acest sunet posterior, în limbile engleză și română, este format prin coborârea părții posterioare a limbii la o poziție relativ mai înaintată decât cea a vocalei cardinale [a]; rezonanța lor specială le distinge de [a] anterior din cadrul diftongurilor ['au], ['ai] din engleză și română. Studenții, elevii din grupele românești raportează monoftongul [ɑ:] englez la vocala [ɑ] românească. Pentru a nu confunda [ɑ:] englez cu [ɑ] din limba română, este necesar ca corpul limbii să fie retras cât mai mult în partea posterioară a cavității bucale; vorbitorii de limba română trebuie să țină cont de faptul că monoftongul englez [ɑ:] este de lungă durată, deși acest sunet se deosebește cantitativ de [ɑ] din limba maternă. Calitativ, monoftongul [ɑ:] este o vocală parietală/posterioară și pentru a-i atribui aceste calități articulatorii este necesar să exersăm cuvinte monosilabice românești de genul: *fa,*

ma, ta, da, 'mare, 'sare, 'dare, 'tare, 'factor, trag, cal, 'calcă, am, far etc., în cadrul articulării cărora monoftongul [ɑ] românesc să fie pronunțat cât se poate de lung, adică să posede o durată accentuată. Exersarea fonetică a acestor cuvinte trebuie să se desfășoare într-un context fonetic care ar împinge producerea monoftongului [ɑ] spre partea posterioară a cavității bucale. Menționăm că problema cea mai grea la predarea monoftongului [ɑ:] este tocmai calitatea sa de vocală parietală, precum și durata/lungimea ce trebuie să i se acorde. Pentru elevii și studenții vorbitori de limbă română, este necesar să fie depus *un efort* aparte, întru menținerea acestor două particularități articulatorii și acustice. În cadrul predării-învățării monoftongului [ɑ:] englez, este necesar să se țină cont și de faptul că acest sunet este mai deschis decât [ɑ] din limba română. Monoftongul [ɑ:] englez apare ca un alofon în exclamația românească *A!*, în pronunțarea unor persoane ca două sunete duble [aa]. În cuvintele englezești de tipul *past, 'answer, 'after, aunt, art, arm, hard, calm, far, car, heart, barn, 'barter, bark, cart, park, chart* etc., unii studenți din grupele românești pronunță o vocală mult influențată de sunetul românesc [ɑ] medial (după gradul de deschidere a maxilarelor) și de lungime medie, central sau chiar anterior propriu-zis/anterior retras, ca în diftongii românești ['ai], ['au], ceea ce nu corespunde pronunției standard a limbii engleze. În procesul de predare-învățare a monoftongului [ɑ:] englez, în grupele românești, trebuie menționat faptul că acesta apare în poziție inițială, medială, finală: *arm, art, 'answer, 'after* etc., și că suferă anumite modificări fonetice, în funcție de poziția pe care o ocupă în cuvânt, în poziție finală sau când este urmat de o consoană sonoră. În această poziție, fonemul [ɑ:] are o durată lungă, ca în cuvintele *far, tar, par, star, palm, calm, farm, a'larm, 'farther, 'garden* etc., iar în poziția când este urmat de o consoană surdă el are o durată mai scurtă: *carp, clerk, art, calf, part, fast, heart, start, past* etc. Fonemul [ɑ:] are și variante irelevante [æ, ɔ] în engleza britanică și americană, ca în cuvintele: *'photograph, 'telegraph, trans'late, 'contrast* etc., care se pronunță ca [ɑ:] și [æ] (engleza britanică); *past, 'answer, 'after, aunt* etc., pronunțate în engleza britanică ca [ɑ:], iar în cea americană cu [æ]; *hot, box, log,* pronunțate cu [ɔ] în engleza britanică și cu [ɑ(:)] în cea americană; iar în cuvintele de tipul *calm, farm, stark, clerk, cart, 'garden* etc., în engleza americană, sunt înlocuite cu un sunet [a] de scurtă durată. Menționăm că monoftongul [ɑ:], în opoziție cu [æ], prezintă una dintre cele mai importante deosebiri între engleza britanică și cea americană. În cuvintele *staff, class, 'after, ask, dance, bath, 'rather, 'drama, aunt, laugh, e'xample, mous'tache* etc., evoluția monoftongului [æ] în [ɑ:] a avut loc în engleza britanică aproximativ cu 150 de ani în urmă, în engleza americană literară, monoftongul [ɑ:], în cuvintele menționate, a fost păstrat și constituie, actualmente, una dintre trăsăturile fonetico-fonologice evidente ale variantelor britanică și americană. Astfel de modificări articulatorii și acustice, precum și cele ale monoftongului medial retras-posterior avansat din limba română ne permit să concluzionăm că aceste sunete sunt asemănătoare și pot fi

identificate, în scopuri practico-didactice, în cuvinte ca: *arm, hart, calm, far, car* (din engleză) și *am, hat, cam, fa, ca* (din română), dar cu condiția ca ultimele să fie pronunțate cu o durată mare, cum ar fi la emiterea a două vocale [aa]: *aam, haat, caam, faa, caa* etc.

Monoftongul [a:], în limba engleză, este redat de 27 de litere și îmbinări de litere/digrafe de bază (Anexa 14).

Monoftongii [ɑ] în română și [ʌ] în engleză

La prezentarea didactică a monoftongului [ʌ] din limba engleză vorbitorilor de limbă română, este necesar să accentuăm că acest sunet prezintă o vocală de scurtă durată și face parte din seria celor mixte: centrală retrasă, sau posterioară avansată, adică medio-posterioară (după partea limbii ce articulează), și este medie deschisă sau semideschisă, adică prezintă varianta largă (după gradul de deschidere a gurii/maxilarelor) = *Posterior-advanced, mid-open (a broad variation of the medium position of the tongue), unrounded, short and lax* [152]. Astfel, vocala [ʌ] este un sunet mediu-deschis, scurt, lax/neîncordat, medio-posterior, foarte apropiat de [a:] medial din limba română, însă sunetul [ʌ] englez este mai scurt, la formarea lui buzele sunt întinse lateral, nu sunt neutre, ca la emiterea lui [ɑ] din limba română, ceea ce este o caracterizare fonetică ce duce/contribuie la formarea timbrului său propriu. Dacă nu se ține cont de cele două tipuri de opoziție articulatorice și de timbru între [a:] și [ʌ], nu pot fi deosebite unele de altele cuvintele de tipul: *barn-bun, calm-come, lark-luck, carp-cup, heart-hut, 'barter-butter, bark-buck, mas-must* etc. La pronunțarea monoftongului [ʌ], gura este semideschisă, buzele sunt întinse puțin lateral, corpul limbii este retras în partea posterioară a cavității bucale, partea posterioară a limbii este ridicată mai sus, în comparație cu cea anterioară. Astfel, monoftongul englez [ʌ] este un [a] format prin ridicarea părții posterioare a limbii la poziția semideschisă, acest sunet vocalic nu este unul strict posterior, căci partea limbii care participă la emiterea lui este apropiată de centru și am putea să-l numim un sunet *postero-central*. Acest sunet [ʌ] se află pe linia orizontală semideschisă a vocalelor cardinale [e] și [o]. Monoftongul [ʌ] este numit un [a] de scurtă durată – "[ʌ] scurt", deși britanicii/englezii îl numesc preponderent "u scurt", pentru că în ortografia tradițională [ʌ] este reprezentat în general de litera "u", ca în cuvintele *un, up, us, but, un'able* etc.

Timbrul specific al monoftongului [ʌ] postero-central semideschis este, întrucâtva, obscur și nu este întotdeauna ușor de sesizat. Monoftongul [ʌ] are tendința contemporană de a fi înlocuit cu un sunet [a] mai înaintat/avansat în partea anterioară, destul de apropiat de [a] englez și de [a] românesc din componența diftongilor englezi ['au, 'ai] și românești ['au, 'ai]; astfel, monoftongul [ʌ] englezesc se aseamănă practic cu [ɑ] din limba română în cuvinte engleze și românești de genul: *'borough, bun, luck, but* (engleze) și *'bară, ban, lac, bat* (românești), în care

sunetul [ɑ] trebuie pronunțat foarte scurt. Monoftongul [ʌ] are varietăți fonetico-fonologice în engleza britanică și în cea americană, deși, în principiu, în ambele variante ale limbii engleze (britanică și americană) acest sunet [ʌ] este relativ același. În majoritatea cuvintelor pronunțate de britanici cu [ʌ], americanii pronunță "to" cu un [ʌ] cu timbru de [a] scurt, care și în Statele Unite ale Americii este denumit [u] scurt. Mai mulți vorbitori americani folosesc un [ʌ] central, care se aseamănă cu vocala [ə:] sau cu un [ɑ] anterior mai deschis și mai coborât. Pronunțarea unor cuvinte, ca: *come, love, done* cu monoftongul central [ə:] este înregistrată și în nordul Angliei, căpătând forma fonologică [kə:m, lə:v, də:v]. Pronunțarea cuvintelor cu acest gen de [ʌ] este preferată și oficial recomandată în engleza americană și de cea britanică: a se compara pronunția cuvintelor '*current, furrow, hurry, borough, thorough, worry* ['kʌrənt, 'fʌrou, 'hʌri, 'bʌrə, 'θʌrə, 'wʌri] (varianta britanică) și ['kə:rənt, 'fə:ro, 'hə:ri, 'bə:ro, 'θə:ro, 'wə:ri] (varianta americană) etc. [12].

Monoftongul [ʌ] englez nu prezintă mari dificultăți pentru vorbitorii de limbă română, deoarece el se aseamănă mult cu sunetul românesc [a], mai ales când acesta apare în silabe neaccentuate, ca: *salată, calvar, salută, salvare, salutare*, în care [a] trebuie să fie scurțat până la maximum, pentru a-l aduce la valoarea lui de [ʌ] englezesc, pronunțându-l ceva mai închis, adică cu o mai mică deschidere a maxilarelor. În cadrul predării monoftongului [ʌ], trebuie să menționăm că el apare doar în poziție inițială și medială atât în silabe accentuate, cât și neaccentuate: *up, upper, udder, oven, son, sun* etc. În limba română, monoftongul [a] apare în toate trei poziții: inițială, finală, medială.

Monoftongul englez [ʌ] are trăsături articulatorii și acustice tipice în următoarele cuvinte, pe care le exersăm în grupele cu predare în limba română: *shut, other, udder, luck*. Monoftongul posterior în limba engleză [ʌ] este redat în ortografie de 10 litere și îmbinări de litere/digrafe de *bază* (Anexa 14).

Pentru a preîntâmpina greșelile tipice în pronunțarea monoftongului [ʌ] englezesc de către studenții din grupele cu predare în limba română, este strict necesar să articulăm un [a] foarte scurt și să realizăm exersarea acestuia în cadrul cuvintelor care se deosebesc cantitativ: *carp-cup, heart-hut, lark-luck* etc.

Monoftongii [o] în română și [ɔ:] în engleză

În sistemul fonetic și fonematic al limbii române, atestăm monoftongul [o], care are durată diferită, în funcție de poziția față de accent și de poziția în cuvânt și în frază. Această durată, sub toate aspectele și variantele ei posibile, nu are valoare sau statut fonematic: *om, orb, ocol, obadă, obicei*. Monoftongul [o], în limba română, este o vocală semideschisă (după gradul de apertură), posterioară/postpalatală, posterolinguală (după poziția limbii pe orizontală), labială

(după poziția buzelor) = *Posterior, mid-open (mid) according to the height of the raised part of the tongue; short, rounded, labialized* etc. [7; 24].

În limba engleză, atestăm două sunete vocalice de acest gen [ɔ:] de lungă durată: *door, jaw, law, more, raw, shore, chalk* și [ɔ] de scurtă durată: *ox, dog, fog, job, hot, pot, cot* etc. Astfel, monoftongul [ɔ:] se deosebește de opusul său [ɔ] atât cantitativ, cât și calitativ, formând o opoziție fonologică cu acesta: *port-pot, short-shot, caught-cot, taught-tot, sport-spot, cord-cod*.

Analiza procesului de studii în grupele de studenți vorbitori de limbă română demonstrează că studenții sunt predispuși să înlocuiască monoftongii englezi [ɔ:] și [ɔ] cu sunetul vocalic [o] din limba română; preponderent, este înlocuit monoftongul [ɔ:].

Cu scopul de a delimita particularitățile comune și cele distinctive ale monoftongilor [ɔ:] englez și [o] românesc, pentru a preveni greșelile tipice privind articularea și pronunțarea monoftongului [ɔ:] din limba engleză de către studenți, a fost realizată analiza comparativ-contrastivă articulatorie și acustică a vocalelor [ɔ:] din limba engleză și [o] din limba română.

În limba engleză, monoftongul [ɔ:] este un sunet deschis (variante largă), posterior, labializat, de lungă durată, tensionat = *Posterior, open law (a narrow variation of the position of the tongue), rounded, long and tense* [153]. Caracterul labializării, duratei și tensiunii îl deosebește mult de corespondentul său [o] din limba română. Pentru articularea corectă, trebuie să se țină seama de faptul că vocala [ɔ:] din limba engleză este puțin mai deschisă și mai slab rotunjită decât [o] din limba română. De asemenea, atunci când se rotunjesc buzele, este absolut necesar ca ele să nu fie îndreptate spre exterior.

După alți fonetiști engleziști, M. Bogdan [12], C. Gogâlniceanu [111], D. Chițoran, H. Pârlog [95], V. Ștefănescu-Drăgănești [63], vocala [ɔ:] este un sunet ceva mai deschis și mai posterior decât [o] românesc, ceea ce îi transmite un timbru mai grav, mai profund, fiind, în același timp, caracterizată printr-o labializare mai puternică decât în limba română. Vocala engleză [ɔ:] apare ca un alofon al lui [o] românesc în exclamația *O!* [oo], tot așa cum apare și [ɑ:] englez, ca un alofon în exclamația *A!* [aa] din limba română. În cazul vocalelor englezești [ɔ] și [ɔ:], opoziția de articulare, alături de cea de timbru și cantitate, constituie o deosebire de sens în cuvinte ca: *cot-caught, pot-port, spot-sport* etc. Studenții vorbitori de limbă română confundă frecvent aceste două vocale cu vocala [o] din limba română. La emiterea vocalei [ɔ:], pentru a rosti corect cuvintele: *all, ought, 'order*, nu trebuie admisă velarizarea în poziție inițială. Monoftongul [ɔ:] apare în poziție inițială, medială și finală în cuvânt, de exemplu: *'order, all, ought, call, hoard, pawn; paw, raw, core* etc. Vocala [ɔ:] are diferite valori, în funcție de sunetele care o urmează. Astfel, la sfârșitul cuvintelor sau înainte de o consoană sonoră, vocala [ɔ:] este lungă: *saw, four, more, board, lawn, cause* etc., în cazul când este urmată de o consoană surdă, ca, de exemplu, în cuvintele *walk, thought, 'daughter* etc., lungimea ei este mult mai redusă.

Respectiv, la articularea sunetului [ɔ:] englezesc, vorbitorii de limbă română trebuie să țină cont de faptul că acest sunet este cantitativ mult mai lung decât vocala [o] românească. Lungimea sunetului [ɔ:] este obținută cu ușurință de către studenți, dacă se ține seama conștient de această calitate articulatorie distinctivă a monoftongurilor comparați [o] românesc și [ɔ:] englezesc. A se compara: *toc-talk, tot-taught, foc-fork, bot-bought* etc.

La prezentarea didactică a monoftongului [ɔ:] englez studenților vorbitori de limbă română, este necesar să accentuăm că acest sunet este o vocală de lungă durată și face parte din seria celor posterioare, fiind deschisă, încordată, labializată, pronunțată cu o diftongare ușoară. În opinia cercetătorilor D. Chițoran și H. Pârlog [95], monoftongul [ɔ:] este destul de asemănător cu vocala [o] din limba română și pentru articularea lui corectă trebuie să se țină seama de faptul că [ɔ:] englez este mai puțin închis și mai puțin rotunjit decât [o] din limba română și atunci când se rotunjesc buzele, este absolut necesar ca ele să nu fie aduse înainte (să nu iasă afară). Monoftongul [ɔ:], comparat cu monoftongul [ɔ] scurt din limba engleză, dar și cu [o] din limba română, demonstrează deosebirea lor cantitativă – dar și calitativă –, care constă în ridicarea părții posterioare a limbii mai sus, foarte aproape de vocala cardinală [o], ceea ce îi poate justifica denumirea de *vocală semideschisă*. Monoftongul [ɔ:] mai are în plus accentuarea elementului labial: buzele sunt simțitor mai rotunjite decât la vocalele [o] din engleză și [o] din română. La însușirea monoftongului [ɔ:], nu trebuie admisă velarizarea lui în poziție inițială – buzele nu trebuie să fie aduse mult înainte și este necesar să se țină cont de faptul că monoftongul [ɔ:] este un sunet de lungă durată.

Întrucât nu avem un sunet cantitativ în limba română ca [ɔ:] englez, articularea lui trebuie învățată ținându-se seama de indicațiile de mai sus, în comparație cu monoftongul [ɔ] scurt. Problema monoftongului [ɔ:] devine mai clară și mai simplă, dacă studenții vor cunoaște evoluția relativ recentă a acestui sunet în vorbirea londoneză și în general în sudul Angliei, unde el este pronunțat ca un fel de [o:], rostire care este considerată indicată și normativă în special în cuvintele cu litera "r": *sport, 'morning, lord, horse* etc., având în vedere faptul că tocmai engleza londoneză și cea din sudul Angliei este considerată drept engleză standard. Monoftongii [ɔ:] englez și [o] românesc apar în poziție inițială, medială și finală în cuvintele: *ought, all, 'order* etc. (în engleză) și *om, 'oare, mor* etc. (în română). Monoftongul [ɔ:] are diferite valori în catena vorbirii, în funcție de sunetele care îl urmează, la sfârșitul cuvintelor sau înainte de o consoană sonoră [ɔ:], fiind pronunțat ca foarte lung: *saw, four, more, board*, iar când este urmat de o consoană surdă, ca în cuvintele *walk, thought, taught* etc., lungimea lui este mult mai redusă. Monoftongul [ɔ:] este înlocuit cu diftongul ['ɔə] în cuvinte ca: *ore, more, sore, oar, roar, soar, court, four, pour* etc., pronunțarea cu [ɔ:] și ['ɔə] fiind considerată normalitate/formă literară. Acest monoftong [ɔ:] mai poate fi înlocuit și cu sunetele [o:, ɔ, a:], ca în cuvintele: *cough* [kɔ:f]

și [kɔf]; *trough* [trɔ:f]; *wrath* [rɔ:θ] și [rɔθ]; *ore* [o:r] și [ɔ:r]; *door* [do:r] și [dɔ:r]; *watch* [wɔtʃ, wɔ:tʃ, wa:tʃ, wash, wɔʃ, wɔ:ʃ, wa:ʃ]; sau și în cuvintele *long*, *song*, *strong*, *wrong*, *dog*, *gone* etc., pronunțate cu monoftongul [ɔ] scurt în engleza britanică și cu [ɔ:] lung în cea americană, care au și varianta fonetică [ɔ:]: *long* [lɔŋ; lɔ:ŋ, lɔŋ], *song* [sɔŋ; sɔ:ŋ, sɔŋ], *strong* [strɔŋ; strɔ:ŋ, strɔŋ], *wrong* [rɔŋ; rɔ:ŋ, rɔŋ], *dog* [dɔg; dɔ:g, dɔg], *gone* [gɔn; gɔ:n, gɔn]. Variantele în cuvintele *off*, *cost* cu [ɔ:f] și [ɔf], [kɔ:st] și [kɔst] în pronunțarea britanică și *long* [lɔ:ŋ, lɔŋ], *wrong* [rɔ:ŋ, rɔŋ] în engleza americană ar putea duce la concluzia greșită că vocalele [ɔ] și [ɔ:] nu ar fi decât simple variante ale aceluiași fonem, adică unele irelevante. Acești monoftongi [ɔ] și [ɔ:] sunt două sunete cu statut fonologic/fonematic aparte, adică foneme separate, fapt ce poate fi constat concludent prin confruntarea perechilor de cuvinte: *cot* [kɔt]-*caught* [kɔ:t], *pock* [pɔk]-*pork* [pɔ:k], *pot* [pɔt]-*port* [pɔ:t], *spot* [spɔt]-*sport* [spɔ:t] etc. [13, p. 47, 48]. Monoftongii [ɔ:] englez și [o] din română pot fi confrunțați și identificați practico-didactic în cuvintele englezești *naught*, *cork*, *gnawed* etc. și în cuvintele românești *coc*, *not*, *nod*, *pot* etc., în care sunetul [o] trebuie să fie rostit foarte lung, ca [oo], cu scopul de a articula un [o] deschis cu buzele rotunjite și aduse înaintea, dar ele să nu iasă afară foarte mult; astfel, vom articula un sunet [o] posterior, cu apertura între poziția semideschisă și cea semiînchisă, rotunjită. Monoftongul englez [ɔ:] are trăsăturile articulatorii și acustice tipice în următoarele cuvinte, pe care le exersăm în grupele cu predare în limba română: *port*, *'oral*, *board*, *bought*, *ball* etc.

Monoftongul [ɔ:] din limba engleză este redat prin 31 de litere și îmbinări de litere, 11 dintre ele fiind de bază.

Monoftongii [o] în română și [ɔ] în engleză

La prezentarea didactică a monoftongului [ɔ:] din limba engleză vorbitorilor de limbă română, este necesar să accentuăm că acest sunet prezintă o vocală de scurtă durată și face parte din seria celor posterioare, fiind deschisă, laxă, ușor labializată. Acest sunet, ca timbru, este intermediar între sunetele [ɑ] și [o] românesc, el apare ca un alofon al lui [ɑ] românesc în vorbirea multor români din Transilvania, datorită influenței limbii maghiare, în care există o vocală foarte apropiată de [ɔ] englez, afirmă V. Ștefănescu-Drăgănești [63].

După gradul de deschidere a gurii/maxilarelor, vocala [ɔ] reprezintă un sunet deschis, ce ține de varianta largă, iar după partea limbii ce articulează, se regăsește în grupul vocalelor posterioare propriu-zise, având particularități articulatorii care se aseamănă cu cele ale lui [o] din limba română, acesta făcând parte din grupul vocalelor medii, ori semiînchise/semideschise, varianta largă = *Posterior, open/low (a broad variation of the position of the tongue), slightly rounded, short and lax* [152]. În poziție inițială, în cuvânt, monoftongul [ɔ] este ușor velarizat, în limba română, corespondentul [o], în această poziție, este velarizat mai puternic, ceea ce nu corespunde pronunțării engleze (britanice și americane) standard. În grupele începătoare cu

predare în limba română, recomandăm să caracterizăm monoftongul [ɔ] ca o vocală posterioară, cu apertura între poziția deschisă și cea semideschisă, ușor rotunjită, ca în cazul cuvintelor engleze *hod, pot, cot, lot, on, odd; 'quality, 'wander, jot, stock, block, 'body, pot, 'polka* etc. În scopuri didactice, recomandăm să se menționeze că monoftongul [ɔ] este caracterizat prin ridicarea părții posterioare a limbii puțin mai sus decât pentru vocala [ɑ:] [148]. Această mișcare a limbii denotă că monoftongul [ɔ] este un sunet parietal. Gradul de ridicare a limbii și de închidere a maxilarelor este atât de mic, încât avem de-a face tot cu un sunet deschis. Pentru scopuri didactice, este necesar să menționăm că monoftongul [ɔ] are un element nou față de vocalele anterioare: o ușoară rotunjire a buzelor și o neînsemnată velarizare. Rotunjirea buzelor va fi mai pronunțată la vocalele posterioare [ɔ:] lung, [u:] lung, [u] scurt.

Practica de predare a limbii engleze în grupele românești, la etapa incipientă, a demonstrat că monoftongul [ɔ] se numără printre sunetele englezești care prezintă dificultăți pentru vorbitorii de limbă română (dar și pentru cei ce vorbesc rusa), deoarece în limba maternă (română, rusă) literară nu există un sunet asemănător. În rostirea dialectală, conform afirmațiilor foneticienilor D. Chițoran și H. Pârlog [95], există un sunet corespunzător cu [ɔ] în cuvintele *toană, doamnă* etc. În scopuri didactice, se poate porni de la acest sunet, având grijă ca el să fie rostit ceva mai scurt. Rezultate bune în pronunțarea corectă a monoftongului [ɔ] se pot obține exersând articularea vocalei [ɑ] din limba română, cu o ușoară rotunjire a buzelor, ca în cuvintele *dat, hat, lat, mat* etc., cu o nuanță de [o], sau la articularea lui [o] românesc în cuvintele *cot, lot, cod, pot, box, poc* etc., cu nuanța ușoară de [ɑ], ca să se sesizeze un sunet intermediar între [ɑ] și [o]. Deoarece limba română nu are un sunet corespunzător cu [ɔ] englez, la emiterea acestei vocale trebuie să se țină seama, în mod obligatoriu, de deschiderea maxilarelor. Monoftongul englez [ɔ] se poate obține ușor, dacă articulăm un [o] cu gura mai deschisă. În unele rostiri regionale, întâlnim un [o] asemănător, pronunțat în locul diftongului [ʰoa], unde avem rostiri ca *tòtă, tòmnă* pentru pronunțarea normată ['toamnə, 'toatə], menționează foneticianul român M. Bogdan [12]. Monoftongul [ɔ] englez apare doar în pozițiile inițială și medială; nu apare în poziție finală: *on, odd, 'opera, of, off, 'often, 'orange; block, rock, cod, 'history, a'dopt, gone, want, stopped, long, 'forest, song* etc. Atunci când monoftongul [ɔ] apare în fața unei consoane sonore, el este mai lung decât atunci când apare în fața unei consoane surde. Astfel, monoftongul [ɔ] este mai lung în cuvinte ca *long, log, rob, cod* etc. decât în cuvintele *pot, hop, lock, what* etc.

Monoftongul [ɔ] are și variante calitative; în varianta americană a limbii engleze, este înlocuit cu sunetul [ɑ:], ca în cuvintele *mob* [mɒb], *log* [lɒg], *box* [bɒks], *job* [dʒɒb], pronunțate ca [mɑ(:)b], [lɑ(:)g], [bɑ(:)ks], [dʒɑ(:)b] etc.; de exemplu, în fraza [*He 'works at 'two\jɒbs/hi 'wɜ:rkz ət 'tu\dʒɑ:bz*]. Menționăm că în varianta americană a limbii engleze, monoftongul [ɔ] propriu-zis nu există ca fonem stabil, recunoscut. Acest sunet [ɔ] apare la mulți vorbitori în

aceleași poziții ca la vorbitorii britanici, dar nu cu regularitate, ci mai mult ca o variantă a unei vocale nerotunjite, care poate fi identificată cu vocala [ɑ:]. Trebuie să remarcăm faptul că cel mai important element care îl deosebește pe [ɑ:] de [ɔ] este rotunjirea buzelor la articularea lui [ɔ], poziția limbii este foarte apropiată la aceste două vocale, încât excluzând labialitatea la [ɔ], obținem, din acest punct de vedere, vocala [ɑ:]. Pentru o pronunțare corectă a monoftongului [ɔ] în grupele începătoare, recomandăm exersarea în contrast a sunetului [ɔ] cu [ɑ:] și [ɔ:], care sunt vocale de lungă durată, precum și a cuvintelor numai cu [ɔ], de tipul: *pot-spot, log-lock, 'coffee-lorry; pot-part, hot-heart, cot-cart; what-wart, 'body- 'bawdy;* sau [ɔ] cu [ɔ:], [ɑ:], [ʌ] și semivocala [w]: *stock-stork, stark-stuck; pot-port* etc.

Monoftongul englez /ɔ/ are trăsăturile articulatorii și acustice tipice în următoarele cuvinte, pe care le exersăm în grupele cu predare în limba română; *boss, pot, cot, roll, hot, dog, spot, lot, doll, on* etc. Monoftongul parietal/posterior [ɔ] din limba engleză este redat în ortografie de nouă litere și îmbinări de litere/digrafe *de bază* – litera **o** fiind *principală* (Anexa 14 [158] etc.

Monoftongii [u] în română și [u:] în engleză

Monoftongul [u:] englez este o vocală de lungă durată, încordată, posterioară propriuzisă, închisă (variantea îngustă), labializată, diftongată/cu caracter diftongat (*posterior, close, a narrow variation of the high position of the tongue, rounded and diphthongized, long and tense*) [148, p. 74]. Acest sunet vocalic se deosebește de opusul său englezesc [u] prin următoarele caracteristici: partea posterioară a limbii este mai ridicată, mai retrasă, adică [u:] este o vocală și mai posterioară, buzele sunt mai rotunjite, [u:] este mult mai lung decât [u]. La emiterea acestei vocale, buzele sunt rotunjite (mai mult în prima fază) și mai puțin rotunjite (în finalul articulării); ele nu sunt aduse înainte.

Sistemul fonetic și fonologic al limbii române cunoaște numai un sunet [u], spre deosebire de cel englez, în care atestăm două sunete: vocala [u:] de lungă durată și [u] de scurtă durată. În engleză, durata are statut fonematic: *fool-full, pool-pull, stewed-stood, cooed-could, shoed-should*. În limba română, sunetul [u] poate fi mai lung în poziție finală: *ingeniiu, continuu, spuu, perpetuu*. Monoftongul [u] din limba română este o vocală posterioară închisă, labială, scurtă, orală, nediftongată = *posterior, close, rounded, short, oral, nondiphthongized*. La emiterea sunetului [u], buzele sunt contractate și se depărtează de incisivii inferiori și superiori simțitor, rezonatorul labial are o formă rotunjită. În baza analizei comparate a monoftongurilor [u] din română și [u:] din engleză, conchidem că, din punct de vedere practic, putem asemui aceste vocale între ele, dar sunetul [u] din română trebuie să fie articulat cu o durată lungă/prelungită, buzele nu trebuie aduse înainte, [u] românesc fiind mai închis decât cel englezesc. Deci, pentru a

pronunța corect monoftongul [u:] din limba engleză, se poate porni de la [u] din română; este necesar însă ca vocala engleză [u:] să fie pronunțată mult mai lung. În funcție de poziția pe care o ocupă în cuvânt, [u:] are diferite valori, această vocală este foarte lungă la sfârșitul cuvintelor sau atunci când este urmată de o consoană sonoră: *woo, who, blue, lose, move, wooed*; după o consoană surdă, monoftongul [u:] se pronunță mai scurt: *shoot, group, goose* etc.

Vocalele [u:] și [u] pot apărea în poziție inițială: *umăr, urcuș, ulcior*, la mijlocul cuvântului: *bună, măsură, căpșună, arsură, duet*, în poziție finală: *cu, acu, dădu, neutru, continuu* etc. (în română) și *ooze, suit, pool, fool* etc. (în engleză).

În limba română, vocala [u] este redată de litera "u" sau de două litere "uu", în engleză însă, monoftongul [u:] este redat de 27 de litere și îmbinări de litere *de bază*, digraful **oo** și litera **u** fiind *principale* (Anexa 14).

Monoftongii [u] în română și [u] în engleză

La prezentarea didactică a monoftongului [u] din limba engleză vorbitorilor de limba română, este necesar să atragem atenția studenților că acest sunet prezintă o vocală de scurtă durată și face parte din seria celor posterioare, fiind închisă, scurtă, laxă, mai puțin labializată decât perechea sa [u] și [u] din limba română = *posterior-advanced, close or high (a broad variation of the high position of the tongue), slightly rounded, short and lax* [153]. Caracteristicile articulatorii enumerate mai sus denotă că monoftongul [u] englez poate fi comparat cu vocala [u] din limba română, însă [u] românesc este posterior propriu-zis, de lungime medie, puțin încordat și mult mai puternic labializat. Ambii monoftongi sunt închiși fac parte din grupul sunetelor ce țin de varianta largă. Vocala [u] este un sunet scurt, al cărui timbru se apropie întrucâtva de cel al vocalei [u], când aceasta este urmată de o consoană surdă și are o oarecare scurtime, ca în cuvintele *cuc, suc, nuc* etc., deși vocala românească pare a fi mai ridicată și mai rotunjită. O trăsătură ce caracterizează monoftongul [u], în comparație cu opusul său englez [u:], este că mușchiul lingual relativ destins, spre deosebire de articularea în limba română (la emiterea sunetului [u]), este puțin încordat. Monoftongul [u] englez diferă de cel românesc, care este mai labializat și mai posterior/parietal, dar, cu toate acestea, cel din limba română ar putea fi luat drept punct de reper/plecare în procesul de predare. Monoftongul englez [u], fiind un sunet de scurtă durată, adesea este perceput de vorbitorii români ca articulat cu o nuanță de [î] din literele: "î, â", ceea ce nu este corect pentru limba engleză standard. Spre a preîntâmpina și evita nuanța de [î], este necesar să atragem atenția studenților că la pronunțarea lui [u] englez limba trebuie retrasă în partea posterioară mai mult ca la emiterea corespondentului său [u] din limba română, iar buzele sunt doar ușor rotunjite. Velarizarea monoftongului [u] românesc în poziție inițială, ca în cuvintele *un, unde, uluc, ulcer, urcă, ușor, urs, undeva* etc., nu poate constitui un pericol pentru articularea corectă a vocalei [u] din engleză,

întrucât acest sunet în limba engleză, în poziție inițială, nu este atestat. În acest context, menționăm că monoftongul [u] englez are o distribuție limitată, el apare doar în poziție medială: *good, book, cook, put, bull, full, look* etc., în poziție finală [u] apare ca alofon al vocalei [o], în cuvinte de tipul '*onto, into*, pronunțate ca: ['*onto, ontu; into, intu*], precum și în unele substantive proprii, ca în prenumele *Lulu* ['*lulu*]. În limba română, monoftongul [u] apare la începutul, mijlocul și sfârșitul cuvintelor: *unt, umbră; nuc, cuc, suc, unu, Cucu, Scurtu, auriu, josu, argintiu, instantaneu* etc.

Monoftongul [u] englez, dar și cel din limba română [u], cunoaște varietăți fonetico-fonologice. Vocale [u] din limba engleză este mai lungă în fața unei consoane sonore și mai scurtă în fața unei consoane surde: *good, 'pudding; book, foot* etc.; în engleza americană, monoftongul [u] este înlocuit cu un sunet [o] nerotunjit [ɔ], atestat și în pronunțarea britanică, în cuvintele *good, could, should* etc. [12]. Monoftongii englezi [u] și [u] din limba română pot fi identificați în scopuri didactice în cuvinte ca: *cook, put, bush, 'pudding, 'Lulu, 'broommer* etc. din limba engleză și *cuc, Bush, 'pudding, 'Lulu, 'brumă* etc. din limba română.

Rezultate bune, în articularea monoftongului englez [u], oferă exersarea cuvintelor *good-book, put-push, stood-took; pull-pool* etc., cuvinte engleze care au două forme fonetice cantitative cu [u] și [u:]: *broom* [brum, bru:m], *groom* [grum, gru:m], *room* [rum, ru:m] etc.

Monoftongul posterior/parietal [u] din limba engleză este redat în ortografie de nouă litere și îmbinări de litere *de bază*, litera u și digrafii oo fiind *principale* (Anexa 14).

Analiza contrastivă a MPE și MPR demonstrează că vocalele limbii engleze se caracterizează prin *încordarea* organelor articulatorii în cazul emiterii monoftongurilor engleze *de lungă* durată și *relaxare* în cazul emiterii celor *de scurtă* durată. Deoarece în limba română nu atestăm vocale *scurte* și *lungi* de nivel fonematic, fenomenul fonetic de încordare-relaxare a organelor articulatorii nu este distinct. Un rol deosebit are lungimea MPE. Or, nerespectarea lui duce la schimbarea semnificativă a cuvântului, are statut fonologic, fonematic, fonetic.

Descrierea comparativ-contrastivă a MPE și MPR a demonstrat necesitatea și însemnătatea lingvistico-teoretică și practico-didactică a studiilor de acest gen, ele contribuind la rezolvarea problemelor metodologice de învățare a pronunției în limba engleză ca limbă nematernă.

2.3 Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi

Pentru a valorifica elementele esențiale, procesele originale, naturale, studiate privind formarea competenței fonologice conform obiectivelor specifice/concrete, la nivelul prezentei cercetări a fost aplicată modelarea pedagogică.

Elaborarea Modelului pedagogic s-a realizat din perspectiva rolului comunicării în context intercultural, profesional, a învățării bazate pe competențe, studiilor în domeniul foneticii și fonologiei limbilor engleză și română, conceptelor de bază ale glotodidacticii, teoriei și praxeologiei didacticii formării competenței fonologice, a pronunției în limba engleză ca limbă străină etc.

Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice este construit pe fundamente pedagogice, psihologice și lingvistice și *conceptualizează teoretic și practic* formarea competenței fonologice la studenții filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină, pentru comunicarea profesională. Din perspectivă holistică, componentele Modelului pedagogic sunt considerate sisteme ce au o anumită structură, elementele căreia se află în relații de interdependență unele față de altele și formează împreună o unitate integrată axată pe însușirea părților componente. Faptul că în Modelul pedagogic, apreciat drept sistem, există o rețea de interacțiuni dinamice dintre componentele constitutive face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a întregului model. Astfel, formarea competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi, realizată din perspectiva paradigmei holistice, este un construct integral ce reflectă aspecte cognitive, pragmatice, atitudinal-valorice și are funcționalitatea unui model comportamental care exprimă finalitatea: formarea culturii fonologice în limba engleză a studentului-filolog, a culturii comunicării profesionale în limba engleză.

Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice la studenții-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină reprezintă un construct ideatic care direcționează demersul pedagogic spre o îmbinare/sintetizare a etapelor de formare a culturii fonologice a studenților-filologi la fazele speciale de formare a acestei competențe (Figura 2.). Acesta cuprinde standardele de competență de comunicare profesională în limba străină, scopul, obiectivele demersului didactic de formare a competenței fonologice, principiile care stau la baza procesului didactic și condițiile pedagogice (lingvistice, psiholingvistice și metodologice) ale procesului de audiere. Un element central al modelului îl constituie conținuturile competenței fonologice, care cuprind componentele cognitivă, pragmatică și cea atitudinal-valorică. Procesul didactic al însușirii unităților fonetico-fonologice se realizează prin respectarea etapelor/fazelor de organizare a procesului de lucru (prezentare, practicare și producere), prin intermediul

strategiilor educaționale (metode, tehnici de învățare, forme de organizare și mijloace de învățare). Criteriile de apreciere vor stabili nivelul de stăpânire a competenței fonologice, valorile formate la studenți în rezultatul învățării.

Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi reprezintă instrumentarul tehnologic de conceptualizare-proiectare-organizare-monotorizare a activității didactice.

Prezentul Model pedagogic se axează pe standardele de performanță pe care studentul-filolog trebuie să le atingă la sfârșitul ciclului I (licență) în învățarea limbii engleze ca limbă străină. Astfel, pentru etapa licență, standardele de exprimare acustico-fiziologică în limba engleză și comunicarea în limba-țintă sunt:

Competențe de comprehensiune:

- distingerea particularităților sistemului fonetic/fonologic la nivel segmental și suprasegmental (labialitatea, durata etc.);
- perceperea variațiilor fonetice necesare pentru decodarea mesajului;
- cunoașterea compoziției fonetice a cuvintelor (accentul, structura silabică, asimilarea);
- posedarea comprehensiunii limbii de studiu la un nivel înalt.

Competențe lingvistice:

- cunoașterea sistemului fonologic al limbii engleze;
- diferențierea valorilor cantitative și calitative ale unităților segmentale;
- diferențierea modului în care sunetele sunt produse în limbile engleză și română;
- posedarea unei pronunții inteligibile;
- verificarea accentului, intonației și a ritmului în pronunție conform normelor limbii engleze literare.

Competențe sociolingvistice:

- atitudinea de interes față de persoane, societate și cultura engleză;
- capacitatea de a relativiza punctul propriu de vedere și propriul sistem de valori față de cultura poporului a cărui limbă este studiată;
- capacitatea de a menține rolul intermediarului cultural între cultura proprie și cultura engleză însușită;
- capacitatea de a identifica și utiliza diverse strategii de contact/comunicare cu vorbitorii de limbă engleză;
- deschiderea spre valorificarea limbii și culturii engleze.

Competențe interculturale:

- abilitatea de a asculta în mod activ și de a interacționa cu vorbitorii de limbă engleză;
- motivația de a învăța din noi experiențe, a avea o atitudine pozitivă, comunicând cu

persoane ce aparțin culturii engleze;

- deschidere pentru a lucra cu diverse surse din școli fonetice diferite (American, British, Romanian, Russian etc.).

Competențe strategice:

- aplicarea teoriei în practică și evaluarea corectă a cunoștințelor, abilităților și deprinderilor formate la cursul de limba engleză;
- elaborarea strategiei de obținere a performanțelor academice în cadrul cursului de limba engleză;
- aplicarea algoritmilor, în studiu și în activități cotidiene, care contribuie la dezvoltarea competenței fonologice;
- analiza publicațiilor pe site-urile de top și solicitarea informației suplimentare;
- capacitatea de gândire critică și creativă.

Scopul prezentului Modelul pedagogic este formarea competenței fonologice la studenți-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină, conturat la nivelul acustico-fiziologic, realizat întru eficientizarea procesului de comunicare profesională în limba de studiu, care ulterior asigură formarea unei culturi fonologice la viitorii profesori de limba engleză.

Obiectivele generale angajate în formarea competenței fonologice, *la nivel teoretic*, vizează dobândirea *competențelor cognitive*. Acestea se manifestă în cunoașterea sistemului și a structurii fonetico-fonologice a limbii engleze, a noțiunilor de bază ale foneticii și fonologiei, a caracteristicilor de funcționare a sistemului fonetico-fonologic la nivel segmental și suprasegmental, a trăsăturilor fonetice distinctive ale fonemelor, a compoziției fonetice a cuvintelor, a prozodiei, sau fonetica frazei; în definirea particularităților mecanismului de generare a vorbirii, descrierea structurii aparatului de vorbire, conștientizarea esenței fenomenelor fonetice în procesul de receptare la auz și pronunție.

La nivel practic, obiectivele specifice ale formării competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi vizează *competențe pragmatice*: perceperea și producerea unităților sonore ale limbii (foneme) conform normelor limbii studiate; utilizarea caracteristicilor prozodice, a abilităților intonaționale; aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă, conform normelor articulatorii; distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor; pronunțarea unităților sonore în baza regulilor de transcriere fonetică; analiza compoziției fonetice a cuvintelor; citirea mesajelor/textelor în conformitate cu convențiile ortografice; varierea intonației și plasarea corectă a accentului logic în frază; inițierea și realizarea promptă a unui dialog intercultural, a unei comunicări inteligibile în limba de studiu.

La nivel *atitudinal*, obiectivele specifice privind formarea competenței fonologice vizează competențele *atitudinal-valorice*: demonstrarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile în limba de studiu, în conformitate cu normele ortoepice ale limbii studiate; probarea unei gândiri conștiente, la producerea și utilizarea unităților segmentale în comunicare; exprimarea dorinței și a perseverenței de a fi eficient în comunicarea profesională, interculturală, dezvoltarea propriei culturi fonologice; exprimarea atenției, a interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în comunicarea profesională, capacitatea de autoverificare; pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicarea socială, profesională și interculturală.

Modelul pedagogic este conceptualizat din perspectiva *abordării acustico-articulatorii* a procesului de formare a competenței fonologice, care integrează în procesul de predare-învățare atât abordarea articulatorie, cât și cea acustică.

Punctele principale ale *abordării articulatorii* presupun că învățarea limbii străine trebuie să debuteze cu învățarea procesului de articulare a sunetelor, iar pentru aceasta este necesar un curs introductiv de fonetică; fiecare sunet trebuie selectat și învățat separat; iar pentru a asigura o pronunție corectă și clară, este necesar a studia modul de funcționare a bazei articulatorii a fiecărui sunet în parte; formarea abilităților de pronunție și auditive se realizează separat.

În *abordarea acustică*, accentul se plasează nu pe asimilarea conștientă a caracteristicilor articulatorii, ci pe percepția auditivă a vorbirii și reproducerea ei. Articularea sunetelor se realizează nu izolat, ci în fluxul vorbirii, în structuri și modele verbale. Exercițiile se bazează pe repetare sau imitare a structurilor fonetice. Corectitudinii verbale nu i se acordă mare importanță.

Astfel, *abordarea acustico-articulatorie* implică utilizarea diferitor tipuri de analizatori pentru formarea tuturor componentelor/aspectelor competenței fonologice. Se acordă atenție atât audierii, receptării la auz a mesajului (didactic/adaptat/autentic), cât și modulul de producere conștientă a unităților sonore, pentru ca vorbirea să fie comprehensibilă pentru ascultător.

Se știe că orice sistem metodologic este guvernat de anumite principii didactice, divizate în generale și particulare/metodice. Printre principiile didactice generale, în literatura științifică sunt identificate principiile intuiției, accesibilității; însușirii conștiente și active; sistematizării și continuității; integrării teoriei cu practica; individualizării și diferențierii învățării; însușirii temeinice a cunoștințelor [140, pp. 45-55].

Fiind comune pentru toate disciplinele de studiu, principiile didactice generale se prezintă ca prevederi normative care reglementează toate nivelurile procesului de formare a competenței fonologice la studenți-filologi (nivelurile sunt prezentate în detaliu în subcapitolul 1.2.). În acest context, considerăm oportun a remarca rolul predominant al *principiului însușirii conștiente și active* pentru formarea competenței fonologice la studenți-filologi în procesul de predare-

învățare a limbii engleze ca limbă străină. Principiul dat presupune participarea conștientă a educabilului la actul învățării, înțelegerea clară și profundă a materialului de studiu. În opinia savantei L. Cuznețov, *centrarea învățării* pe cel ce învață, pe nevoile, posibilitățile și aspirațiile lui face ca însușirea de cunoștințe și formarea de competențe să fie privite ca o autorealizare a acestuia [26].

Capacitatea studentului de a recepta și reproduce unități sonore în limba engleză trebuie să se realizeze nu doar ca o activitate arbitrară, ca un proces „automatizat”, ci ca un proces „conștient”, independent, în cadrul căruia studentul-filolog să poată explica/interpreta procesele fonarticulatorii în limba de studiu, compara sistemele fonologice ale limbii engleze și ale limbii materne, defini strategii practice pentru stăpânirea și formarea unui complex de abilități fonologice nu numai în plan lingvistic, ci și științific general. Implicarea conștientă a studenților în procesul educațional înseamnă cunoaștere și înțelegere a ceea ce fac și cum fac. Acest principiu trebuie să se extindă pe întreaga perioadă de instruire, el se referă atât la dobândirea cunoștințelor, cât și la formarea deprinderilor, priceperilor și atitudinilor.

În sistemul de principii particulare – *metodice de învățarea a limbilor străine* –, tradițional, se identifică principii metodice generale și specifice. Principiile metodice generale pe care se axează Didactica limbilor străine moderne alcătuiesc un ansamblu de principii: *principiul orientării comunicative și educative; principiul unității în dezvoltarea complexă a competenței și performanței lingvistice; principiul priorității activității comunicative față de cea pre-comunicativă; principiul situativității; principiul unității dintre teoria limbii și practica vorbirii; principiul unității dintre imitație și conștientizare; principiul încurajării activității la limbile străine și a independenței tuturor studenților; principiul intuitivității optime a materialului de limbă și de conținut; principiul învățării limbii străine în baza limbii materne; principiul utilizării unei limbi autentice* [36], a căror valabilitate se menține și se amplifică atunci când este vorba de actul didactic la nivel universitar.

Cercetătorul E.И. Пассов încadrează în principiile metodice și principiul învățării comunicative, principiul învățării active, principiul individualizării, principiul funcționalității, principiul situativității, principiul noutății [204, pp. 120-123]. Valoarea acestor principii este bine-cunoscută, de aceea în metodologia dezvoltată de noi, ne ghidăm de toate principiile metodologice enumerate. Mai mult ca atât, în contextul formării competenței fonologice la studenți-filologi în procesul învățării limbii engleze, devine deosebit de important *principiul abordării integrate a motivației* în învățarea limbilor străine, deoarece anume acest principiu este nucleul întregului proces de formare a competenței fonologice, ca parte a competenței de comunicare profesională în limba engleză ca limbă străină.

În ceea ce privește învățarea pronunției, formarea competenței fonologice, cercetătorii în domeniu au identificat un șir de principii specifice. În același timp, constatăm că această problemă rămâne nevalorificată până la sfârșit (Tabelul 2.1.).

