

Alexei CHIRDEACHIN

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

**CONTRIBUȚII LA STUDIUL GLOTODIDACTIC  
AL UNITĂȚILOR MONOFONEMATICE  
CONSONANTIC COMPUSE:  
DE LA INFORMAȚIA LINGVISTICĂ  
LA PRACTICA LINGVISTICĂ  
(ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBII ENGLEZE)**

În contextul actual, când plurilingvismul se afirmă ca o valoare potrivit căreia toate limbile reprezintă moduri la fel de valoroase de comunicare și de exprimare și deschide noi oportunități în plan profesional și general uman, predarea și învățarea limbilor ca mijloc de comunicare capătă o semnificație deosebită. După cum se știe, limba este cel mai important mijloc de comunicare interumană. A vorbi o limbă înseamnă a putea fi participant al procesului de comunicare orală și scrisă în limba respectivă și a putea rezolva diferite probleme de ordin cotidian și profesional prin intermediul acesteia. Însă, când vorbim de comunicare ne referim în primul rând la aspectul ei oral care este primar celui scris, deoarece omul învață mai întâi a vorbi și apoi a scrie, capacitatea de a însuși să scrie depinzând de cea de a însuși să vorbească. Pe de altă parte, existența fenomenului oamenilor analfabeți, dar și absența propriului scris în multe limbi ale lumii în prezent, confirmă acest fapt, ceea ce impune statutul pronunției ca fiind de o primă importanță în sistemul compartimentelor limbii în plan teoretic și practic. Astfel, noțiunea de comunicare orală vizează în primul rând pronunție, adică fonetică. Pe de o parte, născându-se copilul însușește mai întâi sunetele vorbirii cu ajutorul cărora devine apt în continuare să formuleze cuvinte și expresii. Pe de altă parte, în plan lingvistic fonemul este cea mai mică unitate a limbii care servește drept „material de construcție” și semn de deosebire pentru unități mai complexe.

Despre însemnătatea foneticii se vorbește încă din sec. V-IV î. e. n. în felul următor:

“Nu este nici o îndoială că o consoană are existență în sine, căci sensul cuvintelor se schimbă în funcție de modificarea consoanelor.”

Mai târziu, în sec.XIX, filologul german Jakob Grimm afirmă că “gândul e fulger, cuvântul e tunet, consoanele alcătuiesc scheletul, iar vocalele – sângele limbii” (*apud*: Corlăteanu, Zagaevschi 1993:15). Potrivit lui L.V.Șcerba, reorientarea

interesului lingviștilor de la limbile moarte spre cele vii a dus la sporirea interesului față de metodică de predare a limbilor străine, ceea ce, la rândul său, a cauzat sporirea interesului față de pronunțare (Шепѳа 1974:12). N.Babâră menționează că fără fonetică este “întuneric” în lingvistică, învățământ și predare (Babâră 2003:17). După N.Corlăteanu și Vl.Zagaevski,

„studentul trebuie să știe, de la bun început, că de felul cum va însuși materialul de fonetică (primul compartiment al limbii ca mod de succesiune metodică, dar și în sens de importanță științifică) va depinde trăinicia fundamentului pe care se vor clădi cunoștințele căpătate la celelalte subdiviziuni ale limbii, la disciplinele lingvistice în genere” (Zagaevski Corlăteanu, 1993: 3).

În acest context, menționăm și spusele lui M.Bogdan că

„un profesor de limba străină fără o pregătire fonetică este la fel de incompetent în materia lui ca și un medic căruia îi lipsesc cunoștințele elementare de anatomie” (Bogdan, 1962: 8).

Dificultățile de pronunțare ale limbii străine nu pot fi lichidate altfel decât studiind minușios fonetica segmentală și cea suprasedimentală. Astfel fonetica (studierea aprofundată a sistemului sonor în toată complexitatea lui) vine în ajutorul celor care doresc să însușească temeinic o limbă străină (Babâră 2003:17-18). A.Tătaru menționează că transferul deprinderilor de pronunțare a limbii materne în pronunțarea celei străine este un procedeu greșit, care scade simșitor valoarea cunoașterii limbii străine. De aceea combaterea lui, de la începutul procesului de însușire a pronunțării, asigură rezultatele optime. Studenșii trebuie să aibă în vedere că pronunțarea cu „accent străin” a unei limbi, pe lângă efectul acustic amuzant sau chiar supărător, mai poate aduce grave prejudicii înțelegării clare a vorbirii. Rolul pronunțării corecte atât de neglijat în trecut este subliniat de însăși natura relașilor dintre oameni în zilele noastre: distanșele dintre țari nu mai împiedică contactul direct dintre oamenii din cele mai îndepărtate țari ale lumii, aducând pe primul plan limba vorbită, cu pronunșarea ei specifică (A. Tătaru, 1997: 88).