Tabelul 2.1. Principii specifice de învățare a pronunției în limba străină

	Autori	Principii de învățare a pronunției
1.	R. Lado [42, pp. 61- 67].	1) a vorbi înainte de a scrie (predați întâi ascultarea și pe urmă citirea și scrierea); 2) modele de limbă ca deprinderi (fixați modelele de limbă ca deprinderi cu ajutorul așa-numitei metode Pattern practice); 3) folosirea sistemului fonetic – predați sistemul fonetic folosit în practică sub formă de structuri cu ajutorul imitațiilor, demonstrațiilor, materialelor auxiliare, contrastului și exercițiilor; 4) predarea „problemelor”, problemele sunt unitățile și modelele de limbă străină care prezintă deosebiri structurale față de limba maternă; 5) scrierea ca reprezentare a vorbirii; redați citirea și scrierea ca instrumente de mână a reprezentării grafice a unităților și modelelor de limbă pe care elevul le cunoaște; 6) predarea progresivă a modelelor de limbă (predarea în etape gradate); 7) întărirea imediată – anunțați imediat elevul dacă răspunsul său a fost bun.
2.	M. Bocoș și D. Juncan [11, pp. 54 -56].	1) principiul accesibilității și individualizării (acest principiu presupune luarea în considerare a vârstei, a potențialului fizic și intelectual, a nivelului motivațional, a atitudinii față de învățare); 2) principiul legăturii dintre teorie și practică (tot ce este acumulat din teorie trebuie aplicat în practică).
3.	V. Șerban și L. Ardeleanu [61, pp. 57-58].	1) materialul pentru lecțiile de pronunție trebuie organizat gradat; 2) modelele sonore să fie construite natural, astfel încât să poată fi utilizate în diferite alte împrejurări, să se evite construcțiile artificiale, care pot fi folosite numai ca să încorporeze un anumit fonem, și nu altul; 3) se predă o singură problemă/fenomen și doar după rezolvarea ei se trece la o alta; 4) sunetele nu se predau izolat, ci încorporate în cuvinte, iar acestea, în propoziții scurte și clare, deoarece aptitudinile de utilizare corectă a fonemelor presupune includerea lor în părți componente ale unităților limbii și suportă influența fonemelor învecinate, pe de o parte, iar pe de altă parte, nu pot fi rupte de semnificațiile semantice; 5) progresia cumulativă se bazează pe cunoștințele achiziționate anterior; 6) volumul lexical și gramatical cu care se operează în perioada orală va fi subordonat în mare măsură principiului fonetic; 7) pe parcursul perioadei orale, suportul grafic este exclus, deoarece poate genera interferențe; 8) pe parcursul perioadei orale nu se modifică ritmul normal al vorbirii.
4.	И.Л. Бим	1) principiul abordării comunicativ-cognitive în procesul de învățare;

	[163, c. 15-18]	2) principiul diferențierii procesului didactic; 3) principiul abordării socioculturale, 4) principiul consolidării caracterului acțional al învățării; 5) principiul dezvoltării reciproce a tuturor activităților verbale; 6) principiul abordării comparative (contrastive); 7) principiul economiei (intensificării învățării).
5.	H.B. Барышников [160, c. 11]	1) principiul abordării interculturale; 2) principiul cognitiv-intelectual al învățării; 3) principiul temeiniciei procesului de învățare; 4) principiul îmbinării raționale a învățării conștiente și subconștiente; 5) principiul învățării etapizate și a operării modificărilor în funcție de nivelul de competența atins.
6.	A.B. Щепилова [231, c. 128-168].	1) Principiile care alcătuiesc sfera comunicativă: - principiul abordării comunicative; - principiul complexității; - principiul funcțional; - principiul autenticității. 2) Principiile care alcătuiesc sfera cognitivă: - principiul abordării cognitive; - principiul contrastiv (comparativ); - principiul învățării conștiente; - principiul progresiei concentrice. 3) Principii generale: - principiul abordării interculturale; - principiul intensificării muncii academice și a procesului educațional; - principiul independenței.
6.	A. Tătaru [64, p. 115].	1) principiul analizei contrastive a sistemelor fonologice ale limbilor română și engleză; 2) principiul consecutivității însușirii materialului; 3) principiul sistematizării materialului studiat.
7.	G. V.Rogova [140, p. 48 - 55].	1) principiul însușirii conștiente; 2) principiul activității (presupune participarea activă a elevilor în cadrul orelor); 3) principiul vizualizării (utilizarea diverselor imagini, diagrame care facilitează însușirea materialului); 4) principiul durabilității; 5) principiul stimulării interesului pentru învățarea limbii străine.

Astfel, în baza analizei comparative a cercetărilor în domeniu, a fost posibilă identificarea principiilor metodice concrete/specifice care au fost puse la baza metodologiei formării competenței fonologice la studenți-filologi în procesul predării-învățării limbii engleze ca limbă străină. Considerăm că demersul didactic, în formarea competenței fonologice, trebuie să fie guvernat de următoarele principii:

- ***Principiul învățării unităților fonetice în fluxul vorbirii***

Principiul *învățării unităților fonetice în fluxul vorbirii* „corelează” cu *principiul abordării comunicative* și cu *principiul învățării combinate a sunetelor, grupurilor de sunete*. Acest

principiu prezumă învățarea unităților fonetice segmentale și suprasegmentale nu izolat/„separat”, în afara contextului, ci doar încorporate în structuri fonetice *complexe* (*cuvinte, enunțuri, fraze, texte*), în fluxul vorbirii. De exemplu, contextul minim de prezentare a *sunetului* este *cuvântul*, pentru *cuvânt – enunțul* etc. Doar în context, în funcție de raporturile care se stabilesc între structurile fonetice depinde modul de „expresie verbală” a mesajului sonor.

R. Jones consideră că este important ca alături de textele tradiționale audio-linguale pentru audiere și regulile fonetice, să fie incluse mai multe materiale pentru reproducerea sunetelor și a intonației în context, deoarece acestea sunt orientate spre aspectele comunicative ale pronunției. Savantul remarcă, de asemenea, importanța sarcinilor preconizate pentru autocontrolul studenților [119, pp. 184-185].

- ***Principiul dezvoltării integrate a abilităților acustico-articulatorii ale studenților în procesul învățării limbii engleze***

Procesul învățării pronunției în limba engleză ca limbă străină trebuie realizat prin integrarea aspectelor acustic și articulatoriu ale limbii. În procesul învățării integrate, studentul va învăța să recepționeze la auz și să reproducă unități sonore (sunete, grupuri de sunete, silabe etc.), să recunoască și să valorifice în vorbire unitățile sonore din limba engleză, să poată alcătui enunțuri simple și scurte, fraze, texte [9].

În viziunea cercetătorilor D. Jones, A. Tătaru, T. Balîhin etc., dobândirea unei pronunții corecte cere o „antrenare a urechii”, în vederea dezvoltării auzului fonematic (*ear-training*), și a bazei articulatorii (*mouth-training*), pentru articularea corectă a fonemelor. Menționăm că însușirea pronunției la lecțiile de limbă engleză este unul din primii pași pentru formarea deprinderilor *auditive, receptive* și abilitatea de a *recepționa* sunetul auzit, de a-l asocia cu semnificația lui și de a-l reproduce adecvat.

- ***Principiul corelației dintre expresia verbală orală și cea grafică în învățarea limbii engleze ca limbă străină***

Principiul dat presupune utilizarea demonstrației vizuale și/sau auditive în predarea-învățarea pronunției. Demonstrația vizuală este asigurată de transcrierea fonetică (grafică) a sunetelor, tabele, diagrame, imagini, gesturi utilizate pentru explicarea articulării sunetului, locului său în sistemul de sunete, marcarea intonațională a propozițiilor și textelor etc. Demonstrația auditivă este realizată prin prezentarea multiplă a unui model sonor, fiind folosite diferite suporturi audio și video. În procesul învățării limbii engleze de către studenții-filologi, trebuie corelată expresia verbală cu cea grafică – *transcrierea fonetică* –, pentru a avea un limbaj corect, conform normelor ortoepice ale limbii de studiu. Demersul didactic de familiarizare a studenților cu unitățile fonetice ale limbii de studiu trebuie să fie unitar, demonstrația modelului

fonetic realizat de profesor sau în înregistrare fonetică trebuie să fie secundată de transcrierea fonetică.

- ***Principiul îmbinării armonioase a învățării conștiente și imitative în formarea competenței fonologice la studenții-filologi în procesul învățării limbii engleze ca limbă străină***

Principiul „îmbinării învățării conștiente și imitative” este un principiu aplicabil cu prioritate în procesul de predare-învățare a limbii engleze studenților-filologi, deoarece stă la baza viitoarei lor profesii. Studentul-filolog trebuie să poată nu doar pronunța corect unitățile sonore ale limbii de studiu, ci și să explice normele ortoepice ale procesului fonetico-articulatoriu în limba-țintă. Acest lucru va fi o garanție a succesului în activitatea profesională.

- ***Principiul abordării pragmatice a procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi***

Principiul însușirii praxiologice a unităților fonetice este centrat pe învățarea experiențială, practică, și nu pe cea teoretică. Doar simpla ascultare a unor modele bune nu generează o pronunție bună.

Procesul de învățare se realizează prin diverse activități didactice, în cadrul cărora studenții sunt puși în situația de a recepționa, reproduce/imita, exemplifica, compara etc. diverse structuri fonetice.

- ***Principiul analizei comparativ-contrastive a fenomenelor lingvistice din limba engleză și maternă, a experienței proprii în formarea competenței fonologice la studenții-filologi în procesul învățării limbii engleze ca limbă străină***

Principala dificultate/problemă în învățarea pronunției în limba-țintă este interferența interlinguală (transferul negativ al cunoștințelor, abilităților din limba maternă în limba de studiu). De această părere este și academicianul Л. Ищербя, care considera că *principiul analizei comparativ-contrastive* este unul dintre cele fundamentale în însușirea pronunției în limba engleză, numindu-l *principiul pornirii* de la limba maternă spre limba de studiu [234, p. 83]. Menționăm că se disting fenomene fonetice ale limbii engleze și ale limbii materne (româna) care coincid în *totalitate*, *parțial* sau *deloc*. Cea mai mare problemă o creează fenomenele care corespund parțial sau nu există în limba de studiu. În această situație, este necesar a organiza procesul de studii prin efectuarea analizei comparativ-contrastive a fenomenelor fonetico-articulatorii din limba de studiu și din cea maternă, pentru a preîntâmpina fenomenele de interferență. Trebuie dezvoltat auzul fonematic și formate abilități acustico-articulatorii conform normelor ortoepice ale limbii engleze.

- ***Principiul intensificării activităților cognitive și reflexive ale studenților-filologi în procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză***

Cu referire la învățarea laturii materiale a limbii/„expresia verbală”/pronunția în limba engleză, realizarea principiului *intensificării* se referă cu prioritate la activitatea de învățare a studentului: individuală și practică. Principiul dat este strâns legat de *principiul învățării autonome* și de *principiul individualizării procesului de instruire*. Învățarea autonomă se referă la responsabilitatea asumată de student înainte de actul de învățare. Această conștientizare a responsabilității îi permite educabilului să autodirijeze procesul de învățare, să acționeze în mod autonom în scopul de a învăța. Individualizarea scoate în evidență trăsăturile specifice ale studentului, îi conferă un caracter propriu, făcându-l să se deosebească de ceilalți prin comportamentele sale individuale [44, p. 121].

În contextul formării competenței fonologice la studenți-filologi, în procesul de predare-învățare a limbii engleze, intensificarea va oferi posibilitatea activizării proceselor cognitive necesare educabililor, inclusiv a celor legate de procesul de reflexie privind formarea competenței fonologice proprii. Astfel, *principiul intensificării activităților cognitive și reflexive ale studenților-filologi în procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză* devine un principiu determinant în formarea competențelor profesionale ale studenților-filologi.

Principiile nominalizate, metodele, tehnicile, mijloacele de organizare, formele de lucru stau la baza formării competenței fonologice la studenți-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină.

Fiind un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini și valori, în procesul formării sale, competența fonologică trece prin anumite faze/etape, care nu sunt fixe și codificate, se află într-o relație ciclică și într-o permanentă evoluție; astfel, considerăm că demersul didactic se va realiza eficient, dacă se vor respecta următoarele etape: *motivațional-valorică (Motivational-value)*, *prezentarea (Presentation)*, *practicarea (Practice)*, *producerea (Production)* (Figura 2.1.).

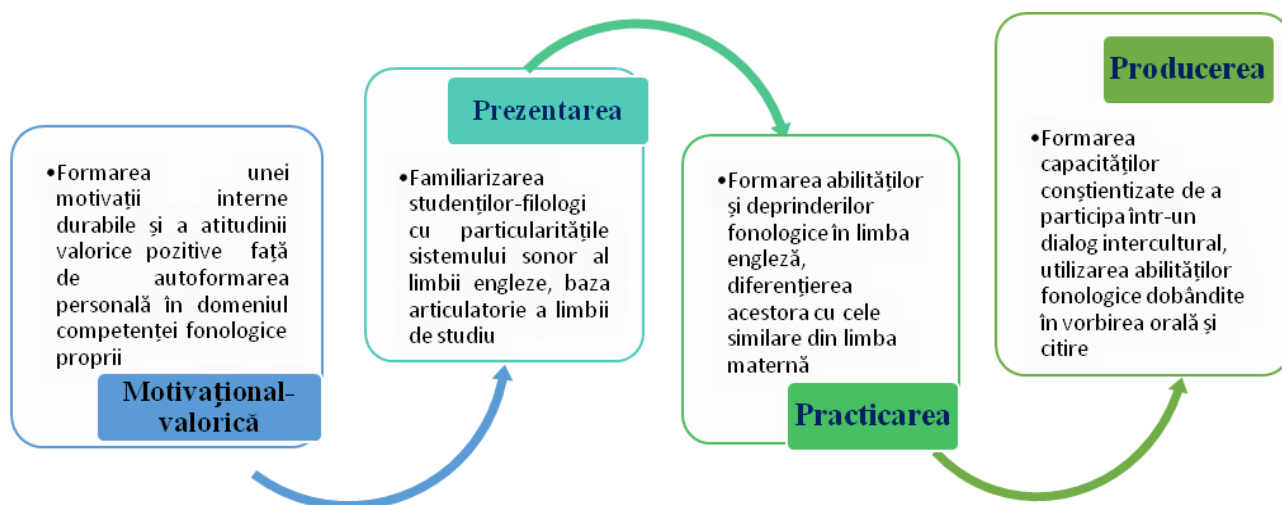


Fig. 2.1. Traseul didactic al formării competenței fonologice la studenți-filologi

Debutul formării o constituie etapa *Motivațional-valorică*. Scopul acesteia este formarea unei motivații interne durabile și a atitudinii valorice pozitive a studenților-filologi față de

autoformarea personală, în domeniul formării competenței fonologice proprii, în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină. Pentru realizarea acestui scop, se prevede/proiectează realizarea unui șir de sarcini:

- diagnosticarea nivelului de pregătire al studenților pentru însușirea bazei de articulare a sunetelor din limba engleză, identificarea motivelor primare pentru studiu, a nivelului de interes, a necesităților/nevoilor individuale, a experienței lingvistice (nivelul deținut);
- crearea atitudinii pozitive pentru însușirea bazei articulatorii a limbii engleze, inițierea/stimularea dorinței studenților pentru cercetare, analiza comparativ-contrastivă a unităților sonore, reflexie constantă și evaluare a performanței în procesul de formare a competenței fonologice în limba-țintă;
- conștientizarea de către studenți a rolului exprimării corecte în limba engleză în comunicarea eficientă profesională, socială și interculturală;
- identificarea nivelului de pregătire al studenților pentru formarea continuă în domeniul dezvoltării propriei competențe fonologice pentru asigurarea unei comunicări profesionale de calitate.

La etapa de *orientare-motivațională*, se utilizează metode și tehnici pentru formarea componentei atitudinal-valorice a competenței fonologice la studenți-filologi (Tabelul 2.2.).

Un mijloc eficient de lucru, în formarea competenței fonologice la studenți-filologi, în procesul de predare-învățare a limbii engleze, este *Agenda articulatorie*. Agenda reprezintă un jurnal de observații (autoobservații) în care fiecare student își monitorizează procesul de formare a competenței fonologice (menționează realizările, eșecurile, analizează cauzele acestora, dar și determină modul de depășire a dificultăților (Anexa 10). Începe procesul de completare a agendei la etapa de orientare-motivațională, pe care studentul o prezintă în procesul de familiarizare cu reperele fono-articulatorii ale limbii engleze, atunci când stabilește scopul, obiectivele de lucru, strategiile de lucru, rezultatele, reflecțiile asupra procesului de învățare a unităților fonetice ale limbii engleze. Proiectarea și completarea *Agendei articulatorii* este un proces de asigurare de către educabili a parcurgerii propriei trame educaționale în achiziționarea cunoștințelor, acumularea experienței și rezolvarea sarcinilor de lucru atât în cadrul orelor de curs, cât și la cele individuale, privind formarea competenței fonologice.

În baza tuturor activităților/acțiunilor, cadrul didactic formulează concluziile cu privire la procesul de pregătire a studenților pentru formarea profesională continuă în domeniul dezvoltării competenței fonologice în limba engleză.

Următoarea fază a procesului de formare a competenței fonologice este etapa de **Prezentare** a unităților fonetice pentru asimilare, care, în plan conținutal, reflectă aspectul cognitiv al competenței fonologice. *Scopul* acestei etape este familiarizarea studenților-filologi

cu particularitățile sistemului sonor al limbii engleze, cu baza articulatorie a sunetelor, cu ritmul, accentul, intonația etc.

Scopul avansat/stabilit solicită realizarea următoarelor sarcini:

- crearea unei stări de spirit la studenți pentru perceperea conștientă a bazei articulatorii a sunetelor din limba engleză;
- prezentarea particularităților sistemului fonetic al limbii engleze în comparație cu fenomenele (similare/diferențiale) din limba maternă;
- îndeplinirea de către studenți a sarcinilor de proiectare direcționate spre înțelegerea procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză;
- organizarea lucrului individual al studenților în asimilarea unităților fonetice segmentale și suprasegmentale ale limbii-țintă, inclusiv utilizarea Agendei fonetice;
- încurajarea studenților pentru elaborarea strategiilor individuale de formare a abilităților de pronunție în limba engleză, precum și a strategiilor de perfecționare a abilităților de pronunție în limba de studiu;
- monitorizarea continuă de către profesor și autoevaluarea de către studenți a nivelului de formare a competenței fonologice în procesul de studiu al limbii engleze (prin fixarea rezultatelor în agenda studentului și în catalogul cadrului didactic/al grupei a rezultatelor evaluărilor din cadrul orelor de contact direct și lucru individual).

Remarcăm că procesul de prezentare a unității fonetice în limba engleză pentru familiarizarea studenților cu termenii *sunet/fonem*, *grup de sunete*, *accent*, *intonație* etc. debutează cu prezentarea fenomenului nou într-un context/într-o unitate sonoră în care acesta se realizează, deoarece, cum am remarcat anterior, modul de „expresie verbală” a mesajului sonor va depinde doar de context.

Procesul didactic al valorificării unităților sonore este prezentat în triunghiul fonologic (Figura 2.2.), care reprezintă modul de procesare a unităților fonetice: procesare de la bază spre vârf (*bottom-up processing*); procesare de la vârf spre bază (*top-down interpretation*).

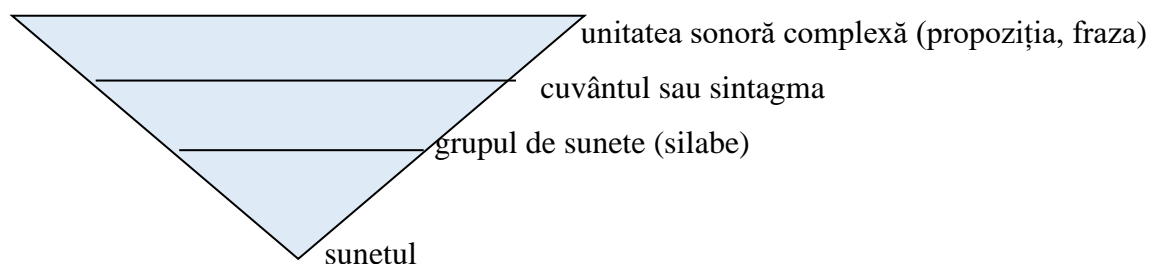


Fig. 2.2 Triunghiul fonologic

Abordând învățarea contextuală a unităților sonore, rezolvăm una dintre cele mai importante sarcini ale etapei de prezentare – crearea unui model sonor corect (audio) fără de care nu este posibilă asimilarea abilităților de pronunție, nici funcționarea lor (controlul auditiv) [204, p. 164].

Activitățile de *receptare la auz* sunt de o importanță primordială la etapa de prezentare, deoarece contribuie foarte mult la formarea competenței fonologice [49]. Recepția presupune recepționarea și procesarea mesajului. Recepționarea include trei subactivități:

- *receptarea auditivă/articulatorie/acustică (aural/acoustic reception)* – utilizatorul recepționează și procesează mesajul oral, emis de unul sau de mai mulți vorbitori. Această activitate prezumă înțelegerea și interacțiunea dintre alți vorbitori; ascultarea ca *membreu live*; recepționarea enunțurilor și instrucțiunilor; audierea înregistrărilor audio și video;
- *receptarea vizuală (visual reception/reading comprehension)* – utilizatorul recepționează și procesează mesajul scris de unul sau de mai mulți autori. Această activitate presupune: citirea comprehensibilă; citirea cu scop de orientare; citirea informativă; citirea de plăcere;
- *receptarea audiovizuală (audio-visual reception)* – utilizatorul vizionează informații audio/video, utilizează multimedia etc.

Aspecte importante de lucru cu sunetul, la această etapă, sunt: (a) *orientarea*, în timpul căreia studenții se familiarizează cu poziția organelor de articulare în procesul pronunțării sunetului; (b) *proiectarea* – secvență de lecție în care studenții trebuie să înțeleagă regula și să demonstreze poziția necesară a organelor articulatorii pentru pronunțarea sunetului concret.

La nivelul de prezentare se aplică strategii/metode și tehnici de valorificare a aspectului cognitiv al competenței fonologice (Tabelul 2.2.)

Următoarea fază de însușire a pronunției în limba engleză este etapa de ***Practicare***, care reflectă o serie de componente ale nivelului pragmatic al competenței fonologice. Scopul etapei date este formarea abilităților și deprinderilor de pronunție în limba engleză, diferențierea acestora de cele similare din limba maternă. Scopul determinat necesită îndeplinirea următoarelor sarcini:

- realizarea unui demers didactic direcționat spre formarea deprinderilor articulatorii în limba engleză, îndeplinirea de către studenți a sistemului de exerciții specifice axate pe formarea competenței fonologice în limba-țintă;
- organizarea lucrului individual al studenților în ceea ce privește formarea deprinderilor articulatorii, abilităților de pronunție în limba-țintă;
- asigurarea evaluării/autoevaluării a modului de îndeplinire a sarcinilor lucru, a exercițiilor de pronunție realizate de studenți;

- înregistrarea/fixarea în mod regulat a rezultatelor în Agenda studentului și determinarea căilor educaționale individuale pentru dezvoltarea eficientă a competenței fonologice în limba engleză.

Etapa de practicare se realizează prin parcurgerea unor subetape, conform algoritmului: (a) receptarea imaginii auditive a sunetului; (b) reproducerea sunetului; (c) articularea sunetului conform cerințelor bazei articulatorii/normelor ortoepice ale limbii-țintă; (d) fixarea sunetului, utilizarea diferitor tipuri de exerciții în care sunetul se pronunță în diferite combinații cu alte sunete, în grupuri de sunete, cuvinte, sintagme, enunțuri.

Strategiile didactice/metodele și tehnicile utilizate la etapa de practicare sunt prezentate în Tabelul 2.2.

În baza „bagajului” de cunoștințe acumulat la etapa de prezentare, precum și a *orientării-motivaționale* a studenților-filologi, la această etapă se formează abilitățile și deprinderile de pronunție în procesul îndeplinirii unui set de exerciții lingvistice specifice.

Exercițiile fonetice realizate în cadrul etapei de practicare au ca scop însușirea de către studenți a componentelor conținutului nivelului pragmatic al competenței fonologice (Tabelul 2.2.).

Următoarea fază, în formarea competenței fonologice la studenți-filologi în limba engleză, este etapa de operare cu cunoștințele și abilitățile asimilate, în plan conținutal, ce reflectă componentele nivelului pragmatic al competenței fonologice. În metodologia elaborată de noi, această secvență didactică poartă denumirea de etapa de **Producere**. Scopul etapei de producere este formarea capacităților conștientizate de a participa/intra într-un dialog intercultural, utilizarea abilităților dobândite în vorbirea orală și la citire, demonstrarea unui nivel înalt de formare a competenței fonologice în limba engleză, precum și pregătirea necesară a studenților-filologi de a-și dezvolta continuu competența fonologică. Scopul determinat pentru această etapă se realizează prin intermediul următoarelor sarcini:

- formarea și dezvoltarea abilităților ritmico-intonaționale, asigurarea cursivității, fluentei, ritmului și expresivității vorbirii în limba engleză, diferențierea particularităților intonaționale în limba de studiu și în cea maternă;

- dezvoltarea strategiilor individuale de autoevaluare, autocorectare, dobândirea independentă a cunoștințelor și însușirea abilităților și deprinderilor de pronunție în limba engleză;

- dezvoltarea conștientă a abilităților didactice universale, a competenței de cercetare științifică, grație formării capacității analitico-lingvistice.

La etapa de producere, se utilizează metode și tehnici prezentate în Tabelul 2.2., rezolvarea cărora este asociată cu dezvoltarea strategiilor individuale de autocontrol, autocorecție, dobândirea independentă a cunoștințelor și însușirea abilităților de pronunție în limba străină; dezvoltarea conștientă a abilităților educaționale universale, a competenței de cercetare, datorită formării deprinderilor lingvistice analitice (se realizează prin completarea agendei de observații individuale fonetico-fonologice a studentului).

Pentru a fi eficienți în procesul de învățare, atât cadrul didactic universitar, cât și studentul trebuie să stăpânească mai multe moduri de abordare a predării-învățării, cu alte cuvinte, să posede o gamă largă de strategii generale și particulare. Deși până în prezent nu s-a conturat o tipologie a strategiilor de instruire și cu atât mai puțin o taxonomie, totuși există unele încercări de clasificare care pot oferi sprijin și orientare în activitatea didactică [43; 46].

Strategia didactică vizează ansamblul metodelor, mijloacelor, modurilor de organizare a predării-învățării, utilizate pentru realizarea obiectivelor urmărite. O strategie didactică este eficientă atunci când antrenează studenții, când se adaptează la particularitățile psihologice ale învățării, când duce la o învățare creativă.

În contextul problemei de cercetare realizate, vom aborda procesul de formare a competenței fonologice din perspectiva strategiilor *expozitive*, *algoritmice*, *euristice* și *comunicative (activ/participative)*, cu mențiunea că în predarea-învățarea unei discipline se pune accentul, din ce în ce mai mult, pe strategiile activ-participative. Cu toate acestea, nu putem neglija importanța metodelor tradiționale. Bine utilizate, acestea își dovedesc valoarea formativă în orice timp (Fig. 2.3.).

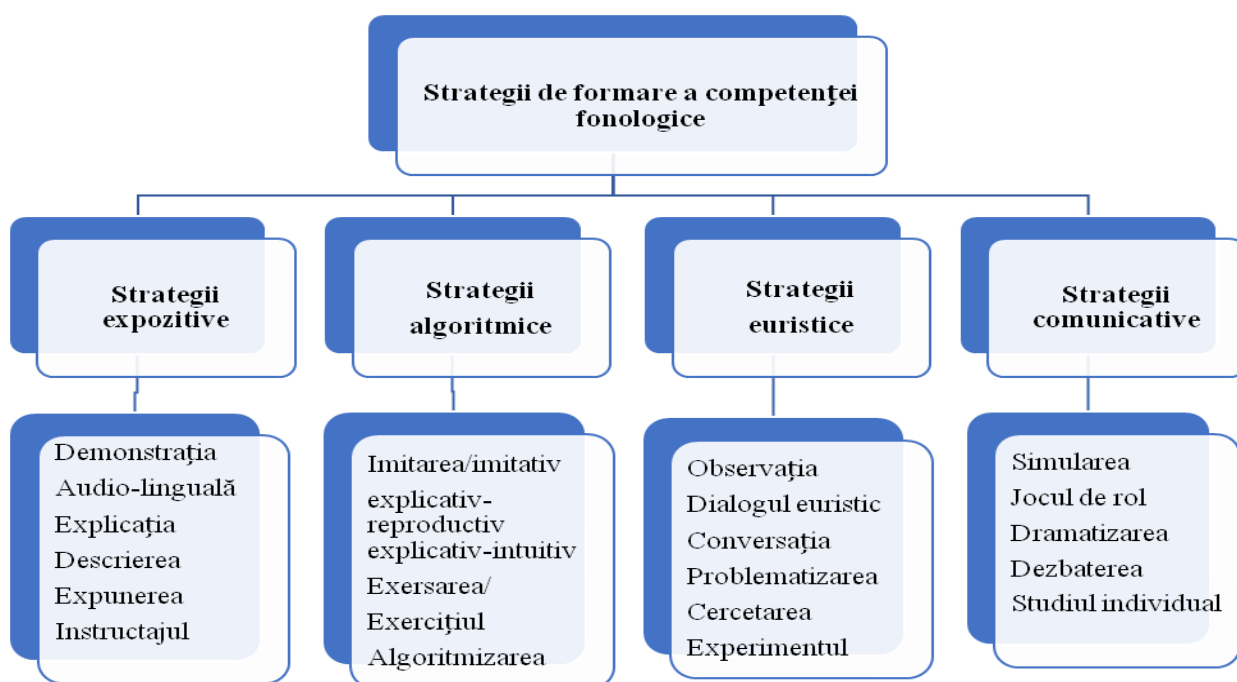


Fig. 2.3. Strategii aplicate în formarea competenței fonologice la studenții-filologi

Strategiile expositive sunt utilizate atât pentru a oferi suportul noțional necesar pentru înțelegerea unei teme, cât și pentru a sensibiliza studenții pentru o anumită unitate tematică, pentru a le explica modalitățile de tratare a temei, pentru a le oferi mijloace de expresie fonetice adecvate. Ion și Mirela Albulescu consideră că se recurge la expuneri nu numai pentru a transmite un volum de cunoștințe, ci și pentru a îndruma educabilul în studiile sale; a informa educabilul cu referire la modalitățile de a trata o temă; a introduce sau a repeta punctele de vedere noi; a prezenta modele necesare pentru dezvoltarea și perfecționarea studentului; a arăta tehnici și metode de gândire și acțiune; a-i arăta fiecărui student drumul pe care îl va parcurge în dezvoltarea temei; a ajuta studentul să-și organizeze cunoștințele pe un plan superior de sinteză; a oferi mijloace de învățare adecvate; a sensibiliza studenții pentru activitate [3, pp. 105-106].

Strategiile algoritmice (*prescriptive, sau directive*) se referă la urmarea unor pași concreți, a unei succesiuni riguroase de operații; care indică, pas cu pas, parcurgerea procesului de învățare; în sensul că solicita o dirijare foarte strictă, fără să lase loc la adaptări, pentru a nu încălca norma ortoepică. Din aceasta categorie fac parte strategii imitative; explicativ-reproductive (expositive); explicativ-intuitive (demonstrative); algoritmice. Strategiile algoritmice sunt extrem de importante pentru formarea bazei articulatorii a sunetului, a auzului fonematic și a expresiei verbale în limba-țintă.

Strategiile euristice se bazează pe dialog, pe o tehnică a întrebărilor și răspunsurilor judicios alcătuită, în așa fel încât predarea să ia „forma unei comunicări bilaterale, a unei conversații, în cadrul căreia profesorul acționează asupra studenților prin solicitări verbale, iar aceștia reacționează oferind răspunsuri [4, p. 125].

Acest mod de interacțiune este eficient, dezvoltând la studenți spiritul critic, dorința de exprimare a propriilor idei, de valorificare a propriei experiențe. Referitor la această modalitate de interacționare, profesor-student, Giorgio Gostini scrie: „Profesorul care vorbește mult [...] le răpește celorlalți posibilitatea de a se exprima și de a învăța să se exprime, nu-și cunoaște studenții și nici nu poate să-i aprecieze la justa lor valoare, iar aceștia devin pasivi, nemulțumiți, se mărginesc să repete doar ceea ce li se spune; un atare profesor plictisește, îl face pe student să-și piardă atenția. În schimb, studentul care poate vorbi liber se face mai bine cunoscut, înțelege că a vorbi (*a se exprima în limba de studiu*, evidențiat L.U.) înseamnă a comunica, a se expune clar, limpede, înseamnă a-l interesa pe cel care ascultă, a fi stăpân pe tine și pe propria-ți gândire [43].

Procesul de organizare a dialogului nu trebuie să fie rigid, ci construit după anumite cerințe, dintre care menționăm: să permită studentului să pună întrebări și să ofere răspunsuri cu caracter deschis; să antreneze toți studenții în elaborarea răspunsurilor, căutarea soluțiilor; să

accepte schimbul de informații și manifestarea spiritului critic; să sugereze mai multe posibilități de căutare și să le permită să aleagă între acestea; să ofere studenților mai multă libertate de gândire etc.

Strategiile euristice se prezintă nu doar ca un simplu schimb de informații, ci se referă la construirea unor idei din alte idei. Întrebările au valoare numai dacă îi lasă timp studentului pentru a se autoevalua, a completa și corecta propriul răspuns. În acest context, este important să se dezvolte spiritul de cooperare, de interacțiune, de discuții/confruntare în elaborarea ideilor, axate pe dezvoltarea gândirii critice.

Strategiile comunicative (*activ/participative*) vizează utilizarea conținuturilor învățate în diverse contexte comunicative, prin valorificarea metodologică a acestora. Strategiile date sunt în strânsă concordanță cu actuala orientare a demersului didactic, și anume învățarea centrată pe cel ce învață, care are stabilite drept finalități: (a) abilitarea studenților cu diferite tehnici de învățare eficientă, așa încât învățarea să fie un proiect personal al studentului, asistat de cadrul didactic, care poate să fie organizator, mentor, manager al unor situații de învățare; (b) contribuția la dezvoltarea gândirii critice a studenților, dezvoltarea capacității acestora de a formula opinii personale cu privire la o anumită problemă, de a participa la discuții/dezbateri, la alegerea rațională a unor soluții optime din mai multe posibile, capacitatea de a rezolva probleme în timp optim, cu eficiența scontată; (c) dezvoltarea capacităților de munca individuală, cooperarea în grup și acceptarea diversității de opinii.

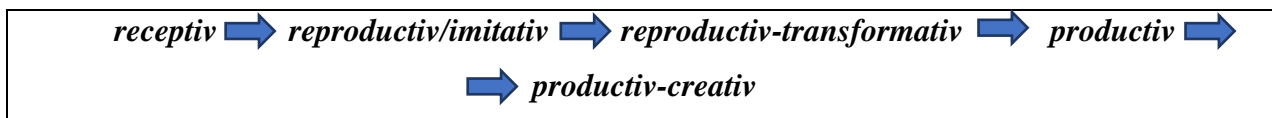
În legătură cu aceste afirmații, menționăm că strategiile se construiesc pornind și de la unele caracteristici ale învățării:

- învățarea prin receptare/ascultare pasivă (modelul logocentric);
- învățarea prin descoperire, în plan empiric, factual (modelul empiriocentric);
- învățarea prin acțiune practică directă, din experiență (modelul experiențial);
- învățarea prin simulare (joc);
- învățarea prin experimentare, prin repetiție ori prin imitație [43].

În viziunea cercetătorului I. Radu, sunt extrem de productive, în planul cunoașterii, *strategiile bazate pe acțiunea de cercetare*: pe „situațiile-problemă” și pe „rezolvarea de probleme”. O problemă poate fi definită ca „un obstacol sau ca o dificultate cognitivă care implică o necunoscută (sau mai multe) și față de care repertoriul de soluții achiziționate în experiențele anterioare apare insuficient sau inadecvat” [Apud, 43].

Evident că procesul de predare-învățare presupune utilizarea unor metode, procedee și tehnici care să-l implice pe student în actul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității și a motivației pentru învățare. Ca orice deprindere într-o limbă străină să devină automatism, inclusiv cea fonologică în limba engleză, este nevoie de un sistem de

exerciții specifice; exercițiul, fiind considerat în literatura de specialitate o acțiune directă de exersare, de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică, în vederea dobândirii cunoștințelor, se încadrează, conform lui I. Cerghit, în aria concepției *learning by doing*, cu sensul de „a învăța făcând” („a învăța prin a face”) [16, p. 245]. În acest sens, în procesul de studiu, a fost elaborată tipologia exercițiilor de formare a competenței fonologice, axate pe procesul de funcționare și valorificare a unităților sonore:



Din această perspectivă, sistemul de exerciții de formare a competenței fonologice în limba engleză cuprinde: exerciții (1) auditive, (2) imitative, (3) articulatorii, (4) analitice, (5) convențional-comunicative cu orientare fonetică (Figura 2.4.), în cadrul cărora se realizează diferite procese cognitive/activități de învățare: *ascultare, observare, identificare, stabilire, prezentare, ilustrare, efectuare, clarificare, diferențiere, distingere, clasificare, stabilire, găsire, selectare, comparare, deconstrucție, implementare, executare, rezolvare, modelare, interpretare, analiză, evaluare* etc.

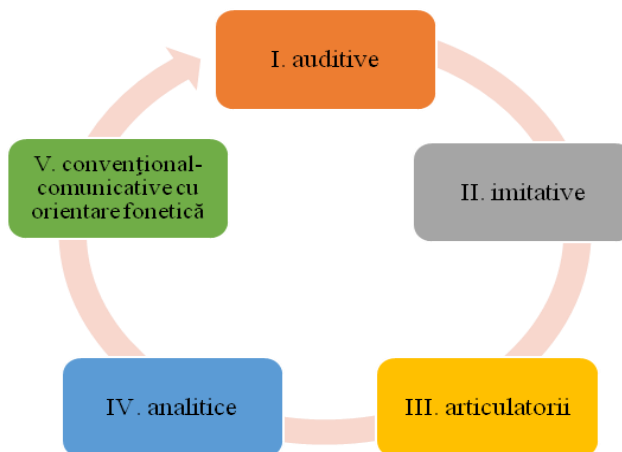


Fig. 2.4. Tipologia exercițiilor de formare a competenței fonologice

Strategiile didactice solicită din partea studentului un șir de ocazii pentru a-și valorifica cunoștințele, abilitățile, deprinderile, aptitudinile și experiența personală, în distingerea aspectelor fonetico-fonologice ale limbii engleze, a caracteristicilor de funcționare la nivel segmental și suprasegmental în limba-țintă, a particularităților mecanismului de generare a vorbirii; articularea unităților sonore ale limbii engleze, conform normelor ortoepice ale limbii studiate, în diverse mesaje, de proporții extinse, inteligibile pentru toată lumea, în pofida câtorva greșeli sistematice; posedarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile în limba engleză, în conformitate cu normele limbii studiate, demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea corectă a unităților segmentale și suprasegmentale în limba-țintă.

Strategiile didactice utilizate în formarea competenței fonologice presupun utilizarea unor metode, procedee și tehnici care să-l implice pe student în actul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității și a interesului pentru învățare. Metodele reprezintă elementul esențial al strategiei didactice, latura executorie, instrumentul de realizare a obiectivelor prestabilite ale învățării [79]. Opțiunea pentru o anumită metodă în demersul didactic proiectat pentru formarea competenței fonologice este în strânsă legătură cu un șir de cerințe: obiectivele preconizate a fi realizate, legea internă a sistemului fonetico-fonologic al limbii de studiu, legile de receptare și producere a unităților fonetice; etapele demersului didactic în formarea unității fonetice; gradul de pregătire al studenților, personalitatea și competența cadrului didactic, contextul de aplicare al metodei (Tabelul 2.2.). În legătură cu problema de cercetare, a fost stabilită sintagmatica metodelor și tehnicilor de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții filologi, conform etapelor demersului didactic, prin specificarea activității cadrului didactic și al studentului (Tabelul 2.2.).

Tabelul 2.2. Sintagmatica metodelor și tehnicilor de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi, conform etapelor demersului didactic

I. ETAPA MOTIVAȚIONAL-VALORICĂ		
Activitatea cadrului didactic	Metode și tehnici	Activitatea studentului
<ul style="list-style-type: none"> • Organizează un sondaj preliminar și stimulează studenții pentru participarea în discuție privind problemele de studiu, nivelul de interes, nevoile de învățare individuale și experiența lingvistică a studenților; • formulează sarcina și organizează audierea modelelor de pronunție în limba engleză (conform obiectivului stabilit); • inițiază cu studenții o discuție comună privind sarcinile de realizare a activității didactice; • încurajează studenții spre conștientizarea nevoii de a poseda/demonstra un înalt nivel de formare a competenței fonologice în limba engleză ca limbă străină; • creează o atitudine pozitivă față de activitățile de formare a competenței fonologice în limba engleză, datorită situației de succes în determinarea standardului pentru limba-țintă; 	<p>Problematizarea Metode euristice observația dialogul euristic conversația cercetarea experimentul</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participă la sondaj și la discuția privind problemele de studiu; expune nevoile de învățare individuale și experiența lingvistică anterioară; • îndeplinește sarcini pentru determinarea modelelor de pronunție în limba engleză și a anti-modelelor în vorbirea orală; • discută rezultatele îndeplinirii sarcinilor cu colegii, profesorul, titularul de curs; • formulează scopul și obiectivele pentru atingerea unui nivel ridicat de formare a competenței fonologice în limba engleză ca limbă străină (dar și în limba maternă); • conștientizează fezabilitatea îndeplinirii sarcinilor privind formarea competenței de pronunție în limba engleză ca limbă străină; • își stabilește valorile rolului deținerii unei pronunții corecte

<ul style="list-style-type: none"> • consolidează înțelegerea rolului pronunției corecte în comunicarea socială, interculturală, dar și profesională a filologului în limba engleză; • explică conținutul și specificul de lucru cu <i>Agenda articulatorie</i>; • inițiază studenții în formularea scopurilor și obiectivelor agendei; • determină nivelul de pregătire al studenților pentru formarea profesională continuă în domeniul dezvoltării CF în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină studenților-filologi. 		<p>pentru exercitarea profesiei de filolog/lingvist;</p> <ul style="list-style-type: none"> • se familiarizează cu specificul de lucru și conținutul <i>Agendei articulatorii</i> a studentului; • formulează scopul și obiectivele de referință ale Agendei de observații a studentului; • exprimă disponibilitatea pentru completarea de sine stătătoare a Agendei de observații, în vederea auto perfecționării pronunției în limba engleză, formării limbajului în limba-țintă.
--	--	--

II. ETAPA DE PREZENTARE

Activitatea cadrului didactic	Metode și tehnici	Activitatea studentului
<ul style="list-style-type: none"> • Realizează pregătirea tematico-afectivă a studenților pentru perceperea conștientă a bazei articulatorii a sunetelor din limba engleză; • familiarizează studenții cu particularitățile structurale ale sistemului fonetic al limbii engleze, cu modalitățile de transcriere fonetică în limba-țintă; • prezintă similitudinile și diferențele dintre fenomenele fonetice din limba de studiu și din limba maternă; • stimulează studenții în avansarea ipotezelor privind influența reciprocă a sistemelor fonologice ale limbilor în contact asupra formării competenței fonologice în limba engleză și analiza comparativă a sistemelor fonologice; • monitorizează lucrul individual al studenților în asimilarea unităților fonetice segmentale și suprasedimentale ale limbii-țintă, prin completarea Agendei fonetice, realizarea activităților specifice (exerciții, proiecte etc.) pentru înlăturarea greșelilor fonetice tipice; • stimulează studenții în elaborarea strategiilor individuale de formare și dezvoltare a competenței fonologice în limba engleză, autoreflexia constantă a succesului în formarea CF, în stăpânirea limbii engleze; 	<p>Demonstrația audiolinguală Observația Explicația Descrierea Expunerea Cercetarea</p> <p>Exerciții explicativ-intuitive</p> <p>Exerciții explicativ-reproductive</p> <p>Exerciții auditive de identificare, de diferențiere</p> <p>Exerciții imitative</p> <p>Exerciții analitice de comparare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se programează pentru o recepționare activă a limbii de studiu și familiarizarea cu particularitățile sistemului fonetic al limbii engleze; • analizează informațiile achiziționate, confruntă noile informații cu privire la sistemul fonetic al limbii engleze cu cele deținute anterior, cu propria experiență lingvistică; • formulează ipotezele cu privire la interdependența dintre sistemul fonetico-fonologic al limbii de studiu și cel al limbii materne în ceea ce privește formarea competenței fonologice în limba engleză; • îndeplinește sarcini de proiectare direcționate spre înțelegerea procesului de formare a competenței fonologice în limba-țintă; • redactează și completează propria <i>Agendă articulatorie</i> a procesului de formare a competenței fonologice; • conștientizează necesitatea cercetării, analizei comparativ-contrastive a sistemelor fonetico-fonologice ale limbilor engleză și română, prezintă reflecții continue privind formarea propriei competențe

<ul style="list-style-type: none"> • monitorizează procesul de formare a competenței fonologice (nivelul cognitiv al acesteia), autoevaluarea de către studenți a nivelului propriu de formare a CF; • oferă consultații individuale/consiliere în procesul de învățare a sistemului acustico-articulatoriu în limba de studiu. 		<p>fonologice în procesul învățării limbii-țintă;</p> <ul style="list-style-type: none"> • completează individual <i>Agenda articulatorie</i>, analizând erorile tipice ca rezultat al interacțiunii limbilor în contact; • demonstrează creativitatea în îndeplinirea sarcinilor individuale sau de grup; • autoevaluează periodic propriul nivel de formare a CF în limba engleză.
---	--	---

III. ETAPA DE PRACTICARE

Activitatea cadrului didactic	Metode și tehnici	Activitatea studentului
<ul style="list-style-type: none"> • Proiectează și organizează procesul de formare a competenței fonologice la studenții-filologi; • selectează activități didactice pentru formarea deprinderilor articulatorii în limba-țintă, în funcție de obiectivele urmărite în cadrul lecției; • elaborează drilluri pentru <i>ear-training</i> și <i>mouth training</i>; • corectează erorile, consiliază și susține eforturile studenților în formarea competenței fonologice, oferă recomandări individuale; • stimulează activitatea studentului în autoevaluarea deprinderilor articulatorii în limba engleză; • realizează monitorizarea și evaluarea sistematică a procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză. 	<p>Observația Dialogul euristic Conversația Problematizarea Cercetarea Experimentul Exerciții imitative/receptiv-imitative</p> <p>Exerciții articulatorii</p> <p>Exerciții analitice</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Îndeplinește și interpretează rezultatele activităților didactice; • prezintă și discută rezultatele în cadrul orelor de curs sau împreună cu cadrul didactic; • efectuează autoevaluarea și autocorecția curentă privind exprimarea normativă acustico-articulatorie în limba engleză; • înțelege nevoia de formare continuă a nivelului de autocontrol al abilităților de pronunție în limba-țintă; • efectuează sistematic autoevaluarea nivelului de formare a deprinderilor de pronunție în limba engleză.

IV. ETAPA DE PRODUCERE

Activitatea cadrului didactic	Metode și tehnici	Activitatea studentului
<ul style="list-style-type: none"> • Identifică strategia didactică, selectează metode și tehnici pentru a stimula activitatea studenților de învățare a pronunției; • corectează erorile comise de studenți, susține eforturile educabililor și oferă consultații individuale în formarea competenței fonologice; • efectuează monitorizarea curentă, observația, analiza și evaluarea activității didactice a 	<p>Conversația Simularea Jocul de rol Dramatizarea Dezbaterea Studiul individual Exerciții convențional-comunicative cu orientare fonetică</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizează sarcini didactice și interpretează rezultatele obținute în urma îndeplinirii activităților didactice cu privire la formarea competenței fonologice; • discută cu colegii, cadrul didactic rezultatele îndeplinirii sarcinilor cu privire la aspectul acustico-fiziologic al exprimării în limba de studiu; • conștientizează necesitatea

<p>studentilor-filologi;</p> <ul style="list-style-type: none"> • stimulează studenții în autoevaluarea continuă a nivelului de formare a competenței fonologice în limba engleză; • organizează analiza sistematică a progresului studenților cu privire la formarea abilităților de pronunție în limba-țintă; • consiliază procesul de formare a competenței fonologice în limba de studiu, sprijină și încurajează studenții. 		<p>autoevaluării curente și autocorecției în procesul învățării pronunției;</p> <ul style="list-style-type: none"> • sistematic, realizează autoevaluarea formării competenței fonologice; • poate exprima opinia personală cu privire la progresul său în formarea competenței fonologice în limba engleză, dând dovadă de acuratețe și fluentă.
---	--	---

Remarcăm că procesul de formare a competenței fonologice trebuie să respecte câteva cerințe: materialul să fie bine dozat pentru învățare pe parcursul întregului curs; procesul de instruire să nu fie nici prea rapid, nici prea lent, încetinit, să corespundă curriculumului; fiecare etapă să fie pregătită din timp, derivând logic din cea precedentă; să fie realizată gradarea dificultăților, aceasta fiind o condiție indispensabilă pentru preîntâmpinarea interferenței inter- și intralinguale. Profesorul trebuie să fie permanent în căutarea strategiilor active și interactive, pornind, eventual, de la nivelul de cunoștințe al studenților, cu scopul de a menține dinamica ascendentă a procesului de învățare [45].

Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice la studenții-filologi asigură accesul deschis al studenților la receptarea auditivă/articulatorie/acustică și reproducerea productivă a mesajului oral, demonstrează calea de dobândire a unei pronunții clare și inteligibile, valorifică activitatea individuală de comunicare profesională și interculturală a studentului, ajută la formarea culturii fonologice la studenți, stimulează însușirea calitativă a sistemului fonetic și fonologic, prin cunoașterea caracteristicilor de funcționare a lui la nivel segmental și suprasegmental, și la utilizarea cunoștințelor și abilităților acumulate, contribuie la învățarea cumulativă a tuturor aspectelor limbii engleze – audierea, vorbirea și scrierea: audierea planificată și neplanificată, vorbirea/comunicarea monologată și dialogată, scrierea/ortografia și transcrierea fonetică asigură calitatea instruirii universitare la formarea competenței fonologice necesară pentru o comunicare corectă, inteligibilă și comprehensibilă de către vorbitor ca rezultat al utilizării noilor strategii educaționale. Acest model, de asemenea, dezvoltă abilitățile ritmico-intonationale, formează fluentă și expresivitatea vorbirii în limba engleză, dezvoltă cultura exprimării a studenților-filologi în limba engleză ca limbă străină, efectuează controlul aspectelor segmentale și suprasegmentale în comunicare, ajută la decodarea mesajului și la dezvoltarea spiritului de cooperare și interacțiune.

Astfel, *Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi*, elaborat în cadrul cercetării are o structură complexă (Fig. 2.5.).

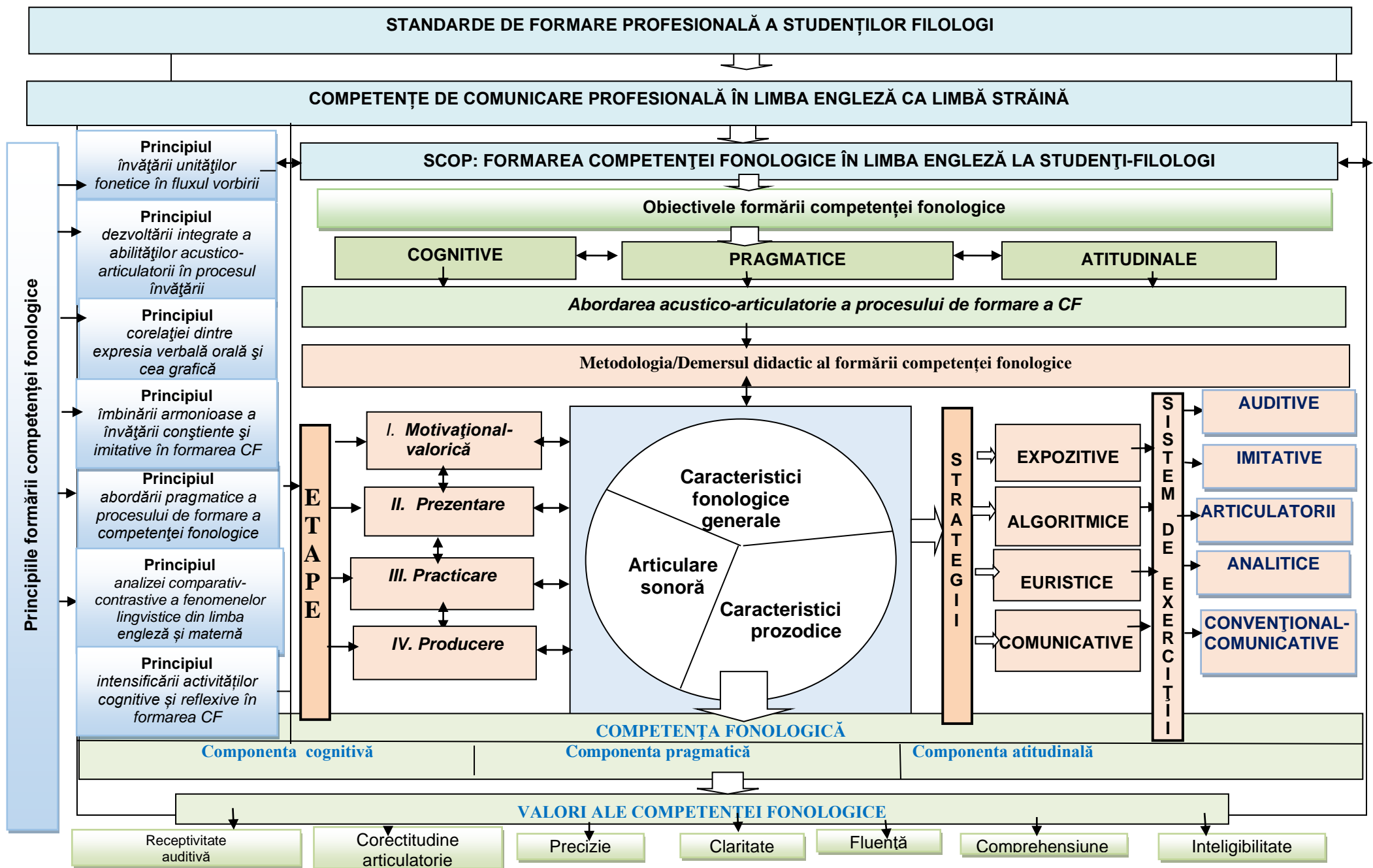


Fig. 2.5. Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi

3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII -FILOLOGI

3.1. Studiul de constatare a procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi

Valorificarea experimentală a cercetării s-a axat pe explorarea cadrului teoretic, a celui experiențial și a celui experimental. În acest sens, a fost elaborat un demers operațional care a permis determinarea variabilelor prin utilizarea unor instrumente specifice de investigație.

Experimentul pedagogic a fost realizat în *scopul* verificării ipotezei, determinării funcționalității *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi*, în vederea validării fundamentelor teoretico-practice ale acestui proces important.

Cercetarea experimentală a fost conceptualizată pe trei direcții distincte: analiza situației actuale privind formarea competenței fonologice la studenții-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină; implementarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi*, în baza MPE și stabilirea impactului procesului formării competenței fonologice la studenții-filologi asupra culturii fonologice a acestora, a nivelului de formare/dezvoltare a competenței profesionale în limba engleză ca limbă străină.

Designul experimental al cercetării a inclus trei etape: *de constatare, de formare și de control*. Principalele variabile realizate prin experiment au devenit **obiectivele** derivate din scopul stagiului experimental:

- *Experimentul de constatare* s-a axat pe analiza suporturilor curriculare din instituțiile de învățământ superior, ce realizează pregătirea studenților-filologi privind formarea competenței fonologice în limba engleză ca limbă străină; stabilirea opiniei cadrelor didactice cu referire la organizarea procesului didactic de formare a competenței fonologice; identificarea dificultăților cu care se confruntă studenții-filologi în procesul de formare a competenței fonologice; elaborarea criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței fonologice; determinarea nivelului competenței fonologice al studenților-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină.
- *Experimentul de formare* a inclus realizarea și evaluarea experimentală a *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi*.

- *Experimentul de control* a vizat determinarea progreselor înregistrate de studenții-filologi, din grupa experimentală, în procesul formării competenței fonologice în limba engleză; evaluarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma experimentului de formare a competenței fonologice.

Baza experimentală. Experimentul a fost realizat în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” mun. Chișinău, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Catedra de Filologie Engleză.

În experiment, au participat 88 de subiecți: 20 de cadre didactice, profesori de limba și literatura engleză de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea Liberă Internațională din Moldova și Universitatea de Stat din Tiraspol și 88 de studenți-filologi de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău, anul I, domeniul *Științe ale educației*, programele de studii Limba engleză (limba A) (Limba engleză și franceză/italiană/germană/spaniolă). Grupul de control a fost constituit din 43 de studenți, iar grupul experimental – din 45 de studenți.

După condițiile de realizare, experimentul efectuat a fost unul *natural*; după problematica tratată, a fost un *experiment pedagogic*; după numărul variabilelor, un experiment *multivariat*, iar după timpul consumat, un experiment de *durată medie*, care s-a desfășurat timp *de un an și jumătate* (18 luni, trei semestre).

Cercetarea experimentală s-a realizat în perioada 2017-2018, în câteva etape, pe parcursul a trei semestre: *experimentul de constatare* (semestrul I, anul academic 2017-2018), *experimentul de formare* (semestrul II, anul academic 2017-2018), *experimentul de control* (semestrul I, anul academic 2018-2019).

Strategia cercetării experimentale a inclus diferite metode, tehnici, forme și instrumente de investigare. În desfășurarea și realizarea demersului investigativ, au fost aplicate următoarele metode:

- *Documentarea științifică* s-a manifestat prin consultarea documentelor aferente problemei de cercetare (metoda bibliografică, monografică etc.): examinarea surselor bibliografice, a informațiilor din domeniu, a site-urilor de specialitate; consemnarea și rezumarea unor idei, teze fundamentale; analiza, esențializarea, confruntarea și verificarea surselor, informațiilor, datelor; generalizarea, sistematizarea materialului examinat.

- *Metoda istorică* a asigurat *analiza diacronică* a fenomenului investigat, examinarea evoluției conceptului de „competență fonologică” și a modalităților de abordare a fenomenelor fonetico-fonologice în învățarea limbilor străine etc.

- *Observația științifică* s-a manifestat în procesul de identificare, descriere, analiză și monitorizare a procesului de formare a competenței fonologice. Au fost utilizate observații directe și indirecte, de diagnostic/constatare, de explorare, experiențiale și experimentale. Aceasta a permis să fie identificat nivelul competenței fonologice la studenții-filologi, dificultățile cu care se confruntă aceștia în procesul de exprimare, opiniile cadrelor didactice în legătură cu procesul de formare a competenței fonologice etc.

- *Metoda studiul documentației* a permis examinarea planurilor de studii, a suporturilor curriculare: a programelor la Limba și literatura engleză (limba A), a curriculumul la disciplină, a manualelor, suporturilor de curs, culegerilor de exerciții, dar și a produselor realizate de studenți în procesul de studii (proiecte, prezentări, înregistrări mp3, mp4 etc.).

- *Metoda experimentului*, prin realizarea celor trei etape experimentale, a permis analiza situației în domeniu privind tema de cercetare, conceptualizarea, realizarea și validarea Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice, oferirea de soluții educaționale pentru optimizarea procesului de formare a culturii fonologice la studenții-filologi din instituțiile de învățământ superior.

- *Metoda chestionarului* a fost pusă în practică pentru a solicita de la cadrele didactice părerile, viziunile cu privire la metodologia de formare a competenței fonologice la studenții filologi în procesul predării-învățării limbii engleze ca limbă străină. Chestionarea în scris (indirectă), dar și cea orală (directă), în îmbinare cu *discuția/interviul/convorbirea* individuală și în grup, a permis identificarea dificultăților cu care se confruntă studenții-filologi în procesul de învățare, dar și problemele cadrelor didactice în organizarea demersului didactic în ceea ce privește formarea competenței fonologice, modalitățile de eficientizare a procesului de predare-învățare, în conformitate cu tema de cercetare.

- *Metoda testelor* (testul individual) a permis evaluarea nivelului de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi.

- *Metoda statistică* s-a rezumat la adunarea și prelucrarea datelor, analiza, prezentarea sub forme de tabele, diagrame, grafice, formularea concluziilor.

Proiectarea concepției și a conținutului experimental este elucidată în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Designul experimental al cercetării

EXPERIMENTUL DE CONSTATARE					
Scop: analiza situației actuale privind procesul de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi					
Nr. ord	Obiective	Termene de realizare	Grupul experimental	Metode științifice, instrumente	Impact și rezultate

				aplicate	
1.	Analiza suporturilor curriculare din perspectiva problemei cercetate.	Septembrie-decembrie 2017	88 de studenți, anul I, programul de studii <i>Științe ale educației</i> (Limba engleză (limba A)): Limba și literatura engleză și franceză/germană/italiană/spaniolă): grup experimental – 45 de studenți; grup de control – 43 de studenți.	Metoda experimentului, I-a etapă: experimentul de constatare Metoda studiului de documentație	- Au fost realizate cercetările de constatare a situației cu privire la eficiența modului de formare a competenței fonologice în instituțiile de învățământ superior.
2.	Studierea opiniei cadrelor didactice cu referire la realizarea procesului didactic de formare a competenței fonologice.			Metoda istorică Observația științifică Metoda chestionarului Interviul	- A fost elaborat, expertizat și administrat chestionarul de evaluare a opiniei cadrelor didactice. - A fost identificată viziunea cadrelor didactice universitare de limba și literatură engleză în ceea ce privește realizarea procesului didactic de formare a competenței fonologice.
	Identificarea dificultăților cu care se confruntă studenți-filologi în procesul de formare a competenței fonologice.			Metoda chestionarului Metoda testului Interviul/discuția Observația științifică Metoda testului Observația științifică Metoda testului	- Au fost stabilite grupele experimentală și de control. - A fost elaborat, expertizat și administrat testul de evaluare a nivelului competenței fonologice. - Au fost determinate tipurile de dificultăți cu care se confruntă studenții-filologi în exprimarea orală.

3.	Elaborarea criteriilor de evaluare a nivelului de formare a competenței fonologice.				- Au fost conceptualizate criteriile/indicatorii de evaluare a nivelului de formare a competenței fonologice.
4.	Determinarea nivelului competenței fonologice la studenți-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină.				- Au fost stabilite nivelurile competenței fonologice la studenți-filologi.
EXPERIMENTUL DE FORMARE					
Scop: implementarea și validarea experimentală a <i>Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi</i> , în baza monoftongilor posteriori englezi					
5.	Valorificarea reperelor teoretice și aplicative de formare a competenței fonologice.	Februarie- iunie 2017	45 de studenți, grup experimental, anul I, programul de studii <i>Științe ale educației</i>	Metoda experimentului, a II-a etapă: experimentul de formare Observația științifică Interviul	- Au fost proiectate activitățile didactice de formare a competenței fonologice la studenții-filologi.
6.	Realizarea experimentală a validității <i>Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice la studenții-filologi.</i>		Limba engleză (limba A)		- A fost implementat <i>Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice la studenții-filologi</i> (descriș detaliat în subcapitolele 2.3. și 3.2).
7.	Formarea și exersarea capacităților de autoevaluare și corectare a greșelilor ce apar în exprimarea orală.				- A fost proiectat sistemul de exerciții axate pe <i>formarea competenței fonologice.</i> - A fost obținut un feedback activ cu privire la

					procesul de formare a competenței fonologice.
EXPERIMENTUL DE CONTROL					
Scop: stabilirea impactului procesului de formare a competenței fonologice la studenți-filologi asupra culturii fonologice a acestora, a nivelului de formare a competenței profesionale în limba engleză ca limbă străină					
8.	Determinarea progreselor înregistrate de studenții-filologi din grupa experimentală, în formarea competenței fonologice în limba engleză.	Septembrie - decembrie 2018	88 de studenți, anul I, programul de învățământ <i>Științe ale educației</i> (Limba engleză (limba A)): grup experimental – 45 de studenți; grup de control – 43 de studenți.	Metoda experimentului, etapa a III-a: experimentul de control Metoda testului Observația științifică Metoda statistică	- Au fost realizate cercetările de evaluare a eficienței <i>Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice la studenți-filologi</i> . - Au fost determinate nivelurile de formare a competenței fonologice la studenți-filologi. - Au fost apreciate <i>Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice la studenți-filologi</i> și sistemul de exerciții pentru formarea competenței fonologice.
9.	Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma experimentului de formare a competenței fonologice.				- Au fost analizate și comparate rezultatele înregistrate în grupul experimental și în cel de control.
10.	Sistematizarea rezultatelor cercetării, redactarea concluziilor și a recomandărilor				- Au fost elaborate concluziile și recomandările în baza investigației științifice.

Remarcăm că cercetarea realizată se încadrează în direcțiile de investigație ale Catedrei de Filologie Engleză din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Experimentul pedagogic a debutat cu *etapa de constatare* (semestrul I, anul academic 2017-2018), prin analiza situației actuale referitoare la procesul de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții filologi.

- *Analiza documentelor normative, suporturilor curriculare din perspectiva problemei cercetate*

Pentru a stabili conținuturile și modul de organizare la zi a procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi, au fost supuse evaluării planurile de studii, curricula programelor de studii la *Limba și literatura engleză* (limba A) de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău (UPSC), Universitatea de Stat din Comrat (USC) și Universitatea Liberă Internațională din Moldova (ULIM), dar și curricula din instituțiile de învățământ superior după care se realizează actualmente procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină.

Astfel, se constată că în planurile de studii din toate instituțiile încadrate în experiment sunt proiectate cursuri pentru formarea/dezvoltarea competenței fonologice: UPSC – *Lexicul englez și fonetica articulatorie*; USC – *Curs practic la limba engleză și fonetica limbii engleze*; ULIM – *Lectură și fonetică*. Disciplinele date, în toate planurile evaluate, sunt proiectate pentru anul I (semestrul I), cu un volum de 180 de ore (90 de ore de contact direct și 90 de ore de studiu individual). Curricula cursurilor sunt structurate pe module și cuprind unități tematice ce vizează formarea limbajului în limba engleză: *The English ABC, Nice to meet you, My family, Classroom Language, Time and Money, The world of Food, World of Jobs* etc.

Scopul curricula evaluate constă în formarea competenței de comunicare prin activități integrate de audiere, vorbire, lectură și scriere; a abilităților fonetice, lexicale și gramaticale, a abilităților de ortografie și a tehnicilor de citire. Formarea deprinderilor fonetice se realizează în baza metodei conștient-practice (explicația articulării sunetelor, familiarizarea cu regulile de accentuare și caracteristicile proiectării intonației diferitor tipuri comunicative etc.).

În ceea ce privește analiza documentelor curriculare din perspectiva problemei de cercetare, constatăm că formării competenței fonologice i se acordă o atenție nesemnificativă. Subiectele proiectate în curriculum vizează unele aspecte ale foneticii: reguli de citire a vocalelor și consoanelor, clasificarea consoanelor, tipurile de citire a vocalelor în diverse poziții, accentul în cuvânt și frază, intonația etc. Cursul presupune formarea competenței comunicative prin activități integrate, corespunzător fiecărei unități tematice.

Din păcate, relevăm că aspectele fonetice sunt vizate doar în câteva module. Astfel, considerăm că dobândirea unei pronunții clare și inteligibile, formarea competenței fonologice pot fi realizate eficient doar dacă acestui proces i se va acorda atenție pe tot parcursul învățării.

În acest sens, considerăm oportună necesitatea revizuirii Curriculumului cursului din perspectiva reconceptualizării modulelor, astfel ca fiecare modul să preconizeze studiul integrat al aspectelor lingvistice fonetică/fonologie, dar și al lexicului, gramaticii, ortografiei.

În acest context, foneticianul V. Vassilyev susține că „învățarea pronunției nu se termină cu cursul introductiv sau corectiv, acest lucru trebuie să se prelungească pe parcursul întregului proces de însușire a limbii. Cu cât mai bine este formată pronunția la etapa începătoare, cu atât mai puțin va fi necesar să se lucreze la pronunțare la etapele următoare [169, p. 125] .

Îmbunătățirea percepției auditive, decodarea cu ușurință a mesajului, formarea culturii fonologice sunt posibile doar în cazul acordării atenției cuvenite acestui aspect al limbii. Spre regret, relevăm că planurile de studii evaluate nu conțin nici un curs de baza sau opțional care ar fi orientat spre formarea/dezvoltarea competenței fonologice. Cursul *Lexicul englez și fonetica articulatorie*, în care este încadrat modulul fonetica articulatorie, se ține doar la anul I, sem. I.

În acest context, considerăm oportună necesitatea introducerii în planurile de studii la programul *Limba și literatura engleză* (limba A) a cursului obligatoriu *Fonetica praxiologică a limbii engleze*, orientat spre formarea/dezvoltarea competenței fonologice: articularea inteligibilă, distingerea particularităților sistemului fonetic/fonologic la nivel segmental și suprasegmental (labialitatea, durata etc.); perceperea variațiilor fonetice necesare pentru decodarea mesajului; cunoașterea compoziției fonetice a cuvintelor (accentul, structura silabică, asimilarea); posedarea comprehensiunii limbii de studiu la un nivel înalt, decodarea mesajului etc.

Cursul dat este preconizat pentru formarea/dezvoltarea nivelului competenței fonologice obținute de studenți (dacă el este suficient pentru rezolvarea problemelor de comunicare, atunci când se comunică în limba de studiu) și creșterea motivației pentru exprimarea corectă în limba engleză.

• **Experimentul propriu-zis de constatare**

În experimentul de constatare au fost aplicate câteva probe, pe grupele de profesori (20) și de studenți (88). Deoarece ne-a interesat în mod special aspectul metodologic al procesului de formare a competenței fonologice, au fost examinate opiniile, viziunile și așteptările cadrelor didactice cu referire la realizarea procesului educativ în învățarea limbii engleze ca limbă străină în instituțiile de învățământ superior. Nu în ultimul rând, ne-au interesat și părerile studenților, nevoile de formare, dificultățile cu care se confruntă ei în exprimarea orală în limba engleză.

• **Studierea opiniei cadrelor didactice**

Chestionarul administrat (Anexa 4) a avut drept scop determinarea opiniei *cadrelor didactice* din instituțiile de învățământ superior cu privire la procesul actual de formare a

competenței fonologice în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină. Instrumentul experimental/Chestionarul a inclus un șir de itemi care au vizat diferite aspecte ale procesului de formare a competenței fonologice: (a) motivația studenților pentru învățarea limbii engleze și exprimarea orală eficientă în limba de studiu; (b) probleme/dificultăți pe care le întâmpină studenții în procesul de studiu și în exprimarea orală/pronunția în limba-țintă; (c) abordarea didactică a procesului de formare a competenței fonologice.

Chestionarul aplicat la etapa de constatare (Anexa 6) cuprinde șapte itemi, care includ patru întrebări închise, cu răspuns alternativ, două întrebări închise, cu alegere multiplă, și o întrebare închisă, cu posibilități multiple.

Itemul 1. *Pe o scară de la 1 la 10, apreciați nivelul de motivație al studenților dumneavoastră pentru studierea limbii engleze (unde 1 este cel mai puțin, 10 – cel mai mult) (Tabelul 3.2.).*

Tabelul 3.2. Motivația studenților pentru studierea limbii engleze

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
						3%	3%	5%	89%

Este cunoscut faptul că motivația are nu numai influență energizatoare sau activatoare asupra comportamentului studentului; ea, totodată, direcționează comportamentele de învățare. Din 20 de cadre didactice care au participat în chestionare, 76% consideră că studenții sunt foarte motivați pentru învățare, 18% susțin că sunt mai puțin motivați, ceea ce denotă, în general, nivelul foarte înalt al motivației studenților-filologi pentru învățarea limbii engleze.

Itemul 2. *Care sunt motivele pentru care studentul învață limba engleză? (alegeți maximum 5 variante de răspuns) (Tabelul 3.3.).*

Tabelul 3.3. Motivele pentru care studentul învață limba engleză

Nr.	Motive	opțiunea
1.	pentru a avea o carieră de succes	59,7%
2.	pentru fi un model de exprimare în limba engleză	15%
3.	din dorința de a cunoaște limba engleză	16,2%
4.	pentru a deveni un specialist cu o înaltă calificare în domeniu	48,6%
5.	profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv	19,6%
6.	profesorul insuflă respect, este un model	17%
7.	materia este interesantă și atractivă	18,79%
8.	pentru a avea un limbaj frumos și coerent	27%
9.	materiile îi vor fi utile mai târziu	12,86%
10.	pentru a-și asigura succesul în viitoarea activitate profesională	37%
11.	pentru a obține calificative sau note bune	7%

12.	pentru a fi sigur că se exprimă corect în limba de studiu	28%
13.	pentru a fi recunoscut și respectat de către ceilalți	9%
14.	pentru a fi sigur de ceea ce spune și cum spune	17,8%
15.	pentru a primi diploma de licență	2%
16.	pentru a primi constant o bursă	12,5%
17.	pentru că vor să cunoască mai multe limbi	12%
18.	pentru a merge la studii peste hotare/mobilitate academică	16,2%
19.	pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire	22%
20.	Altele	-

Conform rezultatelor obținute, s-a stabilit că sunt cinci motive pe care cadrele didactice le identifică drept dominante în procesul de învățare a limbii engleze și exprimarea orală/pronunția eficientă în limba-țintă: *pentru a avea o carieră de succes (59,7%); pentru a deveni un specialist cu o înaltă calificare în domeniu (48,6%); pentru a-și asigura succesul în viitoarea activitate profesională (37%); pentru a fi sigur că se exprimă corect în limba de studiu (28%); pentru a avea un limbaj frumos și coerent (27%)*. Relevăm, în acest sens, că expresia verbală corectă în limba de studiu este la fel de importantă ca și a avea o carieră de succes. Astfel, din cinci motive pe care profesorii universitari le consideră importante, trei au vizat expresia verbală corectă, ceea ce denotă actualitatea problemei de studiu în pregătirea studenților-filologi.

Pentru a afla opinia cadrelor didactice cu referire la problemele/dificultățile pe care le întâmpină studenții-filologi în procesul de formare a competenței fonologice, respondenților li s-a propus să rezolve itemii:

Itemul 3. *Ierarhizați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpină studenții în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină.* (Tabelul 3.4.)

Tabelul 3.4. Dificultăți întâmpinate de studenți în procesul de studiere a limbii engleze

Dificultăți	opțiunea
frica de a vorbi în limba engleză	19%
dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	27%
lipsa de vocabular și utilizare corectă a vocabularului	7%
dificultăți gramaticale	8%
nivel jos de percepție a mesajului la auz (audiere)	14%
dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectură)	6%
dificultăți de vorbire în limba engleză (vorbire)	11%
dificultăți de exprimare în scris (scriere)	8%

Din răspunsurile primite, constatăm că aspectul de exprimare orală/pronunție provoacă cele mai mari dificultăți în procesul de comunicare în limba engleză ca limbă străină. 27% din

profesori au pus pronunția pe primul loc. Locul doi îl ocupă frica de exprimare (19%), care este legată nemijlocit de exprimarea orală în limba străină, locul trei îl ocupă nivelul scăzut de percepție a mesajului la auz (audiere) –14%.

În acest context, remarcăm că nivelul fonetico-fonologic al sistemului lingvistic este nivelul de bază pentru comunicarea în limba străină. În procesul de predare-învățare a limbilor străine, sunt utilizate patru tipuri de comunicare:

- comunicarea *didactică*, ce constă în explicații, cereri de explicație, activități de ghidare a demersului didactic;

- comunicarea *imitativă*, care se caracterizează prin reproducerea, imitarea modelelor de limbă propuse de cadrul didactic, a unor texte, dialoguri, microconversații;

- comunicarea *simulată* (creativă), care reprezintă o etapă avansată în procesul de învățare a limbii străine, în care studenții realizează propriile expresii verbale, construiesc dialoguri, monologuri, participă în situații de comunicare, reacționează spontan la stimulenți situaționali, participă la discuții simulate, dau dovadă de imaginație și de inițiativă;

- comunicarea *autentică*, în cadrul căreia studenții participă la discuții reale, exprimă inițiative de comunicare în baza exercițiilor creative, expun și argumentează opinii, iau decizii.

Pe parcursul promovării acestor tipuri de comunicare, cadrul didactic întâmpină o serie de obstacole. În unele cazuri, studenții nu doresc să vorbească, dar se știe că a spune exprimarea orală în limba străină este condiția indispensabilă pentru reușita comunicării în limbi străine. Prin urmare, este foarte important a afla/înțelege de ce studenții se exprimă cu greu, ce bariere întâmpină sau de ce se eschivează să se exprime în limba engleză la orele de curs.

Studiul experimental/ chestionarea și discuția/interviul cu profesorii au arătat că studentul are de înfruntat două dificultăți serioase: prima – de a găsi mijloace de exprimare (de ordin lingvistic), iar a doua (de ordin psihologic) – de a „înălțura” teama de a fi considerat ignorant/marginalizat. În acest sens, stabilim următoarele dificultăți:

- *studentul nu vorbește deoarece nu știe cum să se exprime* (lipsa mijloacelor de codificare a gândurilor sale),

- *studentul nu vorbește deoarece nu este sigur de ceea ce trebuie să spună;*

- *studentul nu vorbește deoarece „simte” că nu va fi ascultat (înțeles);*

- *studentul nu vorbește deoarece nu este încrezut că se va exprima corect, din teama de a fi luat în derâdere etc.*

Pe lângă aspectele menționate, putem remarca că nereușita în exprimarea în limba-țintă poate fi cauzată și de necunoașterea tehnicilor și metodelor de formare sau stimulare a

capacităților ce țin de învățarea limbii străine; de lipsa materialelor și mijloacelor didactice; de lipsa mediului de comunicare; de aprecierea neadecvată, scăzută a studenților etc.

Astfel, profesorul trebuie să conștientizeze că vorbirea/exprimarea în limba străină trebuie să fie întotdeauna motivată. *Motivația* are un rol important în acest context – ea va facilita într-o mare măsură depășirea barierelor psihologice în procesul învățării.

Răspunsul la itemul 4. *Ce probleme și dificultăți întâmpină studenții dumneavoastră în perceperea mesajului sonor și în exprimarea orală/pronunția în limba engleză?* a arătat că dificultățile perceperii mesajului sonor și exprimării în limba engleză ca limbă străină sunt legate de factori naturali și artificiali.

Din categoria *factorilor naturali* fac parte: (a) sensibilitatea scăzută a aparatului auditiv – 21%; (b) auzul fonematic slab dezvoltat – 20%; (c) capacitatea de imitare redusă, neadaptarea aparatului de vorbire al studenților pentru articularea corectă a sunetelor în limba străină/dificultăți de pronunție – 20%; (d) capacitatea de transfer redusă, la însușirea semnelor verbale – 13%; (e) slaba cunoaștere a sistemului de transcriere/analiză fonetică în limba-țintă (decodificare și codificare) – 12%; (f) productivitatea scăzută a memoriei – 9%; (g) reacții încetinite – 6%.

De asemenea, s-a remarcat că există și alți factori artificiali, care sunt un impediment la perceperea mesajului sonor și pronunțarea corectă în limba engleză.

Din categoria *factorilor artificiali*, remarcăm zgomotele, distanța, neatenția, calitatea materialelor instructive etc., care împiedică comunicarea.

În ceea ce privește răspunsul la itemul 5. *Ce bariere întâmpină studenții în pronunțarea monoftongilor englezi?*, respondenții au specificat că dificultățile de pronunție sunt legate de specificul fonetico-articulatoriu al vocalelor limbii engleze: (a) *locul de articulare al monoftongului*: baza articulatorie a fiecărui sunet este specifică în fiecare limbă, deci pentru a articula corect sunetul în limba engleză, studentul trebuie să-și adapteze aparatul de vorbire conform normelor ortoepice ale limbii engleze; (b) *modul de pronunțare a monoftongilor* (lung, scurt și neutru): durata pronunțării monoftongilor englezi este distinctă, în caz că nu se ține cont de lungimea vocalelor, se poate confunda semnificația cuvintelor; (c) *poziția accentuată sau neaccentuată a monoftongului*: are o valoare mare în pronunție și contribuie la inteligibilitatea exprimării în limba străină; (d) *pronunția sunetelor nu poate fi corelată cu fiecare literă*, ceea ce determină dificultatea în exprimare etc.

Astfel, constatăm că respondenții identifică clar dificultățile de pronunție a monoftongilor englezi și corelează procesul ortoepic cu particularitățile fonetico-articulatorii ale limbii materne a studenților.

La itemul 6. *Care sunt elementele de interferență cel mai des atestate în exprimarea orală a studenților-filologi în limba engleză?*, cea mai mare parte din cadrele didactice din grupul evaluat – 87,7% – a menționat că cele mai multe provocări cu care se confruntă studentul sunt legate de transferul negativ al cunoștințelor din limba maternă în limba de studiu:

- dificultăți obiective legate de diferența dintre sistemul sonor al limbii engleze și cel al limbii române (de exemplu, o serie de sunete, grupuri de sunete din limba engleză nu există în limba maternă; există cuvinte care se pronunță la fel, dar se scriu diferit; durata sunetelor din limba engleză nu este aceeași pentru sunetele echivalente din limba română, iar nerespectarea duratei pronunțării monoftongilor este un fenomen frecvent de interferență etc.);

- impactul negativ al pronunției dominante stabilite în limba română asupra limbii de studiu;

- diferențe majore între exprimarea verbală orală/pronunție și scriere în limba engleză, limba de studiu și limba maternă (scrierea în limba română se supune principiului fonetic, iar în limba engleză, celui morfologic);

- dificultăți de demarcare a silabelor în cadrul cuvântului;

- ordinea cuvintelor în propoziție etc.

Cadrele didactice au remarcat că studenții caută să identifice puncte de reper în limba maternă, adică asemănări și similitudini cu limba engleză, ca să-și faciliteze atât procesul de memorare a unităților lingvistice, cât și de exprimare corectă în limba de studiu.

Majoritatea profesorilor au menționează că este mai greu să înveți fenomenele lingvistice care au asemănări în limba străină și în cea maternă, decât cele ce nu au asemănări. Aceste opinii sunt împărtășite și de academicianul V. Șcerba, care consideră că „limba maternă este dușmanul limbii străine, atâta timp cât nu cunoști legătura dintre sistemele lor” [234, p. 244], iată de ce pentru evitarea interferenței este necesară realizarea mai multor activități didactice comparativ-contrastive pentru analiza fenomenelor celor două limbi, pentru ca studenții nu doar să identifice problema/dificultatea, ci și să conștientizeze modul de depășire a problemei: legate de articulare, de pronunțarea inteligibilă și clară, pentru a fi înțeleși prin formarea competenței fonologice în limba engleză, care este un pilon de bază și ne asigură succesul în comunicare.

Al treilea grup de itemi a vizat stabilirea viziunii carelor academice cu privire la abordarea didactică a procesului de formare a competenței fonologice.

Conform răspunsurilor la întrebarea din itemul 7. *Cât de oportună este dezvoltarea competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi?*, s-a constatat că 100% din cadrele didactice chestionate consideră primordială formarea competenței fonologice, deoarece o *pronunție clară și inteligibilă* este una din „cheile” unei comunicări eficiente în limba engleză. Competența fonologică este caracteristica fundamentală a vorbirii, baza pentru dezvoltarea și perfecționarea tuturor tipurilor de activități verbale. O pronunție corectă, și nu una defectuoasă, în mare parte, determină succesul stăpânirii vorbirii orale. *Competența fonologică* este un element-cheie al competenței de comunicare.

Opiniile prezentate, într-o mare măsură, coincid cu recomandările cercetătorilor în domeniul foneticii și fonologiei. Vorbirea umană are o latură sonoră materializată în cuvinte. Prin urmare, limba se prezintă ca un flux sonor. O cerință definitorie pentru comunicare este claritatea mesajului emis, prin rostirea limpede a tuturor sunetelor, a cuvintelor dintr-o propoziție sau frază. Or, pronunțarea are menirea de a scoate în evidență cuvântul în toată splendoarea sa, deoarece pronunțarea defectuoasă nu asigură o perceptibilitate, comprehensiune, inteligibilitate și comunicare bună. Însușirea „aproximativă” a exprimării orale/pronunțării în limba de studiu nu mai este acceptată în timpurile noastre, care solicită ca expresia verbală să fie inteligibilă și să nu fie umbrită de o pronunțare defectuoasă.

Cadrele didactice au menționat, de asemenea, că formarea competenței fonologice este o treaptă de o importanță majoră atât pentru dobândirea practică a mecanismelor și normelor ortoepice, cât și un element definitoriu în formarea activităților comunicative. Vorbirea este greu înțeleasă de ascultător ori neînțeleasă total, dacă vorbitorul nu respectă normele de exprimare/pronunție în limba de studiu.

Răspunsul la întrebarea din itemul 8. *Care sunt, în viziunea dumneavoastră, elementele constitutive ale competenței fonologice?* a arătat că, spre regret, doar 33% din cadrele didactice sesizează părțile componente ale competenței fonologice, 67% din profesori identifică drept element constitutiv doar trăsăturile fonetice/articulatorii ale limbii de studiu.

Considerăm acest fapt regretabil, deoarece structura competenței fonologice este una *complexă*, incluzând aspecte fonologice generale (inteligibilitate, fluentă, articularea sunetelor, controlul prozodic), caracteristicile prozodice (ton, accent, ritm, intonație) și caracteristicile articulării (claritate și precizie) și determină în mare parte modul de realizare eficientă a comunicării în limba de studiu.

În acest context, este extrem de important ca în procesul de învățare a limbii engleze ca limbă străină să se acorde atenție tuturor aspectelor competenței fonologice, nici unul din

elemente nu trebuie neglijat sau marginalizat, dacă ținem neapărat să formăm o pronunțare corectă în limba-țintă.

Nu s-a atestat o opinie comună nici la itemul 9. *Cât de des utilizați activități de formare a competenței fonologice la orele de limbă engleză? Cât timp acordați în cadrul orei pentru dezvoltarea competenței fonologice?*

S-a stabilit că doar 45% din cadrele didactice realizează direcționat activități de formare a competenței fonologice. Este demonstrat însă faptul că deprinderile articulatorii condiționează și formarea și celorlalte competențe lingvistice. Pentru a recepționa un mesaj în limba de studiu, studenții trebuie să învețe să recunoască unitățile fonetice din lanțul sonor, să reproducă și să producă vorbirea de sine stătător. Remarcăm însă, cu regret, că profesorii de limbă engleză nu acordă suficient timp expresiei verbale orale/ortoepiei, activităților direcționate spre dezvoltarea competenței fonologice, doar 20% din profesori oferă 10-15 minute din lecție, 8% – 20-30 de minute și 3% – 30-40 de minute pentru producerea vorbirii.

Astfel, rezultatele sondajului realizat cu cadrele didactice universitare confirmă actualitatea studiului, necesitatea și importanța formării competenței fonologice. Or, subestimarea acestei probleme ar putea duce la o comunicare defectuoasă, neinteligibilă, la un nivel scăzut de comprehensiune a limbii.

În baza analizei răspunsurilor la itemul 10. *Ce modalități de lucru utilizați pentru a depăși interferența limbii române cu limba engleză în pronunție?*, s-a constatat că în demersul didactic cel mai des sunt utilizate exercițiile comparativ-contrastive – 36%, imitative 22%, exerciții audio pentru dezvoltarea auzului fonematic 20%; drilul/exerciții punctuale de pronunție 14%; transcrierea fonetică 15%; citirea pe de rost după model 10% etc.

O parte din cadrele didactice au recunoscut că nu întotdeauna diferențiază procesul de formare a competenței fonologice, nu acordă atenție greșelilor comise, nu utilizează des transcrierea fonetică în activitățile didactice etc.

Răspunsul la itemul 11. *Ce activități didactice considerați că sunt oportune în formarea competenței fonologice?* a permis identificarea opiniilor cadrelor didactice cu privire la opțiunile metodologice privind formarea competenței fonologice.

37% din profesori optează pentru exerciții de articulare a sunetelor izolat sau în cuvinte, 63% preferă să antreneze pronunțarea sunetelor în context după care educabilul învață să recepționeze la auz și să reproducă sunete, grupuri de sunete, silabe; să recunoască și să valorifice în vorbire unitățile segmentale și suprasegmentale; să poată alcătui îmbinări de cuvinte, enunțuri simple și scurte. Considerăm că acest mod de învățare este foarte util, deoarece

specifică învățarea sunetelor nu izolat, ci încorporate în cuvinte, iar acestea, în propoziții scurte și clare.

32% din profesorii intervievați consideră eficiente exercițiile de audiere și reproducere după model; în viziunea noastră însă, simpla ascultare a unor modele bune în limba engleză și imitarea după model nu generează automat o pronunție corectă. Se solicită realizarea unor activități ce ar oferi explicarea/descifrarea modului de pronunție, astfel ca învățarea să fie conștientă.

Unii profesori (24%) sunt de părerea ca articularea sunetelor trebuie să fie realizată la început în cor, iar mai apoi, după repetarea de câteva ori, individual, organizate într-un ritm viu, care încurajează studenții.

Este regretabil că doar 15% din profesorii chestionați utilizează transcrierea fonetică în dezvoltarea competenței fonologice. Or, este cunoscut faptul că scopul general al unei transcrieri fonetice este reprezentarea simplă, accesibilă și corectă a realității vorbirii. Necesitatea transcrierii fonetice a expresiei verbale/pronunțării este foarte necesară, mai ales în cazul învățării limbii engleze ca limbă străină, care are o ortografie atât de diferită de pronunțare. Iată de ce considerăm oportună utilizarea exercițiilor de transcriere fonetică în formarea competenței fonologice, deoarece acest lucru facilitează procesul de însușire a unităților lexicale necunoscute și contribuie la utilizarea lor corectă în comunicare; astfel, nivelul de inteligibilitate și comprehensiune în limba de studiu crește.

Doar 45% din cadrele didactice utilizează abordarea *ear-training* și *mouth-training* în formarea competenței fonologice.

Aceste două aspecte ale foneticii acustice (*ear-training*) și articulatorii (*mouth-training*) au menirea de a dezvolta abilitățile de percepție și producere, deoarece 20% din cadrele didactice consideră că *ear-trainingul*, sau cultivarea memoriei auditive, a auzului fonematic, le formează studenților abilitatea de a evoca calitățile sunetului, de a evita confundarea sunetelor engleze cu cele din limba maternă; *mouth-trainingul* – gimnastica gurii – formează la studenți deprinderea de a folosi corect coardele vocale în pronunțarea sunetelor engleze. Îmbunătățirea percepției auditive și a vorbirii în procesul didactic duce la o memorare mai bună. Din motivul că aceste activități sunt neglijate, studenții au de suferit, sunt inhibați, pronunția lor este defectuoasă, devin „introvertiți” la lecțiile de limbă engleză. Temerea lor cea mai mare este că nu vor putea articula corect, nu vor fi expliți, înțeleși chiar vor fi marginalizați, „luați în derâdere” pentru exprimarea greșită.

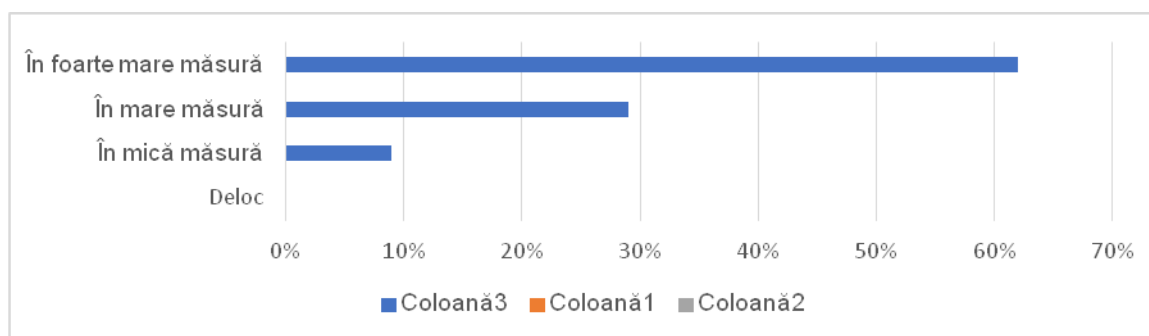
Itemul 12. *Cât de des utilizați laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru exersarea abilităților de pronunție?* a solicitat cadrelor didactice să se expună cu privire la modul de utilizare a instrumentelor tehnologice în dezvoltarea competenței de pronunție.

Rezultatele chestionării au arătat că 67% din respondenți realizează activitățile de receptare a mesajelor sonore și pronunție în cadrul activităților didactice propriu-zise, exersează diferite aspecte ale competenței fonologice: articularea sunetelor, accentuarea cuvintelor, utilizarea caracteristicilor prozodice, receptarea și comprehensiunea mesajului oral în limba străină, distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor limbii engleze, intonarea mesajelor conform normelor ortoepice etc. Doar 23% din respondenți folosesc laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru dezvoltarea competenței fonologice.

Totodată, s-a remarcat că nu există un sistem tehnologic de dezvoltare a competenței fonologice, suporturi didactice adecvate procesului, softuri educaționale specializate etc. Acest lucru este regretabil, deoarece exprimarea corectă/pronunția este pilonul de bază al învățării unei limbi străine.

Răspunsul la itemul 13. *În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii engleze ca limbă străină?* a permis constatarea opiniei cadrelor cu privire la funcționalitatea laboratorului fonetic. Respondenții au remarcat rolul foarte mare al laboratorului fonetic în formarea competenței de comunicare profesională în limba engleză în general și a competenței fonologice în particular (100%); 62% din respondenți au optat pentru părerea *în foarte mare măsură*. 29% – în mare măsură și 9% – în mică măsură (Tabelul 3.5.).

Tabelul 3.5. Opinia cadrelor didactice cu privire la utilizarea laboratorului fonetic în procesul de învățare a limbii engleze



S-a menționat că laboratoarele fonetice sunt foarte utile în dezvoltarea atât a competențelor de receptarea la auz, cât și a celor de exprimare în limba-țintă, oferă o abordare didactică personalizată, diferențiată a procesului de învățământ. Acestea fac procesul de învățare atractiv, oferă posibilitatea plonjării într-un mediu lingvistic autentic (imersiune) de funcționare a limbii-

țintă. În mare parte, laboratoarele fonetice, sălile multimedia pot fi utilizate în organizarea lucrului individual al studenților filologi; pentru aceasta, ar trebui elaborat un sistem de exerciții specifice pentru dezvoltarea competenței fonologice, create programe/softuri specializate digitale.

Chestionarul a finalizat cu itemul 14, în care cadrele didactice trebuiau să specifice *Ce ar trebui să fie întreprins pentru a spori eficiența procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi?*

În rezultatul chestionării, am stabilit că 87% din respondenți au remarcat necesitatea introducerii în programul de formare inițială a studenților-filologi a unui curs academic, direcționat spre formarea competenței fonologice. Cursurile *Fonetica articulatorie a limbii engleze* sau *Fonetica practică* ar trebui proiectate la anul I, în debutul procesului de învățare a limbii engleze ca limbă străină, în vederea însușirii sistemului fonetico-fonologic al limbii-țintă, formării bazei articulatorii pentru o exprimare/pronunție adecvată, realizată conform normelor ortoepice ale limbii de studiu.

Menționăm că o problemă o constituie lipsa unui suport modern de formare a abilităților articulatorii ale studentului (76%), care ar îmbina partea teoretică, practică, dar audio/audiovizuală.

Astfel, în baza realizării chestionarului, s-a constatat că profesorii universitari consideră că formarea competenței fonologice trebuie începută la etapa incipientă a învățării limbii engleze și dezvoltată ulterior, pe întreaga perioadă a învățării limbii engleze, astfel contribuindu-se la formarea competenței comunicative; aproape toți respondenții consideră necesară extinderea numărului de activități direcționate spre dezvoltarea competenței fonologice, atât în cadrul orelor de curs, cât și în activități de lucru individual, în cadrul laboratoarelor specializate. Cadrele didactice consideră absolut necesară utilizarea softurilor educaționale specializate, a tehnologiilor informaționale, a laboratoarelor fonetice în dezvoltarea competenței fonologice, care să le permită studenților realizarea unei comunicări eficiente în limbaj profesional, necesar activității în calitate de profesor de limba engleză.

Totodată, rezultatele chestionarului au identificat și un șir de probleme privind formarea competenței fonologice la studenți-filologi în procesul didactic:

- cadrele didactice nu sunt informate cu privire la conținutul și structura competenței fonologice, la noile abordări ale procesului de instruire și modalitățile/strategiile de valorificare a procesului didactic de formare a competenței fonologice;
- pentru recunoașterea calităților sonore specifice limbii engleze, studenții au nevoie de antrenament acustic și de exersare temeinică, susținută a memoriei auditive, pentru asigurarea

legăturii sunetelor în cuvinte, propoziții și fraze, lucru care poate fi asigurat de o metodologie/strategie specifică/activități didactice specifice pentru formarea competenței fonologice;

- spre regret, nu toate instituțiile de învățământ superior dispun de centre specializate – laboratoare fonetice, săli multimedia – întru oferirea condițiilor pentru exersarea în mod individual a abilităților de pronunție.

- **Studierea opiniei studenților**

Următorul chestionar administrat în cadrul experimentului de constatare (Anexa 5) a avut drept scop identificarea motivației și a atitudinii studenților-filologi pentru formarea competenței fonologice în limba engleză, în procesul de dezvoltare profesională. Chestionarul a cuprins un șir de itemi care vizau: (a) diagnosticarea motivelor studenților în învățarea limbii engleze și exprimarea orală/pronunția corectă în limba de studiu; (b) stabilirea problemelor, dificultăților pe care aceștia le întâmpină în procesul de studiu și în exprimarea orală/pronunție; (c) proiectarea activităților didactice, identificarea mijloacelor necesare pentru formarea competenței fonologice.

La unii itemi, analiza răspunsurilor a fost realizată din perspectiva confruntării răspunsurilor studenților cu cele ale cadrelor didactice.

La itemul 1. Studenții trebuiau să aprecieze nivelul de motivație pentru învățarea limbii engleze și exprimarea/pronunția corectă pe o scară de la 1 la 10 (Tabelul 3.6.).

Tabelul 3.6. Distribuția opiniilor studenților și ale cadrelor didactice asupra nivelului de motivație pentru învățarea limbii engleze și exprimarea orală în limba de studiu

Respondenți	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
studenți							3 %	3 %	5 %	89 %
cadre didactice									4%	96%

Analizând nivelul de motivație pentru învățare, menționat de studenți și cadre didactice, constatăm că studenții își atribuie nivelul 10 într-un procent de 89%, nivelul 9, într-un procent de 5%. Nivelul 8 este asumat de 3% din studenți. În opinia cadrelor didactice, 96% din studenți au nivelul de motivare 10; 4% au nivelul 9.

Itemul 2. Respondenții au fost puși în situația de a alege din șirul de motive date cinci pe care le consideră relevante (Tabelul 3.7.).