Se știe că în cursul dezvoltării limbii engleze discrepanșa dintre scris și pronunșie a luat o mare amploare. Aceasta a condișionat situașia în care ortografia oferă, de regulă, pușine indicașii de citire adecvată, forma scrisă a cuvintelor deosebindu-se considerabil de cea roștită. Studiul foneticii limbii engleze se impune cu atât mai mult, cu cât ortografia ei nu conșine prea multe indicașii privind pronunșarea (Babâră, 1990: 5). Vl. Plotnic susșine că formarea sunetelor limbii engleze este o parte organică a cursului didactic al ei și că lucrul asupra unui sistem de exercișii diverse bine întocmit, care are ca scop formarea la studenșii a deprinderilor stabile de articulare a sunetelor limbii respective, este foarte necesar. Căpătarea deprinderilor de fonetică necesită o muncă asiduă, o exersare zilnică,

care ar asigura automatizarea pronunțării limbii țintă în contrast cu cea maternă (Vi. Plotnic, 1968: 243).

Sistemul unităților monofonematice compuse în limba engleză, la fel ca și în cea română, este reprezentat de diftongi (și triftongi) la nivel de vocalism și de africcate – la cel de consonantism. Lucrarea de față prezintă contribuții la studiul glotodidactic al unităților monofonematice consonantice compuse în limba engleză în plan comparativ-contrastiv cu cea română.

Unitățile monofonematice consonantice compuse (în continuare UMCC), cunoscute și ca africcate, semioclusive (miocclusive), semiconstrictive, oclusiv-constrictive (oclusiv-fricative), consoane complexe (compuse, contopite), oclusive contopite (sau continue), diftongi consonantici, ridică o serie de probleme dificile la nivel lingvistic, dar și la cel glotodidactic. Influența limbii materne este cauza principală a greșelilor în procesul de însușire a celei străine. În unele cazuri și impactul altei limbi străine, învățate anterior sau concomitent, în calitate de limbă de bază, engleza fiind secundă, poate să fie cauza greșelilor respective. De aceea respectarea cerinței ca procesul de predare-învățare să se efectueze în baza principiului de însușire conștientă a materiei trebuie să aibă drept scop preîntâmpinarea și corijarea greșelilor tipice posibile. După părerea cercetătoarei T.A.Abramkina, formele cu semnificații similare în care sunt prezente atât elementele asemănătoare, cât și cele deosebite, se însușesc cel mai greu: dificultățile cele mai mari nu constau în sunetele, echivalentele cărora nu există în limba maternă a studentului, dar anume în acelea care au corespondente în limba țintă (Абрамкина 1968:13). UMCC din limba engleză și cele din limba română (aici ne referim numai la sunetele /ʃ, dʒ/ care există în ambele limbi, neabordând africcata românească /ts/ care nu există în cea engleză la nivel fonematic) coincid după cele 3 criterii de clasificare a consoanelor – modul de articulare (consoanele semioclusive, numite și semiconstrictive), locul de articulare (fonemele prepalatale) și participarea coardelor vocale (africcatele surdă și, respectiv, sonoră), dar se deosebesc în ceea ce privește trăsăturile secundare.

În urmă analizei statistice a greșelilor studenților vorbitori de limba română la însușirea pronunției UMCC din limba engleză (observarea procesului didactic efectuându-se pe parcursul mai multor ani) am obținut următoarele date (calculurile ne aparțin):

**I. Numărul total de greșeli** depistate și supuse analizei statistice – 1200.

**II. Numărul de greșeli la pronunție** – 1118 (93,17% din numărul total de greșeli), dintre care 387 sunt cauzate de discrepanța dintre pronunție și ortografie (34,62% din numărul de greșeli la pronunție, 32,25% din numărul total de greșeli).

**III. Numărul de greșeli la africcate** – 73 (6,53% din numărul de greșeli la pronunție, 6,08% din numărul total de greșeli), repartizarea acestora fiind următoarea:

**1. Rostirea pur prepalatală în loc de prepalatală palato-alveolară** – 45 de greșeli, ce constituie 61,64% din numărul de greșeli la africcate, 4,03% din numărul de greșeli la pronunție, 3,75% din numărul total de greșeli, în cuvintele *chair* (/tʃɛə/ în loc de /tʃɛə/), *chess* (/tes/ în loc de /tʃes/), *beaches* (/ˈbitɪz/ în loc de /ˈbitʃɪz/), *structure* (/ˈstrʌktʃə/ în loc de /ˈstrʌktʃə/), *much* (/mʌtʃ/ în loc de /mʌtʃ/), *watch* (/wɒtʃ/ în loc de /wɒtʃ/) etc.