Tabelul 3.7. Distribuția opiniilor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la motivele pentru care studentul învață limba engleză

Nr.	Motive	Cadre didactice	Studenți
1.	pentru a avea o carieră de succes	59,7%	70,62%
2.	pentru fi un model de exprimare în limba engleză	25%	21,4%
3.	din dorința de a cunoaște limba engleză	16,2%	13,3%
4.	pentru a deveni un specialist cu o calificare înaltă în domeniu	48,6%	53%
5.	profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv	28,6%	22,3 %
6.	profesorul insuflă respect, este un model	17%	15 %
7.	materia este interesantă și atractivă	38,79%	34,43%
8.	pentru a avea un limbaj frumos și coerent	21%	20%
9.	materiile îmi vor fi utile mai târziu	12,86%	16, 8%
10.	pentru a-și asigura succesul în viitoarea activitate profesională	37%	46,3%
11.	pentru a obține calitative sau note bune	7%	8%
12.	pentru a fi sigur că se exprimă corect în limba de studiu	28%	18,4%
13.	pentru a fi recunoscut și respectat de către ceilalți	9%	5%
14.	pentru fi sigur de ceea ce spun și cum spun	17,8%	6,3%
15.	pentru a obține diploma de licență	2%	23%
16.	pentru a primi constant o bursă	12,5%	17,72%
17.	pentru că doresc să cunoască mai multe limbi	12%	8,5%
18.	pentru a merge la studii peste hotare	16,2%	14,2%
19.	pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire	22%	25%
20.	altele	-	

Nu dispunem de o motivație universală și generală, ci de una orientată mai mult sau mai puțin precis spre rezolvarea sau nerezolvarea unor probleme specifice. De aceea, ceea ce îi motivează pe studenți nu corespunde, în toate situațiile, cu ceea ce crede cadrul didactic despre sistemul lor motivațional.

Un procent (70,62%) foarte mare de studenți este motivat în învățare de perspectiva unei cariere de succes. Profesorii (59,7%) consideră că studenții sunt motivați nu de posibilitatea obținerii unei profesii de succes, ci pentru a deveni un specialist cu o calificare înaltă în domeniu (48,6%). Această diferență foarte mare poate avea consecințe negative asupra adaptării/organizării procesului instructiv-educativ. Studenții au nevoie să cunoască beneficiile aduse de cunoașterea unui domeniu, în viitoarea carieră.

Atât cadrele didactice (28,6 %), cât și studenții (22,3%) consideră că profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv și accentuează, astfel, importanța rolului pe care îl are Universitatea, prin calitatea informațiilor transmise. Procesul educațional trebuie să fie motivant, atractiv, accesibil și liber pentru studenți. În acest sens, materia interesantă și atractivă este o sursă de motivare puternică, atât în opinia studenților (34,43%), cât și a cadrelor didactice (38,79%).

O opinie aproximativ similară au și studenții (25%), și cadrele didactice (27%) cu referire la motivarea procesului de învățare a limbii engleze: pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire.

Este relevantă și opinia studenților (46,3%), cadrelor didactice (37%) cu privire la motivația învățării – pentru a-și asigura succesul în viitoarea activitate profesională, ceea ce denotă că studenții-filologi, în bună parte, sunt motivați pentru a accede în cariera profesională.

Prin itemul 3, studenților li s-a solicitat ierarhizarea *de la 1 la 8 a dificultăților pe care le întâmpină în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină*. Ierarhia stabilită în funcție de alegerile studenților și cadrelor didactice este prezentată în Tabelul 3.8:

Tabelul 3.8. Tabelul comparativ al dificultăților pe care le întâmpină studenții în procesul de studiere a limbii engleze

DIFICULTĂȚI	CADRELE DIDACTICE %	STUDENȚII %	LOCUL	
			CD	S
frica de a vorbi în limba engleză	14%	24%	4	2
dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	23%	18%	1	1
lipsa de vocabular și utilizare corectă a vocabularului	10%	13%	6	4
dificultăți gramaticale	14%	9%	3	6
lipsa de înțelegere a mesajului prin ascultare/nivel jos de percepție a mesajului la auz (audiere)	11%	11%	5	5
dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectură)	8%	9%	7	7
dificultăți de vorbire în limba engleză (vorbire)	16%	13%	2	3
dificultăți de exprimare în scris (scriere)	4%	3%	8	8

Observăm în ierarhia celor două grupuri experimentale – studenți, cadre didactice – că pe prima poziție se situează aceeași categorie de probleme: *dificultăți de pronunție corectă/în exprimarea orală*. La poziția a doua, opiniile s-au diversificat: cadrele didactice consideră că studenții întâmpină dificultăți de vorbire în limba engleză, iar studenții sunt de părere că una din

problemele majore este bariera psihologică în comunicare, frica de a vorbi în limba engleză, ceea ce nu le permite să comunice eficient în limba-țintă.

La ambele grupuri, pe ultimul loc (8) se situează motivul: „dificultăți de exprimare în scris (scriere)”.

La itemul 4. studenții trebuiau să stabilească ce fenomene ale sistemului fonetic al limbii engleze sunt, după părerea lor, *cele mai dificile în procesul de învățare a limbii engleze și exprimare în limba-țintă*, alegând maximum trei variante de răspuns. Rezultatele chestionării au arătat (Tabelul 3.) că cele mai dificile fenomene pentru asimilare sunt pronunțarea sunetelor vocalice (43,3%), a diftongilor (32%), sunetele consonantice (22%), intonația în propoziție (9%), combinația tonurilor (5%) (Tabelul 3.9.).

Tabelul 3.9. Fenomene ale sistemului fonetic al limbii engleze dificile pentru asimilare de către studenți

Nr.	Fenomene dificile pentru asimilare	%
1.	tonuri specifice limbii de studiu	2%
2.	intonația în propoziție	5%
3.	sunetele vocalice	43.3%
4.	diftongii	32%
5.	sunetele consonantice	22%
6.	îmbinarea consoanei și vocalei într-o silabă	2%
7.	combinația tonurilor	5%
8.	intonația	9%

Studenții au remarcat, de asemenea, că în limba engleză există o serie de sunete care nu există în limba română, sunt cuvinte care se pronunță la fel, dar se scriu diferit, în plus, sunt diferențe mari între pronunție și scriere (spelling), de unde și multitudinea de erori pe care le comit în comunicare.

La itemul 5. *Ce bariere întâmpinați în pronunțarea monoftongilor englezi?*, studenții au remarcat că pronunțarea monoftongilor cu diferită durată, îmbinarea consoanei și a vocalei într-o silabă și accentuarea monoftongilor sunt cele dificile subiecte în însușirea monoftongilor englezi, dar și în utilizarea acestora în vorbire.

Răspunzând la itemul 6. *Cât de des sunt utilizate în procesul didactic activități de formare a abilităților de pronunție: în cadrul lecției, laboratorului fonetic, sălilor multimedia?*,

respondenții au remarcat că utilizează activități de formare/dezvoltarea a pronunției practic la fiecare lecție 78% (exerciții de transcriere fonetică, exerciții fonetice, lectura textelor, dialoguri, discuții etc.). 23% din studenți au menționat ca astfel de activități se realizează periodic, iar 7%, că se realizează rar.

Remarcăm, spre regret, că laboratoarele fonetice, sălile multimedia se utilizează mai rar în dezvoltarea competenței fonetice, cadrele didactice folosesc activitățile specifice pentru formarea competenței fonologice cu prioritate în cadrul demersului didactic/la ore.

Studenții au specificat în răspunsul la itemul 7. *În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii engleze ca limbă străină?* că laboratoarele fonetice sunt extrem de utile, importante mai ales la facultățile de limbi și literaturi străine, deoarece viitorii profesori de limbi străine sunt mai bine pregătiți pentru a se exprima și comunica în limba engleză normativă, pentru a fi un model de exprimare în limba engleză pentru viitorii lor discipoli etc. De asemenea, s-a specificat că, spre regret, unii studenți pronunță greșit, comit greșeli în exprimare, iar atunci când merg la practică sau trebuie să comunice, în diferite situații, întâmpină blocaje în exprimare, din teama de a pronunța greșit.

Studenții consideră că laboratorul fonetic, sălile multimedia ar oferi oportunitatea de a exersa pronunția în mod individual, de a recepționa mesaje autentice, modele de limbă literară, de a utiliza softuri specializate de exersare a pronunției, de a înregistra propriile exprimări verbale în format mp3, mp4, pentru autoevaluare sau pentru a primi feedback din partea profesorului sau a unui coleg. Orele în laboratoarele fonetice sunt interactive, la ele se folosesc softuri specializate, materialele sunt digitalizate.

În ceea ce privește opiniile studenților la itemul 8. *Ce ar trebui să se întreprindă pentru a eficientiza procesul de exprimare orală/pronunție în limba engleză a studenților-filologi?*, constatăm doleanța respondenților de a avea mai multe ore practice de fonetică articulatorie. În cadrul acestor activități, ei își pot dezvoltă auzul fonematic, memoria, atenția, pot exersa modul de articulare a diferitor foneme din limba de studiu, fluența în exprimare etc. Activitățile didactice specifice axate pe dezvoltarea competenței fonologice pot contribui la exersarea actelor de vorbire, utilizarea limbajului în diferite situații de comunicare, comprehensiunea mesajului oral și scris, ceea ce va contribui la transmiterea inteligibilă a propriului mesaj în limba-țintă.

Ne bucură faptul că o mare parte din studenți (87%) conștientizează faptul că însușirea cu succes a limbii străine, în cazul dat, a limbii engleze, pornește de la formarea abilității de pronunțare corectă; dacă studenții doresc cu adevărat să vorbească într-o limbă literară, conform normelor ortoepice, ei trebuie să exerseze cât mai mult. Pronunțarea corectă este cheia succesului în comunicare profesională eficientă.

Astfel, chestionarul administrat studenților a arătat următoarele:

Studenții sunt motivați în procesul de învățare, doresc să dobândească cunoștințe profunde și solide despre fonetica și fonologia limbii engleze, conștientizează necesitatea unor activități specifice concrete axate pe dezvoltarea competenței fonologice, optează pentru formarea abilităților de structurare a designului fonetic corect al vorbirii personale în limba engleză, solicită extinderea activităților de dezvoltare a competenței de pronunție atât în cadrul orelor, cât și în cadrul laboratoarelor fonetice, sălilor multimedia etc.

- **Evaluarea nivelului de formare a competenței fonologice**

Pentru a determina nivelul actual al competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi, pentru comunicarea profesională în limba engleză, a fost aplicat *Testul de evaluare a nivelului de formare a competenței fonologice* (Anexa 6).

Testul experimental a vizat identificarea/stabilirea nivelurilor de *conținut* (cognitiv, pragmatic, atitudinal-valoric) și de *structură* (aspecte fonologice generale, caracteristicile prozodice și caracteristicile articulării ale limbii de studiu) ale competenței fonologice (Anexa 6). În structura testului, au fost incluși itemi privind: 1. *recepționarea și reproducerea unităților fonetice*; 2. *descifrarea transcrierii fonetice și pronunțarea cuvintelor*; 3. *transcrierea fonetică a unităților sonore propuse*; 4. *completarea spațiilor libere ale volubilității*; 5. *citirea expresivă a textului, cu respectarea normelor ortoepice*; 6. *răspunsul la întrebări*; 7. *prezentarea unui monolog (descriere, prezentare) la o temă concretă*.

Drept reper în stabilirea nivelurilor competenței fonologice și a criteriilor de evaluare au servit descriptorii CECRL (2018), conform cărora sunt stabilite trei niveluri generale de cunoaștere a unei limbi străine: A, B și C (remarcăm, în acest sens, că în ediția CECRL 2018 a fost introdus și nivelul propedeutic Pre A), raportate la șase niveluri de referință (A1-A2, B1-B2, C1-C2), care pe dimensiunea controlul fonologic/competența fonologică sunt structurate în trei elemente constitutive: *controlul fonologic general, articularea sonoră, caracteristicile prozodice* (Anexa 2, Tabelul 3.10.).

Tabelul 3.10. Grila controlului fonologic, în baza Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi [CECRL, p. 136]

Nivelul	Controlul fonologic general	Articularea sonoră	Caracteristicile prozodice
B 2	Poate folosi, în general, o intonație adecvată, pune accentul corect și articulează individual clar sunetele; accentul tinde să	Poate articula un număr mare de sunete în limba-țintă, în mod clar, în diverse mesaje de proporții extinse,	Poate folosi caracteristici prozodice (de exemplu, accentul, intonația, ritmul), pentru a susține mesajul pe care

	<p>fie influențat de altă limbă(i) pe care el/ea le vorbește, dar are prea puține influențe asupra inteligibilității.</p>	<p>inteligibile pentru toată lumea, în ciuda câtorva greșeli sistematice. Poate generaliza exprimarea ei/lui pentru a prezice caracteristicile fonologice ale celor mai cunoscute cuvinte (de exemplu, accentul cuvântului) cu o precizie rezonabilă (de exemplu, în timp ce citești).</p>	<p>intenționează să-l transmită, deși cu unele influențe din alte limbi pe care el/ea le vorbește.</p>
B 1	<p>Pronunția este, în general, inteligibilă, utilizată, în general, corect, intonația și accentul – la nivel de cuvânt și enunț. Totuși, accentul este, de obicei, influențat de alte limbi, pe care el/ea le vorbește.</p>	<p>În general, mesajul este inteligibil pentru toată lumea, în pofida pronunției individuale greșite a sunetelor și cuvintelor cu care el/ea este mai puțin familiarizat.</p>	<p>Poate transmite lui/ei mesaje într-un mod inteligibil, în ciuda influenței puternice a accentului, intonației și/sau ritmului din partea altei limbi (limbilor) pe care le vorbește.</p>
A 2	<p>Pronunția este, în general, suficient de clară pentru a fi înțeleasă, dar partenerii din cadrul conversației vor trebui să ceară repetarea unor aspecte, din când în când. O influență puternică din partea altor limbi, accentul, ritmul și intonația pot afecta inteligibilitatea, necesitând colaborarea dintre interlocutori. Cu toate acestea, cuvintele familiare se pronunță clar.</p>	<p>Pronunția este, în general, inteligibilă când se comunică în situații simple, uzuale, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort pentru a înțelege sunetele specifice. Pronunția sistematic greșită a fonemelor nu împiedică inteligibilitatea, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort de recunoaștere și ajustare la limbajul vorbitorului în contextul de pronunție.</p>	<p>Poate folosi inteligibil în limbajul cotidian caracteristicile prozodice ale cuvintelor și frazelor, în ciuda unei puternice influențe a accentului, intonației și/sau ritmului din alte limbi, pe care el/ea le vorbește. Caracteristicile prozodice (de exemplu, accentul cuvântului) sunt adecvate pentru cuvintele uzuale și enunțurile simple.</p>
A 1	<p>Poate pronunța un repertoriu foarte limitat de cuvinte și fraze învățate, care pot fi înțelese cu ceva efort din partea interlocutorilor, utilizate în relațiile cu vorbitorii grupului în cauză. Poate reproduce corect o gamă limitată de sunete, precum și accentul în cuvinte și fraze simple, familiare.</p>	<p>Poate reproduce sunete în limba-țintă, dacă este ghidat cu atenție. Poate articula un număr limitat de sunete, dacă vorbirea interlocutorului este inteligibilă și acesta oferă suport (de exemplu, prin repetarea corectă și prin introducerea în procesul de repetare a sunetelor noi).</p>	<p>Poate utiliza caracteristicile prozodice ale unui repertoriu limitat de cuvinte simple și fraze inteligibile, în ciuda unei influențe foarte puternice asupra accentului, ritmului și/sau intonației din partea altor limbi, în care el/ea vorbește; sau a interlocutorului cu care trebuie să intre în contact.</p>

În baza rezultatelor obținute în urma analizei cercetărilor pedagogice în domeniu, a structurii competenței fonologice, conform CECRL, au fost stabilite *trei* niveluri convenționale pentru determinarea nivelului de competență fonologică în limba engleză la studenți-filologi, necesare comunicării profesionale eficiente în limba engleză: *A2*, *B1* și *B2*. Pentru fiecare nivel, au fost elaborate criterii fundamentate pe domeniile: a) *cognitiv* (cunoștințe/înțelegere); b) *pragmatic* (capacități și abilități); c) *atitudinal-valoric* (atitudini valorice și motivaționale). În baza modelului elaborat, au fost determinate nivelurile de formare a competenței fonologice la studenți-filologi din grupele experimentale și de control (Tabelul 3.11.)

Tabelul 3.11. Criterii de evaluare a nivelurilor de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi

	NIVEL COGNITIV
nivel	Criterii
A2	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea unităților sonore ale limbii engleze la nivel segmental și suprasegmental; - cunoașterea structurii aparatului de vorbire și a particularităților articulatorii ale sunetelor din limba de studiu; - descrierea trăsăturilor fonetice specifice ale fonemelor vocalice și consonantice; - familiarizarea cu structura fonetică a cuvintelor; - familiarizarea cu fonetica frazei: accentul, ritmul și intonația; - conștientizarea modificărilor fonologice ale sunetelor în procesul de receptare la auz și de pronunție; - recunoașterea caracteristicilor psihofiziologice ale limbii-țintă; - identificarea variațiilor fonetice în procesul de comunicare, a caracteristicilor prozodice ale cuvintelor și frazelor; - cunoașterea sistemului internațional de transcriere fonetică a limbajului în limba de studiu; - familiarizarea cu normele ortoepice și ortografice ale limbii engleze.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - distingerea particularităților sistemului fonetico-fonologic al limbii engleze la nivel segmental și suprasegmental; - identificarea structurii aparatului de vorbire și definirea bazei articulatorii a sunetelor din limba-țintă; - descrierea trăsăturilor fonetice distinctive ale fonemelor vocalice și consonantice; - familiarizarea cu compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabei, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, lungimea sunetelor); - conștientizarea variațiilor fenomenelor fonetice în procesul de receptare la auz și de pronunție; - recunoașterea caracteristicilor psihofiziologice ale proceselor de receptare și producere a vorbirii, - identificarea variațiilor fonetice necesare pentru o comunicare eficientă, inclusiv a comunicării interculturale; - cunoașterea sistemului internațional de transcriere fonetică a limbajului în limba de studiu; - descrierea diverselor strategii cognitive ale aspectelor sonore și a abilității de utilizare a lor; - identificarea normelor ortoepice și ortografice ale limbii engleze.

B2	<ul style="list-style-type: none"> - distingerea aspectelor fonetico-fonologice ale limbii engleze, a caracteristicilor de funcționare la nivel segmental și suprasegmental; - cunoașterea particularităților mecanismului de generare a vorbirii, a structurii aparatului de vorbire; - descrierea trăsăturilor fonetice distinctive ale fonemelor (sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea etc.); - familiarizarea cu compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungimea sunetelor); - conștientizarea esenței fenomenelor fonetice în procesul de receptare la auz și pronunție; - recunoașterea caracteristicilor psihofiziologice ale proceselor de receptare și producere a vorbirii, - identificarea variațiilor fonetice necesare pentru o comunicare eficientă de facto, inclusiv a comunicării interculturale; - cunoașterea sistemului internațional de transcriere fonetică a limbajului în limba de studiu; - descrierea diverselor strategii cognitive (relații de cauză și efect, evidențierea relațiilor funcționale semnificative etc.) și a abilității de utilizare a lor; - cunoașterea normelor ortoepice și ortografice ale limbii engleze; - identificarea legilor memoriei și a formelor sale, a tehnicilor de concentrare a atenției, prin diverse aspecte ale mnemotehnicii.
NIVEL PRAGMATIC	
nivel	Criterii
A2	<ul style="list-style-type: none"> - perceperea, reproducerea și producerea unităților sonore ale limbii engleze cu unele abateri de la normele limbii-țintă; - pronunțarea sistematic greșită a unităților sonore este, în general, suficient de clară pentru a fi înțeleasă, cu condiția că interlocutorul va trebui să facă un efort; - aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă cu o influență puternică din partea altor limbi pe care el/ea le cunoaște, ce nu împiedică inteligibilitatea; - realizarea unei exprimări verbale, în general, inteligibile, în limbaj cotidian, dar partenerii vor trebui din când în când să ceară repetarea unor aspecte; - aplicarea abilităților intonaționale/prozodice pentru cuvinte uzuale și enunțuri simple, cu o influență puternică din partea altei limbi ce poate afecta inteligibilitatea; - receptarea și comprehensiunea la auz a mesajelor simple, uzuale în limba străină; - distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor limbii engleze etc.; - analiza compoziției fonetice a cuvintelor; - citirea mesajelor/textelor pe teme cotidiene, în conformitate cu regulile ortografice, normele transcrierii fonetice; - inițierea și realizarea a unui dialog în limba-țintă pe teme uzuale.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - perceperea și producerea unităților sonore ale limbii engleze conform normelor ortoepice ale limbii-țintă, cu unele abateri de la normă; - aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii de studiu cu o influență din partea altor limbi pe care el/ea le cunoaște, ce nu împiedică inteligibilitatea; - realizarea unei exprimări verbale, în general, inteligibile pentru toată lumea, în pofida pronunției individuale greșite a sunetelor și a cuvintelor; - utilizarea caracteristicilor prozodice în limbajul cotidian (accentul, lungimea

	<p>vocalelor, intonația, reducerea vocalică etc.) la nivel de cuvânt și enunț;</p> <ul style="list-style-type: none"> - stăpânirea abilităților intonaționale, ca: fluența, cursivitatea, pauza și expresivitatea vorbirii, cu o influență din partea altei limbi, ce nu afectează inteligibilitatea; - aplicarea normelor articulatorii în pronunțarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă; - receptarea și comprehensiunea la auz a mesajelor cotidiene în limba de studiu, în pofida influenței puternice a accentului străin; - distingerea caracteristicilor fonetice specifice ale sunetelor în limba engleză; - pronunțarea unităților sonore în baza regulilor de transcriere fonetică; - pronunțarea suficient de clară, în general, inteligibilă a unităților sonore din limba de studiu; - analiza compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, tonurile, lungimea sunetelor, asimilarea etc.); - ilustrarea pronunției în scrierea fonetică; - citirea mesajelor/textelor pe teme cotidiene, în conformitate cu convențiile ortografice, normele transcrierii fonetice; - varierea intonației și plasarea corectă a accentului logic în enunțuri; - inițierea și realizarea promptă a unui dialog pe teme uzuale, cu o influență în exprimare din partea altor limbi, pe care vorbitorul le cunoaște; - comunicarea, în general, inteligibilă în situații cotidiene, în ciuda pronunției individuale greșite a sunetelor și a cuvintelor cu care educabilul este mai puțin familiarizat.
<p>B2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - articularea unităților sonore ale limbii engleze conform normelor ortoepice ale limbii studiate, în diverse mesaje de proporții extinse, inteligibile pentru toată lumea, în pofida câtorva greșeli sistematice; - aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă cu o influență din partea altor limbi, pe care el/ea le vorbește, dar are prea puține influențe asupra inteligibilității; - realizarea unei exprimări verbale, în general, inteligibile, cu utilizarea unei intonații adecvate, accent corect și articulare individuală clară a sunetelor; - utilizarea caracteristicilor prozodice (accentul, intonația, ritmul) la nivel de enunț și frază; - stăpânirea abilităților intonaționale, așa cum sunt fluența, cursivitatea, ritmul, pauza, timbrul și expresivitatea vorbirii, pentru a susține mesajul pe care intenționează să-l transmită, deși cu unele influențe din altă limbă/limbii pe care le vorbește; - valorificarea normelor articulatorii în pronunțarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă; - receptarea și comprehensiunea mesajului oral în limba străină, chiar dacă accentul străin este ușor perceptibil; - distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor din limba engleză, ca: labialitatea, durata etc.; - generalizarea exprimării ei/lui pentru a prezice caracteristici fonologice ale celor mai cunoscute cuvinte, cu o precizie rezonabilă; - pronunțarea clară a unităților sonore, în baza regulilor de transcriere fonetică; - ilustrarea pronunției în scrierea fonetică (a grupurilor de litere, a cuvintelor);

	<ul style="list-style-type: none"> - analiza compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, tonurile, lungimea sunetelor, asimilarea etc.); - citirea mesajelor/textelor în conformitate cu convențiile ortografice și regulile scrierii fonetice; - pronunțarea clară, coerentă a unităților sonore în limba-țintă și comprehensiunea la un nivel înalt; - inițierea și realizarea promptă a unui dialog intercultural, cu o influență în exprimare din partea altor limbi, pe care vorbitorul le cunoaște; - comunicarea în situații cotidiene, cu varierea intonației și plasarea corectă a accentului logic în frază.
NIVELUL ATITUDINAL-VALORIC	
Niveluri	Criterii
A2	<ul style="list-style-type: none"> - posedarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile în limba engleză, conform normelor ortoepice ale limbii de studiu; - demonstrarea unei gândiri conștiente în producerea și utilizarea unităților segmentale în comunicare; - exprimarea dorinței conștiente și a perseverenței de a fi eficient în comunicarea cotidiană, profesională, în dezvoltarea propriei culturi fonologice; - exprimarea atenției, interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în limba de studiu, la capacitatea de autoverificare; - capacitatea de autodezvoltare, autoafirmare, datorată caracteristicilor formate ale competenței fonologice; - pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicarea socială și profesională.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - posedarea motivației interne și a atitudinii pozitive pentru exprimarea verbală orală inteligibilă în limba engleză, în conformitate cu normele limbii studiate; - demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea unităților segmentale și suprasegmentale în comunicarea în limba de studiu; - manifestarea dorinței conștiente și a perseverenței de a fi eficient în comunicarea profesională, interculturală; - exprimarea atenției, interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în comunicarea cotidiană, la capacitatea de autoverificare; - capacitatea de autodezvoltare, autoafirmare, datorată caracteristicilor formate ale competenței fonologice; - pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicarea socială, profesională.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - posedarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile, în conformitate cu normele limbii studiate; - demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea corectă a unităților segmentale și suprasegmentale în limba-țintă; - exprimarea dorinței conștiente și a perseverenței de a fi eficient în comunicarea profesională, interculturală, în dezvoltarea propriei culturi fonologice; - exprimarea atenției, interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în comunicarea cotidiană, profesională, la capacitatea de autoverificare;

	<ul style="list-style-type: none"> -capabilitatea de autodeterminare, autorealizare, autodezvoltare, autoafirmare, datorată caracteristicilor formate ale competenței fonologice; - pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicarea socială, profesională și interculturală.
--	--

Analiza rezultatelor chestionarelor (Tabelul 3.12.) ne permite să constatăm că nivelul de formare a competenței fonologice în grupul de *control* și în cel *experimental* este aproximativ egal, discrepanța este nesemnificativă.

Tabelul 3.12. Date experimentale comparate privind nivelul de formare a competenței fonologice la studenți-filologi din grupul de control și experimental la etapa de constatare

Grup	Număr	Nivelul A2		Nivelul B1		Nivelul B2	
		Număr	Procent	Număr	Procent	Număr	Procent
de control	43	23	53,48%	13	30,2%	5	11,62%
experimental	45	27	60%	12	26,6%	6	13,3%

Astfel, nivelul A2 a fost atins de 53,48% din studenții din grupul de control și de 60% din studenții din grupul experimental. La nivelul B1, au fost înregistrați 30,2% din studenții din grupul de control și 26,6% din grupul experimental. Nivelul B2 a fost atins de 11,62% din studenții din grupul de control și 13,3% din grupul experimental (Figura 3.1.).

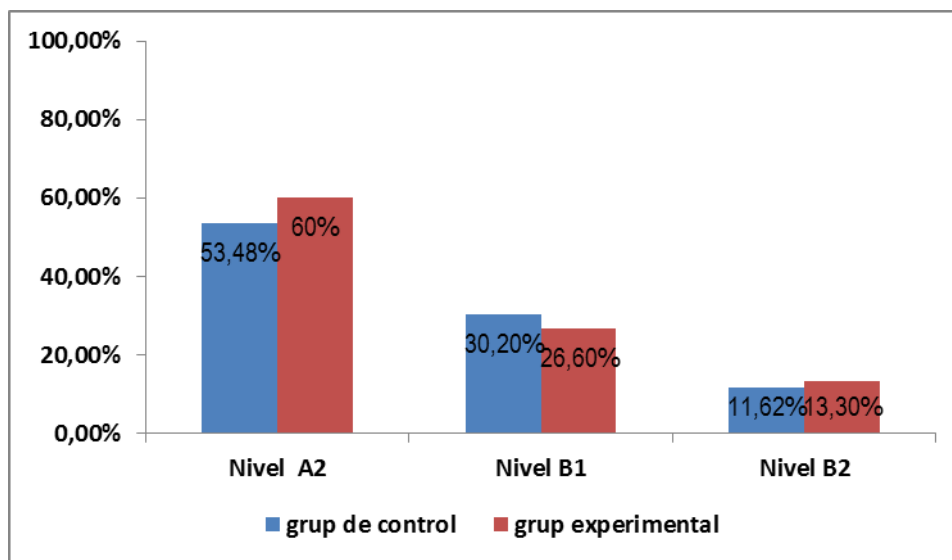


Fig. 3.1. Nivelurile de formare a competenței fonologice în grupurile de control și experimental la etapa de constatare

Analiza rezultatelor testului de evaluare la *etapa de constatare* a experimentului a arătat că studenții din grupul de control și din cel experimental întâmpină anumite probleme/dificultăți în procesul de formare a competenței fonologice/pronunție în limba engleză ca limbă-țintă:

- recepționarea la auz, reproducerea și producerea incorectă a unităților sonore ale limbii engleze: auz fonematic slab dezvoltat;
- încălcarea normelor ortoepice în articularea sunetelor, grupurilor de sunete în limba-țintă: bază articulatorie neadaptată pentru articularea sunetelor în limba de studiu;
- confundarea duratei monoftongilor (lungi-scurți);
- rostirea prepalatală în loc de prepalatală palato-alveolară;
- rostirea neaspirată a unităților monofonematice consonantice compuse din limba engleză/a africatelor înaintea vocalelor accentuate;
- asurzirea unităților monofonematice consonantice compuse din limba engleză/africatelor în poziție finală;
- confuzii între cuvinte care se pronunță în mod similar, dar au sensuri diferite;
- erori dintre cuvinte care se scriu aproximativ la fel, dar se pronunță diferit și au sensuri diferite;
- pronunțarea incorectă a unităților sonore, cauzată de discrepanța dintre pronunție și ortografie: greșeli în rostire determinate de diferența dintre pronunția unităților fonetice și ortografia cuvintelor în limba engleză;
- aplicarea aspectelor articulatorii, intonaționale/prozodice din limba de studiu cu o influență puternică din partea altor limbi, pe care studentul le cunoaște. Aici, sunt identificate două surse de greșeli: a) influența limbii materne (române); b) influența unei alte limbi, străine, pe care studentul a învățat-o anterior (de exemplu, a limbii franceză, germană etc.);
- cunoașterea slabă a modalităților de transcriere fonetică și aplicare a lor în practică;
- realizarea unei exprimări verbale neinteligibile, care cere efort din parte interlocutorului, pentru a fi înțeleasă etc. (Tabelul 3.13.).

Tabelul 3.13. Dificultăți și greșeli tipice la formarea competenței fonologice

	Tipul de dificultăți/greșeli	%
1.	articularea incorectă a sunetelor, nerespectarea duratei sunetelor, variații ale duratei sunetului, când este urmat de o consoană sonoră sau surdă	44%
2.	erori în cazul cuvintelor care se scriu aproximativ la fel, dar care au sensuri diferite și se pronunță diferit	36,6%
3.	articularea incorectă a grupurilor de sunete și a cuvintelor (bază articulatorie nedezvoltată/slab dezvoltată pentru articularea sunetelor în limba-țintă)	22%
4.	cunoașterea slabă a modalităților de transcriere fonetică și aplicare a lor în practică	45%
5.	erori în accentuarea silabelor în cuvinte care cauzează confuzii în perceperea mesajului sonor;	19%
6.	diferența dintre pronunție și ortografie	29%
7.	nerespectarea formelor slabe și tari ale cuvintelor funcționale	54%

8.	nerespectarea tonurilor în întrebări generale și speciale	23,7%
9.	necunoașterea celor patru tipuri de citire a vocalelor în engleză, ce cauzează confuzii în pronunție	26%
10.	perceperea inadecvată a mesajului sonor	51%
11.	realizarea unei exprimări verbale neinteligibile	39%
12.	modul de exprimare în limba engleză sub influența altei limbi străine, învățate anterior	18%

Drept rezultat al celor examinate, relevăm că numărul greșelilor de pronunție în exprimarea verbală a studenților-filologi sunt multiple. Aceste greșeli pot fi grupate în trei categorii: erori cauzate de transferul lingvistic al cunoștințelor din limba maternă în limba studiată (*interlanguage errors*); erori determinate de specificul limbii engleze, al sistemului lingvistic al acesteia (*intralingual errors*) și erori de învățare (*developmental errors*). Cât de ne semnificative ar părea unele dintre ele, în nici un caz nu pot fi neglijate în procesul de studiu, deoarece pronunția este expresia verbală a limbii, modul de prezentare individualizată a limbajului în limba-țintă, iar de felul exprimării în limba de studiu depinde în mare parte inteligibilitatea mesajului, ținuta lingvistică, calitatea exprimării. Cercetătorul A. Chirdeachin susține că „studierea unei limbi diferite (*străine*, menționat L.U.) este imposibilă fără o învățare minuțioasă a pronunției acesteia, care constituie o condiție obligatorie pentru însușirea ei calitativă. Fără cunoașterea foneticii și stăpânirea pronunției, un cunoscător de limbă străină ar fi ca un medic fără cunoașterea anatomiei sau ca un matematician fără cunoașterea aritmeticii” [19].

Identificarea și analiza greșelilor comise de studenți constituie, pentru cadrele didactice, un instrument util, care furnizează informații despre punctele tari și punctele slabe ale procesului de învățare a studenților, despre eficiența modului de lucru, despre metodele și tehnicile de învățare utilizate. Acest tip de analiză poate influența profesorul în organizarea demersului didactic, în alegerea strategiilor de lucru. Erorile pe care le fac studenții nu pot fi ignorate în totalitate, pentru că există riscul unei „fosilizări” a greșelilor în limba pe care o studiază. Chiar dacă uneori corectarea erorilor este sacrificată în favoarea fluenței, totuși există riscul ca studenții să deprindă structuri greșite și să le perceapă ca fiind corecte. Corecțiile trebuie făcute însă în mod constructiv, cu tact pedagogic, fără a leza în vreun fel încrederea în sine a studentului.

Astfel, în rezultatul diagnosticării situației reale privind formarea competenței fonologice în limba engleză la studenții filologi, constatăm că problemele în formarea competenței date la nivel universitar sunt determinate, în mare parte, de lipsa unui sistem metodologic de formare a competenței fonologice la studenții-filologi, sistem cu care ar trebui să fie familiarizate atât cadrele didactice, cât și studenții. Aplicarea acestui sistem ar oferi oportunități pentru formarea

competenței fonologice atât prin predarea cursului universitar *Fonetica articulatorie*, cât și prin predarea tuturor cursurilor proiectate la nivel de program Limba și literatura engleză (limba A) în cadrul întregului parcurs de formare profesională.

Aplicarea sistemului metodologic va avea ca rezultat următoarele: *dezvoltarea carierei profesionale a filologului; identificarea și corectarea dificultăților în exprimarea profesională în limba-țintă; îmbunătățirea competenței de comunicare profesională; formarea culturii comunicării fonologice în limba engleză ca limbă străină.*

3.2. Demersul metodologic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi (în baza monoftongilor englezi)

Experimentul de formare a fost realizat în semestrul I al anului de studii 2017-2018. Grupul experimental a fost constituit din 45 de studenți de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, încadrați în procesul de formare inițială la programele de studii Limba și literatura engleză (limba A). Scopurile experimentului au fost implementarea *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi* și stabilirea eficienței procesului educațional în baza acestuia.

Designul experimental a fost conceptualizat în baza *Modelului teoretic al procesului de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi* (Tabelul 2.2.), curriculumului la disciplina *Fonetica praxiologică a limbii engleze* (Anexa 3).

Menționăm că întrucât pronunția este fonetică, ea trebuie studiată prin observarea activității organelor de vorbire și ascultarea articulării competente. În baza acestui fapt, cercetarea fonetică se realizează *simultan* în trei aspecte:

- articulator (anatomic și fiziologic) – analiza sunetelor din punctul de vedere al creației lor: activitatea corzilor vocale, a organelor de vorbire etc.;
- fonologic (funcțional) – are în vedere ce funcție îndeplinesc sunetele, cum funcționează fonemele;
- fizic (acustic) – explorează sunetele ca fluctuații ale fluxului de aer, accentuează caracteristicile fizice ale fonemelor: durata, puterea și frecvența.

Prin urmare, explicând și exersând pronunția, este necesar să fie prezentate toate elementele creației sale. Acest proces este legat de științe precum sunt fiziologia, anatomia, psihologia, psiholingvistica etc.

Competența fonologică este o competență a vorbirii orale pe care studenții și-o formează treptat, în timp. Ea constă în achiziția cunoștințelor care le permit studenților să se exprime în limba străină în cele mai diverse situații. Este vorba de crearea unui raport interactiv între un

emițător și un destinatar, având la bază capacitatea de a se înțelege. Printre particularitățile vorbirii orale, ca mijloc de comunicare, putem enumera următoarele:

- Este *informativă*. Informația este obiectul oricărei comunicări naturale (vorbim ca să expunem idei, sentimente, atitudini).

- Este prin formă și conținut *individuală*. În procesul predării, este necesar să li se ceară studenților să utilizeze vocabularul și sintaxa pe care le posedă.

- Este *motivată*. Dacă vorbim, înseamnă că simțim nevoia spunem ceva.

- Face parte dintr-un proces *bilateral*. Locutorul și interlocutorul depind unul de altul. Academicianul N. Jinkin consideră că pentru a percepe și înțelege o limbă, este necesar să știi a o utiliza în vorbire [184]. Comprehensiunea se formează pe parcursul expresiei, iar expresia, pe parcursul comprehensiunii.

- Este *spontană*, ceea ce înseamnă că educabilul trebuie să dețină o serie de automatisme.

- Trebuie să se deruleze într-un ritm normal [136, pp. 74-77].

Exercițiul este o modalitate de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice. În ansamblul lor, exercițiile sunt procedee care, în final, conduc la formarea deprinderilor, priceperilor și a automatismelor ce asigură însușirea materialului lingvistic ce stă la baza activității de vorbire. Exercițiile prezintă acțiunile asupra materiei de studiu, adică pașii concreți care trebuie realizați în vederea însușirii acesteia. La elaborarea exercițiilor, trebuie aplicată progresia gradată a dificultăților.

Există o diversitate destul de mare a exercițiilor: *după funcția realizată* – introductive, de observare, de asociație, de aplicare, de creație, de evaluare, corective, de consolidare; *după aspectul social* – individuale, colective, mixte, de echipă; *după nivelurile limbii* – fonetice, lexicale, gramaticale; *după gradul de modificare a materialului de limbă* – de substituie, de completare, de transformare etc.; *după tipul de activitate verbală* – de audiere, de vorbire, de citire, de scriere; *după structura materialului* – de vorbire dialogată și monologată etc. Toate aceste tipuri de exerciții servesc la însușirea anumitor aspecte ale limbii.

Ținând cont de faptul că în limba engleză există multiple reguli de pronunție, dar și multe excepții de la aceste reguli, considerăm, în acest sens, că însușirea pronunției, axată pe un sistem de exerciții „punctuale”, va contribui în mod sigur la eficientizarea acestui proces (Figura 3.2.).

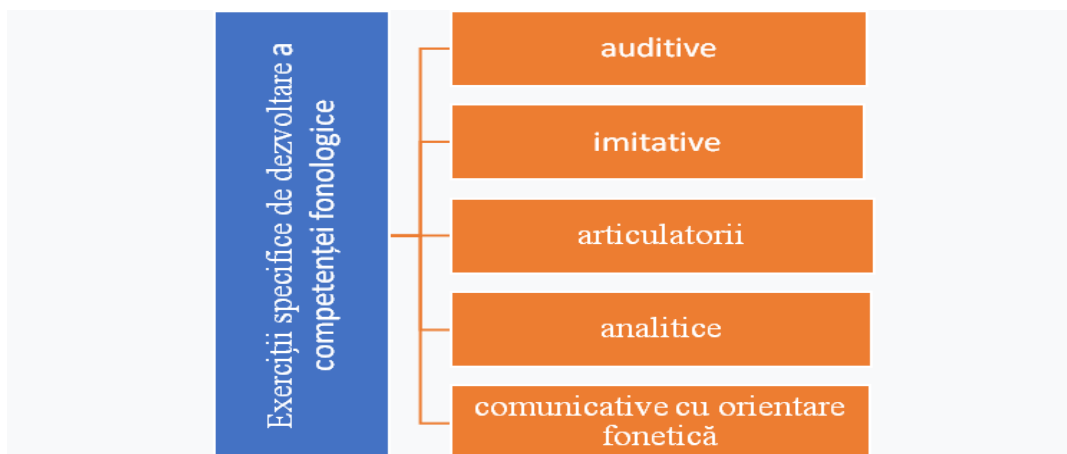


Fig. 3.2. Tipologia exercițiilor de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi

• **Exercițiile auditive** sunt orientate spre formarea deprinderilor de înțelegere la auz a unităților sonore din limba engleză (baza perceptivă a limbii de studiu): studenții audiază stimulii prezentați, obișnuindu-se cu imaginea acustică a cuvintelor, memorizează aspectul grafic al cuvântului, fixează cuvântul în transcriere fonetică etc.

Activitățile de formare a competenței fonologice trebuie să se axeze pe exerciții de *ascultare activă* („audiere cu un anumit scop”), asigurate de sarcini didactice care solicită atragerea atenției asupra calității necesare a unui anumit sunet/fonem; acest lucru stimulează identificarea în fluxul sonor a sunetului concret, pentru a fi asimilat. Exercițiile de ascultare activă sunt parte integrantă a exercițiilor acustico-articulatorii, acestea contribuie la dezvoltarea auzului fonematic și pregătesc terenul pentru activitățile de reproducere.

Metodologic, este recomandabilă prezentarea sunetelor pentru a identifica fonemele care disting două cuvinte. Aceste sarcini pot fi efectuate și cu suport vizual (text grafic, imagini etc.).

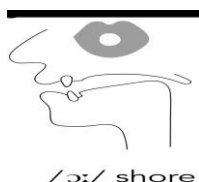
Exercițiile de audiere se realizează, în special, pentru a oferi studenților o varietate de voci, cu diferit registru/timbru și caracteristici, folosindu-se înregistrări audio-video pentru dezvoltarea auzului fonematic al educabililor. De exemplu:



Listen to the tongue-twister and complete the spaces with the words containing the

indicated monophthong:

If a white chalk chalks on a black blackboard,



Will a black chalk chalk on a black blackboard?

✚ Aud and complete the spaces:

Swan swam over the sea,

Swim, swim,

... swam back again,

Well swan.



• **Exercițiile imitative** (*receptiv-imitative*) includ repetarea simplă a sunetelor, a grupurilor de sunete, a cuvintelor, sintagmelor și enunțurilor. Exercițiile imitative sunt cele mai frecvente tipuri de exerciții fonetice. Ele contribuie la dezvoltarea abilităților auditive și articulatorii, formează deprinderi de stabilire a expresiilor acustice și articulatorii ale cuvintelor și abilități de autoevaluare, contribuie la dezvoltarea auzului fonetic și fonematic, conform normelor ortoepice ale limbii-țintă.

„Expresia acustică a vorbirii și a pronunției sunt echivalente. Trecerea de la unul la altul se realizează prin asimilarea codului, adică prin găsirea unei corespondențe între sistemul mișcărilor de vorbire și combinațiile de semne ale sunetului, care apar în aceste mișcări de vorbire ” [184, p. 349]. Cu toate acestea, trebuie avut în vedere faptul că nu toți studenții au abilități imitative bune.

Exercițiile imitative trebuie să se realizeze prin imitarea conștientă a modelului, care mobilizează toate eforturile studenților și îi direcționează spre reproducerea de înaltă calitate a unui sunet nou. Realizate în mod regulat, exercițiile de imitare conștientă ajută la depășirea interferenței interlinguale și intralinguale, în special la substituirea sunetului din limba străină cu cel din limba maternă. Imitarea simplă, fără conștientizarea caracteristicilor sunetului din limba străină, nu este suficient de eficientă, deoarece studenții tind să perceapă sunetele din limba-țintă prin prisma bazei articulatorii/de pronunție a limbii materne.

Acest tip de exerciții facilitează dezvoltarea capacității de receptare și reproducere a unităților sonore prezentate pentru asimilare și se realizează în două faze consecutive: (a) *etapa de receptare* (studentul ascultă și încearcă să recepționeze cele auzite), *etapa de reproducere* (studentul reproduce sunetele, îmbinările de sunete, cuvintele pronunțate de vorbitor).

Exercițiile imitative se pot realiza în cor, în grup sau individual, cu scopul de a controla sau de a corecta erorile, model fiind profesorul sau o sursă audio. Pe durata îndeplinirii exercițiilor,

profesorul corectează greșelile studenților și pune întrebări (Ce greșală ați comis?, Care este cauza?, Ce a influențat pronunțarea incorectă?). De exemplu:

✚ *Listen and imitate the words containing English posterior monophthong.*

on, odd, ox, oft, object, origin, often, officer, objects, Oxford, obvious, orange, opposite, option, honest; adopt, boys, boxes, body, bottom, bottle, cots, cods, cocks, chops, chocks, cons, concrete, cop, collar.



• **Exercițiile articulatorii.** Scopul exercițiilor articulatorii este formarea deprinderilor de articulare. De regulă, aceste exerciții dezvoltă și abilități de tehnică de citire. Atenția studenților este concentrată nu pe aspectul conținutal, ci pe forma fonetică a cuvântului/sintagmei/frazei.

Exercițiile articulatorii sunt construite în bază de opoziții fonematice distinctive. Opozații sunt incluși în tranșe sonore complexe. De exemplu:



1. Twinkle, twinkle, little star,
How I wonder what you are!
Up above the world so high,
Like a diamond in the sky.

2. Humpty Dumpty sat on a wall,
Humpty Dumpty had a great fall.
3. A black sat on a mat and ate a fat rat.

Birds eat worms.
The birds eat worms.
The birds will eat the worms.
The birds will have eaten the worms.

• **Exercițiile analitice** sunt utilizate pentru identificarea și analiza particularităților sistemului fonetic al limbii engleze: locul silabei accentuate în cuvânt, durata vocalelor, asimilarea consoanelor, grupurile ritmice, locul intonației în rostire etc. În baza unor astfel de exerciții, se dezvoltă gândirea analitică a studenților, ce contribuie la formarea abilităților de autoevaluare și autocorecție în formarea competenței fonologice. De exemplu:

✚ *Identify the place of the stress in the following words..*



Luck, much, yard, dance, done, court, up, soon, cock, storm, form, under, fond, top, job.

✚ *Aud and divide the following words with this monophthong according to its place in the word.*

Army, draft, star, artist, farm, car, art, park, bazaar, argument, bath, jar, arctic, dark, par, aunt, half, bar, after, hard, debar, argue, calm, sharp, art, arch.		
Army	park	Jar

Exercițiile comunicative cu orientare fonetică sunt realizate cu suport vizual sau axate pe o situație concretă. În procesul de aplicare a acestor exerciții, este necesar să fie selectate astfel suporturile, încât studenții să utilizeze în textul monologat sau dialogat cuvinte, structuri intonaționale care solicită o atenție specifică, pentru a preîntâmpina interferența (Anexa 15). De exemplu:

✚ *Answer the questions, paying attention to intonation, rhythm and sentence stress.*

What particularities of the intonation have you noticed?

Which part of the country does he come from?

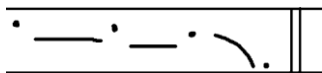
Is London a big or a small city?

What do you see in this picture?

What places of interest would you like to see in the UK?



✚ *Make up special questions to the following sentences and determine the tones.*



The park is rather nice and large. The advance of the army was rather fast and hard. At last the cart started. Archie asked to wait for him in the park. I passed a large part of the path. The particle is charged.

Pentru a pregăti baza articulatorie a pronunțării unităților sonore în limba de studiu, se recomandă realizarea *gimnasticii fonetice/articulatorii*. „Gimnastica fonetică este un exercițiu special de antrenare/formare a pronunției, care anticipează uitarea materialului fonetic și previne deautomatizarea abilităților de pronunție” [140; 25].

Scopul gimnasticii fonetice/articulatorii constă în anticiparea și înlăturarea posibilelor dificultăți fonetice de diferit gen – acustic/auditiv, de pronunție, ritmico-intonațional. Se axează prioritar pe dezvoltarea abilităților fonetice care s-au dovedit a fi insuficient formate.

Conținutul gimnasticii fonetice/articulatorii poate fi variat. De exemplu, ea poate include:

- articularea unor sunete, grupuri de sunete, cuvinte cu o pronunție dificilă pentru studenți;

- citirea cuvintelor, propozițiilor, dialogurilor, textelor de mici proporții, versurilor, frământărilor de limbă;
- audierea, pentru identificarea erorilor în pronunție;
- recunoașterea la auz a dialectului;
- determinarea atitudinii față de ceva după intonație;
- pronunțarea aceleiași fraze cu intonație diferită, în funcție de sarcina de vorbire;
- repetarea după pauză;
- repetarea sincron după profesor, coleg, actor/prezentator;
- recunoașterea cuvintelor după auz, memorarea lor și repetarea ulterioară etc. (Anexa 9).

În timpul realizării gimnasticii articulatorii, studentul trebuie să-și mobilizeze atât atenția voluntară, cât și cea involuntară față de modul de articulare/pronunție. În vizorul cadrului didactic ar trebui să fie un anumit sunet (din cele dificile pentru pronunțare sau care nu au fost însușite de studenții grupei date). Sarcina trebuie formulată după cum urmează: „Repeți cuvintele după mine (prezentator), acordând atenție sunetului...”. Evident, în gimnastica articulatorie sunt introduse și conținuturi lexico-gramaticale, dar accentul trebuie pus pe aspectele fonetico-fonologice/de pronunție.