**2. Rostirea neaspirată a africcatei /tʃ/ înaintea vocalelor accentuate** – 5 (6.85% din numărul de greșeli la africcate, 4,31% din numărul de greșeli la aspirație în cazul sunetelor /p, t, k, tʃ/ înaintea vocalelor accentuate, 0,45% din numărul de greșeli la pronunție, 0,42% din numărul total de greșeli), în cuvintele *chalk* (/tʃɔ:k/ în loc de /tʃɔ:k/), *choose* (/tʃu:z/ în loc de /tʃu:z/), *chair* (/tʃɛə/ în loc de /tʃɛə/) etc. Aici menționăm că numărul total de greșeli la aspirație în cazul sunetelor menționate mai sus este de 116;

**3. Asurzirea africcatei /dʒ/ în poziția finală** – 11 (15,07% din numărul de greșeli la africcate, 8,66% din numărul de greșeli la asurzirea consoanelor în poziție finală, 0,98% din numărul de greșeli la pronunție, 0,92% din numărul total de greșeli), în cuvintele *large* (/lɑ:tʃ/ în loc de /lɑ:dʒ/), *Selfridge* (/ˈselfri:tʃ/ în loc de /ˈselfri:dʒ/), *age* (/eɪtʃ/ în loc de /eɪdʒ/) etc. Aici menționăm că numărul total de greșeli la asurzirea consoanelor în poziție finală este de 127;

**4. Rostirea incorectă condiționată de discrepanța dintre pronunție și ortografie** – 12 (16,44% din numărul de greșeli la africcate, 3,10% din numărul de greșeli la rostire cauzate de discrepanța dintre pronunție și ortografie, 1,07% din numărul de greșeli la pronunție, 1% din numărul total de greșeli).

Aici putem stabili două surse de greșeli de tipul dat:

**a) influența limbii materne (române):** *project* (/ˈprɒʒekt/ în loc de /ˈprɒʒekt/), *subjected* (/sʌbˈʒektəd/ în loc de /səbˈdʒektəd/) etc. Aceasta se explică prin faptul că grafema *j* în limba română redă sunetul fricativ /ʒ/, iar în cea engleză – africcata /dʒ/;

**b) influența unei alte limbi străine (franceze):** *origin* (/ˈɔrɪʒin/ în loc de /ˈɔrɪdʒin/), *large* (/lɑ:ʒ/ în loc de /lɑ:dʒ/), *cheque* (/ʃek/ în loc de /tʃek/) etc.

În cazul dat ne referim la: studenții care au învățat limba franceză în școală și la facultate au solicitat învățarea limbii engleze; studenții de la specialitățile care prevăd învățarea a două limbi, o altă limbă (în cazul nostru franceza) fiind de bază, iar engleza – secundă. În limba franceză grafemele *ch* și *g* (înainte de *e*, *i*, *y*) redau sunetele /ʃ/ și /ʒ/, pe când în engleză – africcatele /tʃ/ și /dʒ/. Mai mult, unele cuvinte (inclusiv cele prezentate aici ca exemple) sunt împrumutate din limba franceză și adaptate (fonetic, ca toate cele trei, uneori și ortografic, ca cel dintâi) la normele limbii engleze. După cum am menționat anterior, numărul total de greșeli la pronunție cauzate de discrepanța dintre pronunție și ortografie, este de 387.

Pentru a înțelege cauze și surse ale unor astfel de greșeli, dar și căile de combatere a lor, am efectuat o examinare comparativ-contrastivă a UMCC /tʃ, dʒ/ în

limbile engleză și română la nivel articulatoriu, ceea ce ne-a ajutat să depistăm următoarele trăsături comune și distinctive ale sunetelor compuse:

### 1. Trăsăturile comune:

a) amândouă consoane au același mod de articulare – faza ocuziei trece gradual în cea a constricției datorită poziției specifice a limbii, constituind astfel o unitate monofonemică organică, un diftong consonantic;

b) consoana /tʃ/ atât în română, cât și în engleză este surdă, caracterizându-se prin lipsa participării coardelor vocale; pe când, în mod asemănător, fonemul /dʒ/ atât în română, cât și în engleză este sonor deosebindu-se de /tʃ/ doar prin participarea coardelor vocale la rostire; c) în ce privește locul general de articulare, africaterile /tʃ, dʒ/ atât în română, cât și în engleză sunt prepalatale.