De regulă, gimnastica articulatorie se realizează gradual: de la unități mai mici (subiectul propriu-zis al antrenamentului) spre unități mai mari, unde acestea apar în diferite combinații. De exemplu: [w]-[w] – *what, water, wind, why, why do you cry, Willy, why, Willy, why?*.


Gimnastica articulatorie nu are și nu poate avea un loc fix în cadrul orei. Totul depinde de succesiunea sarcinilor la care studenții pot întâmpina dificultăți fonetice. Gimnastica articulatorie ajută la anticiparea sau evitarea problemelor în pronunție. De regulă, gimnastica articulatorie se efectuează la începutul lecției, pentru pregătirea tematico-afectivă a studenților, neutralizarea impactului mediului fonetic din limba maternă asupra limbii engleze, adaptarea bazei articulatorii pentru pronunțarea sunetelor.

Gimnastica articulatorie poate preceda activitățile de citire; în acest caz, ea se realizează în baza textului pentru lectură, din care sunt extrase „dificultățile fonetice”, care apoi sunt oferite studenților pentru imitație conștientă.

Pentru a menține atenția asupra procesului de articulare corectă a sunetelor în limba-țintă, pe parcursul întregii activități a studenților se recomandă a completa *Agenda articulatorie/Agenda de observație*, în care fiecare student își înscrie greșelile comise, comentariile asupra lor, regula de pronunțare corectă (Tabelul 3.14. și Anexa 10).

Tabelul 3.14 Model de Agendă articulatorie a studentului

Data	Tema/subiectul	Greșeala comisă	Evaluarea (cadru didactic/autoevaluare)	Autocorectarea/comentarea greșelii comise
	Durata monoftongilor posteriori englezi [a:]	<i>Bark-bun</i> <i>Soon-book</i> <i>Car-cart</i> <i>Mark-must</i>	Nu se respectă durata monoftongilor posteriori englezi.	Monoftongul a , în acest context, după tipul trei de citire, este de durată lungă. a plus r: [a:] – <i>star, jar, mark, car.</i>
	Diferențierea cuvintelor care se pronunță la fel în limbile maternă și engleză	<i>Two-to (tu)</i> <i>Caught-cot (cot)</i> <i>Port-pot</i> <i>(pot)</i>	Interferența limbii materne în pronunția engleză.	În limba engleză, distingem monoftongi de lungă și de scurtă durată, pe când în limba română, doar de scurtă durată. <i>Two</i> [tu:] – engleză <i>Tu</i> – română,
	Durata monoftongului posterior englez [o:]	<i>Short-shot</i> <i>Shore-shok</i> <i>More-lot</i> <i>Sport-spot</i> <i>Cort-cot</i>	Pronunție incorectă în raport cu tipurile de citire.	În tipul III și IV de citire <i>vocala o</i> este redată prin monoftongul de lungă durată, după tipul II scurt. <u>III O+R=[o:]</u> <u>O+R=[o:]</u>
	Transcrierea fonetică a cuvintelor ce conțin digrafii oo	<i>Nook-mood</i> <i>Good-spoon</i> <i>Cook-loop</i> <i>Hook-moon</i>	Cunoașterea insuficientă a transcrierii fonetice în limba engleză.	Digrafii oo se pronunță scurt doar când este urmat de consoana <i>k</i> . <u>OO+k= scurt</u> <u>Oo+(toate consoanele)=lung</u> Excepție: <i>good</i> .
	Accentuarea silabelor în cuvinte	<i>Contact-to</i> <i>contact</i> <i>Export-to</i> <i>export</i> <i>Present-to</i> <i>present.</i> Nu se respectă regulile de accentuare.	Nu se respectă regulile de accentuare în cuvânt.	La substantive, accentul cade pe prima silabă, în cazul verbelor, silaba a doua este accentuată.
	Aplicarea aspectelor suprasegmentale	<i>Star or</i> <i>Moon?</i> <i>Good or</i> <i>Bad?</i> <i>Is it short</i> <i>or long?</i> <i>Are you a</i> <i>teacher or</i> <i>a doctor?</i>	Nu este respectată intonația în întrebările alternative.	În întrebările alternative, se disting tonurile: <i>Rise Fall</i> . <u><i>Is it ↗short or ↘long?</i></u>

Accentul în frază. Respectarea formelor tari și slabe	<i>The <u>task</u> was <u>very</u> <u>long</u> and <u>difficult</u>. Sell my car I've gone to France.</i>	Nu se respectă regula cu referire la Strong and Weak forms.	Se accentuează doar cuvintele noționale; cele auxiliare se accentuează doar în cazul accentului logic. 
Aplicarea aspectelor suprasegmentale. Tonurile: Falling	<i>Where do you come from? What are you looking at? Why are you sad? Who is a teacher?</i>	Nu este respectată intonația în întrebările speciale.	În întrebările speciale, este utilizat doar Falling Tone (tonul descendent). <u>Why are you ↘ sad?</u>

Un mijloc eficient în formarea competenței fonologice este *Laboratorul fonetic*. *Laboratorul fonetic*, sau *Laboratorul multimedia*, dotat cu utilaj tehnic, mijloace audio-video, softuri educaționale etc. oferă multiple oportunități studentului de a exersa intensiv unitățile fonetice învățate în sala de curs, cu ajutorul mijloacelor audio și video, de a intra în contact cu limba străină autentică.

Laboratorul fonetic este locul care oferă studentului posibilitatea de a recepționa, reproduce, exersa, fixa elementele fonologice învățate, de a dobândi acuratețea în exprimare. În acest sens, se vor utiliza exerciții fonetice specifice înregistrate pentru formarea competenței fonologice, dar și modalități active și interactive de înregistrare a exprimării proprii, cu posibilitatea autoevaluării, evaluării reciproce, în baza modelului propus sau a evaluării de cadrul didactic. În acest sens, trebuie să fie acordată o atenție sporită materialului selectat și propus studentului pentru exersare. Nu se recomandă a oferi studentului pentru exersare unități fonetice pe care acesta nu le-a învățat, cu atât mai mult cu cât aptitudinea de a deosebi sunetele/modul de articulare nu se limitează doar la o simplă imitare, deoarece procesul de pronunție nu este considerat doar un proces „automatizat”, ci unul „conștient”. În laborator, nu se recomandă a scrie, ci este recomandabilă proiectarea textului, paralel cu banda sonoră, spre a verifica puterea de recepționare corectă. Cu toate că laboratorul este un mijloc specific pentru exersarea deprinderilor/abilităților fonologice, nu se recomandă folosirea lui excesivă.

Cercetările în domeniu arată că durata unei ședințe în laboratorul fonetic este de maximum 30 de minute. În acest context, se recomandă ca activitățile didactice în cadrul cursului de *Fonetica praxiologică a limbii engleze* să fie integrate, combinate cu activități tradiționale și din

laboratorul fonetic. Astfel, rigurozitatea și exactitatea constituie o condiție de bază pentru utilizarea laboratoarelor fonetice.

Laboratorul fonetic pentru studiul limbii engleze este un instrument ce oferă acces la învățământul diferențiat. Profesorul poate utiliza computerul, mijloace audio, video pentru a oferi materialele de studiu pentru studenți și, totodată, poate înregistra activitatea desfășurată prin intermediul laboratorului fonetic. Utilizarea laboratorului fonetic asigură monitorizarea activității studentului din partea cadrului didactic și posibilitatea ca fiecare student să se autoevalueze, să fie ascultat de către toți colegii sau de cadrul didactic. Laboratorul fonetic permite monitorizarea, mult mai activă, a procesului de formare a competenței fonologice la studenți și crearea de programe de studiu personalizate în funcție de evoluția acestora.

Beneficiile utilizării laboratorului fonetic sunt multiple atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice. Audiția la un nivel calitativ înalt (aspect foarte important în învățarea unei limbi străine) îi permite studentului să se familiarizeze cu pronunția autentică, să-și adapteze auzul fonematic la diferite registre articulatorii. Studentului i se asigură intimitatea necesară pentru studierea limbii străine, fără „a fi supus opiniei altor colegi” atât în cadrul activităților de contact direct, cât și în procesul lucrului individual. Asimilarea informației se realizează extrem de rapid, iar percepția limbii de studiu este, astfel, mult mai eficientă.

Accentuăm că un mijloc eficient de formare a competenței fonologice este utilizarea portalurilor, website-urilor specializate pentru învățarea limbii engleze ca limbă străină. În acest context, putem remarca următoarele surse informaționale:

- *LiveMocha* – <http://livemocha.com/pages/learn-languages/>. Portalul LiveMocha este unul dintre cele mai mari portaluri educaționale pentru învățarea limbii engleze, care oferă posibilitatea de a interacționa cu alți utilizatori și de a găsi parteneri de studiu.
- *BBC Languages* – <http://www.bbc.co.uk/languages/>. Website-ul BBC Languages conține lecții de cultură și vocabular, pentru a exersa diferite aspecte fono-articulatorii ale limbii învățate.
- *Duolingo* – <http://www.duolingo.com/>. Cu ajutorul portalului Duolingo, studenții pot exersa diverse aspecte ale procesului de comunicare, dar și evalua competența de comunicare în limba engleză, în baza unui set de teste elaborate conform CECRL. În plus, Duolingo oferă studenților o aplicație pentru telefonul mobil, oportunitatea de a continua studiul, de a exersa oriunde și oricând.

- 50 languages – <http://www.goethe-verlag.com/book2/index.htm> este o aplicație android și app store care conține 100 de fișiere audio cu lecții de vocabular. Înregistrările audio sunt realizate de două persoane (bărbat și femeie), care se prezintă consecutiv.

- Linguanaut – <http://www.linguanaut.com/>. Webisteul conține o serie de fraze, videoclipuri și teste de evaluare.

- TalkEnglish – <http://ro.talkenglish.com/lessondetails.aspx?ALID=2001>. Portalul oferă lecții pentru limba engleză vorbită. Acesta cuprinde diverse următoarele părți: lecții de ascultare, vorbire în limba engleză, lecții de engleză uzuale, gramatica limbii engleze pentru începători, lecții pentru afaceri, lecții de engleză pentru interviu, fraze și idiome.

- Curs Engleza online gratuit – <http://www.allysatis.org/ficheeveleve/eleve.php?lang=3&langaff=36>. Portalul este pentru cei care vor să înțeleagă și să comunice într-o limbă în timp scurt, se bazează pe metoda prezentării aspectului sonor al cuvântului și a imaginii (înțelegere). Servește pentru a stabili raportul dintre forma cuvântului și conținut. La prima etapă, nu se citește textul, ci se ascultă sunete. Concepția website-ului este am *ascultat, am văzut, am învățat*. Procesul de învățare este susținut de mai multe videoclipuri pe Youtube.

- LingoHut – <https://www.lingohut.com/ro/11/%C3%AEnva%C8%9B%C4%83-limba-englez%C4%83> este un proiect global creat pentru a ajuta oamenii să comunice într-o limbă nouă. Or, comunicarea rămâne a fi esențială în orice timpuri și împrejurări. Acest curs este gratis și conține peste 100 de lecții ce facilitează comunicarea în limba engleză. Fiecare lecție include o varietate de jocuri, instrumente de pronunțare, flash carduri și activități audio.

- 101 languages – <http://www.101languages.net/>. Așa cum ne sugerează denumirea, acesta este un portal în dezvoltare, care își propune să ofere lecții pentru învățarea a 101 limbi străine.

- Remarcăm că un mijloc eficient în formarea competenței fonologice în limba engleză sunt *programele de instruire asistate de calculator* (Computer assisted Language learning). *Multimedia learning* este o metodă interactivă care constă în combinarea diferitor tipuri de media, cum ar fi materialele de tip text, audio și video, cu ajutorul cărora se realizează procesul de predare-învățare la oră. Utilizând tehnologiile noi în calitate de strategie interactivă în procesul de predare-învățare bazat pe sarcini concrete, profesorul motivează studenții să însușească activ limba străină studiată prin prisma problemelor de viață reală. Avantajele utilizării învățării multimedia sunt multiple: (a) îmbunătățește interesul și motivația; (b) înlesnește înțelegerea materialului didactic; (c) procesul de învățare este orientat spre sarcini

concrete în situații reale de viață; (d) influențează pozitiv formarea aptitudinilor și abilităților de vorbire.

Conversațiile on-line. Discuțiile pe chat pot reprezenta o experiență fructuoasă pentru persoanele ce învață o limbă străină, în cazul dat, limba engleză. Utilizatorul se poate întâlni prin intermediul rețelei electronice cu alți studenți dornici să învețe o limbă străină și poate comunica cu aceștia prin intermediul textului sau pe cale verbală. Principalele probleme legate de acest tip de comunicare sunt lipsa conținutului și dificultățile de organizare și aranjare a comunicării verbale. Totuși, atunci când conversațiile online se combină cu sarcini didactice și are loc în grupuri de studenți selectați pe criterii de vârstă, interese comune, ele pot conduce la o comunicare reală, iar când sunt însoțite de activități ce urmează după sarcinile îndeplinite, la învățarea limbii.

Tandem-ul./E-tandemul oferă o modalitate bună de învățare a unei limbi străine, ce constă în comunicarea cu un vorbitor nativ care dorește să însușească limba interlocutorului (nativ). Este un fel de „ia de la mine și dă-mi, ca revanșă”, în care cel care vorbește este deopotrivă profesor, dar și student (care-și însușește o limbă străină).

Învățarea limbii engleze prin programe de instruire pe calculator pune accentul pe comunicare și pe activități axate pe sarcini de lucru, în care un rol important i se atribuie produsului realizat de student în cadrul procesului de învățare.

3.3. Validarea experimentală a eficacității implementării Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice la studenții-filologi

Experimentul pedagogic a finalizat cu *etapa de control*, care s-a desfășurat pe parcursul semestrului II al anului de studii 2017-2018 la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine. În experimentul de control au fost implicați toți cei 88 de respondenți de la etapa experimentului de constatare.

Scopul experimentului a fost examinarea eficacității *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi* (în baza monoftongilor posteriori englezi).

În cadrul experimentului de *control*, au fost stabilite următoarele **obiective**:

- verificarea eficacității Modelului pedagogic elaborat de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi;
- identificarea schimbărilor la nivel de motivație a studenților, a atitudinii lor față de activitățile pentru formarea și dezvoltarea abilităților de pronunție și dezvoltarea competenței fonologice;

- determinarea nivelurilor de formare a competenței fonologice la studenți-filologi ca rezultat al implementării Modelului pedagogic elaborat, compararea datelor obținute între grupul experimental și cel de control;

- identificarea perspectivelor de implementare a Modelului pedagogic în practica de formare profesională a studenților-filologi din instituțiile de învățământ superior.

Ipoteza cercetării experimentale s-a bazat pe ideea că prin utilizarea unui sistem metodologic direcționat spre formarea competenței fonologice la studenți-filologi ce studiază limba engleză ca limbă străină, se asigură o însușire mai temeinică a cunoștințelor și formarea mai calitativă a abilităților în rândul studenților, precum și creșterea motivației pentru activități de formare și dezvoltare a abilităților și deprinderilor de pronunție, îmbunătățirea competenței fonologice personale.

Ipoteza studiului experimental poate fi confirmată, dacă: (a) în el participă un număr suficient de studenți; (b) datele statistice din grupul experimental și din cel de control sunt prezentate corect; (c) se realizează monitorizarea permanentă a rezultatelor învățării experimentale; (d) se utilizează o prelucrare statistică corectă a datelor obținute.

În cadrul experimentului de control, au fost utilizate următoarele metode de cercetare: observația științifică, testul de evaluare, chestionarul, metoda statistică.

Pentru a identifica schimbările produse la nivel de motivație a studenților din grupul experimental, atitudinea lor față de activitățile pentru formarea și dezvoltarea abilităților de pronunție și dezvoltarea competenței fonologice, studenților li s-a propus, în cadrul etapei de validare, să completeze chestionarul folosit anterior, la etapa de constatare, pentru a compara rezultatele (Anexa 5). În urma analizei răspunsurilor, au fost stabilite următoarele:

La itemul 1, referitor la *nivelul de motivație pentru învățarea limbii engleze*, s-a observat că gradul de motivație pentru învățare la studenții din grupul experimental a crescut semnificativ la etapa de control (Tabelul 3.15.).

Tabelul 3.15. Distribuția opiniilor studenților la etapa de constatare și la cea de control asupra nivelului de motivație pentru învățarea limbii engleze

Etapa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
de constatare							3%	3%	5%	89%
de control									2%	97%

La etapa de control, studenții își atribuie nivelul 10 într-un procent de 97% (comparativ cu etapa de constatare – 89%); nivelul 9, într-un procent de 2% (comparativ cu cel anterior, de 5%).

Acest lucru relevă că în urma implementării Modelului pedagogic, studenții sunt mult mai încrezători și siguri de cunoștințele, deprinderile lor, în mare parte sunt eliminate blocajele psihologice în comunicarea în limba engleză ca limbă străină etc. O altă cauză a creșterii motivației ar fi faptul că formarea/dezvoltarea competenței fonologice la studenți este un indice stimulator al succesului comunicării.

La itemul 2, în legătură cu *distribuția opiniilor studenților cu privire la motivele pentru care aceștia învață limba engleză*, s-a constatat (Tabelul 3.16.) că studenții-filologi, la etapa de control, sunt mult mai motivați de a avea o carieră de succes (79,4%) decât la etapa de constatare (70,62%); a crescut dorința studenților de a cunoaște limba engleză (38,3% – etapa de control, comparativ cu 13,3% la etapa de constatare), deoarece posedarea limbii străine facilitează avansarea în carieră, promovarea la locul de muncă și nu în ultimul rând dezvoltă încrederea în sine. O creștere semnificativă s-a constatat și în legătură cu dorința studenților de a avea un limbaj frumos și coerent – 43,1% la etapa de control, în comparație cu 20,0% la etapa de constatare. Or, cu ajutorul exprimării și vorbirii corecte și coerente, studenții vor putea mult mai ușor să se exprime în limba-țintă, vor fi ascultați cu mai mult interes și atenție, deoarece „*demnitatea mesajului*”, transmisă într-o limbă străină, depinde în mare măsură de cultura fonologică pe care ei o posedă. S-a observat un interes vădit al respondenților pentru a-și continua studiile în limba engleză la următoarele trepte de instruire: de la 25% (etapa de constatare) la 45% (etapa de control); acest lucru denotă, de asemenea, dorința mare a studenților de a avea o activitate profesională ulterioară de succes.

Tabelul 3.16. Distribuția opiniilor studenților cu privire la motivele pentru care învață limba engleză

Nr.	Motive	Etapa de constatare	Etapa de control
1.	pentru a avea o carieră de succes	70,62%	79,4%
2.	pentru fi un model de exprimare în limba engleză	21,4%	27,3%
3.	din dorința de a cunoaște limba engleză	13,3%	38,3%
4.	pentru a deveni un specialist cu o calificare înaltă în domeniu	53%	58,6%
5.	profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv	22,3%	26,2%
6.	profesorul insuflă respect, este un model	15%	19,4%
7.	materia este interesantă și atractivă	34,43%	41,1%
8.	pentru a avea un limbaj frumos și coerent	20%	43,1%
9.	materiile îmi vor fi utile mai târziu	16, 8%	25,3%

10.	pentru a-și asigura succesul în viitoarea activitate profesională	46,3%	50,9%
11.	pentru a obține calificative sau note bune	8%	8,8%
12.	pentru a fi sigur că se exprimă corect în limba de studiu	18,4%	23,1%
13.	pentru a fi recunoscut și respectat de către ceilalți	5%	9,1%
14.	pentru fi sigur de ceea ce spun și cum spun	6,3%	9,0%
15.	pentru a obține diploma de licență	23%	23%
16.	pentru a primi constant o bursă	17,72%	18,5%
17.	pentru că doresc să cunoscă mai multe limbi	8,5%	13,8%
18.	pentru a merge la studii peste hotare	14,2%	28,3%
19.	pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire	25%	45%
20.	altele	2%	0%

La itemul 3. *Ierarhizați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpinați în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină* (Tabelul 3.17.), s-a constatat că respondenții au înregistrat rezultate îmbucurătoare referitoare la diminuarea numărului de dificultăți pe care le întâmpină. Dacă la începutul experimentului, la etapa de constatare, studenții întâmpinau impedimente majore în utilizarea fenomenelor sistemului fonetic al limbii engleze și persista frica de a vorbi în limba engleză, atunci la etapa de validare, ca rezultat al implementării Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice, observăm că frica de exprimare în limba engleză s-a diminuat de la 19% (constatare) până la 10,2% (control), grație progresului înregistrat și datorită faptului că studenții nu mai au temerea de a comite greșeli de pronunție; dimpotrivă, fiecare greșeală comisă este analizată, este examinată cauza comiterii greșelii, sunt identificate regulile de utilizare a fenomenului fonetic și stabilită modalitatea de depășire a acestei greșeli, prin exersarea fenomenului dat cu ajutorul diverselor exerciții fonetice. S-a înregistrat un adevărat succes la capitolele depășirea dificultăților de pronunție (de la 27% la 11,4%) și perceperea mesajului la auz (de la 14% la 7,4%). Spre regret însă, la această etapă, nu au fost depășite de studenți dificultățile gramaticale, de descifrare a mesajului scris și de exprimare în scris; aceste neajunsuri vor fi eliminate pe parcursul învățării limbii engleze, la următoarele trepte de studiu în universitate.

Tabelul 3.17. Dificultăți întâmpinate de studenți în procesul de studiere a limbii engleze la etapa de constatare și la cea de control

Dificultăți	Etapa de constatare	Etapa de control
frica de a vorbi în limba engleză	19%	10,2%
dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	27%	11,4%
lipsa de vocabular și utilizare corectă a vocabularului	7%	4,8%
dificultăți gramaticale	8%	7%

nivel jos de percepție a mesajului la auz (audiere)	14%	7,4%
dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectură)	6%	4,5%
dificultăți de vorbire în limba engleză (vorbire)	11%	5,6%
dificultăți de exprimare în scris (scriere)	8%	5,2%

La itemul 4, studenții trebuiau să stabilească ce fenomene ale sistemului fonetic al limbii engleze sunt, după părerea lor, *cele mai dificile în procesul de învățare și exprimare în limba-țintă*. Astfel, s-a observat o diminuare a dificultăților în însușirea fenomenelor sistemului fonetic al limbii engleze: o bună parte din studenții intervievați înțeleg și interpretează corect diferențele dintre sunetele vocalice scurte și lungi (a compara: 43,3% – constatare, 15,1% – control); utilizează corect diftongii în fluxul vorbirii (a compara: 32% – constatare, 16,8% – control); respectă caracteristicile prozodice (întonația în propoziție și tonurile specifice limbii engleze) (a compara: 5% – constatare, 1,3% – control) etc.

Eficientizarea procesului de utilizare a fenomenelor fonetice s-a realizat grație exercițiilor imitative, articulatorii, comunicative, cu orientare fonetică etc., care au contribuit, în mare parte, la micșorarea numărului de dificultăți întâmpinate de studenți. Astfel, au fost diminuate barierele pe care aceștia le aveau la începutul experimentului. Totodată, rezultatele chestionării, la etapa de control, au arătat (Tabelul 3.18.) că mai persistă anumite dificultăți în utilizarea fenomenelor sistemului fonetic al limbii engleze, deoarece formarea/dezvoltarea competenței fonologice se realizează în timp, pe parcursul întregului proces de predare-învățare a limbii engleze în instituția de învățământ superior și în activitatea profesională.

Tabelul 3.18. Fenomene ale sistemului fonetic al limbii engleze dificile pentru asimilare de studenți la etapa de constatare și la cea de control

Nr.	Fenomene dificile pentru asimilare	Etapa de constatare	Etapa de control
1.	tonuri specifice limbii de studiu	2%	1,3%
2.	întonația în propoziție	5%	1,3%
3.	sunetele vocalice	43,3%	15,1%
4.	diftongii	32%	16,8%
5.	sunetele consonantice	22%	16,3%
6.	îmbinarea consoanei și vocalei într-o silabă	2%	0%
7.	combinația tonurilor	5%	3,1%
8.	întonația	9%	4,5%

Itemul 5 al chestionarului a vizat *identificarea barierelor pe care le întâmpină studenții în pronunțarea monoftongilor englezi*. Drept rezultat al experimentului, s-a constatat că dacă la etapa de constatare studenții aveau dificultăți în legătură cu utilizarea corectă a duratei monoftongilor englezi, ulterior, o bună parte dintre aceștia înțeleg și interpretează corect diferențele dintre sunetele vocalice scurte și lungi, respectă această regulă și în comunicare, au demonstrat un activism mult mai înalt și o dezvoltare semnificativă a competenței fonologice, care a condus la înlăturarea, în mare parte, a barierelor înălțate anterior.

La itemul 6. *Cât de des sunt utilizate în procesul didactic activități de formare a abilităților de pronunție: în cadrul lecției, laboratorului fonetic, sălilor multimedia*, studenții (78,8%) au confirmat că activitățile de formare a abilităților de pronunție au jucat un rol foarte important atât la formarea competenței fonologice, cât și în consolidarea materiei predate. În viziunea studenților, *exercițiile auditive* au format deprinderi de înțelegere la auz și pronunție, ei s-au obișnuit cu imaginea acustică a cuvintelor, și-au îmbunătățit pronunția, a sporit comprehensiunea mesajului oral etc.; *exercițiile imitative* au contribuit semnificativ la dezvoltarea auzului fonetic și fonematic, a abilităților de emiter/rostire a sunetelor; iar *exercițiile articulatorii* au cizelat deprinderile și tehnicile de pronunție, citire; *exercițiile comunicative cu orientare fonetică* au contribuit la producerea și utilizarea corectă a unităților segmentale și suprasegmentale în limba-țintă. Strategiile, sistemul de exerciții fonetice utilizate, au specificat studenții, prin varietatea lor și gama largă de operații, au avut un impact major asupra formării/dezvoltării competenței fonologice.

Itemul 7 a vizat stabilirea importanței *laboratoarelor fonetice în procesul de învățare a limbii engleze ca limbă străină*. Rezultatele au arătat că 82,8% din studenți consideră oportună utilizarea laboratoarelor fonetice în procesul de predare-învățare a limbii străine, iar sistemul de sarcini concrete elaborate punctual pentru fiecare fenomen fonetic dificil în pronunțare este extrem de util, deoarece facilitează procesul de exprimare corectă, asigură pregătirea temeinică pentru activitatea profesională ulterioară. Or, 65,5% din studenți optează pentru o exprimare inteligibilă și o comunicare eficientă în limba engleză normată. Studenții au remarcat că orele petrecute în laborator sunt interactive, „vii”, oferă posibilitatea de a veni în contact cu limbajul autentic englez; s-a menționat că activitățile desfășurate în laboratoarele fonetice sunt mai atractive și mai motivante decât cele clasice (56,7%); acest instrument de lucru s-a dovedit a fi mai tentant, provocând interesul studenților pentru învățare și facilitând asimilarea rapidă de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini. 56,7% din studenții intervievați au specificat că aceste laboratoare reprezintă performanța necesară unui învățământ modern și de calitate, care oferă, în același timp, o modalitate eficientă de înțelegere praxiologică a cunoștințelor predate.

Bucură faptul că studenții-filologi realizează importanța și beneficiile acestor laboratoare fonetice pentru pregătirea lor profesională.

În ceea ce privește itemul 8. *Ce ar trebui întreprins pentru a eficientiza procesul de exprimare orală/pronunție în limba engleză?*, s-a remarcat doleanța ardentă a studenților-filologi (79,8%) de a avea mai multe ore practice de fonetică articulatorie, care ar facilita dezvoltarea auzului fonematic, memoria, atenția, fluența în exprimare, decodarea mesajului și un nivel înal al comprehensiunii vorbirii orale.

76,4% din studenții-filologi optează pentru realizarea orelor de fonetică articulatorie în laboratoarele fonetice/săli multimedia, care sunt foarte utile atât în activitățile de contact direct, cât și în procesul lucrului individual. Respondenții consideră că laboratorul fonetic, prin posibilitatea de înregistrare a mesajelor emise, oferă multiple deschideri pentru autocontrol, autocorecție, învățare autonomă în propriul ritm de învățare al fiecărui student.

La etapa finală a cercetării experimentale, respondenților li s-a propus drept sarcină determinarea nivelului de formare a competenței fonologice la studenți-filologi care învață limba engleză ca limbă străină. Întrebările din test au fost întocmite astfel încât răspunsurile oferite de studenți să dezvăluie nivelurile de formare a calităților personale ale studenților din cadrul grupului experimental și de control, conform criteriilor de stăpânire a componentelor competenței fonologice după nivelurile cognitiv, pragmatic și valoric (Anexa 6).

Cunoștințe: asimilarea nomenclatorului de reguli ortoepice; recunoașterea tipului de citire a monoftongilor englezi; stabilirea corectitudinii articulării sunetelor vocalice și a grupurilor de sunete cu monoftongi; raportarea mesajului audiat la anumite fenomene fonetice; recunoașterea sistemului internațional de transcriere fonetică a limbajului în limba de studiu; selectarea cuvintelor ce conțin monoftongii posteriori, pentru completarea spațiilor; reproducerea volubilităților ținând cont de caracteristicile prozodice; identificarea tonurilor necesare pentru o comunicare eficientă de facto și o comunicare interculturală; distingerea variațiilor de accent în frază, a caracteristicilor prozodice; ilustrarea modului de articulare a sunetelor; identificarea comprehensiunii sensului integral al mesajului;

• **capacități:** articularea sunetelor, grupurilor de sunete, cuvintelor, enunțurilor și a mesajelor în limba de studiu; pronunțarea clară a unităților sonore, în baza regulilor de transcriere fonetică; utilizarea trăsăturilor prozodice (accent, intonație, ritm) pentru redarea unui mesaj în limba engleză; separarea monoftongilor posteriori în conformitate cu durata lor; comunicarea cu un grad de fluentă care face posibilă realizarea unui dialog; realizarea analizei compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, tonurilor);

participarea activă la o conversație, utilizând caracteristicile prozodice, inițierea și realizarea promptă a unui dialog (la o temă dată), monolog (expunere, descriere etc.);

• **atitudini/valori:** demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea unităților segmentale și suprasegmentale în comunicare; exprimarea interesului referitor la comunicarea verbală; diferențierea valorilor cantitative și calitative ale unităților segmentale și suprasegmentale; decodarea mesajului; controlarea accentului, ritmului și intonației în comunicare; capacitatea de autodezvoltare, autoafirmare, datorată caracteristicilor formate ale competenței fonologice; manifestarea dorinței conștiente și a perseverenței de a fi eficient în comunicarea profesională, interculturală; posedarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile, în conformitate cu normele limbii studiate.

Evaluarea nivelurilor competenței fonologice a fost realizată conform criteriilor de evaluare a nivelurilor de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenții-filologi, elaborată în cercetare.

Astfel, în urma analizei testului de evaluare, putem releva dinamica rezultatelor grupului experimental în formarea competenței fonologice la nivel cognitiv, pragmatic și atitudinal.

În Tabelul 3.19. sunt prezentate datele experimentale comparate la nivelul cognitiv al studenților-filologi ca rezultat al implementării Modelului pedagogic.

Tabelul 3.19. Analiza comparativă a nivelului cognitiv al studenților-filologi după parcurgerea programului experimental

C U N O Ș T I N	Competențe	Nivel	Experiment ul de constatare		Experiment ul de control	
			g.c.	g.e.	g.c.	g.e.
	- asimilarea nomenclatorului de reguli ortoepice; - stabilirea corectitudinii articulării sunetelor și a grupurilor de sunete;	A2	54%	61%	36%	14%
	- interpretarea mesajului audiat, explicarea variațiilor de accent în frază; - distingerea caracteristicilor prozodice, identificarea comprehensiunii sensului integral al mesajului;					
	- recunoașterea sistemului fonetico-fonologic al limbii engleze; - estimarea particularităților mecanismului de generare a vorbirii;	B1	33%	26%	34%	38 %

Ț E	- descrierea sistemului internațional de transcriere fonetică; - recunoașterea aspectelor fonetico-fonologice ale limbii engleze la nivel segmental și suprasegmental; - definirea legilor memoriei și a formelor sale.	B2	13%	13%	30%	48%
----------------	---	-----------	-----	-----	-----	-----

Analiza datelor experimentale ne permite să constatăm progresul la nivelul cognitiv al f din grupul experimental (Figura 3.3.). Astfel, dacă la etapa experimentului de constatare, rezultatele din grupul de control și din grupul experimental erau aproape egale, atunci la etapa experimentului de control, numărul studenților-filologi poziționați anterior la nivelul A2 s-a micșorat de la 54,0% până la 36,0% în grupul de control și de la 61% la 14% în grupul experimental. Numărul studenților poziționați la nivelul B1 s-a mărit în ambele grupe: de la 33,0% până la 34,0% în grupul de control și de la 26,0% până la 38% în grupul experimental. Atestăm și mărirea numărului de respondenți la nivelul B2, de la 13,0% până la 30,0% în grupul de control și de la 13% până la 48% în grupul experimental.

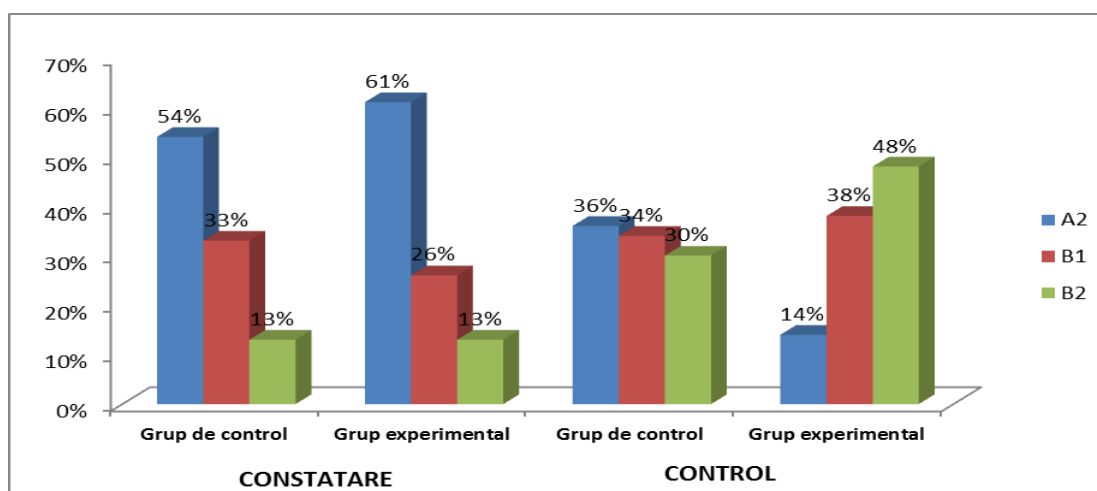


Figura 3.3. Dinamica nivelului cognitiv atins de studenți-filologi din grupul experimental și din cel de control

Componenta capacități a fost evaluată, de asemenea, pe niveluri, în baza criteriilor stabilite în cercetare (Tabelul 3.20.).

Tabelul 3.20. Analiza comparativă a nivelului pragmatic al studenților-filologi după parcurgerea programului experimental

	Competențe	Nivel	Experimentul de constatare		Experimentul de control	
			g.c.	g.e.	g.c.	g.e.
C A P A C I T Ă Ț I	- perceperea, reproducerea și producerea unităților sonore ale limbii engleze; - articularea unităților sonore ale limbii engleze conform normelor ortoepice; - stărnirea abilităților intonaționale, ca fluența, cursivitatea, ritmul, pauza, timbrul și expresivitatea vorbirii; - receptarea și comprehensiunea mesajului oral în limba engleză; - pronunțarea clară a unităților sonore, în baza regulilor de transcriere fonetică; - analiza structurii silabice a cuvintelor, accentuarea cuvintelor, lungimea sunetelor, asimilarea; - reproducerea vorbirii monologate și dialogate la un nivel inteligibil; - citirea mesajelor în conformitate cu convențiile ortografice și regulile scrierii fonetice; - comunicarea cu un grad de fluentă care face posibilă interacțiunea cu un vorbitor nativ; - participarea activă la conversații în situații familiare, posedând în deplină măsură caracteristicile prozodice.	A2	54%	56%	34%	23%
		B1	32%	28%	38%	36%
		B2	14%	16%	28%	41%

Evaluarea componentei capacități demonstrează o creștere la toate cele trei niveluri: A2, B1, B2 în ambele grupe experimentale. La nivelul A2 s-au poziționat 34% din respondenți din grupul de control (la etapa experimentului de constatare – 54%) și 23% din grupul experimental (la etapa experimentului de constatare – 56%). Nivelul B1 a fost atins de 38% din respondenții din grupul de control și de 36% din grupul experimental. Nivelul B2 a fost atins de 41% de respondenții din grupul experimental (comparativ cu etapa de control – 16%) și de 28% din studenții din grupul de control (la etapa de constatare – 14%) (Figura 3.4.).

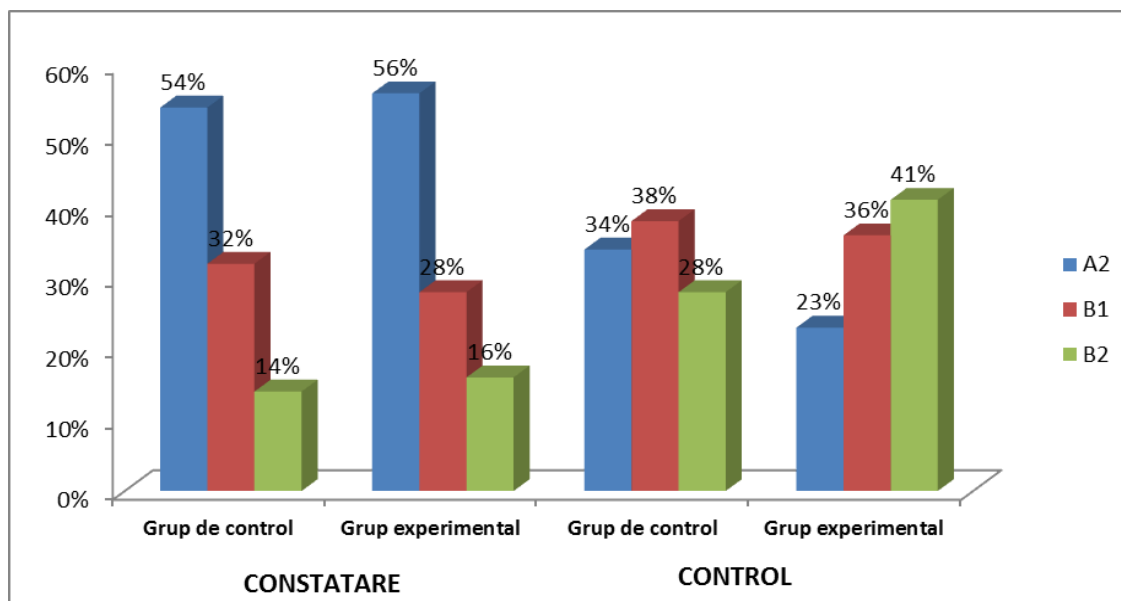


Figura 3.4. Dinamica nivelului pragmatic atins de studenți-filologi din grupul experimental și din cel de control

Evaluarea componentei atitudinii a arătat, de asemenea, o dinamică pozitivă în formarea competenței fonologice (Tabelul 3.21.).

Tabelul 3.21. Analiza comparativă a nivelului atitudinal al studenților-filologi după parcurgerea programului experimental

A T I T U D I N I	Competențe	Nivel	Experimentul de constatare		Experimentul de control	
			g.c.	g.e.	g.c.	g.e.
		A2	33%	28%	28%	13%
B1	33%	30%	33%	39%		
B2	34%	33%	39%	48%		

comunicarea socială, profesională și interculturală; - ghidarea interesului, voinței și atenției în procesul de comunicare; - dobândirea abilității de autoverificare a unităților segmentale; - verificarea decodării mesajului comunicativ; - ghidarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile.					
--	--	--	--	--	--

Interesul și atitudinea motivațională pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile în formarea culturii fonologice sunt exprimate la nivelul A2 de 13% din numărul de respondenți din grupul experimental (etapa de formare), în comparație cu 28,0% care s-au poziționat la acest nivel la etapa de constatare. Nivelul B1 a fost atins de 39% din studenți, în comparație cu 30% la etapa de constatare. Doar 33% din respondenții din grupul de control au atins acest nivel. Nivelul B2, la componenta atitudinii, a fost atins de 48% din studenții din grupul experimental și de 39% din grupul de control (Figura 3.5.).

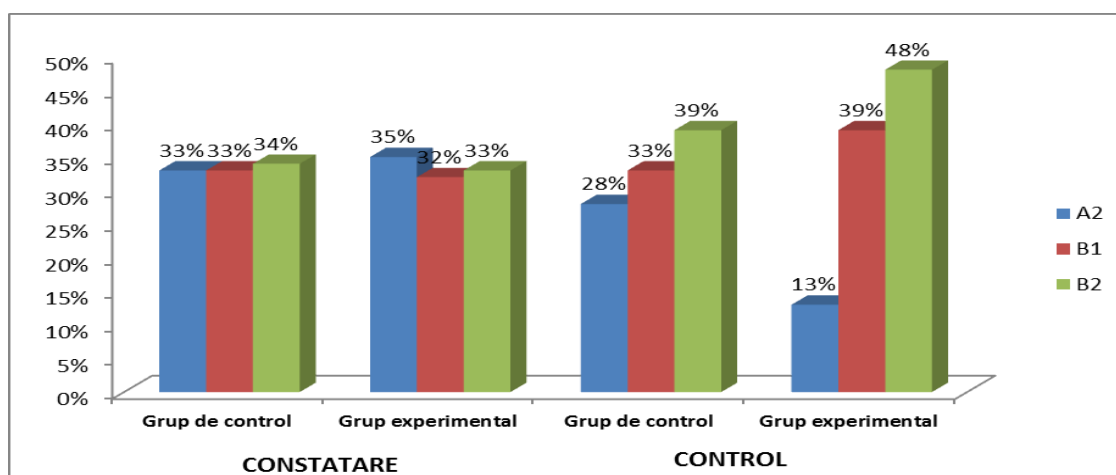


Figura 3.5. Dinamica nivelului atitudinal atins de studenți-filologi din grupul experimental și din cel de control

Constatăm că diferența dintre rezultatele grupului de control și ale celui experimental este în favoarea celui experimental, rezultat care probează importanța valorificării metodologiei de formare a competenței fonologice. Asadar, în plan comparativ, rezultatele evidențiază progresul și diferențele calitative vizibile în ceea ce privește performanțele studenților-filologi din grupul experimental la toate cele trei niveluri. Studenții-filologi din grupul experimental au înregistrat un nivel mai înalt de *cunoștințe, capacități și atitudini*, în comparație cu cei din grupul de control, și anume:

- ✓ cunosc și utilizează transcrierea fonetică;
- ✓ cunosc legile ortoepice și ortografice și le respectă în vorbire și în scriere;

- ✓ articulează sunetele individual și în context la nivelul corespunzător, pronunția este clară și inteligibilă;
- ✓ determină durata MPE în diferite poziții în cuvânt, enunț;
- ✓ utilizează unitățile fonetice la nivelul segmental și suprasegmental;
- ✓ controlează intonația, accentul în cuvânt și frază, ritmul melodic;
- ✓ înțelege informația globală, specifică, detaliată din mesajul audiat/lecturat și sensul implicit al discursului/textului;
- ✓ realizează o lectură cursivă, expresivă și conștientă;
- ✓ comunică cu un grad de fluență care le oferă posibilitatea să interacționeze cu alți vorbitori;
- ✓ participă în conversații pe teme cotidiene, de interes personal și profesional, utilizând caracteristicile prozodice;
- ✓ manifestă inițiativă în comunicare;
- ✓ decodează mesajul cu ușurință;
- ✓ demonstrează atenție, voință și interes în comunicarea verbală.

Subiectele testului de control au vizat și determinarea indicatorilor calității de formare a competenței fonologice la nivelul **valorilor specifice**: *receptivitate auditivă, comprehensiune; transcriere fonetică; norme ortografice și ortoepice; corectitudine articulatorie și precizie; claritate și fluență în comunicare*. Figura 3.6. ilustrează datele comparative și succesul înregistrat de studenții-filologi din grupul experimental după parcurgerea experimentului de formare.

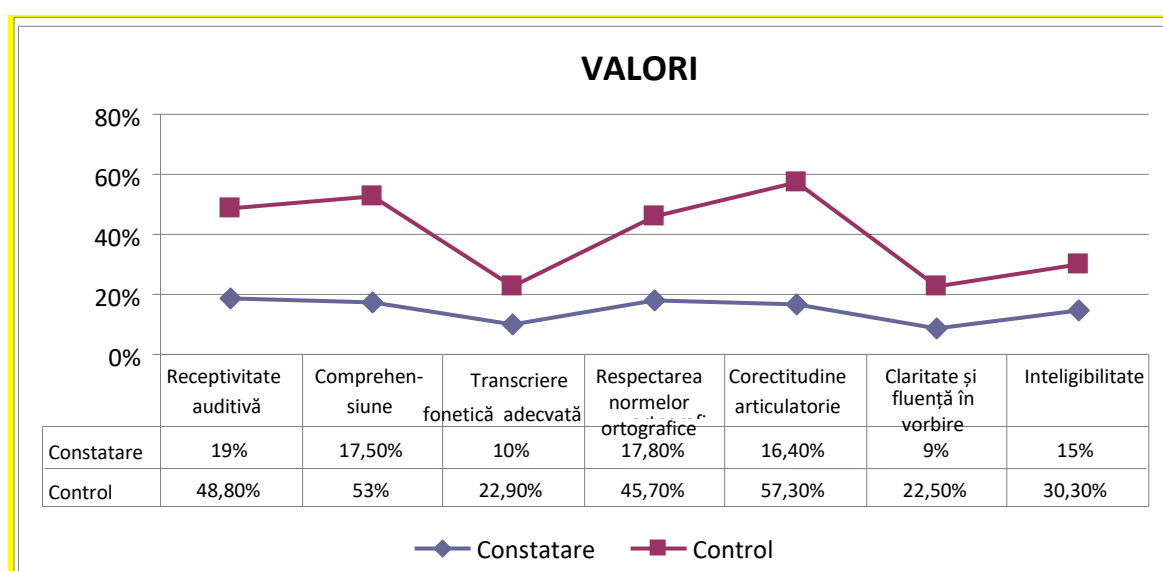


Figura 3.6. Evoluția valorilor studenților-filologi după parcurgerea experimentului de formare

Astfel, aplicând probele de evaluare a nivelului de formare a competenței fonologice la studenții-filologi (Anexa 6), s-a constatat că în urma implementării *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi*, studenții din grupul experimental au obținut rezultatele mult așteptate. Am remarcat dinamica pozitivă cu privire la indicatorii calității de formare a competenței fonologice la nivelul **valorilor specifice**: *receptivitate auditivă, comprehensiune; transcriere fonetică; norme ortografice și ortoepice; corectitudine articulatorie și precizie; claritate și fluentă în comunicare*. După parcurgerea experimentului de formare, studenții din *grupul experimental* demonstrează succese mai mari pentru toate *valorile specifice*, dar în special s-a înregistrat o *creștere semnificativă* cu privire la la valori ca: receptivitate auditivă (19% – constatare și 48,8% – control), comprehensiune (17,5% – constatare și 53% – control), respectarea normelor ortografice și ortoepice (17,8% – constatare și 45,7% – control) și corectitudine articulatorie (16,4% – constatare și 57,3% – control).

Datele experimentale privind nivelul de formare a competenței fonologice la studenții-filologi la etapa de control sunt prezentate în Tabelul 3.22.

Tabelul 3.22. Datele experimentale comparate (GC-GE) privind nivelul de formare a competenței fonologice la studenții-filologi, etapa de control

Grup	Număr	Nivel A2		Nivel B1		Nivel B2	
de control	43	14	32,55%	16	37,2%	13	30,25%
experimental	45	6	3,3%	18	40%	21	56,7%

Rezultatele experimentale au arătat *dinamica pozitivă* a formării competenței fonologice la studenții-filologi. Se înregistrează o diferență semnificativă dintre grupul de control și cel experimental la nivelul B2. Acest lucru relevă contribuția adusă de *Modelul pedagogic* conceptualizat și implementat în vederea valorificării procesului didactic de învățare a *limbii engleze ca limbă străină*.

Figura 3.7. ilustrează, prin datele obținute, că situația s-a modificat în favoarea grupului experimental. La nivelul **A2** s-au poziționat 3,3% din respondenții grupului experimental, în comparație cu 32,55% din grupul de control. Nivelul **B1** a fost atins de 40% din studenții din grupul experimental, pe când doar 37,2% din studenții grupului de control au atins acest nivel. În consecință, 56,7% din respondenții din grupul experimental au atins nivelul **B2**, în comparație cu 30,25% din grupul de control.