### 2. Trăsăturile distinctive:

a) articularea africaterilor /tʃ, dʒ/ în limbile română și engleză se deosebește după caracteristici secundare: în engleză, spre deosebire de română, cele două sunete posedă trăsături palato-alveolare;

b) africaterile /tʃ, dʒ/ în limba engleză se pronunță mai clar, cu o forță articulatorie mai mare decât corespondentele lor din cea română;

c) în limba română, spre deosebire de cea engleză, africaterile /tʃ, dʒ/ sunt urmate de elementul nonsilabic nonvocalic /i/;

d) spre deosebire de fonemul /tʃ/ din română, cel din engleză este însoțit de aspirație înainte de vocale accentuate, ceea ce împiedică palatalizarea lui în poziția respectivă;

e) africaterile în cauză din limba română nu se întâlnesc niciodată în poziție preconsonantică, pe când în cea engleză ocurența lor în poziția dată este frecventă;

f) la articularea africaterilor engleze /tʃ, dʒ/ se atestă o ușoară aducere în părți a buzelor, ceea ce nu este specific articulării corespondentelor din limba română.

Din cele menționate rezultă că aspectul articulatoriu al UMCC /tʃ, dʒ/ în limbile engleză și română constituie un tablou complex care necesită o atenție deosebită din punct de vedere atât lingvistico-teoretic, cât și metodico-didactic – aceste sunete corespund în cele două limbi după cele trei criterii de bază – modul de articulare, locul de articulare și participarea coardelor vocale, dar se deosebesc la nivelul trăsăturilor secundare (caracterul pur prepalatal al africaterilor române și cel prepalatal palato-alveolar al semioclusivelor engleze). Aceste sunete compuse din limbile în cauză se aseamănă în astfel de cuvinte din limbile română și engleză care au același inveliș sonor: *cioc* – *chalk* /tʃɔ:k/, *cea* – *char* /tʃɑ:/, *ce-am* – *charm* /tʃɑ:m/, *ceată* – *charta* /'tʃɑ:tə/, *ceată* – *charter* /'tʃɑ:tə/, *cip* – *cheap* /tʃi:p/, *cec* – *check* /tʃek/, *cec* – *cheque* /tʃek/, *cic* – *chick* /tʃɪk/, *cinci* – *chinch* /tʃɪntʃ/, *cip* – *chip* /tʃɪp/, *gem* – *gem* /dʒem/, *gel* – *gel* /dʒel/, *gin* – *gin* /dʒɪn/, (a) *genera* – *genera* /'dʒenərə/, *general* – *general* /'dʒenərə/, *gip* – *Gyp* /dʒɪp/, *gem* – *jam* /dʒæm/.

După cum se știe, limba se învață pentru comunicare și prin comunicare. Pe de altă parte, cerințele pedagogiei de astăzi presupun direcționarea spre formarea competențelor ca finalități ai procesului didactic. În cazul limbilor străine sunt vizate competențele comunicative aferente limbii în cauză. După cum menționează S. Danail, M. Timuș, Gh. Braniște, problematica formării competențelor comunicative este abordată de către mai mulți autori care o examinează din perspectivă epistemologico-pedagogică și socială (Danail, Timuș, Braniște). Competența face apel la organizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, priceperi de diferite tipuri etc. Potrivit lui M.I.Vicol, competența de comunicare didactică reprezintă un ansamblu interconex de cunoștințe, capacități, atitudini, determinate teleologic, didactic, profesional prin care se asigură realizarea eficientă a activității didactice în contextul formal și nonformal (Vicol 2013:9). Conform opiniei lui M.-M.Rusu, competența lingvistică se definește prin achizițiile despre formele limbii, despre evoluția acestora, corelând semnificatul cu semnificantul, în contextul semnificării, adică al producerii de sens. Competența de comunicare vizează aplicarea de către o persoană a competenței lingvistice proprii în actul comunicării personale și interactive. Prin urmare, relația dintre cele două dimensiuni ale termenului de competență, dimensiunea lingvistică și dimensiunea comunicativă, vizează aspectul complementar al lingvisticii cu interacțiunea socială. Reieșind din cele examinate, observăm că competența este formată în baza anumitor cunoștințe și capacități care constituie premise pentru dezvoltarea celei dintâi. Astfel, deși informația de limbă constituie punctul de plecare a procesului glotodidactic, ea nu este scop în sine, ci prezintă premise pentru formarea și dezvoltarea ulterioară a competențelor comunicative.

Conform opiniilor multor cercetători de notorietate în domeniul lingvisticii și al pedagogiei, predarea-învățarea sunetelor unei limbi (în cazul de față – a UMCC din limba engleză) trebuie să se efectueze în baza următoarelor principii didactice:

**1) Principiul de însușire conștientă a materiei studiate.** Învățarea calitativă a unei limbi străine, conform cercetărilor în domeniul lingvisticii, psihologiei, pedagogiei, metodologiei, trebuie să se efectueze în baza principiului didactic de însușire conștientă a materiei, ceea ce implică necesitatea utilizării analizei comparativ-contrastive în procesul de învățământ. Semnificația practico-didactică a studiilor de comparativistică rezidă în faptul că elucidarea asemănărilor și a deosebirilor a două sau a mai multor limbi este în conformitate cu principiul însușirii conștiente a materiei.

„Determinarea specificului limbilor la confruntarea lor sistemică are o importanță de prim rang pentru procesul însușirii conștientizate a limbilor materne și străine și a elaborării unor procedee metodice de predare a acestora,”

– menționează acad. Silviu Berejan (Berejan, 1991: 59). Astfel, la învățarea unei limbi străine o importanță deosebită are principiul însușirii conștiente, mai ales în cazul celor adulți. La acumularea deprinderilor de vorbire un rol decisiv îl joacă înțelegerea, și nu repetarea; or, înțelegerea conștientă este mai durabilă și eficientă. Imitarea graduală și inițială în procesul pedagogic este unul dintre procedeele suplimentare la învățarea limbilor străine: efectuarea conștientă a oricărei acțiuni contribuie mult mai trainic la automatizarea acesteia decât repetarea ei mecanică. În instituțiile de învățământ superior avem de a face cu oamenii care au atins vârsta când gândirea logică este dezvoltată și ei sunt deprinși să abordeze analitic fenomenele studiate. Adulții învață mai efectiv dacă înțeleg motivarea și fundamentarea procedeele și a metodelor de învățare. Tot ce este legat de imitare trebuie să fie tratat ca mijloc suplimentar în munca conștientă și sistematică de asimilare a materialului lingvistic (Беляев 1967:11). Principiul de însușire conștientă la învățarea limbilor străine este examinat în lucrările multor specialiști de notorietate în domeniul pedagogiei, didacticii și al psihologiei: V. A. Artiomov (Артёмов 1969), B. V. Beleaiev (Беляев 1967), S. Berejan (Berejan 1991), M. K. Borodulina, M. N. Minina (Бородулина, Минина 1968), L. V. Șcerba (Щерба 1974) și alții;

**2) Principiul vizual;**

**3) Principiul auditiv;**

**4) Principiul succesiunii** (orice segment nou urmează să decurgă din cel precedent și să aibă legătura logică cu acesta);

**5) Principiile „de la simplu la compus” și „de la cunoscut la necunoscut”.**

În vederea respectării celui dintâi, pentru învățarea conștientă a unei limbi străine este necesar de a compara faptele limbii materne și ale limbii țintă, plecând de la cea dintâi și luându-se în considerație particularitățile celor două limbi la nivelul fiecărui aspect (în primul rând, al pronunției). Astfel eficacitatea însușirii limbii străine crește considerabil, deoarece apare posibilitatea de a observa trăsăturile comune și distinctive ale ambelor limbi, ceea ce prezintă înseși scopurile lingvistico-teoretice ale analizei comparativ-contrastive. Scopurile metodico-practice ale analizei constau în a depista greșeli tipice comise de către studenții vorbitori de limba română în procesul de însușire a limbii străine în cauză (în primul rând, a pronunției acesteia), a determina procedeele de antrenament și consolidare și a elabora un sistem de exerciții contrastive de consolidare – drill-uri fonetice.

Procesul de predare-învățare a limbii străine cuprinde trei nivele: cunoaștere și înțelegere/comprehensiune, aplicare și integrare.