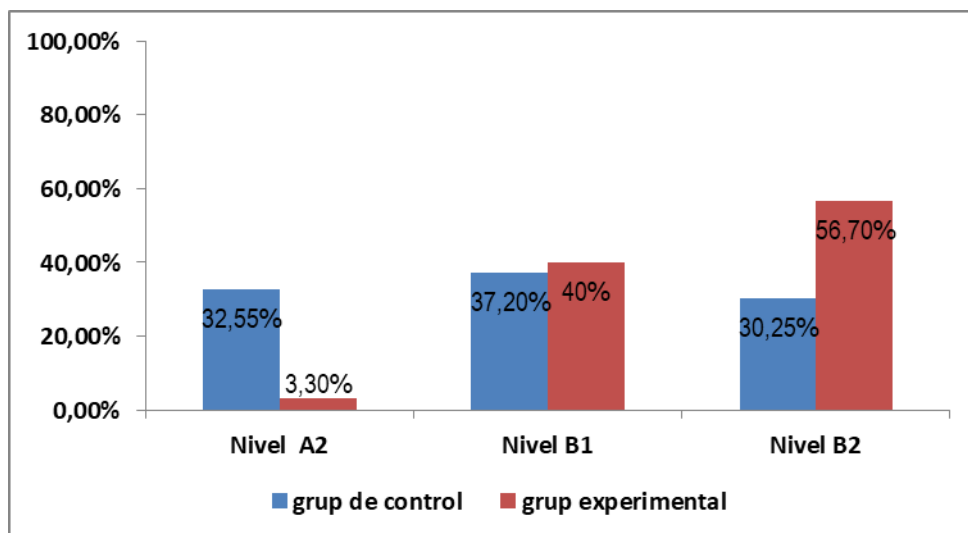


Figura 3.7. Nivelurile de formare a competenței fonologice în grupul de control și în cel experimental la etapa de control

Astfel, cercetarea experimentală realizată în cadrul demersului științific realizat a făcut posibilă demonstrarea necesității formării competenței fonologice la studenți-filologi, ținând cont de natura și structura competenței fonologice și de caracterul procesului educational. A fost stabilit și demonstrat experimental că utilizarea unui Model pedagogic special elaborat pentru formarea competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi determină succesul și eficacitatea formării la aceștia a cunoștințelor, deprinderilor, trăsăturilor de personalitate și a abilităților necesare în acest sens. Prin urmare, scopul stabilit pentru experimentul formativ a fost atins, ipoteza – confirmată. În același timp, coerența afirmațiilor teoretice și praxiologice argumentate statistic au demonstrat validitatea studiului.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată vizează una dintre problemele actuale ale didacticii limbii engleze ca limbă străină privind eficientizarea procesului de formare/dezvoltare a competenței lingvistice de comunicare profesională la studenți-filologi. Studiul s-a axat pe analiza cadrului metodologic de formare a *competenței fonologice* în limba engleză în procesul de instruire inițială a viitorilor filologi. În acest sens, investigația s-a axat pe analiza reperelor lingvo-didactice ale formării competenței fonologice la studenți-filologi, finalizând cu conceptualizarea, elaborarea și valorificarea prin experiment a *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi*, ceea ce a servit drept temei pentru soluționarea problemei prin care au fost validate rezultatele experimentale.

Sinteza aspectelor teoretice și aplicative a permis formularea următoarelor concluzii:

1. Au fost prezentate dovezi științifice concluzive cu privire la identificarea fundamentelor teoretice ale *competenței fonologice*: au fost descrise particularitățile fonologice ale sistemului vocalic al limbii engleze; au fost determinate dimensiunile competenței fonologice în aspect diacronic și sincron; au fost specificate tendințele moderne în formarea competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi; a fost stabilită interdependența dintre ortografie și ortoepie în formarea competenței fonologice.

2. Au fost identificate și descrise conținutul și structura competenței fonologice în limba engleză la studenții filologi. *Competența fonologică* este definită drept capacitate a unei persoane de a realiza un dialog intercultural în conformitate cu normele de pronunție a limbii studiate, în baza setului de cunoștințe privind sistemul fonetico/fonologic al limbii țintă, precum și în conformitate cu setul de motive interne, convingeri cu privire la corectitudinea exprimării orale, care, în consecință, asigură un nivel înalt al calității comunicării profesionale. Structura *competenței fonologice* include sistemul de competențe: *cognitivă, pragmatică și atitudinal-valorică*.

3. Au fost determinate, din perspectivă teoretică și practică, dimensiunile metodologice ale formării competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi, influența limbii materne în formarea competenței de pronunție în limba engleză, similitudinile și diferențele existente între sistemul fonologic al limbii engleze și cel al limbii materne.

4. A fost elaborat, fundamentat și definit *Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi*. Au fost descrise elementele constitutive și etapele de conceptualizare, funcționare și validare ale modelului: obiective, principii, instrumente experimentale, nivelurile de formare a competenței fonologice la studenții-filologi, etapele proiectării didactice, strategiile de implementare și criteriile de evaluare. A fost elaborat

și dezvoltat un sistem complex de exerciții pentru formarea competenței fonologice la *studenții-filologi* în procesul predării-învățării limbii engleze ca limbă străină, în baza monoftongilor posteriori englezi [ɑ:-ʌ, ɔ:-ɔ, u:-u].

5. În baza rezultatelor analizei experimentului pedagogic desfășurat, a fost dovedită valabilitatea premiselor cercetării, care au demonstrat funcționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi* prin sporirea calității formării inițiale a studenților-filologi, prin creșterea nivelului de formare a competenței profesionale de comunicare în limba engleză, prin constatarea unei dinamici pozitive în formarea competenței fonologice.

6. Au fost identificate și descrise științific valorile profesionale ale competenței fonologice la studenții-filologi: *receptivitatea auditivă, comprehensiunea; transcrierea fonetică; norme ortografice și ortoepice; corectitudinea articulatorie și precizia; claritatea și fluența în comunicare.*

7. Valoarea cercetării este condiționată de fundamentarea metodologică teoretico-aplicativă a funcționalității *Modelului pedagogic de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi*, întru sporirea calității culturii fonologice în limba engleză a studenților-filologi în procesul de formare inițială.

Studiul realizat și rezultatele obținute permit formularea unor **recomandări**:

(a) **pentru cadrele didactice de limbi străine din instituțiile de învățământ superior:**

- Formarea competenței fonologice în procesul de predare-învățare a limbilor străine, reprezintă nucleul în formarea competențelor de comunicare profesională în limbi străine, aceasta trebuie să devină o prioritate în învățarea limbilor străine în Republica Moldova.

- Pentru eficientizarea procesului de formare a competenței fonologice în predarea limbilor străine este necesar a examina conținutul și structura competenței fonologice, familiarizarea cu componentele structurale ale acesteia (caracteristici fonologice generale, articularea sonoră, caracteristicile prozodice), reconceptualizarea modulelor de învățare, astfel ca fiecare modul să proiecteze studiul integrat al aspectelor lingvistice din domeniul foneticii/fonologiei, dar și al lexicologiei, gramaticii, ortografiei.

- Modelul pedagogic elaborat de formare a competenței fonologice a studenților-filologi poate servi drept reper conceptual în cadrul unității de curs *Fonetica praxiologică a limbii engleze*, pentru cursurile *Lexicul englez și fonetica articulatorie* la elaborarea suporturilor curriculare (manuale, culegeri de exerciții, ghiduri metodologice, fonetice etc.).

- Sporirea motivației și automotivației studenților pentru a avea o pronunție inteligibilă care facilitează procesul de exprimare corectă, asigură pregătirea temeinică pentru activitatea profesională ulterioară.

- Implementarea unor strategii active și interactive în procesul de formare a competenței fonologice.

- Dezvoltarea indicatorilor calității în formarea competenței fonologice la nivelul **valorilor specifice**: *receptivitate auditivă, comprehensiune; transcriere fonetică; norme ortografice și ortoepice; corectitudine articulatorie și precizie; claritate și fluență în comunicare.*

(b) Pentru cercetători în domeniu:

Rezultatele de bază ale cercetării realizate pot fi folosite pentru studiile științifico-didactice ulterioare în formarea, dezvoltarea competenței fonologice.

ANEXE

ANEXA 1.

GLOSAR DE TERMENI FONETICO-FONOLOGICI

1. **Accent** /'æksənt/ (n) – accent, intensitate, accentuare;
2. **Accentedness** /'æksəntədnis / - accentuarea corectă a unităților fonetice și stabilirea abaterilor de la “normă”.
3. **Allophone** /'æləfoun/ (n) – alofon, variantă calitativă a sunetului-tip, variant alternativ;
4. **Alternation of Sounds** /,ɔ:ltə'neifən əv 'saundz/ (n) – alternanța sunetelor /'ai-i/ în cuvintele 'child- 'children /'tʃaɪld – 'tʃɪldrən/;
5. **Articulation** /ɑ:'tikju: 'leɪfən/ (n) – articulare, pronunțare, rostire a sunetelor, a cuvintelor cu ajutorul organelor de vorbire; mișcări coordonate a organelor de vorbire în procesul vorbirii;
6. **Aspects of a Phoneme** /'æspekts əv ə 'founi:m/ (n) – aspectele fonemului; material, real; abstracțional, generalizat; funcțional, fonematic, fonologic, fonemic;
7. **Assimilation** /ə'simi'leɪfən/ (n) – asimilare, egalare, adaptare a unui sunet cu altul – fenomen fonetic care constă în modificarea unui sunet sub influența altuia din apropiere în așa fel încât sunetul nou devine asemănător sau identic cu cel care a provocat transformarea: asimilare *progresivă*, *regresivă*, *reciprocă*;
8. **Back** /bæk/ (adj.) – posterior, parietal, sunet format în partea posterioară a cavității bucale, corpul limbii este retras în partea posterioară a cavității bucale;
9. **Back Advanced Vowels** /'bæk əd'vɑ:nst 'vauəlz/ (n) – vocale posterioare / parietale avansate;
10. **Broad Transcription** /brɔ:d trəns'kri:fən/ (n) – transcriere fonetică simplă fonemică, fonologică, fonematică;
11. **Comprehension** /'kɒmprihenʃən/ (n)- comprehensiune, înțelegere, capacitatea de pătrundere;
12. **Diction** /'dikʃən/ (n) – dicțiune, fel de a vorbi: selecția și controlul cuvintelor pentru a exprima ideea (ținută a vocabularului), corectitudine gramaticală, topică afectivă, corectă, corespunzătoare; modul de a pronunța cuvintele, silabele și sunetele;
13. **Digraph** /'daɪgrɑ:f/ (n) – digraf – îmbinare a două litere echivalente cu un singur fonem **ee**, **ea** /i:/, **sh** /ʃ/, **th** /θ, ð/: *meet*, *meat*, *ship*, 'mother, *thick*, *thin*, 'father /mi:t, ʃɪp, 'mʌðə, 'θɪk, 'θɪn, 'fɑ:ðə/
14. **Diphthong** /'dɪfθɔŋ/ (n) – diftong – îmbinare a două sunete: vocală-vocală, vocală-semivocală, două consoane: /'ai, 'au, 'ei, 'oá, tʃ, dʒ/;
15. **Discrepancy** /dis'kreɪnsi/ (n) – discrepanță, divergență, non-coincidență între scriere și rostire / între ortografie și ortoepie: *bought* /bɔ:t/, 'action /'ækʃən/, 'schedule /'ʃedju:l/;
16. **Duration** /dʒuə'reɪʃən/ (n) – durată, lungime a sunetului: *ship* /ʃɪp/ – *sheep* /ʃi:p/;
17. **Fluency** /'fluənsi/ (n) – fluentă, cursivitate, fluiditate, însușirea de a fi fluent;
18. **Front-Retracted Vowels** /'frʌnt ri:'træktɪd 'vauəlz/ (n) – vocale anterioare retrase, vocale semianterioare;
19. **Front Vowels** /'frʌnt 'vauəlz/ (n) – vocale anterioare /i:, i, e, æ/;
20. **Functional** /'fʌŋkʃənəl/ (adj.) – funcțional, fonematic, fonologic, diferențial, fonemic;
21. **Grapheme** /'græfi:m/ (n) – grafem – o unitate ortografică în care un fonem poate fi corelat "**t**, **e**, **n**" sunt grafeme în cuvântul *ten* /ten/;

22. **Intelligibility** /,intə'ligibiliti/ (n) - inteligibilitate, accesibilitatea percepției sensului pentru ascultători;
23. **Intonation** /,intou'neifən/ (n) – intonație – componentă a structurii fonetice;
24. **Labial Sounds** /'leibiəl 'saundz/ (n) – sunete labiale, sunete articulate cu ajutorul buzelor – consoanele engleze /p, b/;
25. **Lax Vowels** /læks 'vauəlz/ (n) – vocale laxe, netensionate;
26. **Literary Pronunciation** /'litərəri prə,nAnsi'eifən/ (n) – pronunțare/pronunție literară;
27. **Long Vowels** /'lɒŋ'vauəlz/ (n) – vocale durative, lungi, de lungă durată: /i:, u:, a:, ɔ:, ə:/;
28. **Mistakes in Pronunciation** /mis'teiks in prə,nAnsi'eifən/ (n) – greșeli, erori în pronunțare: erori fonetice și greșeli fonologice, fonematice, fonemice;
29. **Monophthong** /'mɒnəfθɔŋ/ (n) – monoftong în engleză /i, e, æ, a:, ʌ, ɔ, ɔ:, u:, u, ə:, ə, i:/;
30. **Orthoepy** /ɔ:'θouipi/ (n) – ortoepie – pronunțare corectă a cuvintelor unei anumite limbi. Ansamblu de reguli proprii unei limbi care stabilesc pronunțarea corectă (literară) a cuvintelor; disciplină care se ocupă cu studiul acestor reguli;
31. **Orthography** /ɔ:'θɔgrəfi/ (n) – ortografie – sistem de reguli ortografice; ansamblu de reguli care stabilesc scrierea corectă a unei limbi; aplicarea practică a acestor reguli;
32. **Pause** /pɔ: z/ - pauză; reprezintă întreruperi ale curentului sonor, îndeplinind funcții fiziologice și lingvistice, necesare la alternarea expirației și a inspirației aerului; delimitarea sintagmelor și a propozițiilor, împărțind comunicarea în unități ritmico-semantice;
33. **Prosody** /prɔsədi/ (n) – prozodie, sau fonetica frazei include unitățile fonetice suprasegmentale (accentul, intonația, ritmul, tonurile, reducerea);
34. **Phoneme** /'founi:m/ (n) – fonem – cea mai mică unitate funcțională a unei limbi;
35. **Phonemic Transcription** /fou'ni:mik træns'kripʃən/ (n) – transcriere fonemică, fonologică, fonematică: un simbol pentru un fonem;
36. **Phonetic ability** /fou'netik ə'biliti/ (n)- abilitate, deprindere fonetică;
37. **Phonological Mistakes** /,founə'lɒdʒikəl mis'teiks/ (n) – greșeli fonologice, greșeli funcționale de tipul: *thought* /θɔ:t/ - *fought* /fɔ:t/, *thin* /θin/ - *fin* /fin/etc.;
38. **Phonology** /fou'nɒlədʒi/ (n) – fonologie, fonologie funcțională, care studiază fonemele (sunetele-tip) ale unei limbi date, accentul, silaba și intonația;
39. **Received Pronunciation** /ri'si:vd prə,nAnsi'eifən/ (n) – pronunțare tipică, standard, literară, acceptată în Regatul Unit /UK/ și în alte țări anglofone, normă acceptată și recomandată la învățarea limbii engleze pretutindeni, inclusiv în R. Moldova;
40. **Rhythm** /'riðm/ (n) – ritm, se consideră drept component temporal al intonației, el se prezintă ca o alternare de silabe accentuate și neaccentuate la un interval egal de timp;
41. **Rules of Reading** /'ru:lz əv 'ri:diŋ/ (n) – reguli de citire – sistem de reguli ce țin de corespondența ortografică și ortoepică a limbii vorbite;
42. **Segmental level** /'segmentəl 'levl/ - nivel segmental;
43. **Suprasegmental level** /sjupəsegmentəl levl/ - nivel suprasegmental;
44. **Southern English Pronunciation** /'sʌðən 'iŋglɪʃ prə,nAnsi'eifən/ (n) – pronunțare engleză sudică, londoneză, pronunțare literară, unică, standard numită și *Received Pronunciation*, acceptată de marea majoritate a vorbitorilor englezi și recomandată ca unica la învățarea limbii engleze în învățământ;
45. **Sham** /ʃæm/ (n) – imitare, similar;
46. **Syllable** /'siləbl/ (n) -silabă
47. **Tone** /toun/ (n)- ton; reprezintă un rezultat al unor mișcări vibratorii ritmice,

adică vibrații cu o frecvență constantă, uniformă sau bine reglementată;

48. **Tongue Twisters** /'tʌŋ 'twɪstəz/ (n) – cuvinte greu de pronunțat, volubilități; drilluri fonetice folosite în *Fonetica Practică*;

49. **Transcription** /træns'krɪpʃən/ (n) – transcripție fonetică – sistem de semne în care sunetele limbii umane sunt simbolizate: transcriere fonemică, fonologică, fonematică, lingvistică numită transcriere largită (broad) care se bazează pe

reprezentarea doar a fonemelor – sunetelor-tip ale limbii umane – un simbol – un fonem; transcrierea fonetică – alofonică – cea restrânsă (narrow) reprezintă toate semnele fonetice alofonice. Transcrierea fonemică mai poate fi numită *didactică*, cea alofonică – *științifică*;

50. **Word-Stress** /'wɜ:d 'stres/ or **Word Accent** /'wɜ:d 'æksənt/ (n) – accent în cuvânt, accentul pe cuvânt/cuvântului, accent tonic.

51. **Written/Writ Competence** /'rɪtən, rɪt 'kɒmpɪtəns/ (n) – competență ortografică

GRILA CONTROLULUI FONOLOGIC,
în baza Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi [CECRL, p. 136]

Nivelul	Controlul fonologic general	Articularea sonoră	Caracteristicile prozodice
C 2	Poate folosi o gamă variată de caracteristici fonologice în limba-țintă cu un nivel ridicat de control – inclusiv caracteristici prozodice cum ar fi accentul în cuvinte și propoziții, ritmul și intonația – astfel încât aspectele mai fine ale mesajului ei/lui să fie clare și precise. Inteligibilitatea și transmiterea eficientă a sensului nu sunt afectate în nici un fel de trăsăturile accentului care pot fi reținute din alte limbi.	Poate articula cu claritate și precizie practic toate sunetele din limba-țintă.	Poate exploata caracteristicile prozodice (de exemplu, accentul, ritmul, intonația) în mod corespunzător și eficient pentru a transmite nuanțe mai fine de sens (de exemplu, să diferențiezi și să subliniezi).
C1	Poate folosi o gamă largă de caracteristici fonologice în limba-țintă cu suficient control pentru a asigura inteligibilitatea întregului mesaj. Poate articula practic toate sunetele în limba de studiu; unele caracteristici vizibile ale accentului din altă limbă(i), dar care nu afectează inteligibilitatea.	Poate articula practic toate sunetele în limba-țintă cu un grad ridicat de control El/ea se poate autocorecta, de obicei, dacă pronunță greșit sunetele.	Poate realiza un discurs inteligibil cu unele abateri ocazionale în accentuare, ritm și/sau intonație, dar care nu afectează inteligibilitatea sau eficacitatea mesajului. Poate varia intonația și plasa corect accentul.
B 2	Poate folosi, în general, o intonație adecvată, pune accentul corect și articula individual clar sunetele; accentul tinde să fie influențat de altă limbă(i) pe care el/ea le vorbește, dar are prea puține influențe asupra inteligibilității.	Poate articula un număr mare de sunete în limba-țintă, în mod clar, în diverse mesaje de proporții extinse, inteligibile pentru toată lumea, în ciuda câtorva greșeli sistematice. Poate generaliza exprimarea ei/lui pentru a prezice caracteristici fonologice ale celor mai cunoscute cuvinte (de exemplu, accentul cuvântului) cu o precizie rezonabilă (de exemplu, în timp ce citești).	Poate folosi caracteristici prozodice (de exemplu, accentul, intonația, ritmul) pentru a susține mesajul pe care intenționează să-l transmită, deși cu unele influențe din alte limbi pe care el/ea le vorbește.
B 1	Pronunția este, în general, inteligibilă, utilizată în general corect intonația și accentul la nivel de cuvânt și enunț. Totuși, accentul este, de obicei, influențat de alte limbi pe care el/ea le vorbește.	În general, mesajul este inteligibil pentru toată lumea, în ciuda pronunției individuale greșite a sunetelor și cuvintelor, cu care el/ea este mai puțin familiarizat.	Poate transmite lui/ei mesaje într-un mod inteligibil, în ciuda influenței puternice a accentului, intonației și/sau ritmului din partea altei limbi (limbilor) pe care le vorbește.
A 2	Pronunția este, în general, suficient de clară pentru a fi înțeleasă, dar partenerii din cadrul conversației vor trebui să ceară repetarea unor aspecte, din când în când. O influență puternică din partea altor limbi, accentul ritmul și intonația pot afecta inteligibilitatea, necesitând colaborarea dintre interlocutori. Cu toate acestea, cuvintele familiare se pronunță clar.	Pronunția este, în general, inteligibilă când se comunică în situații simple, uzuale, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort pentru a înțelege sunetele specifice. Pronunția sistematic greșită a fonemelor nu împiedică inteligibilitatea, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort de recunoaștere și ajustare la limbajul vorbitorului în contextul de pronunție.	Poate folosi inteligibil în limbajul cotidian caracteristicile prozodice ale cuvintelor și frazelor, în ciuda unei puternice influențe a accentului, intonației și/sau ritmului din alte limbi pe care el/ea le vorbește. Caracteristicile prozodice (de exemplu, accentul cuvântului) sunt adecvate pentru cuvintele uzuale și enunțuri simple.
	Poate pronunța un repertoriu foarte limitat de cuvinte și fraze învățate, care pot fi înțelese cu ceva efort din partea interlocutorilor, utilizate în	Poate reproduce sunete în limba țintă, dacă este ghidat cu atenție. Poate articula un număr limitat de sunete, dacă vorbirea interlocutorului este	Poate utiliza caracteristicile prozodice ale unui repertoriu limitat de cuvinte simple și fraze inteligibile, în ciuda unei

A 1	relațiile cu vorbitorii grupului în cauză. Poate reproduce corect o gamă limitată de sunete, precum și accentul în cuvinte și fraze simple, familiare.	inteligibilă și acesta oferă suport (de exemplu, prin repetarea corectă și prin introducerea în procesul de repetare a sunetelor noi).	influențe foarte puternice asupra accentului, ritmului și/sau intonației altor limbi .
------------	--	--	--

ANEXA 3.

CURRICULUM UNIVERSITAR

Denumirea programului de studii	Limba engleză și limba franceză/italiană/germană /spaniolă
Ciclul	I, Licență
Denumirea cursului	<i>Fonetica praxiologică a limbii engleze</i>
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Facultatea Limbi și Literaturi Străine, Catedra Filologie Engleză
Titular de curs	Usatii Larisa, lector universitar
Cadre didactice implicate	
e-mail	usatii.larisa@gmail.com, usatii.larisa@upsc.md

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total ore	
					contact direct	Studiu individual
S.02.O.011	4	I	Sem. II	120	60	60

Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

The university course *Praxiological Phonetics of the English language* is a compulsory course in which students are to become familiar with the relevant features of phonetic and phonological features of the English language. This course gives a brief insight into the phenomena of silent letters and schwa sound, strong and weak forms, modification of consonants in connected speech, word stress, sentence stress, the use of intonation, intonation in sentence types, sequence of tones, training phonetic phenomena in laboratory work and their evaluation in tests. The students are supposed to develop their phonological competence for their further development of professional communicative values.

Competențe dezvoltate în cadrul cursului

- **Cognitiv competence** is expressed mainly through the *phonological competence* and manifests itself in the knowledge of the phonetic and phonological system and structures of the English language, of the basic notions of phonology at the segmental and supersegmental levels; in the perception of phonetical variations necessary to decode the message; in knowing the phonetic composition of the words (stress, the syllabic structure of the words, assimilation); in possessing comprehension at a high level.
- **Learning competence** deals with inquiring the students into the problems and difficulties of phonetical phenomena of the vowels and consonants, strong and weak forms, assimilation, word and sentence stress; their ability to consult normative sources of present – day English (Oxford Dictionary, D. Jones Pronunciation Dictionary).
- **Application competence** refers to the scientific interpretation of the phonetic and phonological processes in different situations/communication; the argumentation of the personal opinion regarding the studied phenomenon; the capacity of transferring the mastered material in different daily situations.
- **Analysis competence** is manifests itself in the ability to use several ways of the phonetic and phonological analysis; in the application of theoretical sources to make a complex examination of each linguistic phenomenon, to make a scientifically sound decision and on which to build their own opinion.
- **Communicative competence** refers to the communicative competence in English and emphasizes the communicative situations both in the classrooms and in daily activities respecting the norms of the English literary language that is manifested through the correctness of the phonological phenomena.
- **Intercultural competence** refers to the ability to listen actively and to have a positive attitude towards persons of English culture; to be motivated to learn from new experiences; to have the capacity of working with

different sources from different phonetic schools (American, British, Romanian, Russian).

- **Integration competence** is proved as a general linguistic competence with the help of which the students present their points of view and demonstrate capabilities of using different phonological phenomena with references to normative sources of the English language; the ability to identify, define and analyze the phonetic issues in view of forming the linguistic competence so as to be able to use it in different contexts; to focus on the presentation of linguistic phenomena by respecting the orthoepic and orthographic norms; to demonstrate capacities of using oral and written communicative competence.

Finalități de studii realizate la finele cursului

- To be able to define and analyze phonetic and phonological categories in order to form the *phonological competence* necessary to operate with the facts of language in different contexts.
- To use correctly sounds and possess the control of stress, intonation and rhythm;
- To focus on the presentation of phonological phenomena, on the observance of the phonetic, orthographic and orthoepic norms of the English language.
- To apply the acquired knowledge according to the comprehension level, to be able to aud and pronounce the sounds; to respect the intonation and tones in communication;
- To demonstrate the ability to use phonetic phenomena correctly, identify correct pronunciation according to orthoepic norms.
- To apply the acquired knowledge according to the comprehension level, to respect intonation and tones in communication.
- To demonstrate an overview of the language as a complex system of functional mechanisms (phonetics, lexicon, grammar, punctuation) being in a perfect correlation.

Precondiții

- Possession of the language of instruction at the level at the A1;
- basic knowledge in linguistics, phonetics, lexicology, grammar;
- abilities to investigate, interpret and analyze the linguistic phenomena;
- communicative competences in the English language.

Repartizarea orelor de curs

Nr. d/o	Unități de conținut	Total ore	Ore de contact direct			Ore de lucru individual
			Curs	Practice	Laborator fonetic	
1.	The manner of articulation of English Vowels (4 types of pronunciation). Reading rules.	10		4	1	5
2.	English Monophthongs, Diphthongs and Triphthogs.	10		4	1	5
3.	Silent Letters in English and difficulties in pronouncing them.	10		4	1	5
4.	Schwa sound in English.	14		6	1	7
5.	Word Stress and Rhythm in English.	10		4	1	5
6.	Strong and Weak forms in English. Sentence Stress.	14		6	1	7
7.	Assimilation in English. Modification of consonants in connected speech.	14		6	1	7
8.	Intonation and its components. Melody	10		4	1	5
9.	Classification of Intonation patterns.	10		4	1	5
10.	Intonation Patterns and Sentence Types	10		4	1	5
11.	Sequence of Tones.	8		4		4
	Total	120		50	10	60

Unități de curs

Tema 1. The manner of articulation English Vowels

In the stressed syllable a vowel letter has four types of pronunciation: open syllable – alphabetical pronunciation; closed syllable – short monophthong; vowel + letter **r** – long monophthong; vowel +**r**+vowel – a diphthong or a triphthong. The importance of knowing the rules of reading for speaking English correctly. Formation of correct associations between the spelling of words and their pronunciation

Tema 2. English Monophthongs, Diphthongs and Triphthongs

Vowels made with air stream that meets no closure or narrowing in the mouth pharyngeal and nasal cavities. Vowel sounds divided into pure vowels – monophthongs, diphthongs and diphthongoids. English Triphthongs. Division of vowels according to tongue position: front, front-retracted, central, back and back-advanced; rounded and unrounded according to lip position; long and short vowels. Vowel reduction.

Tema 3. Silent Letters in English and difficulties in pronouncing them A letter or letter combination of the alphabet that is usually not pronounced in a word. The English language is full of words whose written form can be deceptive. In English we rarely sound out all the letters that we see. We are now left with hundreds and hundreds of English words which have some surprising silent letters. Auxiliary letters. Dummy Letters. Silent Consonants.

Silent **P**. Silent **K**. Silent **B**. Silent **G**. Silent **T**. Silent. **N**. Silent **C**.

Tema 4. Schwa sound in English.

The schwa is the common vowel sound in English, represented as ə in the *International Phonetic Alphabet*. Reduced vowels. Dialectal Variations in Schwa usage. Schwa and zero schwa. Schwa and English spelling. Schwa sound in Function Words. Schwa sound in Suffixes and Prefixes.

Tema 5. Word Stress and Rhythm

The functions of word stress. Word Stress considered from the point of view of its position or place and the degree of the force with which the stressed syllable is articulated. Relatively free stress as to its place. To degrees of word stress in four or more syllables – primary and secondary as to the force of word stress. Words with two equally strong stresses subjected to the influence of English rhythm in connected speech.

Tema 6. Strong and Weak Forms

Content or notional words. Spoken English shows a marked contrast between stressed and unstressed syllables. Notional and secondary parts of speech. The positions of the auxiliary and modal verbs stressed in a sentence. Strong forms of prepositions (at the end of an intonation group or phrase).

Tema 7. Assimilation in English. Modification of consonants in connected speech

Assimilation – a process of alteration of speech sounds as a result of which one of the sounds becomes fully or partially similar to the adjoining sound. The origin of word assimilation. Types of assimilation: direction, degree of completeness, degree of stability. Direction of assimilation: progressive, regressive and reciprocal. Degree of completeness: complete and incomplete assimilation. The reduction of consonants clusters- elision

Tema 8. Intonation and its components. Melody

Intonation – a unity of speech melody, sentence stress, voice tamber and the tempo of speech enabling the speaker to express adequately the meaning of sentences, his attitude to their contents and his emotions. Speech melody - the pitch component of intonation; stress in speech – greater prominence given to one or more words in a sentence; the tamber of speech – the special coloring of the voice in pronouncing sentences; the tempo of speech – the speed of pronouncing sentences or their parts.

Tema 9. Classification of Intonation patterns

Different combinations of pitch sections may result in more than one hundred pitch and stress patterns. Common and rare cases of patterns. The nucleus – the most important pitch pattern. English terminal tones indicated by intonation classified under two types: tones of unchanging pitch known as level tones and tones of changing pitch known as moving tones. There are two main forms of pitch change: a fall and a rise, that is falling and rising tones.

Tema 10. Intonation Patterns and Sentence Types

Statements are most widely used with low- fall. Special questions are most commonly used with the low – falling tone on the last syllable preceded by the falling head. General questions are pronounced with the rising tone, sounding genuinely interested. Imperatives, commands and requests are serious and strong. Exclamations are very common with a high fall.

Tema 11. Sequence of Tones

Combinations of terminal tones in sentences containing more than one intonation group are possible. Adverbial phrases at the beginning of a simple sentence normally form a separate intonation group. Enumerations are represented by a number of homogeneous parts pronounced as separate groups. Pronunciation of alternative questions. Positive imperative used as an emphatic device to underline or reinforce the meaning of it.

Metode și tehnici de predare și învățare					
Expositive, algorithmic, communicative and heuristic strategies; imitative, listening, articulatory, analytical and communicative exercises, project, group project, graphic organizers, written feedback, individual work, guided instruction, flow charts tables.					
Strategii de evaluare					
<i>Current evaluation</i> of learning activities and formed abilities within the discipline is performed by tests, control papers, reports, discussion at the seminars, etc. (60% of the final mark). <i>Final evaluation</i> is carried on orally. The result is made up of 40% of the final mark. <i>The final mark</i> is composed of the result of the 2 current evaluations (60% of the final mark) and the final one (40% of the final mark).					
Lucrul individual					
Nr	Unități de conținut	Ore lucrul individual	Subiectul	Produsul preconizat	Modalități de evaluare
1.	The manner of articulation of English Vowels and Consonants.	5	Four Types of English Vowels Pronunciation. Difficulties in pronouncing the digraphs with consonants.	<i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical imitative and analytical exercises. Tongue twisters. <i>Portfolio work:</i> Presentation (according to the given model): Four types of Reading of the Vowels. Consonant Digraphs (sh, ck, wh, nk, ph). <i>Phonetic laboratory work 1.</i> Listening activities: Type I, II, III, IV.	Knowledge checking Public presentation of portfolio works Evaluation of laboratory work
2.	English Monophthongs, diphthongs and Triphthongs.	5	English vowel System. Monophthongs and diphthongs. Division according to tongue and lip position. English triphthongs.	<i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Drilling exercises, imitative exercises, listening exercises. tongue twisters, short poems, transcription. <i>Portfolio work</i> Presentation (according to the given model): Reading rules of the Diphthongs and triphthongs. <i>Phonetic laboratory work:</i> Listening activities: Long and Short monophthongs, Diphthongs.	Evaluation of the written test Oral, selective, frontal presentation Gallery tour. Evaluation of 1 laboratory work
3.	Silent Letters in English.	5	Silent Consonants. Dummy Letters. Auxiliary Letters.	<i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: analytical, drilling, spelling etc., transcription, articulatory activities. <i>Portfolio work:</i> Presentation (according to the given model): Useful activities with silent letters in English. <i>Phonetic laboratory work 3.</i> Writing activity: Fill in the chart	Transcription Test. Mutual evaluation Public presentation of portfolio works Evaluation of laboratory

				with silent letters: g, k, p, n, h.	work
4.	Schwa sound in English.	6	Schwa and zero schwa. Schwa sound in Function Words. Schwa sound in Suffixes and Prefixes.	<p><i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: Analytical, drilling, spelling etc., transcription.</p> <p><i>Group work:</i> Determination of the Schwa sound in suffixes. <i>Individual work:</i> Schwa sound in Function Words.</p> <p><i>Phonetic laboratory work 4.</i> Listening activity: Text “My House”: to identify the words containing the schwa sound.</p>	<p>Oral test (Control Reading)</p> <p>Reciprocal Evaluation.</p> <p>Evaluation of laboratory work</p>
5.	Word Stress and Rhythm in English.	6	Primary and Secondary Stress. Rhythm in connected speech.	<p><i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: analytical, drilling, communicative spelling etc., transcription.</p> <p><i>Portfolio work:</i> Cases of using Primary and Secondary Stress. <i>Individual work:</i> analysis of the rhythm in connected speech.</p> <p><i>Phonetic laboratory work 5.</i> Listening activity „English Money” – to fill in the chart and mark word stress.</p>	<p>Determination test of the stressed and unstressed words.</p> <p>Public presentation of portfolio works Individual Evaluation. Evaluation of laboratory work</p>
66.	Strong and Weak Forms in English.	6	Notional and Functional parts of Speech. Strong and weak forms of secondary parts of speech.	<p><i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: imitative, analytical, communicative, etc.</p> <p><i>Group work:</i> analysis of the words which have strong and weak forms.</p> <p><i>Individual work:</i> transcription of the functional words.</p> <p><i>Phonetic laboratory work 6.</i> Writing activity: to identify the functional words and fill in the charts.</p>	<p>Transcription test</p> <p>Individual identification test of the strong and weak forms</p> <p>Guided group work</p> <p>Evaluation of laboratory work</p>
7.	Assimilation in English.	6	Assimilation. Types, degree and direction of assimilation. Elision.	<p><i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: imitative, drilling, analytical, communicative, tongue twisters.etc.</p>	<p>Test (determination of the types of assimilation.)</p> <p>Public</p>

				<p><i>Portfolio work:</i> determination and analysis of the degrees of Assimilation.</p> <p><i>Individual work:</i> cases of Elision.</p> <p><i>Phonetic laboratory work 7.</i> Listening activity: “At the Restaurant”.</p>	<p>presentation of portfolio works</p> <p>Individual Evaluation.</p> <p>Evaluation of laboratory work</p>
88.	Intonation and its components.	5	Components of intonation. Speech Melody.	<p><i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: imitative, drilling, analytical, communicative, tongue twisters, etc.</p> <p><i>Portfolio work:</i> Presentation of the components of intonation.</p> <p><i>Objective item evaluation.</i></p> <p><i>Individual work:</i> analysis of intonation in General Questions.</p> <p><i>Phonetic laboratory work 8.</i> Listening activity: „Travelling”.</p>	<p>Pair work (rendering the dialogue)</p> <p>Public presentation of portfolio works</p> <p>Individual Evaluation</p> <p>Evaluation of laboratory work</p>
99.	Classification of Intonation patterns.	6	Common and rare cases of patterns. Falling and rising Tones.	<p><i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: imitative, drilling, analytical, communicative, tongue twisters, etc.</p> <p><i>Group work:</i> Analyze the tones in Alternative and Disjunctive Questions.</p> <p><i>Individual work:</i> determination of tones in statements in the given abstract.</p> <p><i>Phonetic laboratory work 9.</i> Listening activity: to determine the tones in text „Questions and Answers”</p>	<p>Control Reading.</p> <p>Written Test on Intonation patterns.</p> <p>Mutual evaluation.</p> <p>Evaluation of laboratory work</p>
110 .	Intonation patterns and sentence types.	5	Types of questions. Commands and requests. Exclamations	<p><i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: imitative, drilling, analytical, communicative, tongue twisters, etc.</p> <p><i>Portfolio work:</i> Presentation of the intonation patterns in commands and requests.</p> <p><i>Individual work:</i> analysis of intonation patterns in</p>	<p>Oral presentation of the dialogue. Individual work.</p> <p>Public presentation of portfolio works</p> <p>Individual Evaluation</p>

				exclamations. <i>Phonetic laboratory work 10.</i> Listening activity: dialogue” Four Seasons”.	Evaluation of laboratory work
111	Sequence of Tones.	5	Pronunciation of alternative questions. Tones used in enumerations and adverbial phrases.	<i>Practical work:</i> Self-assessment questionnaire. Practical exercises: imitative, drilling, analytical, communicative, tongue twisters, etc. <i>Group work:</i> Identification of the sequence of tones in enumerations and adverbial phrases. <i>Individual work:</i> rendering the text respecting the sequence of tones.	Control reading Mutual Evaluation Guided group work

Bibliografie

Obligatoric:

1. Ball M.J., Rahilly J. Phonetics the Science of Speech. New York: Routledge, 2013. 248 p.
2. Brett D. English Phonetics and Phonology. University of Sassari Press, 2014. 568 p.
3. Carr Ph. English Phonetics and Phonology. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2013. 176 p.
4. Celce-Murcia M. et al. Teaching Pronunciation. A Course Book and Reference Guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 556 p.
5. Collins B.S., Mees I.M. Practical Phonetics and Phonology. New York: Routledge, 2013. 267 p.
6. Knight R.-A. Phonetics: A Coursebook. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 297 p.
7. Roach P. English Phonetics and Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 130 p.
8. Roca I., Johnson W. A Course in Phonology. United Kingdom. Blackwell Publishing Com., 2004. 176 p.
9. Lorenz F. Basics of Phonetics and English Phonology. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH, 2013. 160 p.
10. Gut U. Introduction to English Phonetics and Phonology. Frankfurt am Main: Peter Lang GMBH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009.
11. Hayes B. Introductory Phonology. Cambridge: Wiley-Blackwell, 2009.
12. Shchukina O. Word Stress in the Process of the English Pronunciation Teaching. În: Teaching English: Between Research and Practice. APLE Annual Conference Materials, 13 March, 2010. Chişinău: CEP USM, 2010, p. 144-145.
13. Skandera P., Burleigh P. A Manual of English Phonetics and Phonology. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2011. 169 p.
14. Walker R. Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2010. 224 p.
15. Tench P. Transcribing the Sounds of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 189 p.
16. Kelly G. How to Teach Pronunciation. Harlow: Longman, 2007. 154 p.
17. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press, 2003. 220 p.

Opțională:

1. Chitii T., Pricepa L. Increasing Students' Motivation for Studying a Foreign Language. In: Teaching English: Between Research and Practice. APLE Annual Conf. Materials, 13 March 2010, Chisinau: CEP USM, 2010, p. 35-37.
2. Drăguţan C. English Proverbs and Sayings with Definitions and Oral Speech Exercises. Chişinău, 2014. 38 p.
3. Power T. English Language Learning and Teaching. Brighton: The Round Hill Society, 2010. 136 p.
4. Hedge T. Writing. Oxford: Oxford University Press, 2003. 180 p.
5. Roca I., Johnson W. A Course in Phonology. United Kingdom. Blackwell Publishing Com., 2004. 729 p.
6. Medvedenko I, Sudnitsyna Al. Varieties of English. Chişinău: CEP, 2007. 94 p.
7. Lodge K. A Critical Introduction to Phonetics. London: Continuum International Publishing Group, 2009. 244 p.
8. Jones D. An Outline of English Phonetics. Cambridge, 1987. 260 p.

CHESTIONAR PENTRU CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

Stimați colegi!

Cercetarea la care vă rugăm să colaborați (prin furnizarea informațiilor solicitate de prezentul chestionar) are ca scop stabilirea dimensiunilor metodologice de formare/dezvoltare a competenței fonologice studenților filologi la orele de limba engleză.

Completarea chestionarului este confidențială, informațiile fiind utilizate exclusiv la constituirea bazei de date la nivelul grupului de lucru. În aceste condiții vă rugăm ca răspunsurile date să reprezinte cât mai fidel opinia Dumneavoastră și situația reală a lucrurilor.

Atenție! Completarea chestionarului se face prin încercuirea/bifarea variantei de răspuns potrivite. În cazul în care unele întrebări nu corespund situației, ocoliți întrebarea și treceți la următoarea. Unele întrebări permit mai multe răspunsuri.

A. Motivația studenților pentru învățarea limbii engleze și exprimarea orală eficientă în limba de studiu

1. Pe o scară de la 1 la 10 apreciați nivelul de motivație al studenților dumneavoastră pentru studierea limbii engleze (unde 1 este cel mai puțin, 10 – cel mai mult).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Care sunt motivele pentru care studentul învață limba engleză? (alegeți maximum 5 variante de răspuns):

- ₁ pentru a avea o carieră de succes
- ₂ pentru fi un model de exprimare în limba engleză
- ₃ din dorința de a cunoaște limba engleză
- ₄ pentru a deveni un specialist cu o înaltă calificare în domeniu
- ₅ profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv
- ₆ profesorul însuși respect, este un model
- ₇ materia e interesantă și atractivă
- ₈ pentru a avea un limbaj frumos și coerent
- ₉ materiile îi vor fi utile mai târziu
- ₁₀ pentru a asigura succes viitoarei activități profesionale
- ₁₁ pentru a obține calificate sau note bune
- ₁₂ pentru a fi sigur că se exprimă corect în limba de studiu
- ₁₃ din dorința a fi recunoscut și respectat de către ceilalți
- ₁₄ pentru fi sigur de ceea ce spune și cum spune
- ₁₅ pentru a primi diploma de licență
- ₁₆ pentru a primi constant o bursă
- ₁₇ pentru că vor să cunoască mai multe limbi
- ₁₈ pentru a merge la studii peste hotare
- ₁₉ pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire

₂₀ altele _____

B. Probleme/dificultăți pe care le întâmpină studenții în procesul de studiu și exprimarea orală/pronunția în limba-țintă

3. Ierarhizați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpină studenții Dvs în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină?

Dificultăți	opțiunea
frica de a vorbi în limba engleză	
dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	
lipsa de vocabular și utilizare corectă a vocabularului	
dificultăți gramaticale	
lipsa de înțelegere a mesajului prin ascultare/nivel jos de percepție a mesajului la auz (audiere)	
dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectură)	
dificultăți de vorbire în limba engleză (vorbire)	
dificultăți de exprimare în scris (scriere)	

4. Ce probleme/dificultăți întâmpină studenții Dvs în perceperea mesajului sonor și exprimarea orală/pronunția în limba engleză? (alegeți maximum 3 variante de răspuns)

- ₁ sensibilitatea scăzută a aparatului auditiv
- ₂ auzul fonematic slab dezvoltat
- ₃ capacitatea de imitare redusă, neadaptarea aparatului de vorbire a studenților pentru articularea corectă sunetelor în limba de studiu/dificultăți de pronunție
- ₄ capacitatea de transfer redusă la însușirea semnelor verbale
- ₅ slaba cunoaștere a sistemului de transcriere/analiză fonetică în limba-țintă (decodificare și codificare)
- ₆ productivitatea scăzută a memoriei
- ₇ reacții încetinite
- ₈ altele _____

5. Ce bariere întâmpină studenții în pronunțarea monoftongilor englezi?

6. Enumerați, care sunt elementele de interferență cel mai des atestate în exprimarea orală a studenților-filologi în limba engleză?

C. Abordarea didactică a procesului de formare a competenței fonologice

7. Cât de oportună este dezvoltarea competenței fonologice în limba engleză a studenților filologi?

8. Care sunt, în viziunea Dvs, elementele constitutive ale competenței fonologice?

9. Cât de des utilizați activități de formare a competenței fonologice la orele de limbă engleză? Cât timp acordați în cadrul orei pentru dezvoltarea competenței fonologice?

10. Ce modalități de lucru utilizați pentru a depăși interferența limbii române în pronunție? (puteți menționa câteva variante)

- a. exerciții audio pentru dezvoltarea auzului fonematic
- b. drilul/exerciții punctuale de pronunție
- c. transcrierea fonetică
- d. citirea pe de rost
- e. exerciții comparativ-contrastive
- f. exerciții imitative

altele _____

11. Ce activități didactice le considerați oportune în formarea competenței fonologice?

12. Cât de des utilizați laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru exersarea abilităților de pronunție?

13. În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii engleze ca limbă străină?

În foarte mare măsură	În mare măsură	În mică măsură

14. Ce ar trebui de întreprins pentru a eficientiza procesul de formare a competenței fonologice în limba engleză a studenților-filologi?

CHESTIONAR PENTRU STUDENȚI

Dragi studenți!

Cercetarea la care vă rugăm să colaborați are ca scop identificarea dimensiunilor metodologice de formare a competenței fonologice studenților-filologi în procesul de predare-învățare a limbii engleze în instituțiile de învățământ superior.

Chestionarul completat este confidențial, informațiile fiind utilizate exclusiv la constituirea bazei de date la nivelul grupului de lucru. În aceste condiții, vă rugăm ca răspunsurile date să reprezinte cât mai fidel opinia dumneavoastră și situația din instituția în care învățați.

Nu există răspunsuri corecte sau greșite; ele trebuie doar să prezinte puncte personale de vedere, sincere și nepărtinitoare

Atenție!

Completarea chestionarului se face prin încercuirea/bifarea variantei de răspuns potrivite. Pentru cazul în care unele întrebări nu corespund situației, ocoliți întrebarea și treceți la întrebarea următoare.

Unele întrebări permit mai multe răspunsuri, acest lucru fiind precizat în fiecare caz în parte, imediat după întrebare.

A. Motivația pentru învățarea limbii engleze și exprimarea orală în limba de studiu

1. Pe o scară de la 1 la 10 apreciați nivelul de motivație al **dumneavoastră** pentru studierea limbii engleze (unde 1 este cel mai puțin, 10 – cel mai mult).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Care sunt motivele pentru care învățați limba engleză? (alegeți maximum 5 variante de răspuns):

- ₁ pentru a avea o carieră de succes
- ₂ pentru fi un model de exprimare în limba engleză
- ₃ din dorința de a cunoaște limba engleză
- ₄ pentru a deveni un specialist cu o înaltă calificare în domeniu
- ₅ profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv
- ₆ profesorul insuflă respect, este un model
- ₇ materia este interesantă și atractivă
- ₈ pentru a avea un limbaj frumos și coerent
- ₉ materi îmi va fi utilă mai târziu
- ₁₀ pentru a asigura succes viitoarei activități profesionale
- ₁₁ pentru a obține calificate sau note bune
- ₁₂ pentru a fi sigur că se exprimă corect în limba de studiu
- ₁₃ pentru a fi recunoscut și respectat de către ceilalți
- ₁₄ pentru fi sigur de ceea ce spun și cum spun
- ₁₅ pentru a obține diploma de licență
- ₁₆ pentru a primi constant o bursă
- ₁₇ pentru că vreau să cunosc mai multe limbi
- ₁₈ pentru a merge la studii peste hotare
- ₁₉ pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire
- ₂₀ altele _____

B. Probleme/dificultăți pe care le întâmpină studenții în procesul de studiu și exprimarea orală în limba-țintă

3. Ierarhizați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpinați în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină?

Dificultăți	opțiunea
frica de a vorbi în limba engleză	
dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	
lipsa de vocabular și utilizare corectă a vocabularului	
dificultăți gramaticale	
lipsa de înțelegere a mesajului prin ascultare/nivel jos de percepție a mesajului la auz (audiere)	
dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectură)	
dificultăți de vorbire în limba engleză (vorbire)	
dificultăți de exprimare în scris (scriere)	

4. Ce fenomene ale sistemului fonetic al limbii engleze sunt, după părerea Dvs, cele mai dificile în procesul de învățare a limbii engleze și exprimare? (alegeți maximum 3 variante de răspuns)

- ₁ tonuri specifice limbii de studiu
- ₂ intonația în propoziție
- ₃ sunetele vocalice
- ₄ diftongii
- ₅ sunetele consonantice
- ₆ îmbinarea consoanei și vocalei într-o silabă
- ₇ combinația tonurilor
- ₈ intonația
- ₉ altele _____

5. Ce bariere întâmpinați în pronunțarea monoftongilor englezi?

C. Activități didactice, mijloace de formare a competenței fonologice

6. Cât de des sunt utilizate în procesul didactic activități de formare a abilităților de pronunție: în cadrul lecției, laboratorului fonetic, sălilor multimedia?