**1. Nivel de cunoaștere și înțelegere/comprehensiune.** La acest nivel se determină materialul de limbă (în cazul de față cel fonetic ce țide de UMCC din

limba engleză), studentul este familiarizat cu materialul referitor la fiecare segment compartimental în parte, după aceea în mod combinat, ceea ce constituie drept bază pentru formarea și dezvoltarea competențelor comunicative prin transformarea cunoștințelor mai întâi în abilități și apoi în deprinderi. Abordând nivelul de cunoaștere ne referim la cunoștințe ca punctul de plecare în procesul glotodidactic. Totodată nu se poate echivala noțiunea de cunoștință cu cea de informație. După cum s-a menționat supra, deși informația de limbă constituie punctul de plecare în procesul glotodidactic, ea nu este scop în sine, ci prezintă premise pentru formarea și dezvoltarea ulterioară a competențelor comunicative. Pentru ca informația să se transforme în cunoștință, ea trebuie să parcurgă o serie de operațiuni analitico-sintetice cognitiv-logice. Deoarece în cadrul învățământului universitar avem de a face cu oameni maturi care deja s-au deprins să trateze logic fenomenele studiate, una dintre condițiile de bază pentru memorizarea materiei este înțelegerea ei logică. Un om matur nu poate memora fără să înțeleagă. De aceea obiectivul care trebuie atins la etapa dată este înțelegerea materialului studiat de către studenți, ceea ce le va permite în continuare să-l aplice în practică. Astfel, cunoștința nu este scop în sine, ci constituie un ansamblu de premise în vederea formării ulterioare a abilităților prin aplicarea practică și apoi a deprinderilor pe calea automatizării.

Nivelul în cauză vizează conștientizarea articulării sunetului respectiv în parte (separat și apoi în cuvinte). În această ordine de idei, propunem următoarele:

- **Însușirea articulării sunetului aparte (UMCC din limba engleză).** Să se dea caracteristica comparată a sunetelor din limbile străină (engleză) și maternă (română), parcurgându-se următoarele etape:

- a) **prezentarea:** mai întâi, studentului i se propune să pronunțe sunetul în cauză din limba maternă (română), apoi să caracterizeze procesele ce au loc în cavitatea bucală (mișcarea și poziția organelor articulatorii). Urmează prezentarea articulatorică a sunetului respectiv din limba studiată (engleză) în comparație și în opoziție cu corespondentul său din cea română prin indicarea poziției și a activității organelor de vorbire la rostirea lui în comparație cu cel din urmă, recurgându-se la explicarea grafică a articulării celor două sunete. Se poate propune sunetul dat și în opoziție cu alte sunete deja însușite din limba engleză sau cu cele din limba maternă (mai ales cu cele care fac parte din opozițiile africată-oclusivă și africată-fricativă). În continuare sunetul se caracterizează din punct de vedere acustic, se stabilesc asemănările și deosebirile dintre sunetul în cauză și cel deja cunoscut din aceeași limbă sau cu cel din limba maternă. Continuarea logică a prezentării articulatorii este cea acustică (demonstrarea sunetului), ceea ce constituie puntea de trecere la stadiul de identificare a sunetului respectiv. Identificarea sunetului este perceperea lui corectă după auz. Un sunet nu poate fi reprodus corect, dacă nu este auzit / sesizat corect.

**b) reproducerea** sau producerea constituie rostirea sunetului nou. Aceasta poate fi efectuată în grup sau individual. În procesul de reproducere a sunetelor, la treapta inițială un rol anumit îl joacă imitarea, totodată însușirea practică ulterioară a sunetelor trebuie să se bazeze pe principiul de însușire conștientă a materiei.

- **Fixarea** sunetului (aceasta constituie **puntea de trecere** de la nivelul de cunoaștere și înțelegere/comprehensiune la cel de aplicare conținând elemente ale celor două nivele), mai întâi **separat**, apoi **în cuvinte** (în poziție inițială, medială prevocalică și preconsonantică, finală) incluzându-se următoarele trepte:

**a)** cuvinte din limba maternă, în care sunetele române practic coincid cu cele din engleză, dar din punct de vedere fonetic nu există în cea din urmă;

**b)** cuvinte din limbile maternă și străină, care din punct de vedere fonetic coincid și includ sunetele comparate (au același înveliș sonor), de exemplu: *cioc* – *chalk* /tʃɔ:k/, *cinci* – *chinch* /tʃɪntʃ/, *cip* – *chip* /tʃɪp/, *gem* – *gem* /tʃem/, *gin* – *gin* /dʒɪn/, *gip* – *Gyp* /dʒɪp/, *gem* – *jam* /dʒæm/ etc.;

**c)** cuvinte din limba străină cu sunetele respective, care din punct de vedere fonetic nu se întâlnesc în cea maternă;

**d)** cuvinte engleze în contrast conținând africaterile /tʃ/ și /dʒ/ în opoziție una față de altă, de exemplu: *cheap* – *jeep*, *chest* – *jest*, *cheer* – *jeer*, *etch* – *edge*, *perch* – *purge*, *rich* – *ridge* (la necesitate ordinea cuvintelor în astfel de perechi de cuvinte poate fi schimbată) etc.

**2. Nivel de aplicare.** Aici se vizează drept obiectiv formarea abilităților în baza cunoștințelor. Sarcinile didactice propuse la acest nivel sunt menite de a servi drept mijloace de transformare a cunoștințelor teoretice în abilități practice avându-se în vedere următoarele:

- Articularea africaterilor în îmbinări de cuvinte.
  - Articularea africaterilor în propoziții/fraze:
- a)** propoziții/fraze engleze în care africaterile engleze /tʃ, dʒ/ apar frecvent; **b)** propoziții/fraze engleze în care /tʃ/ și /dʒ/ sunt contrastante.
- Articularea sunetului în expresii idiomatice, zicale, proverbe.
  - Articularea sunetului în dialoguri, poezii, povestiri.
  - Articularea sunetului în texte, compuneri, expuneri (aceasta fiind **puntea de trecere** de la nivelul de aplicare la cel de integrare conținând elemente ale celor două nivele) etc. (a se vedea materialele semnate de N.Babâră, D.Bădărău, D.Chițoran, H.Pârlog, T.I.Ekholm, VI.Plotnic, V.H.Seleznirov, E.V.Șevakova (Babâră 1990:11-12; Bădărău 1975:4; Chițoran, Pârlog 1989:61-65; Plotnic 1968:243; Селезнёв 1979:34-41; Шевякова 1967:63; Шевякова 1968:113-116; ЭКГОЛЬМ 1969:79, 92-94)).

**3. Nivel de integrare.** În cadrul acestui nivel obiectivul principal este transformarea abilităților formate și dezvoltate la cel precedent în deprinderi sau competențe comunicative. Pentru aceasta sarcinile didactice trebuie să asigure, pe de o parte, automatizare, și pe de altă parte, elementul creativ-analitic, ceea ce asigură integrarea deprinderilor/competențelor formate din abilități în sistemul cognitiv-psihic existent de cunoștințe, abilități și deprinderi/competențe ale studentului. Deci, la nivel de integrare are loc formarea nemijlocită a competențelor comunicative de ordin productiv și receptiv în plan oral și scris. În acest context predarea pronunției vizează formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală (vorbire și audiere sau înțelegerea orală). Competența comunicativă constituie un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, abilități și deprinderi. Formarea și dezvoltarea competențelor comunicative constă în extrapolarea cunoașterii de limbă la situațiile concrete de comunicare. În această ordine de idei, în vederea automatizării abilităților obținute la nivelul precedent și implicit a transformării lor în deprinderi sunt necesare activități didactice cu caracter creativ-analitic care, de exemplu, să se înceapă cu secvență textuală ajungându-se la discuții pe marginea problematicii abordate în text și urmărindu-se așa tipuri de însărcinări cum ar fi întrebări de ordin creativ-analitic (precedate de cele de ordin reproductiv) după principiul studiului de caz, povestirea textului, analiza (de asemenea după principiul studiului de caz) și rezumarea lui. La îndeplinirea acestor însărcinări este necesar să se atragă atenția la pronunțarea sunetelor studiate (UMCC din limba engleză).

Pentru a înțelege mai bine materia studiată, se recomandă să se predea în așa fel încât să se evidențieze legătura ei logică cu cea studiată anterior, în vederea integrării celei din urmă în sistemul individual de cunoștințe. Pentru a asigura participativitatea activităților ce țin de aceasta, se propune ca studentului (masterandului, doctorandului, cursantului) să i se pună întrebări cu caracter reproductiv și apoi cu cel productiv (creativ-analitic) pe marginea materiei deja studiate, pentru a forma premise de însușire a celei noi. La purcederea nemijlocită la cea din urmă, se propun, de exemplu, așa exerciții ca discuții spontane pe marginea problematicii textului (secvenței textuale), dar și predarea materiei de către cel care învață (pentru o anumită perioadă de timp în cadrul lecției el se transformă în „profesor” și trebuie să predea cele însușite colegilor). Folosul acestui tip de însărcinări rezidă în faptul că cunoștințele se consolidează și mai temeinic în procesul de transmitere a lor la alții.

#### **BIBLIOGRAFIE**

- Babără, Nicanor (1990). *Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză*, Chișinău: USM.
- Babără, Nicanor (2003). *Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic) în Probleme de lingvistică generală și romanică*, vol. II, Chișinău: CE USM, p. 17-22.
- Bădărău, Dionisie (1975). *Pronunțarea în „Cultura”*, 25 ianuarie 1975, nr.4 (1540), p. 4.