Nu se folosesc	Se folosesc rar	Se folosesc periodic	Se folosesc des

Alte: _____

7. În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii engleze ca limbă străină?

În foarte mare măsură	În mare măsură	În mică măsură

8. Ce ar trebui de întreprins pentru a eficientiza procesul de exprimare orală/pronunție în limba engleză a studenților-filologi?

TESTUL DE EVALUARE AL FORMĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE

1. Find the intruder:

[a:] – family, party, scar, jar, money, farm;

[u:] – cartoon, cushion, noon, rude, pool;

[o] - talk, not, pot, got, laundry, pony;

[o:] - tawny, more, door, core, pork, bought.

3 p.**2. Determine the type of reading:***pile, tore, cut, sport, arm, moon, done, storm, parents, stare, cake, mine, pope, norm.*

I	II	III	IV

4 p.**3. Reproduce the sentences containing EPM:**

When does the sport competition start. The duck was dark coloured. Pass me the last cup of rum. Barbara was humming to herself, tugging her toy cart around the garden. Father and mother gave their son a hearty hug. The stuff was marred in the mud in the cart. Cast a glance at the running dark-coloured truck. Don't touch the car it will give an alarm and the host will come running.

4 p.**4. Transcribe the following sentences:**

The group in the classroom met the teacher too coolly. The child threw the soup. Two fools in a house are too many.

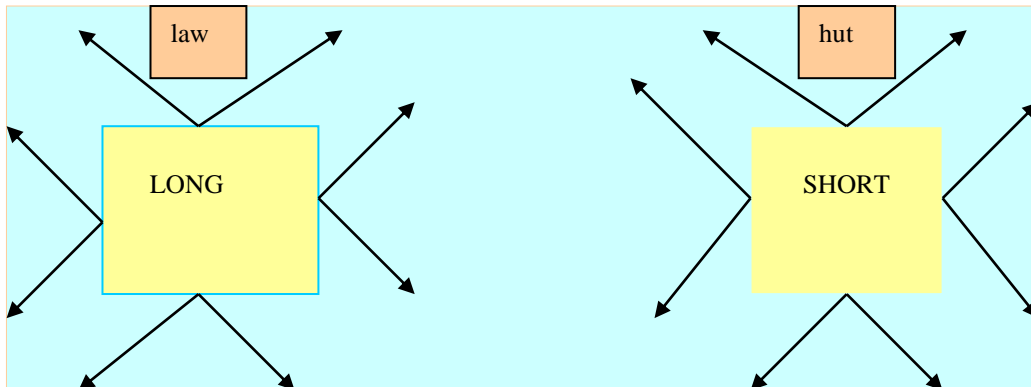
3 p.**5. Determine the place of EPM:**

aud, for, hog, hot, under, ups, runner, caller, unable, soft, jar, bar, coffee, plumer, fruit, car, core, bore.

Beginning	Middle	End

3 p.

1. **Identify the length of EPM and fill in spaces accordingly:** school, law, raw, lord, lawn, tool, spoon, good, carp, dark, dancer, mall, hut, jump, bought, arm, put, run, fox:



3 p.

7. **Determine the place of stress:**

Before, begun, starter, caller, uptake, discomfort, discuss, conclude, misdo, undo.

2 p.

8. **Listen to the tongue twisters and complete the spaces. Mark the sentence stress:**

Fuzzy ----was a bear. ----Wuzzy had no ----. Fuzzy ----was not ----, was he?

I have ----a ----at a ----to ----; I will see you at the ---, so do not be ----.

3 p.

9. **Listen to the tongue twisters and determine the EPM.**

A big black bear sat on a big black rug. Rolling red wagons. We surely shall see the sun shine soon. Betty botter bought some butter, but she said the butter is bitter.

2 p.

10. **Correct the mistakes and give the correct spelling.**

Ex: otumn – autumn

Partyes, buter, super, bodi, solt, ordere, flor, fool; ladyes, otumn.

3 p.

11. **Arrange the words so as to form proverbs:**

► *grasp, then, first, and, at, ask, answer, last.*

► you, if, after, run, will, two, catch, you, none, hairs.

3 p.

12. Identify the tones and read the sentences expressively:

Hasn't Father asked Martin to mow the grass? The car is rather large for two persons. Last week we started the task they asked. Nick asked us to start at half past six sharp. I think I'd rather ask my aunt. Can't you dance the last dance if I ask you. He, who laughs last, laughs longest. We've asked the Archers to come to the party. Aren't your father and grandfather hard-working farmers?

5 p.

13. Read the poem respecting the correct pronunciation, stress and tones.

When the weather is wet,
We must not fret,
When the weather is cold,
we must not scold,
When the weather is wet,
We must not fret,
But be thankful together,
Whatever the weather.

4 p.

14. Aud and fill in the spaces with words containing EPM:

Every country has its ----- . He was as ----- as a bug in a rug. He was interrupted utterly abruptly. He was ----- to have snug before he got drunk. They suffered heavy ----- in the course of their just ----- . His mother suddenly ---- a large sum of money. The conductivity depends upon the ----- of ions. Rutt won't arrive before ----- on Sunday. The ----- is a conductor. This is just the ----- to be expected from the discussion.

7 p.

15. Aud and fill in the subscription blank: (In a Library)

Ann: Good morning!

The Librarian: Good morning. Come in.

Ann: I should like to subscibe to the library.

The Librarian: You should fill in a subscription blank. Please. Your name and surname!

The Librarian: The date of birth?

The Librarian: Your address?

The librarian: Could you give me your telephone number.

The librarian: What school do you go to.

The Librarian: All right. Please sign in here. You will get the pass in five minutes.

SUBSCRIPTION BLANK

-NAME-----

- SURNAME-----

- DATE OF BIRTH-----

- ADDRESS-----

- TELEPHONE NR:-----

- LYCEUM-----

10 p.

16. Make up a short story: „My favorite writer” using the following words:

Author, story, good, novel, short, school, country, after, use, loved.

10 p.

Punctaj69

Nota.....

LEVEL/MARK	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
A 2	69 -	67-	64-	59-	53-	47-	40-	33-	27-	19-
	68 p.	65 p.	60 p.	54 p.	48 p.	41 p.	34 p.	28 p.	20 p.	10 p.
B1 / B2	69 p.	68-	65-	61-	56-	52-	46-	40-	34-	27-
		66 p.	62 p.	57 p.	53 p.	47 p.	41 p.	35 p.	28 p.	25 p.

**MECANISMUL DE CALCUL AL PUNCTAJULUI PENTRU NIVELURILE DE
FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE**

BAREM – VALORI LA TESTUL DE CONTROL (competența fonologică)

VALORI – 69 puncte	Nivel mediu B2 / B1	Nivel minim A2	Punctaj maxim
RECEPTIVITATE AUDITIVĂ, COMPREHENSIVITATE	15-14	14-13	15
TRANSCRIEREA FONETICĂ	3	2	3
NORME ORTOGRAFICE, ORTOEPICE	14-13	13-12	14
CORECTITUDINE ARTICULATORIE și PRECIZIE	12-11	11-10	12
CLARITATE și FLUENȚĂ în COMUNICARE	14-13	13-12	14
INTELIGIBILITATE	11-10	10-9	11
Total puncte – nivel competență fonologică.	69 – 66 p.	64 - 60 p.	69 p.

DATELE EXPERIMENTALE ALE GRUPULUI EXPERIMENTAL

DATELE EXPERIMENTALE COMPARATE (GC - GE) PRIVIND NIVELUL DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE LA STUDENȚII-FILOLOGI (ETAPA DE CONSTATARE)

Grup	Număr	Nivelul A2		Nivelul B1		Nivelul B2	
de control	43	23	53,48 %	13	30,2 %	5	11,62%
experimental	45	27	60 %	12	26,6 %	6	13,3 %

DATELE EXPERIMENTALE COMPARATE (GC - GE) PRIVIND NIVELUL DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE LA STUDENȚII-FILOLOGI (ETAPA DE CONTROL)

Grup	Număr	Nivel A2		Nivel B1		Nivel B2	
de control	43	14	32,55 %	16	37,2 %	13	30,25 %
experimental	45	6	3,3 %	18	40 %	21	56,7 %

DATELE EXPERIMENTALE COMPARATE (GC - GE) PRIVIND NIVELUL DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE LA STUDENȚII-FILOLOGI, ETAPA DE CONSTATARE /CONTROL

NIVEL	CONSTATARE				VALIDARE			
	GE		GC		GE		GC	
	Nr. S.	%	Nr. S.	%	Nr. S.	%	Nr. S.	%
A2	27	60	23	53,48	6	3,3	14	32,55
B1	12	26,6	13	30,2	18	40,0	16	37,2
B2	6	13,3	5	11,62	21	56,7	13	30,25

GIMNASTICA FONETICĂ

Sounds: [p], [i], [e].

- *Peter Piper picked a peck of pickled peppers;
A peck of pickled peppers Peter Piper picked;
If Peter Piper picked a peck of pickled peppers,
Where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked.*

Sounds [u:], [ʌ]

- *How much wood would a woodchuck chuck
if a woodchuck could chuck wood?
He would chuck, he would, as much as he could,
and chuck as much wood as a woodchuck would
if a woodchuck could chuck wood.*

Sounds [o], [ʌ]

- *Betty Botter bought some butter but, said she, the butter's bitter.
If I put it in my batter, it will make my batter bitter.
But a bit of better butter will make my bitter batter better.
So she bought some better butter, better than the bitter butter,
put it in her bitter batter, made her bitter batter better.
So 't was better Betty Botter bought some better butter.*

Sounds [o], [i], [u],

- *Yally Bally had a jolly golliwog. Feeling folly, Yally Bally Bought his jolly golli' a dollie
made of holly! The golli', feeling jolly, named the holly dollie, Polly. So Yally Bally's
jolly golli's holly dollie Polly's also jolly!*

Sounds: [ə]

- *Birdie birdie in the sky laid a turdie in my eye.
If cows could fly I'd have a cow pie in my eye.*

Sounds [o], [ʌ]

- *How much ground would a groundhog hog, if a groundhog could hog ground? A
groundhog would hog all the ground he could hog, if a groundhog could hog ground.*

Sounds: [ə], [ʌ], [e]

- *Yellow butter, purple jelly, red jam, black bread.
Spread it thick, say it quick!
Yellow butter, purple jelly, red jam, black bread.
Spread it thicker, say it quicker!
Yellow butter, purple jelly, red jam, black bread.
Don't eat with your mouth full!*

Sounds [o], [o:].

- *Red lorry, yellow lorry.
A really leery Larry rolls readily to the road.
Rory's lawn rake rarely rakes really right.
Lucky rabbits like to cause a ruckus.*



I looked right at Larry's rally and left in a hurry.

Sounds [o], [ʌ]

- *I thought a thought.
But the thought I thought
Wasn't the thought I thought I thought.
If the thought I thought I thought,
Had been the thought I thought,
I wouldn't have thought I thought.*

Sounds: [θ], [o], [ʌ]

- *Something in a thirty-acre thermal thicket of thorns and thistles thumped and thundered threatening the three-D thoughts of Matthew the thug – although, theatrically, it was only the thirteen-thousand thistles and thorns through the underneath of his thigh that the thirty-year-old thug thought of that morning.*

Sounds [o], [ʌ],[a:].

- *To sit in solemn silence in a dull, dark dock,
In a pestilential prison, with a life-long lock,
Awaiting the sensation of a short, sharp shock,
From a cheap and chippy chopper on a big black block!
To sit in solemn silence in a dull, dark dock,
In a pestilential prison, with a life-long lock,
Awaiting the sensation of a short, sharp shock,
From a cheap and chippy chopper on a big black block!
A dull, dark dock, a life-long lock,
A short, sharp shock, a big black block
To sit in solemn silence in a pestilential prison,
And awaiting the sensation
From a cheap and chippy chopper on a big black block!*

Sounds [o], [ʌ]

- *If you must cross a course cross cow across a crowded cow crossing, cross the cross coarse cow across the crowded cow crossing carefully.*

Sounds: [w]

- *I wish to wish the wish you wish to wish,
but if you wish the wish the witch wishes,
I won't wish the wish you wish to wish.*

Sounds [o:]

- *Bill had a billboard.
Bill also had a board bill.
The board bill bored Bill,
So Bill sold his billboard
And paid his board bill.
Then the board bill
No longer bored Bill,
But though he had no board bill,
Neither did he have his billboard!*

MODEL DE AGENDĂ ARTICULATORIE A STUDENTULUI

Data	Tema/subiectul	Greșeală comisă	Evaluarea (cadru didactic/ autoevaluare)	Autocorectarea/ comentarea greșelii comise
	Durata monoftongilor posterior englez [a:]	<i>Bark – bun</i> <i>Soon – book</i> <i>Car – cart</i> <i>Mark – must</i>	Nu se respectă durata monoftongilor posteriori englezi	Monoftongul a , în acest context, după tipul trei de citire, este de durată lungă. a plus r: [a:] - star, jar, mark, car.
	Diferențierea cuvintelor care se pronunță la fel în limba maternă și engleză	<i>Two – to (tu)</i> <i>Caught – cot (cot)</i> <i>Port – pot (pot)</i>	Interferența limbii materne în pronunția engleză	În limba engleză distingem monoftongi de lungă și scurtă durată, pe când în l. română doar scurți. Two - [tu:] – engleză Tu - română
	Durata monoftongului posterior englez [o:]	<i>Short – shot</i> <i>Shore – shok</i> <i>more – lot</i> <i>sport – spot</i> <i>cort – cot</i>	Pronunție incorectă în raport cu tipurile de citire	În tipul III și IV de citire <i>vocala o</i> este redată prin monoftongul de lungă durată, după tipul II scurt. <u>III O+R=[o:]</u> <u>O+R=[o:]</u>
	Transcrierea fonetică a cuvintelor ce conțin digrafa oo .	<i>Nook – mood</i> <i>good – spoon</i> <i>Cook – loop</i> <i>Hook – moon</i>	Cunoașterea insuficientă a transcrierii fonetice în limba engleză	Digrafa oo se pronunță scurt doar când este urmat de consoana <i>k</i> . <u>OO+k= scurt</u> <u>Oo+(toate consoanele)=lung</u> Excepție: <i>good</i> .
	Accentuarea silabelor în cuvinte.	<i>Contact – to contact</i> <i>Export – to export</i> <i>Present – to present</i> Nu se respectă regulile de accentuare.	Nu se respectă regulile de accentuare în cuvânt	La substantive accentul cade pe prima silabă, în cazul verbelor silaba a doua este accentuate
	Aplicarea aspectelor suprasegmentale	<i>Star or Moon?</i> <i>Good or Bad?</i> Is it short or long? Are you a teacher or a doctor?	Nu este respectată intonația în întrebările alternative	În întrebările alternative se disting tonurile: <i>Rise Fall</i> . <u>Is it ↗short or ↘long?</u>
	Accentul în frază.	<i>The <u>task</u> was <u>very long and difficult</u>.</i>	Nu se respectă regula vizavi de	Se accentuează doar cuvintele noționale;

	Respectarea formelor tari și slabe.	<i>Sell my car I've gone to France.</i>	Strong and Weak forms	cele funcționale se accentuează doar în cazul accentului logic. SELL my CAR I've GONE to FRANCE
	Aplicarea aspectelor suprasegmentale. Tonurile: Falling	Where do you come from? What are you looking at? Why are you sad? Who is a teacher?	Nu este respectată intonația în întrebările speciale	În întrebările speciale este utilizat doar Falling Tone (tonul descendent). <u>Why are you ↘ sad?</u>

ALFABETUL FONETIC INTERNAȚIONAL

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET

Consonants (Pulmonic)

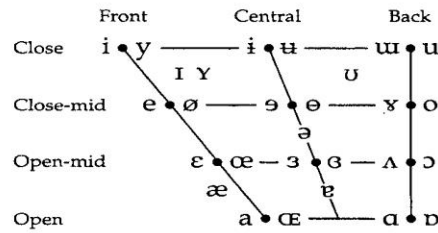
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal		m		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill		ʙ		r					ʀ		
Tap or flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant			ʋ	ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Consonants (Non-Pulmonic)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
◌ Dental	ɗ Dental/alveolar	pʼ Bilabial
◌ (Post)alveolar	f Palatal	tʼ Dental/alveolar
◌ Palatoalveolar	ɠ Velar	kʼ Velar
◌ Alveolar lateral	ɣ Uvular	sʼ Alveolar fricative

Vowels



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

Other Symbols

- ʌ Voiceless labial-velar fricative
 - ʍ Voiced labial-velar approximant
 - ɥ Voiced labial-palatal approximant
 - ħ Voiceless epiglottal fricative
 - ʕ Voiced epiglottal fricative
 - ʔ Epiglottal plosive
 - ɕ ʑ Alveolo-palatal fricatives
 - ɺ Alveolar lateral flap
 - ɧ Simultaneous ʃ and x
- Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
- kp̚ ts̚

Diacritics

Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̰

◌ Voiceless	◌ Breathy voiced	◌ Dental	◌ Apical	◌ Laminar
◌ Voiced	◌ Creaky voiced	◌ Alveolar	◌ Postalveolar	◌ Laminal
◌ Aspirated	◌ Linguolabial	◌ Labialized	◌ Nasalized	◌ Palatalized
◌ More rounded	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ Nasal release	◌ Velarized
◌ Less rounded	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ Lateral release	◌ Pharyngealized
◌ Advanced	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ No audible release	◌ Velarized or pharyngealized
◌ Retracted	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ No audible release	◌ Raised
◌ Centralized	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ No audible release	◌ Lowered
◌ Mid-centralized	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ No audible release	◌ Advanced tongue root
◌ Syllabic	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ No audible release	◌ Retracted tongue root
◌ Non-syllabic	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ No audible release	
◌ Rhoticity	◌ Labialized	◌ Palatalized	◌ No audible release	

Suprasegmentals

- ˈ Primary stress
 - ˌ Secondary stress
 - ː Long
 - ˑ Half-long
 - ˑ̇ Extra-short
 - ˑ̈ Minor (foot) group
 - ˑ̉ Major (intonation) group
 - ˑ̊ Syllable break
 - ˑ̋ Linking (absence of a break)
- founəˈtɪʃən

Tones and Word Accents

- | Level | Contour |
|-------------------|------------------|
| ˥ or ˧ Extra high | ˥ or ˧ Rising |
| ˥ High | ˥ Falling |
| ˥ Mid | ˥ High rising |
| ˥ Low | ˥ Low rising |
| ˥ Extra low | ˥ Rising-falling |
| ˥ Downstep | ˥ Global rise |
| ˥ Upstep | ˥ Global fall |

ANEXA 12.

CARACTERIZAREA (SUCCINTĂ) A MLE ÎNȘOȘITĂ DE EXEMPLE TIPICE ÎN ORTOGRAFIE ȘI TRANSCRIERE FONEMICĂ SINCRONIZATĂ CU CORESPONDENȚI DIN LIMBA ROMÂNĂ

Nr. din sistemul IPA	Simbol	Explicații	Exemple	Transcriere	Corespondent (aproximativ) al exemplului în românește
1	i:	<i>i foarte lung</i>	'feeler	['fi:lə]	"filă" (cu i prelung)
2	i	<i>i scurt, foarte deschis, aproape de e</i>			
fit	[fit]	"fit" (cu i foarte scurt, nepalatalizat)			
3	e	<i>e puțin mai deschis ca în românește</i>	set	[set]	"set" (cu e mai deschis, nepalatalizat)
4	æ	<i>e foarte deschis, aproape de a</i>	Sam	[sæm]	"seamă" (dar cu diftongul îmbinat)
5	ɑ:	<i>ɑ foarte deschis, format în fundul gurii</i>	bar	[bɑ:]	"bar" (cu ɑ prelung și fără r)
6	ɔ	<i>o scurt, deschis spre a, cu buzele trase în jos</i>	tot cod	[tɔt] [kɔd]	"tot" (dar cu vocala mai apropiată de sunetul ardelenesc din "toată") "cod" (dar mai asemănător cu "coada")
7	ɔ:	<i>o lung, deschis, cu buzele trase în jos</i>	door lord	[dɔ:] [lɔ:d]	'dor" (cu o lung, deschis, fără r) 'lord" (fără r, cu o lung, deschis)
8	u	<i>u foarte scurt</i>	cook	[kuk]	'cuc" (cu u scurta)
9	u:	<i>u foarte lung</i>	boon	[bu:n]	"bun" (cu u foarte lung, ca în "iulie")
10	ʌ	<i>a foarte scurt și închis, format în centrul gurii</i>	'supper	['sʌpə]	"sapă" (cu ă foarte scurt, retezat)
11	ə:	<i>vocală centrală similară cu un ə foarte lung, rostit cu dinții apropiați și buzele întinse lateral</i>	Sir	[sə:]	"să" (cu vocala foarte lungă și închisă)
12	ə	<i>vocală centrală întotdeauna neaccentuată, similară cu un ə foarte scurt</i>	'sitter	['sitə]	"sită" (cu vocala finală închisă și retezată)

ANEXA 13.

SISTEMUL FONOLOGIC SEGMENTAL (MONOFTONGII) AL LIMBII ENGLEZE /I:, I, E, Æ, a:, ɔ:, ɔ, U, U:, ʌ, ə:, ə/- 12 SUNETE VOCALICE-TIP (FONEME) CU EXEMPLE TIPICE ÎN ORTOGRAFIE ȘI TRANSCRIERE FONEMICĂ

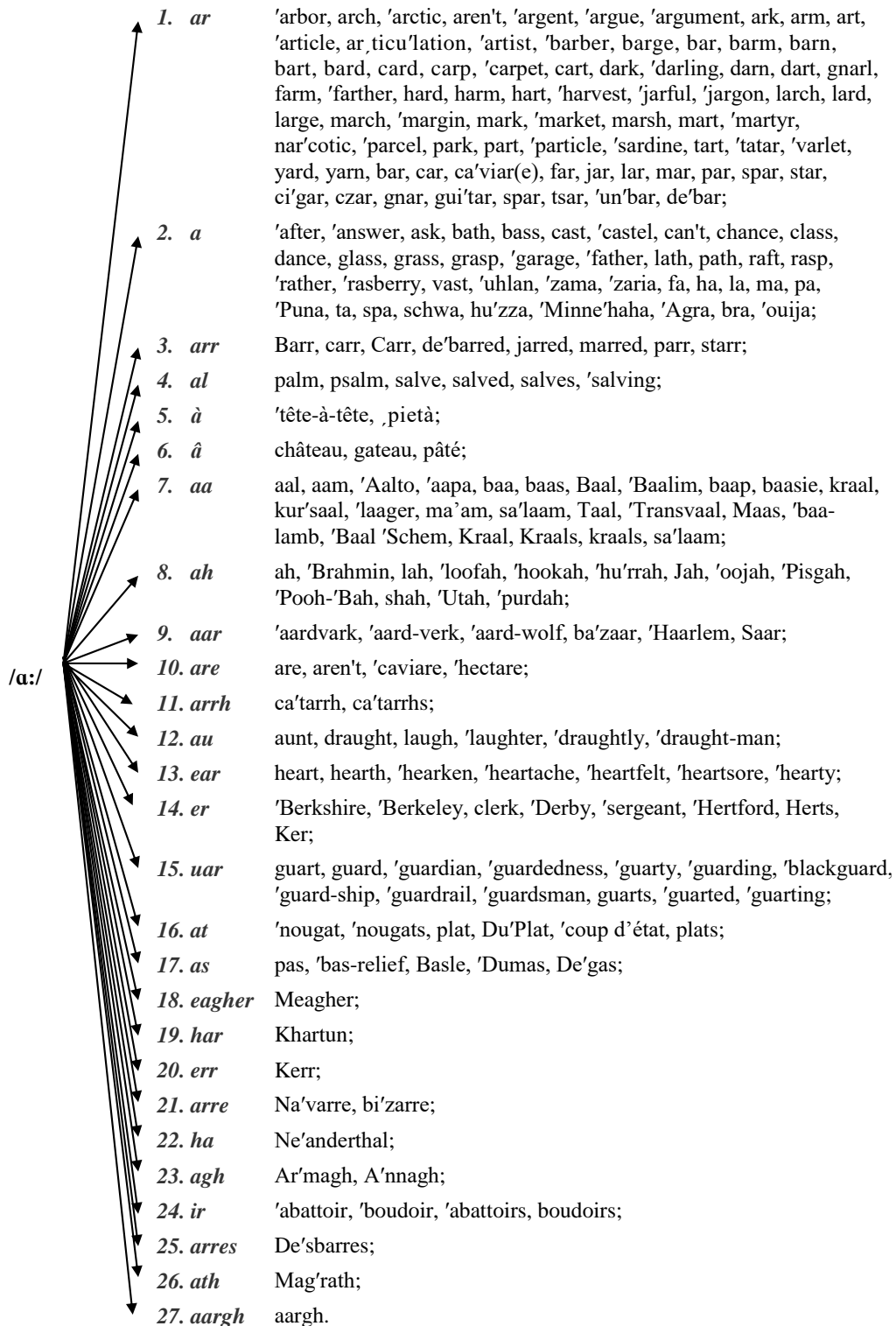
Nr. d/or.	Mono-ftongi:	Cuvinte englezești	
		În ortografie	În transcriere
1.	/i:/	bee, tea, me, mete, see, deep, tree, meet, meat, scene, these, seem, niece, field, 'feeler, Pete, he, tree, dean, chief, field, peel, 'people, 'lever, trees, 'aeon, 'Aesop, aes'thetic, 'easy, seize, we, be, beat, feet, neat, leave, sheep.	/bi:, ti:, mi:, mi:t, si:, di:p, tri:, mi:t, mi:t, si:n, ði:z, si:m, ni:s, fi:ld, 'fi:lə, pi:t, hi:, tri:, di:n, ʃi:f, fi:ld, pi:l, 'pi:pɪ, 'li:və, tri:z, 'i:ən, 'i:səp, i:s'thetic, 'i:zi, si:z, wi:, bi:, bi:t, fi:t, ni:t, li:v, ʃi:p/.
2.	/i/	it, bid, pit, pill, in, kit, 'Derby, gym, 'limit, build, 'foreign, sit, this, think, tip, ship, 'abbey, 'ready, 'office, 'palace, build, 'carry, 'city, 'ready, 'ticket, 'market, 'coffee, 'rally, 'village, hit, bit, fit, live, 'holiday, 'Sunday.	/it, bid, pit, pil, in, kit, 'də:bi, dʒim, 'limit, bild, 'fɔ:rin, sit, ðis, θɪŋk, tip, ʃɪp, 'æbi, 'redi, 'ɔ:fi:s, 'pælis, bild, 'kæri, 'siti, 'redi, 'tikit, 'mɑ:kɪt, 'kɔ:fi, 'ræli, 'vilidʒ, hit, bit, fit, liv, 'hɒlɪdi, 'sʌndi/.
3.	/e/	pen, get, men, hen, let, them, 'seven, deaf, says, 'any, leg, red, read, set, ate, bed, pet, said, text, test, bet, pelt, ten, 'level, bread, head, cheque, 'pencil, 'many, friend, 'leopard, Thames, 'leisure, led, ten, 'village, fen, send.	/pen, get, men, hen, let, ðem, 'sev(ə)n, def, sez, 'eni, leg, red, red, set, et, bed, pet, sed, text, test, bet, pelt, ten, 'lev(ə)l, bred, hed, ʃek, 'pensəl, 'meni, frend, 'lepəd, temz, 'lezə, led, ten, 'vilidʒ, fen, send/.
4.	/æ/	cat, map, cap, hat, jam, bat, at, have, plat, plad, bad, pat, pal, man, 'family, bade, fan, pan, 'cabin, bag, 'balance, 'talent, sand, 'narrow, 'dramatist, 'marry, 'daddy, 'sparrow, 'amazon, re'veille, had.	/kæt, mæp, kæp, hæt, dʒæm, bæt, æt, hæv, plæt, plæd, bæd, pæt, pæl, mæn, 'fæm(ə)li, bæd, fæn, pæn 'kæbin, bæɡ, 'bæləns, 'tælənt, sænd, 'nærəu, 'dræmətɪst, 'mæri, 'dædi, 'spærəu, 'æməzən, ri'væli, hæd/.
5.	/ɑ:/	art, bard, part, bar, car, mark, 'mamma, pɑpa, draft, park, hard, star, bath, 'garden, calm, staff, class, path, ask, 'after, fast, laugh, aunt, vase, 'rather, glass, pass, grant, aunt, dance, la, half, quatt, 'memoir, bañana, 'lava, 'drama, clerk, hearth, heart.	/ɑ:t, bɑ:d, pɑ:t, bɑ:, kɑ:, mɑ:k, 'mɑ:mə, pə'pɑ:, drɑ:ft, pɑ:k, hɑ:d, stɑ:, bɑ:θ, 'ɡɑ:d(ə)n, kɑ:m, stɑ:f, klɑ:s, pɑ:θ, ɑ:sk, 'ɑ:ftə, fɑ:st, lɑ:f, ɑ:nt, vɑ:z, 'rɑ:ðə, ɡlɑ:s, pɑ:s, ɡrɑ:nt, ɑ:nt, dɑ:ns, lɑ:, hɑ:f, kwɑ:t, 'memwɑ:, bə'nɑ:nə, 'lɑ:və, 'drɑ:mə, klɑ:k, hɑ:θ, hɑ:t/.
6.	/ɔ:/	ought, board, port, Paul, paw, orb, 'organ, gore, warn, ball, bought, caught, more, or, oar, roar, soar, short, small, sore, saw, door, court, halt, call, pause, 'author, four, pour, all, stork, stalk, wall, walk, talk, tall, Maugham, Vaughan, War, law, raw, sauce, taught, cork, caulk.	/ɔ:t, bɔ:d, pɔ:t, pɔ:l, pɔ:, ɔ:b, 'ɔ:ɡən, ɡɔ:, wɔ:n, bɔ:l, bɔ:t, kɔ:t, mɔ:, ɔ:, ɔ:, rɔ:, sɔ:, ʃɔ:t, smɔ:l, sɔ:, sɔ:, dɔ:, kɔ:t, hɔ:lt, kɔ:l, pɔ:z, 'ɔ:θə, fɔ:, pɔ:, ɔ:l, stɔ:k, stɔ:k, wɔ:l, wɔ:k, tɔ:k, tɔ:l, mɔ:m, vɔ:n, wɔ:, lɔ:, rɔ:, sɔ:s, tɔ:t, kɔ:k, kɔ:k/.
7.	/ɒ	swamp, 'quantity, cough, odd, 'body, pot, cod, dog, got, watch, not, hot, lot, box, top, shop, 'laurel, 'solid, want, wash, gone, squash, 'foreign, 'quality, shone, 'knowledge, yacht, 'modest, squat.	/swɒmp, 'kwɒntɪti, kɔf, ɒd, 'bɒdi, pɒt, kɒd, dɒɡ, ɡɒt, wɒʃ, nɒt, hɒt, lɒt, bɒks, tɒp, ʃɒp, 'lɒrəl, 'sɒlɪd, wɒnt, wɒʃ, ɡɒn, skwɒʃ, 'fɔ:rin, 'kwɒlɪti, ʃɒn, 'nɒlɪdʒ, jɒt, 'mɒdɪst, skwɒt/.
8.	/u/	good, put, pull, cook, book, groom, 'bosom, look, hook, took, bush, full, 'cushion, 'butcher, push, 'sugar, goods, wool, could, should, 'woman, bou'quet, wolf, stood, 'Boleyn, broom, room, would.	/ɡud, put, pul, kuk, buk, ɡrum, 'buzəm, luk, huk, tuk, buʃ, ful, 'kuʃən, 'buʃə, puʃ, 'ʃuɡə, gudz, wul, kud, ʃud, 'wum(ə)n, bu'kei, wulf, stud, 'bulin, brum, rum, wud/.
9.	/u:/	ooze, booted, boot, pool, boo, rouge, crew, threw, two, too, boon, few, soon, blew, fruit, juice, doom, flu, gnu, blue, true, rude, réruit, ca'noe, school, who, through, group, shoe, fool, spook, 'Hindu, Wound, 'Cowper, flue, brute, June, coup.	/u:z, bu:d, bu:t, pu:l, bu:ru:ʒ, kru:, θru:, tu:, tu:, bu:n, fju:, su:n, blu:, fru:t, dʒu:s, du:m, flu:, nu:, blu:, tru:, ru:d, ri'kru:t, kə'nu:, sku:l, hu:, θru:, ɡru:p, ʃu:, fu:l, spu:k, 'hɪndu:, wu:nd, 'ku:pə, flu:, bru:t, dʒu:n, ku:p/.
10.	/ʌ/	'utter, bud, but, pulp, bun, suck, month, some, does, cut, son, fun, nut, sun, done, 'country, 'courage, 'money, blood, 'twopence, 'cousin,	/'ʌtə, bʌd, bʌt, pʌlp, bʌn, sʌk, mʌnθ, sʌm, dʌz, kʌt, sʌn, fʌn, nʌt, sʌn, dʌn, 'kʌntri, 'kʌrɪdʒ, 'mʌni, blʌd, 'tʌpəns, 'kʌzn, i'nʌf, 'mʌndi,

		e'nough, 'Monday, 'London, come, 'study, 'sudden, 'butter, 'punish, 'nothing, 'worry, 'hurry, 'ducat, 'brother, 'mother, flood, 'current.	'lʌnd(ə)n, kʌm, 'stʌdi, 'sʌd(ə)n, 'bʌtə, 'pʌnɪʃ, 'nʌθɪŋ, 'wʌri, 'hʌri, 'dʌkət, 'brʌðə, 'mʌðə, flʌd, 'kʌrənt/.
11.	/ə:	earn, bird, pert, pearl, bur(r), girl, fur, err, sir, her, world, 'journal, earth, term, verb, skirt, hurt, turn, Byrd, myrrh, 'myrtle, word, work, 'amateur, were, hau'teur, Perl, fir, heard, Wored, chauff'feur, term, heard, scourge, 'colonel	/ə:n, bə:d, pə:t, pə:l, bæ:, gə:l, fə:, ə:, sə:, hə:, wə:ld, 'dʒə:nl, ə:θ, tə:m, və:b, skə:t, hə:t, tə:n, bæ:d, mə:, 'mə:tʃ, wə:d, wə:k, 'æmətə:, wə:, ɒu'tə:, pə:l, fə:, hə:d, wə:d, ʃou'fə:, tə:m, hə:d, skə:dʒ, 'kə:n(ə)l/.
12.	/ə/	at, 'Oxford, per'mit, 'special, 'labour, 'boxer, 'teacher, 'robber, 'runner, 'letter, 'humour, 'guidance, 'sofa, 'doctor, 'sailor, 'murmur, l'aborious, 'martyr, 'welcome, 'workmen, 'traitor, 'savour, 'Englishman, 'pressure, e'lixir, 'humour, 'history, 'workman, 'Herbert, 'preface, 'conduct, to'day, 'topmost, 'drama, 'loader, i'nitial, 'partial.	/ət, 'ɒksfəd, pə'mit, 'speʃ(ə)l, 'leɪbə, 'bɒksə 'ti:tʃə, 'rɒbə, 'rʌnə, 'letə, 'hju:mə, 'gʌɪd(ə)ns, 'soufə, 'dɒktə, 'seɪlə, 'mə:mə, lə'bɔ:riəs 'ma:tə, 'welkəm, 'wɔ:kmen, 'treɪtə, 'seɪvə, 'ɪŋɡlɪʃmən, 'preʃə, i'liks(i)ə, 'hju:mə, 'hɪst(ə)ri, 'wə:kmen, 'hə:bət, 'prefəs, 'kɒndʌkt, tə'deɪ, 'tɒpmoʊst, 'drɑ:mə, 'ləʊdə, i'nɪʃ(ə)l, 'pɑ:ʃ(ə)l/.

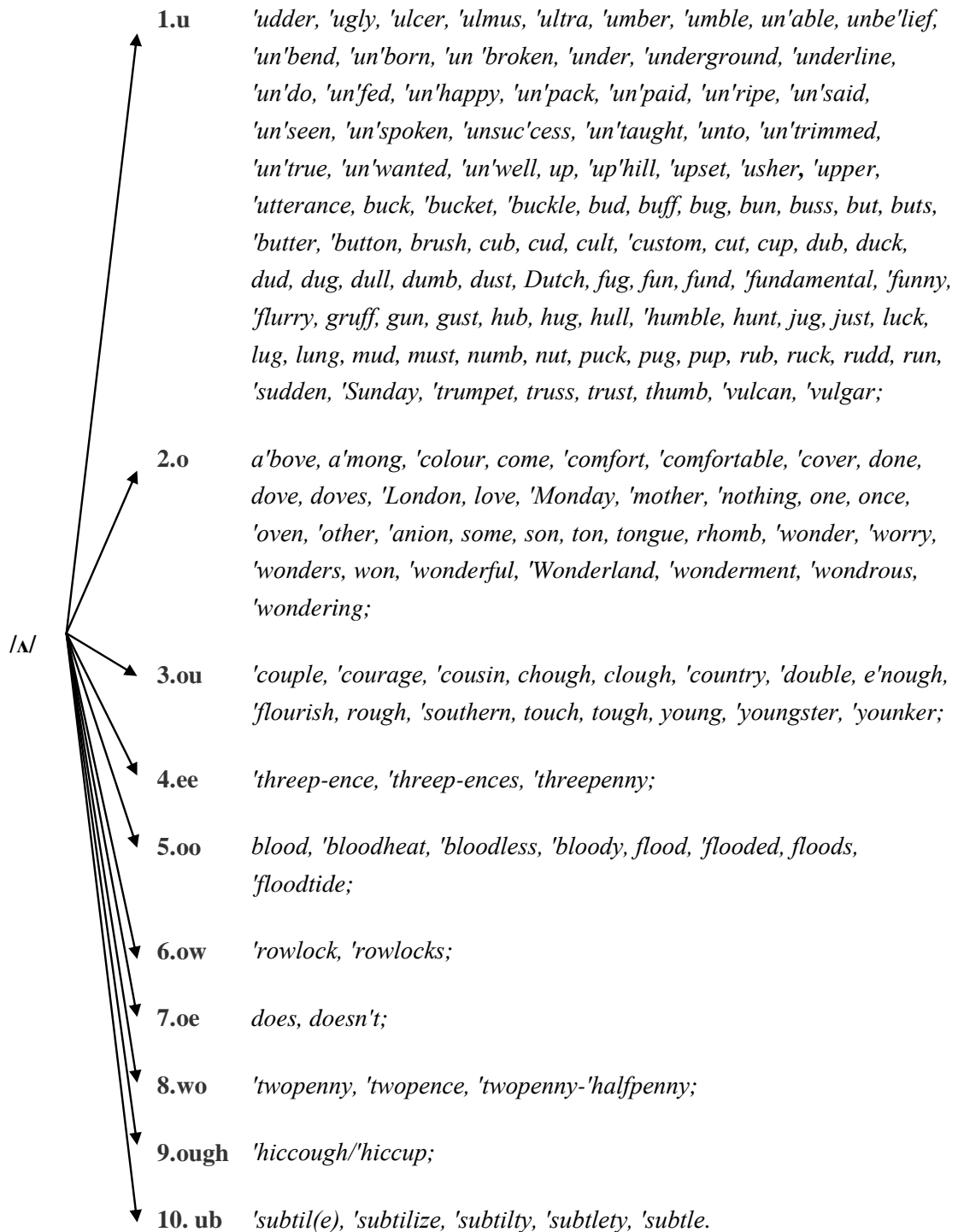
ANEXA 14.

Fonografemogramele MPE /a:-A, ɔ:-ɔ, u:-u/

a) Monoftongul posterior /ɑ:/¹



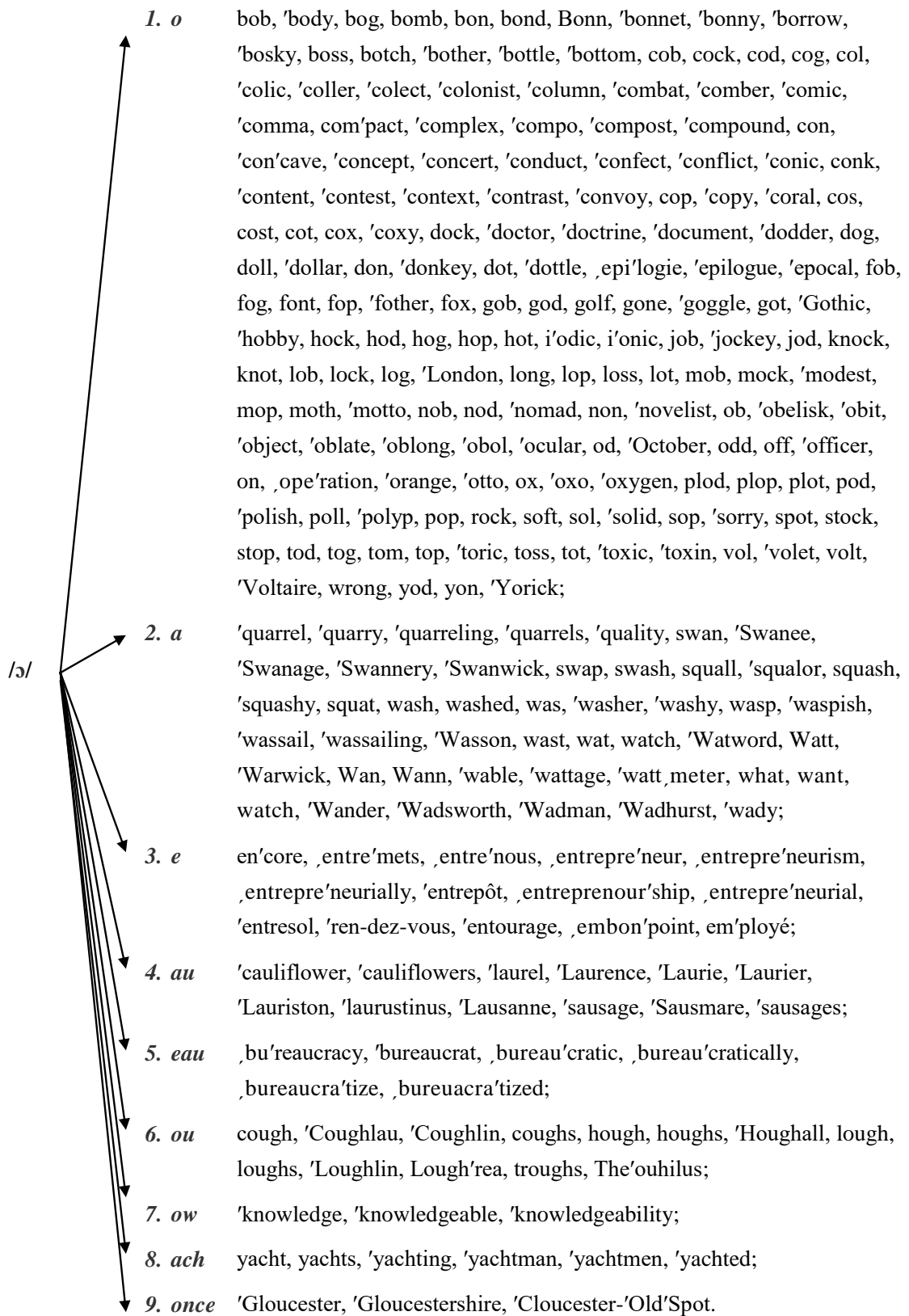
Monofongul posterior /ʌ/



b) Monofongul posterior /ɔ:/

/ɔ:/	<ol style="list-style-type: none"> 1. or <i>born, borne, cork, corn, 'corner, 'dormy, 'formalin, 'formula, gorge, horn, horse, fork, form, lord, lorn, morn, mort, norm, 'normal, pork, port, 'portal, sort, tort, worm, worn, 'order, 'ordinal, 'organ, 'organize, 'orient, 'orphan, cor, for, lor, nor, tor, 'corridor, torn, 'Ecuador;</i> 2. orr <i>ab'horred, ab'horrer, ab'horring, dorr, Orr, Orm;</i> 3. a <i>'also, 'always, 'alter, a'ppal, false, halt, malt, scald, swan, swath, walts, 'water, wrath, 'walter;</i> 4. al <i>'Balkan, 'calkin, stalk, talk, 'talkative, tall, 'tallboy, walk, wall;</i> 5. ar <i>quart, 'quarter, 'quartic, 'quarto, quartz, re-'ward, swart, sward, swarm, swarth, 'warble, 'warbler, 'Warsaw, ward, 'warden, 'wardrobe;</i> 6. au <i>'audience, 'audit, ,audi'torium, 'August, 'author, 'autonym, 'autumn, be'cause, 'Caucasus, daub, fault, 'fauna, gaud, gaun, haul, launch, 'laundry, Paul, pause, sauce, taunt, taut, ,tauto'logic, vault;</i> 7. augh <i>aught, Baugh, 'Baugham, caught, 'daughter, naught, 'naughty, haugh, haught, 'Haughton, taught, Waugh, waught, 'Deventhaugh;</i> 8. aw <i>'awful, 'awkward, awl, awn, bawl, caw, dawn, fawn, gnaw, haw, jaw, law, maw, paw, raw, saw, 'sawder, 'sawyer, taw, 'tawny, yaw;</i> 9. o <i>'oral, o'rate, 'orient, 'oriole, 'flora, 'glory, 'glorious, 'lory, Ma'rocco, 'story, 'tory, edi'torial, equa'torial, me'morial, ,ora'torial, 'often;</i> 10. ore <i>a'dore, a'dores, a'dored, Blore, bore, 'loreburn, lore, ore, core, dore, gore, fore, more, pore, sore, tore, 'semaphore, 'semaphores, whore, whored;</i> 11. aor <i>ex'traordinary, ex'traordinarily, ex'traordinariness, ex'traordinary-'session</i> 12. aul <i>baulk, caulk, 'caulker, 'caulkers, Faulk, 'Faulkland, 'Faulkner, haulm, saul;</i> 13. aur <i>'Minotaur, taur, saur, 'tauros, 'sauros;</i> 14. awe <i>awe, 'aweless, 'awelessness, 'awe-'stricken, ,owe-struct, 'awes, awed;</i> 15. e <i>'embonoint, ,embou'chure;</i> 16. oa <i>board, roa, 'roaring, 'broader, 'broady, 'broad-'arrow;</i> 17. oar <i>boar, board, 'boarding, 'boarded, 'boarder, 'boarders, 'boarding-house, 'boarding-school, 'board-school, 'board-wages, oar, roar, soar;</i> 18. oo <i>'flooring, 'flooer, 'flooring-board, 'floor-cloth, 'floored;</i> 19. oor <i>floor, door, 'door-bell, 'door-'keeper, 'door-mat, 'door-post, 'doorstep, 'doorway, 'floored, 'floor-cloth, 'floor-lamp, 'floorless;</i> 20. ough <i>brought, fought, nought, ought, bought, tought, sought, 'thoughtful;</i> 21. our <i>course, court, four, 'Courtenay, 'courtesan, 'courtesy, 'coursed, 'court-house, 'coursers, 'mourn, 'mourned, 'Seymour, Tourle;</i> 22. wor <i>sword, sworn, 'sword-belt, 'sword-fight, 'Sworder, 'Sword arm, 'Sword-cane, 'Sword-cut, 'sword-craft, 'sworded, 'sword-law;</i> 23. eor <i>George, 'Geordie, Geor'gette, Geor'gia, Geor'giana, 'Georgie;</i> 24. orps <i>corps;</i> 25. augh <i>Maugham, Vaughan, Baughan;</i> 26. arre <i>Warre;</i> 27. arr <i>Quarr;</i> 28. aulgh <i>Greenhaulgh;</i> 29. har <i>'Wharton, wharf, 'wharfage, 'wharfinger, wharfs, wharves;</i> 30. hor <i>whorf;</i> 31. aa <i>kraal, kraals, Kraal, Kraals.</i>
------	---

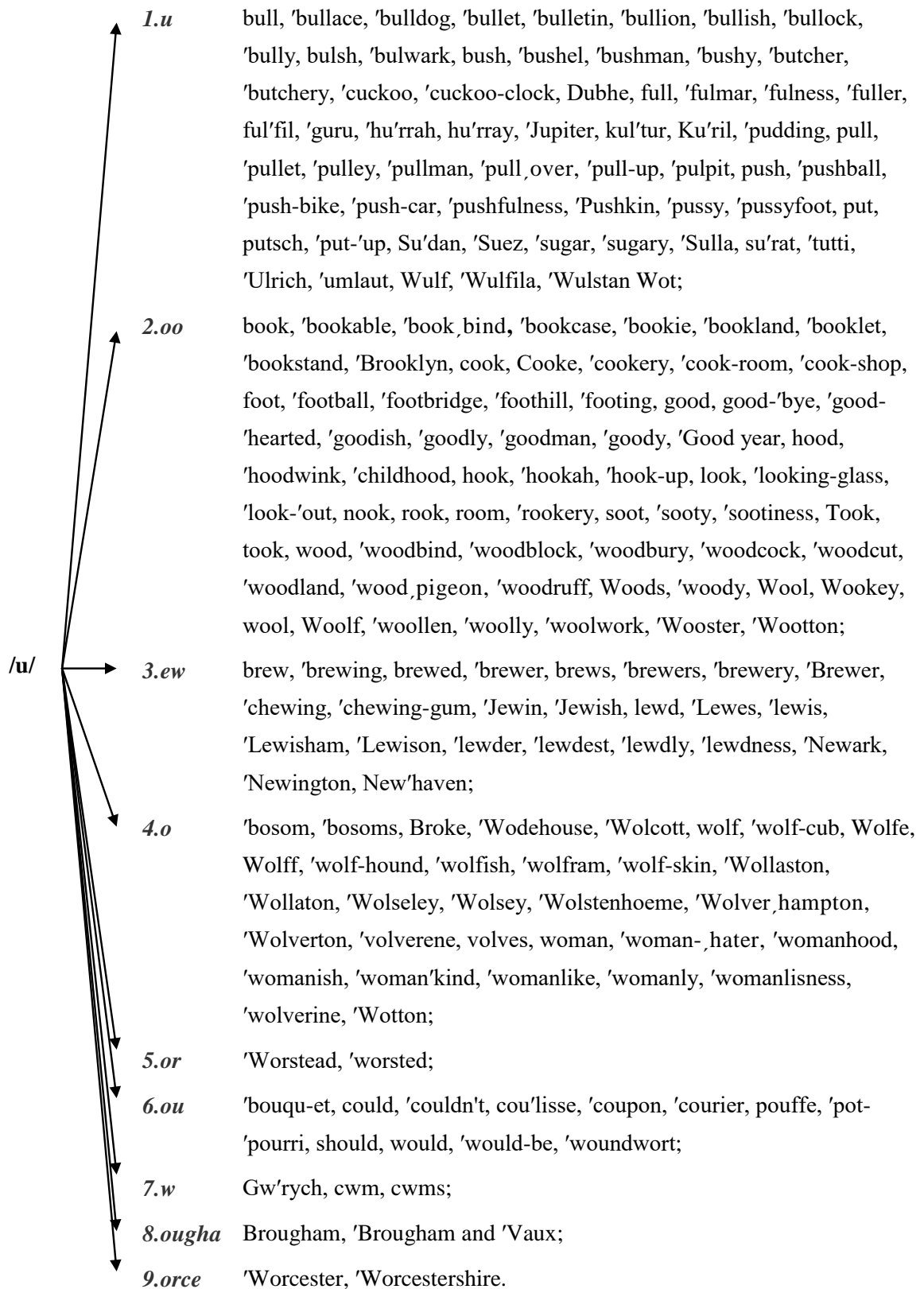
c) Monofongul posterior /ɔ/



d) Monofongul posterior /u:/

1. <i>oo</i>	boom, boon, booth, boots, broom, croon, doom, food, fool, goon, goose, hoof, hoop, 'looby, loon, loop, loose, loot, mood, moon, moot, noon, pool, poon, poop, rood, roof, room, root, school, soon, tool, tooth, 'tootle, toon, 'oodles, oof, 'oolong, oom, oon, ooze, boo, bam'boo, coo, doo, loo, moo, na'poo, 'cuckoo, 'pooh-'pu, 'pooh-'pooh, too, ta'boo, ta'too, woo, ya'hoo, zoo;
2. <i>u</i>	brume, bru'nette, brut, 'brutle, 'brutality, brute, 'brutish, Bug, 'crucial, 'crucify, crude, 'crudity, 'cruel, 'cruelty, cruise, 'dugong, 'Duma, 'frugal, glume, jupe, June, 'junior, 'jupon, lube, 'lucid, lu'cidity, 'lunar, 'lunatic, 'lupus, plume, 'parachute, 'pluto, 'Puna, 'ruby, rude, 'rugous, 'rugosity, rule, rune, rume, ruse, ruth, 'Suda, 'Susan, truce, Yule, yuft, 'zulu, 'zululand, 'Uhlan, 'ukase, 'umia, U'nesco, e'cru, Dudu, flu, gnu, 'guru, 'Hindu, 'Ogru, thru, Ur'du;
3. <i>ew</i>	'Andrew, blew, brew, chew, crew, drew, flew, grew, jew, 'jewel, 'Matthew, pew, 'pewter, slew, 'Sewell, shrewd, threw, view, yew;
4. <i>o</i>	can'ton, con'tonament, do, gam'boge, lose, move, prove, to, tomb, whom, whose, who, whoso, whoso'ever, womb, thro';
5. <i>ou</i>	'bijou, 'bouquet, 'coupé, 'Couper, 'coupon, 'Dougall, douche, 'goulash, group, joule, 'koumiss, 'louver, Mousse, 'nougat, 'Oughter, pout, 'pouple, 'rouble, rouge, rou'lade, sou, sou'brette, soup, 'souvenir, troupe, trousse, truce, Troup, un'couth, 'frou-'frou, sous;
6. <i>ue</i>	blue, 'blueness, clue, 'clueless, Dono'hue, glue, 'glue-pot, 'gluey, flue, 'fluepipe, 'fluework, rue, 'rueful, sue, sues, true, 'Truefitt, 'Tueson;
7. <i>ui</i>	bruise, bruit, bruin, cruise, druce, fruit, 'fruitful, 'fruity, juice, 'juicy, re'cruit, ruin, 'ruinous, Ruiz, suit, 'suitable, 'tuition, Uig, Uist;
8. <i>eu</i>	feu, 'feudalism, feu'dality, ,feudali'zation, 'feudalize, 'feudatory, feud, sleuth, sleuthed, 'sleuth-'hound, ma'neuvre;
9. <i>ieu</i>	lieu;
10. <i>iu</i>	jiu-'jitsu, siux;
11. <i>oe</i>	ca'noe, shoe, stoep, ca'noes, ca'noeing, ca'noed, shoed;;
12. <i>oeu</i>	ma'noeuvre, ma'noeuvrer, ma'noeuvring
13. <i>ough</i>	'brougham, through, Clough, 'Lamplough;
14. <i>oogh</i>	Vooght;
15. <i>ooe</i>	Looe;
16. <i>ooh</i>	'pooh-'pu, 'Pooh-'Bah, 'pooh-'pooh;
17. <i>euch</i>	Bu'ccleuch;
18. <i>uh</i>	buhl, 'uhlan, 'Uhland;
19. <i>uoh</i>	'Tuohy;
20. <i>wo</i>	two, twos, 'two-edged, 'twofold, 'two-ish, 'two-legged, 'two-play, 'two-seater, 'two-step, 'twopennyworth;
21. <i>oup</i>	coup, coups, 'coup d'état;
22. <i>ioux</i>	Sioux;
23. <i>ougha</i>	'Brougham;
24. <i>eugh</i>	'Colcleugh, 'Gauderleugh;
25. <i>ow</i>	'Cowper, 'Cowper 'Powys, 'Cowper-'Black, 'Frowde;
26. <i>eux</i>	'Devereux;
27. <i>heu</i>	rheum, 'rheumatism, rheu'matic, 'rheumatoid, ,rheu'matology.

e) Monofongul posterior /u/



BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. *Aspecte teoretico-metodologice ale formării competențelor de comunicare a elevilor la lecția de limba străină*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 3(63), 2019, pp. 9-13. ISSN: 1811-5470.
2. AGACHE, L. *Limba contemporană. Fonetică. Vocabular*. București: Pro Universitaria, 2017. 240 p. ISBN: 978-606-26-0139-3.
3. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Didactica disciplinelor socio-umane*. Cluj-Napoca: Star, 1999. 225 p. ISBN 973-9455-19-0371
4. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*. Iași: Polirom, 2000. 221 p. ISBN973-683-566-9
5. ARTIOMOV, VI. *Problemele fundamentale ale psihologiei actuale a învățării limbilor străine*. În: *Revistă de psihologie*, nr. 1, 1967, pp. 109-121. ISSN 2344-4665
6. BABÎRĂ, N. *Metodologia predării limbii engleze (Studii)*. Chișinău: AȘM, 2017. 296 p. ISBN: 9789975-62-409-1.
7. BABÎRĂ, N. *Fonetica: ramuri, concepte, teorii și metode de cercetare*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 3(63), 2019, pp. 14-22. ISSN: 1811-5470.
8. BARBĂNEAGRĂ, A. *Conceptualizarea procesului de învățare integrată a conținutului și a limbii române în instituțiile cu instruire în limba rusă din R.M.* // „Educația Lingvistică – mijloc de promovare a dialogului intercultural și a integrării socio - profesionale”, Chișinău, 2016. 12 p. ISBN 978-9975-3279-6-1
9. BARBĂNEAGRĂ, A., IORDĂCHESCU, CEPRAGA, L. etc. *Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale/Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova*. Alexandra Barbăneagră (coordonator) Chișinău : Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2020, 124 p. ISBN 978-9975-3440-9-8.
10. BEREJAN, S. *Studierea confruntativ-contrastivă a microstructurilor lexicale*. În: *RLȘL*, nr. 4, 1991, pp. 54-60. ISSN 0236-3119.
11. BOCOȘ, M.-D. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN: 978-973-46-3248-0.
12. BOGDAN, M. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962. 312 p.

13. BUDNIC, A. *Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limbă engleză*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 25 p.
14. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare*. Strasbourg. Diviziunea Politicii Lingvistice. Consiliul Europei. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN: 9975-78-289-0.
15. CALLO, T., PANIȘ, A. (coordinatori), ANDRIȚCHI, V. et al. *Educația centrată pe elev: Ghid Metodologic*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p. 978-9975-4152-9-3
16. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN973-46-0175-X
17. CHIRDEACHIN, Al. *Considerațiuni cu privire la coraport între compartimentele limbii și competențele comunicative în contextul glotodidactic*. În: Priorități actuale în procesul educațional. Conf. șt. internațională, 3 decembrie 2010. Chișinău: CEP USM, 2011, pp. 481-484. ISBN: 978-9975-71-098-5.
18. CHIRDEACHIN, Al. *Fonetica limbii engleze*. Chișinău: ULIM, 2014. 44 p. ISBN 978-9975-124-79-2.
19. CHIRDEACHIN, Al. et al. *Considerațiuni cu privire la predarea pronunției ca factor de formare a competențelor comunicative în limbi străine*. În: Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. Materialele conf. șt. intern., 15 noiembrie 2013. Chișinău: CEP USM, 2014, pp. 226-229. ISBN: 978-9975-71-513-3.
20. CHIȚORAN, D., PÂRLOG, H. *Ghid de pronunție a limbii engleze*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 206 p. ISBN: 973-99-0656-3.
21. COJOCARU, M., PAPUC, L., SADOVEI, L. *Teoria instruirii*. Suport de curs. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2006. 190 p. ISBN: 978-9975-46-001-9.
22. COJOCARU - BOROZAN, M. *Comunicare relațională*. Suport de curs. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”. 2009. 70 p. ISBN 978-9975-46-032-3
23. CONSTANTINOVICI, E. (coord.). BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T., COJOCARU-ZAVADSCHI, A. et al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului. Chișinău: Editura Cartier, 2003. 203 p. ISBN: 9975-79-211-1.
24. CORLĂTEANU, N., ZAGAEVSCHI, Vl. *Fonetica*. Chișinău: Lumina, 1993. 272 p. ISBN: 5-371-01359-1.
25. CRISTEA, S. *Competența de comunicare în limbi străine*. În: Revista de Teorie și practică educațională Didactica Pro, nr. 4(86), 2014, pp. 51-56. 1810-6455.
26. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Primex –com SRL, 210. 160 p. ISBN 978-9975-4073-2-8

27. DERMENJI-GURGUROV, S. *Fonetica limbii române*. Suport de curs. Cahul: US "B.P.Hașdeu", 2010. 150 p. ISBN: 978-9975-914-35-2.
28. DOROBĂȚ, D. et al. *Predarea și învățarea limbilor străine în România din perspectiva europeană*. București: Alternativa, 1997. 208 p. ISBN 973-9216-32-3.
29. EVDOȘENCO, A. *Probleme de fonetică și fonologie*. În: RLȘL, nr. 6, 1997, pp. 35-42. ISSN 0236-3119.
30. FUCIJI, M. *Particularitățile predării limbii străine adulților*. În: Connexions et Perspectives en Philologie Contemporaine. Actes du Colloque scientifique avec participation inter. Organisé a l'occasion du 70-ieme anniversaire de Victor Banaru. Tome 3. Chișinău: CEP USM, 2012, pp. 313-316. ISBN: 978-9975-71-227-9.
31. GOGIN, G. *Fonetica*. În: *Limba română literară contemporană*. Vol. II. Fonetica și Morfologia. Chișinău: Lumina, 1970, pp. 5-62.
32. GOGIN, G. *Ortoepia*. Chișinău: Știința, 2001. 288 p. ISBN: 5-376-01196-8.
33. GRĂDINARI, G. *Formarea competențelor comunicative ale studenților prin Case Study(Studiu de caz)*. Autorefeatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 26 p.
34. GRĂDINARI, G. *Importanța tehnologiilor educaționale în formarea competenței de comunicare în limbile străine*. În: probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului (2012; Chișinău): Conf. de totalizare a muncii șt și șt-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, pp.300-306. ISBN: 978-9975-46-144-3.
35. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri*. Studiu de politici educaționale. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2015. 88 p. 978-9975-9609-8-4.
36. GRIGOROVIȚĂ, M. *Predarea și învățarea limbilor străine*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 128 p. ISBN: 973-30-4220-X
37. GUȚU, VI. *Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică*. În: Revista Didactica Pro. Nr. 1(65), 2011, pp. 2-7. ISSN 1810-6455.
38. GUȚU, VI., PÎSLARU, V. *Tehnologii educaționale*. Ghid metodologic. Chișinău: Cartier educațional, 1998. 165 p. 9975-949-62-2.
39. HOBJILĂ, A. *Limba română. Repere teoretice și aplicații*. Iași: Institutul European, 2012. 256 p. ISBN: 978-973-611-918-7.
40. IXARI, A. *Rolul limbii materne la orele de limbă engleză*. În: Univers Pedagogic, nr. 3, 2006, pp. 27-30. ISSN:1811-5470

41. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: BIC ALL, 2008. 568 p. ISBN 978-973-571-632-5.
42. LADO, R. *Predarea limbilor. O abordare științifică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 263 p.
43. MACIUC, I. *Strategii de formare – perfecționare a competenței pedagogice*. Revista de pedagogie, nr.10, 1990, p11- 16.
44. MOLDOVANU, GH. *Politică și planificare lingvistică: de la teorie la practică*. Chișinău: Departamentul Editorial – Poligrafic al ASEM, 2007. 372 p. ISBN 978 – 9975- 75-367-8
45. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015. 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7; 978-973-46-5258-7
46. OPREA, C. I. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 317 p. ISBN 9733020907, 9789733020905
47. PATRAȘCU, D., ROTARU, T. *Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie*. Chișinău: UPS "Ion Creangă". 2006. 296 p. ISBN978-9975-78-265-4
48. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005, 698 p. ISBN 9975-78-379-1
49. PETRENCO, L. *Rolul audierii în procesul de formare a competențelor comunicative în procesul de predare-învățare a limbii române în grupele de studenți alolingvi*. În: Revista de științe socioumane, nr. 2, Chișinău, UPS "Ion Creangă", 2008, pp. 79-81. ISSN1857-0119.
50. PETROVSCHI, N. *Aspecte metodice ale învățării pragmatice. Calitate în educație - imperativ al societății contemporane*. Vol. 2, 4-5. 2020, Chișinău. Republica Moldova: UPS Ilon Creangă din Chișinău, 2020, pp. 11-19. ISBN 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-484-0.
51. PUȘCARIU, S. *Limba română. Vol. II. Rostirea*. București: Editura Academiei Române, 1994. 475 p. ISBN 973-27-0327-X.
52. ROSETTI, Al., LĂZĂROIU, A. *Introducere în fonetică*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982. 256 p.
53. RUSNAC, Gh., ZAGAEVSCHI, Vl., PURICE, M., GUȚU, P. *Limba română: Pentru secțiile pregătitoare ale instituțiilor de învățământ superior*. Chișinău: Lumina, 1983. 244 p.
54. SADOVEI, L. *Modelizarea competenței de comunicare didactică*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017. 144 p. ISBN: 978-9975-136-53-2
55. SAGOIAN, E. *Dezvoltarea culturii comunicative a profesorului în condițiile școlii contemporane*. Autorefeatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2005. 24 p.

56. SOLCAN, A. *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/ învățării limbii franceze)*. Autorefeatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: tipografia UPS „Ion Creangă”, 2003. 23 p.
57. SPÎNU, S. *Fonetica*. Chișinău: Universitatea AȘ, Republica Moldova, 2014. 115 p. ISBN 978-9975-933-50-6.
58. STAN, I. *Fonetica*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1996. 138 p. ISBN 973-97535-3-1.
59. *Standardele de competențe – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: Ministerul Educației, IȘE, 2010. 270 p. ISBN 978-9975-4159-2-7
60. ȘCHIOPU, L. *Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016. 25 p.
61. ȘERBAN, V., ARDELEANU, L. *Metodica predării limbii române*. Curs intensiv pentru străini. București: Editura didactică și Pedagogică, 1980. 144 p.
62. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2001. 278 p. ISBN 973305657X
63. ȘTEFĂNESCU-DRĂGĂNEȘTI, V. *Comparație între sistemul fonologic al limbii engleze și cel al limbii române*. În: *Analele Universității București. Seria Științe Sociale. Filologie*. Anul XV – 1966, pp. 285-296. ISSN/1220-0190
64. TĂTARU, A. *Limba română*. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1997. 212 p. ISBN: 973-35-0644-3.
65. TITICA, S. *Formarea competențelor de comunicare în limba engleză*. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2008. 138 p.
66. TURAI, I. M. *Fonetica. Gramatica limbii engleze*. București: Editura Corint, 2008. 576 p. ISBN 978-973-135-221-3
67. TURCULEȚ, A. *Introducere în fonetica generală și românească*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 1999. 288 p. ISBN 973-98902-0-2.
68. USATÎI, L. *Ortografia engleză în formarea competențelor de pronunție: corelația rostire-scriere*. În: "Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", conferința științifică internațională (2015). Vol. II. Cahul: US "B.P. Hașdeu", 2015, pp. 445-448. ISBN 978-99-75-914-98-7; 978-9975-88-0008.
69. USATÎI, L. *Asupra unor principii didactice în formarea competenței de pronunție (Material de sinteză)*. În: *Materialele conferinței științifico-practice internaționale "Știință. Educație. Cultură"*, dedicată aniversării de 25 ani de la fondarea US din Comrat, 4 februarie 2016. Comrat: US, 2016, pp. 55-59. ISBN 978-9975-83-013-3.

70. USATÎU, L. *Evoluția conceptului de pronunțare în limba engleză*. În: "Particularitățile Lingvistice și Funcționale ale Lexicului și Metodologia Predării Diferențiate a Limbilor Străine". Actele Conferinței Științifice Internaționale, 10 decembrie 2015. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2016, pp. 100-107. ISBN 978-9975-783-9.
71. USATÎU, L. *Descrierea comparativ-contrastivă a monoftongilor posteriori în limba română și engleză*. În: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, Conferința științifică internațională (2016; Cahul), 7 iunie. Vol. 2. Cahul: US "B.P.Hașdeu", 2016, pp. 498-503. ISBN 978-9975-914-901; 978-9975-88-011-4.
72. USATÎU, L. *Caracterizarea fonetico-fonologică a monoftongului posterior /ɔ/ din limba engleză: aspectele lingvistic și glotodidactic*. În: *Buletinul Științific al US "B.P.Hașdeu" din Cahul. Seria Științe umanistice*. nr. 1 (7), 2018, pp. 87-92. ISBN: 2345-1866. E-ISSN 2345-1904.
73. USATÎU, L. *Metodologia formării competenței de pronunție la studenți (monoftongul posterior englez /u/* În: "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului" UPS "Ion Creangă" (20; 2018), conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor. Seria XX. Volumul I. Chișinău: UPS, 2018, pp. 279-288. ISBN 978-9975-46-375-1.
74. USATÎU, L. *Interconexiunea și interdependența foneticii cu aspectele și didactica limbilor (material de sinteză)*. În: *Материалы Международного научно-методического журнала "Global Science and Innovations 2019: Central Asia" Сборник научных статей*. Нур-Султан, Казахстан, nr. 2(3), 2019, с. 422-427. УДК: 37016: 811(043.2).
75. USATÎU, L. *Particularitățile fonetico-fonologice comune și distinctive ale monoftongilor posteriori /a/ în română și /ʌ/ în engleză*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 3(63), 2019, pp. 45-47. ISSN 1811-5470.
76. USATÎU, L. *Metodologia formării competenței de pronunție la studenți (monoftongul posterior /u:/)*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 4(64), 2019, pp. 43-45. ISSN 1811-5470.
77. VICOL, N. *Elemente fonice ca expresie semnificativă a actului de comunicare verbală umană*. În: *Omagiu profesorului și omului de știință Vladimir Zagaevski la 70 de ani*. Chișinău: CEP USM, 2003, pp. 164-168. ISBN: 9975-70-390-9.
78. VERDEȘ, M.-R. *Formarea competențelor de comunicare în limba engleză la studenții în drept*. tz. de doc.în pedagogie. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2018. 121 p.
79. VIZENTAL, A. *Metodica predării limbii engleze*. Iași: Polirom, 2014. 368 p. ISBN 978-973-46-4797-2.

Limba engleză

80. ACTON, W., BAKER, A., BURRI, M., et al. *Preliminaries to haptic-integrated Pronunciation Instruction*. In: Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference. Aug. 2012 / J.Levis, K.Levelle (Eds.). Ames, IA: Iowa State University, 2013, pp. 234-244. [citat 28.06.2020].Disponibil [https://www.academia.edu/12031368/Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference](https://www.academia.edu/12031368/Proceedings_of_the_4th_Pronunciation_in_Second_Language_Learning_and_Teaching_Conference)
81. ARABSKI, J., Wojtaszek, A. *The Acquisition of L₂ Phonology*. Salisbury, UK: Techset Composition Ltd, 2011. 181 p. ISBN 978-1-84769-375-4
82. BABÎRĂ, N. *Comparative Linguistic and Didactical Studies*. Chişinău: Tipografia AŞM, 2019. 372 p. ISBN: 978-9975-62-429-9.
83. BABÎRĂ, N., BABÎRĂ, E. English *Schwa Vowel and Ways of its Teaching*. În: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Ediția a VII-ea. Materialele conf. şt. intern., 6 iunie 2019. Cahul: US "B.P.Haşdeu", 2019, pp. 378-380. ISBN: 2587-3563; E2587-3571.
84. BAKER, A. *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*. UK: Cambridge University Press. 2006. 224 p. ISBN 10 0-521606713
85. BALL, M.J., GIBBON, F.E. *Handbook of Vowels and Vowel Disorders*. New York: Psychology Press, 2013. 488 p. ISBN 978-1848726123
86. BALL, M.J., RAHILLY, J. *Phonetics the Science of Speech*. New York: Routledge, 2013. 248 p. ISBN 978-0340700099
87. BERLITZ, M. D. *Method for Teaching Modern Languages*. First Book. English Part/ M. D. Berlitz. Entirely rewritten ed. [S. I.], [Berlitz]. 1926. 108 p.
88. BRETT, D. *English Phonetics and Phonology*. University of Sassari Press, 2014. 568 p.
89. BLOOMFIELD, L. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages/* L. Bloomfield. Linguistic Society of America. Baltimore, 1942. 16 p.
90. CAMENEV, Z., HANBEKOVA, N. "*Skype*" in *Teaching Foreign Languages and in the System of Chat*. In: *Teaching English: Between Research and Practice: APLE Annual Conf. Materials*, 2010, Chişinău: CEP USM, 2010, pp. 21-23. ISBN: 978-9975-70-957-6.
91. CANALE, M., SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics*. 1980. nr. 1 (1), p. 1-48
92. CARR, Ph. *English Phonetics and Phonology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2013.176 p. ISBN 978-1-4051-3454-5
93. CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching Pronunciation*. A Course Book and Reference Guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 556 p. ISBN: 0-521-4054-1.

94. CHAN, M. *Embodied Pronunciation Learning: Research and Practice*. In: The CATESOL Journal, vol. 30, nr. 1, 2018, p. 47-68. ISSN 1535-0517
95. CHIȚORAN, D. et al. *The Sounds of English and Romanian*. Bucharest: Bucharest University Press, 1984. 158 p.
96. CHOMSKY, N. *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: the M.I.T. Press, 1965. 251 p. ISBN 0-262-53007-4
97. CHRISTOPHERSEN, P. *Second-language Learning*. Reality/P. Cristophersen. Harmondsworth (mddx.), 1973. 110 p.
98. COLLINS, B.S., MEES, I.M. *Practical Phonetics and Phonology*. New York: Routledge, 2013. 267 p. ISBN 9780415506496
99. *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptions (F-67075)*. Strasbourg Cedex, 2018. 227 p. ISBN: 168078-7989.
100. DERVING, T.M., MUNRO, M.I., THOMSON, R.I. *A Longitudinal Study of ESL Learners' Fluency and Comprehensibility Development*. Applied Linguistics. 29.3, 2008, pp. 359-380. ISSN 0142-6001
101. DE ANGELISS, G, SELINKER, L. *Interlanguage Transfer and Completing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*. În: Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives, edited by Jasone Cenoz Britta Hufeisen, Ulrike Jessner. Cleventon: Multicultural Matters, 2001, pp. 42-58. ISBN 978-1-85359-550-9
102. DICKUSHINA, O. *English Phonetics*. Moscow: Prosveshcheniye, 1965. 203 p.
103. DOBOȘ, D. *A Handbook of English Phonetics and Phonology*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2001. 270 p. ISBN: 973-8076-20-X.
104. DOBOȘ, D., JUNCAN, D. *The fundamentals of pedagogy: the theory and the methodology of the curriculum*. Pitești: Paralela 45 Publishing House, 2008, pp. 54 – 56.
105. FRIES, C. C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1948. 153 p.
106. FROMKIN, V. (editor), CURTISS, S. et al. *Phonetics and Phonology*. În: Linguistics. An Introduction to Linguistic Theory. USA, Blackwell Publishing, 2004, pp. 475-681. ISBN: 0-631-19709-5 (hard back), 0-631-19711-7 (paper back).
107. FUCIJI, M. *On the Effective Ways of Teaching English Phonetics to Romanian Speaking Students*. In: Teaching English: Between Research and Practice. Annual Conf. Materials, 13 March 2010. Chișinău: CEP USM, 2010, pp. 65-66. ISBN: 978-9975-70-957-6.
108. FUCIJI, M. *On the Importance of Teaching Pronunciation to Foreign Language Learners*. În: Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare. Conferința

- științifică națională cu participare internațională, dedicată aniversării 65 de la fondarea USM; Științe umanistice: Rezumatele comunicărilor, 21-22 sept. 2011. Chișinău: CEP USM, 2011, pp. 338-341. ISBN: 978-9975-71-136-4.
109. GASS, S., SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Taylor & Francis, 1994. 357 p. ISBN 0805804935
 110. GIMSON, A. *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Arnold, 2001. 364 p. ISBN 0-7131-6594-4
 111. GOGÂLNICEANU, C. *The English Phonetics and Phonology*. Iași: Editura Fundației Chemarea, 1993. 354 p.
 112. GRUTTENDEN, A. *Gimson's Pronunciation of English*. New York, NY: Routledge, 2014, 410 p. ISBN1444183109
 113. GRANT, L. *Prologue to the Myths: What Teachers Need to Know*. In *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching* / L.Grant (Editor). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2014, pp. 1-33. ISBN 978-0-472-03516-8
 114. HANCOCK, M. *English Pronunciation in Use*. UK: Cambridge University Press. 2004. 200 p. ISBN 0 521 00185 4
 115. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 2004. 180 p.
 116. HYMES, D. *On Communicative Competence*. In: I.B. Pride and Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. UK. USA: Penguin Books Ltd. Chapter 18, 1972, pp. 269-293.[citat 28.07.2020]. Disponibil <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
 117. JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258 p. ISBN0194421643
 118. JONES, D. *An Outline of English Phonetics*. Alpha Edition, 2019. 238 p. ISBN 938939788X, 9789389397888
 119. JONES, R. *Discourse Analysis. A Resource Book for Students*. Reading: UK Routledge. 2019. 250 p. ISBN 9781138669673
 120. KELLY, G. *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman, 2007. 154 p. ISBN 9780582429758
 121. KNIGHT, R.-A. *Phonetics: A Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 297 p. ISBN 9780521732444
 122. LEONTYEVA, S. *A Theoretical Course of English Phonetics*. Moscow: Menedger, 2002. 336 p. ISBN5-8346-0179-0

123. LEVIS, J., MULLER, G., *Teaching High-value Pronunciation Features: Contrastive Stress for Intermediate Learners*. În: The CATESOL Journal, 2018, vol. 30, nr. 1, pp. 139-160. ISSN1535-05-17
124. LIU, S. *Studies on Transfer in Second Language Acquisition*. In: Guangxi Normel University Journal 3, 2001, pp. 1-29. ISSN 1001-6600
125. LORENZ, F. *Basics of Phonetics and English Phonology*. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH, 2013. 160 p. ISBN 978-3-8325-3109-6
126. MACARO, E., VANDERPLANK, R., MURPHY, V.A. *A Compendium of Key Concepts in Second Language Acquisition*. In: The Continuum Companion to Second Language Acquisition, edited by Ernesto Macaro. London: Continuum, 2010, pp. 26-106. ISBN 9780826495068
127. Mc CARTHY, M., O'DELL, F. *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 300 p. ISBN 978-1316631171
128. Mc CULLY, Ch. *The Sound Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 233 p. ISBN978-0-521-85036-0
129. MURPHY, J. *Teaching Pronunciation*. Alexandria VA: TESOL Publications, 2013. 52 p. ISBN 978-1942223139
130. NAGY-SZILVESTER, O. *Linguistic Transfer in Foreign Language Acquisition. Discourse as a Form of Multiculturalism in Literature and Communication*. Section of Language and Discourse. Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2015, pp. 739-748. ISBN: 978-606-8624-21-1.
131. O'CONNOR, J. D. *Better English Pronunciation*. Cambridge University Press, 1967. 180 p.
132. PALMER, H. E. *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge, England: W. Heffer and Sons Ltd. 1921. 134 p.
133. PÂRLOG, H. *English Phonetics and Phonology*. Editura ALL. Bucureşti. 1997. 151 p. ISBN 973-571-194-X
134. PICCARDO, E. *Phonological Scale Revision Process Report*, 2016. 42 p.
135. POWER, T. *English Language Learning and Teaching*. Brighton: The Round Hill Society, 2010. 136 p.
136. PRIGORSCHI, C., Vasilache C., *Didactique du français langue étrangère*. Chişinău: Editura Poligrafică Tipografia Centrală, 2006. 167 p. ISBN 978-9975-78-484-9
137. ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 283 p. ISBN: 0-521-78613; 0-521-79798; 0-521-79799.

138. ROCCA, I., GOHNSON, W. *A Course in Phonology*. USA Blackwell Publishing. 2004. 729 p. ISBN 0-63121345-7
139. ROEGIERS, X. L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? Alger la Reponte de la pédagogie en Algérie, 2005, pp. 107-124.
140. ROGOVA, G. *Methods of Teaching English*. Moscow: Prosveshcheniye, 1983. 352 p. ISBN 439090215200-366
141. SAVIGNON, S. *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*. Second edition. N.Y.:Mc Graw- Hill, 1997. 352 p. ISBN 978-0070837362
142. SELINKER, L. *Interlanguage*. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Vol. 10(3), 1972, pp. 209-231. ISSN1613-4141
143. SHCHUKINA, O. *Teaching the Pronunciation of English Unstressed Vowels*. In: Academia de Administrare Publică – 15 ani de modernizare a serviciului public din R.M., conf. intern. științifico-practică. Materialele conferinței 21 mai 2008. Vol. 2. Chișinău: AAP din RM, 2008. p. 262. ISBN: 978-9975-9960-3-7.
144. SHCHUKINA, O. *Word Stress in the Process of the English Pronunciation Teaching*. În: Teaching English: Between Research and Practice. APLE Annual Conference Materials, 13 March, 2010. Chișinău: CEP USM, 2010, pp. 144-145. ISBN: 978-9975-70-957-6.
145. SKANDERA, P., BURLEIGH, P. *A Manual of English Phonetics and Phonology*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2011. 169 p. ISBN978-3-8233-6665-2
146. SHCHIUOPU, L. *Social Competence in Teaching English through Personalized Teaching / Learning / Evaluation*. În: Univers Pedagogic, 2015, nr. 4(48), p. 68-72. ISSN 1811-5470
147. SWEET, H. *The Practical Study of Languages*. În: Readings in English Philology. Moscow: Vysshaja Shkola, 1991, pp. 25-45.
148. TĂTARU, A. *The Pronunciation of Rumanian and English: Two Basic Contrastive Analyses*. Frankfurt/Main: Haag und Herchen, 1978. 211 p. ISBN: 3-88129-123-7.
149. TENCH, P. *Transcribing the Sounds of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 189 p. ISBN 9870511698361
150. USATÎU, L. *Articulatory Characteristics of the Monophthong /u/ in Romanian and English*. În: Материалы докладов XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых "Ломоносов". Москва: Изд-во МГУ: СП Мысль, 2008, pp. 31-33. ISBN: 978-5-91579-003-1.
151. USATÎU, L. *The Combination of Traditional and Non-Traditional Methods in Teaching Foreign Languages*. În: "Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al

- Învățământului Superior". Conferința științifico-practică internațională, 5 iunie 2014. Vol. I. Cahul: US "B.P. Hașdeu", 2014, p. 457-459. ISBN: 578-9975-914-91-8.
152. VASSILYEV, V. *English Phonetics*. Moscow: Higher School Publishing House, 1970. 324 p.
153. VASSILYEV, V., KATANSKAYA, Al. et al. *English Phonetics*. Moscow: Higher School Publishing House, 1980. 256 p.
154. WALKER, R. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 224 p. ISBN: 978-019-442198-0; 078-019-442199-7.

Limba rusă

155. АРАКИН, В.Д. Пути преодоления формализма в преподавании иностранных языков в средней школе. В кн.: ИЯШ, №4, 2010, с. 5-9. ISSN 0130-6073
156. АРТЕМОВ, В. А. *Психология обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1969. – 280 с.
157. БАБЫРЭ, Н.М. *Сопоставительная лингвистика – основополагающая наука в методологии преподавания иностранных языков*. В кн.: Univers Pedagogic, nr. 4(64), 2019, p. 14-23. ISSN: 1811-5470.
158. БАЛИНСКАЯ, В.И. *Орфография современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1967. 328 с.
159. БАЛЫХИНА, Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного, нового*. Москва: Изд-во РУДН, 2010. 188 с. ISBN978-5-209-03408-7
160. БАРЫШНИКОВ, Н.В. *Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при иностранном владении иностранным языком (французский язык как второй иностранный, средняя школа): аутореф. дис. ... док. пед. наук: 1300.02)*. Н.В. Барышников. Пятигорск, 1999. 32 с.
161. БЕРНШТЕЙН, С. И. *Вопросы обучения произношению* /С. И. Бернштейн. Москва, 1937. 67 с.
162. БЕРТАГАЕВ, Т.А. *Билингвизм и его разновидность в системе употребления* / Т.А. Бертагаев. В кн.: Проблемы двуязычия и многоязычия. Москва, 1972, с. 82-88. http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66039/63_aktamov.pdf
163. БИМ, И.Л. *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)* / Бим, И.Л. – Тверь: Титул, 2001. 48 с. ISBN 5-86866-165-6.
164. БОНДАЛЕТОВ, В.Д. *Социальная лингвистика* / В.Д.Бондалетов. Москва: Просвещение, 1987. 160 с.

165. БОНДАРКО, Л.В. *Фонетика в системе университетского образования*. В кн.: Загальна та експериментальна фонетика. Київ: Видавничий Дім «Соборна Україна», 2001, с. 150-157. ISBN 966-7398-02-3.
166. БУЖИНСКИЙ, В.В., ПАВЛОВА, С. В. СТАРИКОВА, Р. А. *Функциональный подход к обучению английскому произношению: метод. пособие*. Москва: Дрофа, 2004. 154 с.
167. БУРАЯ, Е.А., ГАЛОЧКИНА, И.Е. et al. *Фонетика современного английского языка*. Москва: Изд-ский центр Академия, 2009. 272 с. ISBN: 978-5-7695-6472-7.
168. БУРДЕНЮК, Г.М., Григорьевский В.М. *Языковая интерференция и методы ее выявления*. Кишинэу: Штиинца, 1978. 128 с.
169. ВАСИЛЬЕВ, В.А. *Обучение английскому произношению*. Москва: Просвещение, 1979. 144 с.
170. ВАЙНРАЙХ, У. *Языковые контакты: Состояние и пробл. исслед.* / У.Вайнрайх. Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. 263 с.
171. ВАРТАНОВА, К.Ю. *Обучение основам фонологической компетенции студентов-лингвистов в адаптивном вводном курсе: На материале английского языка*. Дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 215 с.
172. ВАСИЛИНА, В.Н. *Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции на занятиях по практической фонетике*. В кн.: Традиции и инновации в исследовании и преподавании языков: материалы респ. науч.-практ. семинара с междунар. участием «Инновационные технологии в современной парадигме языкового образования, Минск, 26 окт. 2012 г. Минск: Изд. центр. БГУ, 2013, с. 80-83. ISBN 978-985-476-926-4
173. *Вариативность нормы и типы произнесения*. В кн.: Загальна та експериментальна фонетика. Київ: Видавничий Дім «Соборна Україна», 2001, с. 162-163. ISBN 966-7398-02-3.
174. ВЕЛИЧКОВА, Л. В. *Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению : (Обучение интонации и артикуляции нем. яз.)* / Л. В. Величкова. - Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 198 с. ISBN 5-7455-0184-7
175. ВЕРЕЩАГИН, Е.М. *Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма)*. Москва, 1973. 169 с.
176. ВИШНЕВСКАЯ, Г.М. *Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм*. В кн.: Ярославский педагогический вестник. Научно-методологический журнал, № 1(30), 2002, с. 29-35. ISSN 1813-145X

177. ГЕЗ, Н. И., ЛЯХОВИЦВИЙ, М. В., МИРОЛЮБОВ, С. К., ШАТИЛОВ, С. Ф. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 1982. 373 с.
178. ГОЛОВЧАНСКАЯ, И. И. *Формирование фоностилистической компетенции учителя иностранного языка (бакалавриат, французский язык)* Автореф. ... дис. канд. пед. наук, Пятигорск 2016, 27 с. УДК 81.471.1-9я031
179. ГОЛУБЕВ, А.П., СМИРНОВА, И.Б. *Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков*. Москва: Academia, 2005. 208 с. ISBN 5-7695-1354-3.
180. ГОНЧАРОВА, Н.Л. *Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка*. Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 212 с.
181. ГОНЧАРОВА, Н.Л. *Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.
182. ДМИТРИЕВСКИЙ, А.С. *Формирование интонационных умений у будущих лингвистов-преподавателей на основе межкультурного подхода: английский язык, языковой вуз*. Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 184 с.
183. ЕЛОВСКАЯ, С. В. *Формирование системных фонетических представлений у студентов-филологов педагогических вузов: на материале британского, австралийского и американского вариантов английского языка*. Дис. ... канд. пед. наук. Мичуринск, 2004. 308 с.
184. ЖИНКИН, Н.И. *Механизмы речи*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
185. ЗАЛЕВСКАЯ, А.А. *Вопросы психолингвистической теории двуязычия*. В кн.: Вопросы психолингвистики. №10. Москва, 2009, с. 10-17. ISSN 2077-5911
186. ЗИЛЬБЕРМЕН, Л.И. *Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного*. В кн.: Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. Москва: Наука, 1972, с. 20-33. УДК 811'243
187. ЗИМНЯЯ, И.А. *Психология обучения иностранных языков в школе*. Москва: Просвещение, 1991. 222 с. ISBN 5-09-001716-6
188. ЗИНДЕР, Л.Р. МАСЛОВ, Ю.С. *Л.В.Щерба – лингвист-теоретик и педагог*. Санкт-Петербург: Наука, 1982, 104 с.
189. ЗЮЗЕНКОВА, О.М. *О роли родного языка при обучении иностранному*. В кн.: Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. Москва: Наука, 1972, с 285-292. УДК 811'243

190. ИВАНОВА, Е.А. *Формирование слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку*. Автореф. ... дис. канд. пед. наук, Екатеринбург, 2012, 23 с.
191. *Интерференция звуковых систем* / Под. ред. Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкой. Ленинград, 1987. 287 с.
192. КАРЛИНСКИЙ, А.Е. *Основы теории взаимодействия языков*. Алма-Ата, ИЯ АНК, 1990. 180 с. ISBN 5-628-00577-0
193. КОШЕЛЕВА, И.Н. *Обучение английскому произношению: современные тенденции в зарубежных исследованиях*. В кн.: Отечественная и зарубежная педагогика, 2018. Т.1, nr. 5(54), с. 135-150. ISSN: 2224-0772
194. ЛАВРОВА, О.А. *Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения)*: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / О.А. Лаврова; ГУО ВПО МГЛУ. Москва, 2010. 21 с.
195. ЛАВРОВА, О.А. *Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов: английский язык, языковой вуз, старший этап обучения*. Дис. ...канд. пед. наук. Москва, 2010. 230 с.
196. ЛЕВЧЕНКО, О.Ю. *Методы обучения иностранным языкам в российской образовательной системе (конец XIX - начало XX в.)*. О.Ю. Левченко // Интерация образования. 2010. № 3. с.51- 56.
197. МАЛЫХ, О.А. *Формирование фонологической компетенции студентов в условиях учебного трилингвизма (китайский язык, языковой вуз)*. Дис. ... канд. пед. наук. Москва: ГПУ, 2019. 203 с.
198. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов п спец «Ин. яз»/Н. И. Гез и др.* Москва: Высш. шк. 1982. 373 с.
199. МИЛЬРУД, Р.П., МАКСИМОВА, И.Р. *Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам*. В кн.: ИЯШ, № 4, 2000, с. 9-15. ISSN: 0130-6073
200. МИЛЬРУД, Р.П. *Компетентность в изучении языка*. В кн.: ИЯШ, № 7, 2004, с. 19-21. ISSN: 0130-6073
201. МИЛЬРУД, Р.П. *Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению*. В кн.: ИЯШ, № 7, 2017, с. 2-11. ISSN: 0130-6073.
202. МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВ, Р. К. *Методика обучения французскому языку*. Учебное. Пособие/ Миньяр-Белоручев - Москва: Просвещение, 1990. 224 с.

203. МИХАЙЛОВ, М.М. *Двуязычие в современном мире: учеб. Пособие*. Чебоксары, 1998. 72 с.
204. ПАССОВ, Е.И. *Основы коммуникативной методике обучения иноязычному общению*. Москва: Рус. Яз., 1989. 276 с. ISBN 5-200-00717-8.
205. ПАССОВ, Е.И. *Упражнение как средство обучения*. Ч. II. учеб. пособие / под ред. Е.И.Пассова, Е.С.Кузнецовой. / Серия "Методика обучения иностранным языкам". № 6. Воронеж; НОУ "Интерлингва", 2002. 40 с.
206. ПОМЕЛЬНИКОВА, А.Н. *Формирование фонетических навыков на начальном этапе*. В кн.: "Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective", Materialele conf. șt. inter., consacrate aniversării a 65- de la fondarea US "Alec Russo", 8 oct. 2010, Bălți: PUB, 2011, с. 243-244. ISBN 978-9975-50-060-9
207. ПОМЕЛЬНИКОВА, А.Н. *Акцентологическая система немецкого языка в сравнение с румынским языком*. În: "Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", conferința științifică (11 decembrie 2015). Bălți: US "Alec Russo", 2016, p. 67-74. ISBN: 978-9975-3145-3-4.
208. ПРИБИТКОВА, А.А. *Методика формирования навыков произношения у студентов на основе мультимедийных программ (английский язык, направление подготовки "Лингвистика")*. Автореф. ... дис. пед. наук, Москва, 2013. 25 с.
209. ПРИСНЯЯ, Л.Л. *Фонетико-фонологическая компетенция и ее компетентный состав*. В кн.: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 70-1, 2008, с. 287-289. ISSN: 1992-6464
210. РАЗУМОВА, М.В. *Проблема интерференции иностранным языкам на фонологическом уровне*. В кн.: Известия Пензенского государственного университета им. В.Г. Белинского, № 7, 2007, с. 162-165 ISSN: 1999-7116
211. РАТОВСКАЯ, С.В., ХОЛИНА, Е.Ю. *Особенности формирования иноязычной фонологической компетенции обучающихся сельской школы*. В кн.: Педагогический журнал. Том 7, № 1В, 2017, с. 461-469. УДК: 378-14 (045).
212. РАХМАНОВ, И. В. *Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв.* / И. В. Рахманов. Москва. Педагогика. 2002. 317 с.
213. САГОЯН, Е., ТУРКОТ, Т. *Развитие коммуникативной культуры педагога*. Кишинэу: Garamond Studio SRL, 2008. 190 с. ISBN: 978-9975-9962-6-6.
214. СОЛОВОВА, Е.Н. *Формирование фонологической компетенции в профильной школе и вузе*. В кн.: ИЯШ, № 8, 2016, с. 13-18 ISSN:0130-6073

215. СОЛОВОВА, Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций для вузов.* Москва: АСТ, 2008. 240 с. ISBN 978-5-271-18996-8
216. ТАРЕВА, Е. Г. *Динамика ценностных смыслов лингводидактики* /Е.Г. Тарева//Лингвистика и аксиология этносемиотрия ценост. смыслов: коллектив моногр. /[отв. Ред. Л. Г. Викулова]. Москва. 2011. с. 231-245.
217. ТИМОФЕВА, Е.К. *Методика обучения английскому произношению студентов – носителей китайского языка (фоносемантический подход).* Автореф. ... дис . канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2011. 24 с.
218. ТОРСУЕВ, Г.П. *Строение слога и аллофоны в английском языке.* Москва: Наука, 1975. 240 с.
219. *Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам:* [метод. пособие] / под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб. : Каро, 2008. с.109-287 с.
220. ТРУБЕЦКОЙ, Н.С. *Проблемы фонологической транскрипции.* В кн.: Избранные труды по фонологии. Москва: Прогресс, 1987, с. 11-14.
221. УСАТЫЙ, Л. *Артикуляторна характеристика монофтонга /a/ румунської мови (За свідченнями кінорентгенографування молдавсько-басарабського мовлення).* În: Мова та історія. Періодичний збірник наукових праць. Вип. 82. Київ, 2005, с. 115-116. УДК 811. ББК 812. М 74.
222. УСАТЫЙ, Л. *Сопоставительная характеристика монофтонга /a/ румынского и /a:/ английского языков (По данным кинорентгенографирования и осциллографирования).* În: Материалы XII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых "Ломоносов", 12-15 апреля 2005. Иностранные языки. Филология. Том IV. Москва: Изд-во МГУ, 2005, с. 94-96. ISBN: 5-211-03964-5.
223. УСАТЫЙ, Л. *Сопоставительная характеристика монофтонга /u/ румынского и /u:/, /u/ английского языков (По данным кинорентгенографирования и осциллографирования).* În: Материалы XXXV Международной филологической конференции. Вып. 20. Секция фонетики. Часть 2, 13-18 марта 2006. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПб ГУ, 2006, с. 36-39. ISBN: 5-8465-0546-5.
224. УСАТЫЙ, Л. *Некоторые артикуляторные и акустические особенности английских монофтонгов /ɔ/, /ɔ:/ и румынского /o/ (К вопросу о постановке произношения).* În: Англистика XXI века: Сборник материалов III Всероссийской научной конференции, 24-26 января 2006. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПб ГУ, 2007, с. 580-583. ISBN: 978-5-8465-0697-8.
225. УСАТЫЙ, Л. *Артикуляторная динамика монофтонгов /u/ румынского и /u/ английского языков (По данным кинорентгенографирования).* În: Международная

- научно-практическая конференция, посвящённая 24-ой годовщине образования Комратского государственного университета. Наука. Образование. Культура. 11 февраля 2015, Том II. Комрат: КГУ, 2015, с. 48-51. ISBN: 978-9975-83.003-4.
226. ХАЛЕЕВА, И. И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва: Высшая. Школа, 1989. 342 с.
227. ХОМСКИЙ, Н. *Язык и мышление*. Москва: Изд-во Московского университета, 1972, 122 с.
228. ХОМУТОВА, А.А. *Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (Английский язык, языковой вуз)*, Автореф. ... дис. канд. пед. наук, Тамбов, 2007, 21 с.
229. ХОМУТОВА, А.А. *Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (Английский язык, языковой вуз)*, Дис. ... канд. пед. наук, Тамбов, 2007, 215 с.
230. ЦВИК, И. О. *Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов*. Дис. ... канд. пед. наук, Кишинэу, 2014, 249 с.
231. ЩЕПИЛОВА, А.В. *Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов / А.В.Щепилова*. – Москва: ВЛАДОС, 2005. 245 с. ISBN 5-691-01423-4.
232. ЩЕРБА, Л.В. *Преподавание языков в школе: общие вопросы методики*. Санкт-Петербург: Филол. ф-т СПб ГУ, Москва: Изд-кий центр Академия, 2002. 160 с. ISBN 5-8465-0044-7, 5-7695-1153-2
233. ЩЕРБА, Л.В. *Общие вопросы методики*. Москва: Изд-кий центр Академия, 2002. 160 с. ISBN 5-7695-1153-2
234. ЩЕРБА, Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Санкт-Петербург: СПб ГУ, 2004. 432 с. ISBN: 5-354-00816-6.
235. ЩУКИН, А.Н., ФРОЛОВА, Г.М. *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Академия, 2015. 287 с. ISBN: 978-5-4468-1476-3
236. ЩУКИН, А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*. Москва: Филоматис, 2006, 480 с. ISBN 5-98111-062-7
237. ЩУКИНА, О. *Принципы построения фонетических курсов как средство повышения эффективности обучения произношению английского языка*. În: Materialele conf. științifico-practice internaționale "Traducerea între normă, uz și necesitate", 31 martie, 2007, Chișinău: IRIM, 2008, p. 204-206. ISBN978-9975-70-547-9