- Berejan, Silviu (1991). *Studierea confruntativ-contrastivă a microstructurilor lexice în „Revistă de Lingvistică și Știință Literară”*, nr. 4, p. 54-60.
- Bocoș, Mușata-Dacia (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Iași: Polirom.
- Bogdan, Mihail (1962). *Fonetica limbii engleze*, Cluj: Editura Științifică.
- Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, (2003). Chișinău: S. n.
- Chițoran, Dumitru & Pârlog, Hortensia (1989). *Ghid de pronunție a limbii engleze*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Corlăteanu, Nicolae, Zagaevschi, Vladimir (1993). *Fonetica*, Chișinău: Lumina.
- Danail, Sergiu & Timuș, Maria & Braniște, Gheorghe (2010). *Unele aspecte privind posedarea și formarea competențelor limbajului profesional scris la studenții facultăților de educație fizică și sport în „Știința culturii fizice”*, nr. 6/3. URL: <http://www.usefs.md/PDF/Revista%20SCF/3-2010.pdf> (accesat la 15.11.2014).
- Enache, Maria (2009). *Competența comunicativă și oportunitățile de învățare: o perspectivă interacționistă (aplicații la limba engleză)*, București: Editura Universitară, URL: [http://www.editurauniversitara.ro/media/pdf/4ead08e97e86eCompetenta\\_comunicativa\\_si\\_oportunitatile\\_de\\_invatare...\\_pagini\\_tehnice,\\_cuprins,\\_introducere.pdf](http://www.editurauniversitara.ro/media/pdf/4ead08e97e86eCompetenta_comunicativa_si_oportunitatile_de_invatare..._pagini_tehnice,_cuprins,_introducere.pdf) (accesat la 15.11.2014).
- Neacșu, Ioan (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Iași: Polirom.
- Plotnic, Vladimir (1968). *Metodica predării consoanelor engleze la etapa începătoare în Научная конференция по итогам научно-исследовательской работы за 1967 год. Секция общ. и гум. наук, КГУ: Кишинёв*, с. 243-244.
- Rusu, Mina-Maria, (2009). *Competența de comunicare – perspective de abordare în „Limba Română”*, nr. 11-12. URL: <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=797> (accesat la 15.11.2014).
- Tătaru, Ana (1997). *Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza*, Cluj-Napoca: Dacia.
- Turculeț, Adrian (1999). *Introducere în fonetica generală și românească*, Iași: Demiurg
- Vicol, Marta Iuliana (2013). *Dezvoltarea competențelor comunicative la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie, Chișinău.
- Абрамкина, Т.А. (1968). *К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному* în *Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков*, вып. 1, Москва: Изд-во МГУ, с. 3-13.
- Артёмов, В.А. (1969). *Психология обучения иностранным языкам*, Москва: Просвещение.
- Беляев, Б.В. (1967). *О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку* în *Психология в обучении иностранному языку*, Москва: Просвещение. с. 5-17.
- Бородулина, М.К. & Минина, Н.М. (1968). *Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе*, Москва: Высшая школа.
- Селезнёв, В.Х. (1979). *Пособие для совершенствования навыков английского произношения*, Москва: Международные отношения.
- Шевякова, В.Е. (1967). *Вводный фонетический курс английского языка*, Москва: Наука.
- Шевякова, В.Е. (1968). *Коррективный фонетический курс английского языка*, Москва: Наука.
- Щерба, Л.В. (1974). *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*, Москва: Высшая школа.
- Эггольм, Т.И. (1969). *Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингафонном кабинете*, Москва: 1-й МГПИИЯ.

**CONTRIBUTIONS TO THE GLOTTO-DIDACTIC STUDY  
OF COMPOUND CONSONANTAL MONOPHONEMIC UNITS:  
FROM LINGUISTIC INFORMATION TO LANGUAGE PRACTICE  
(ON THE MATERIAL BASIS OF THE ENGLISH LANGUAGE)**

**Abstract:** *In the current context, when multilingualism is stated as a value that all languages are equally valuable as modes of communication and expression opening new opportunities from professional and general points of view, teaching and learning a language is a means of communication that acquires a special significance. To master a language means to be able to participate in the process of oral and written communication in it and to solve various problems in daily and professional life by means of it. When addressing the concept of communication, we mean first of all its oral aspect which confirms the status of pronunciation as being of primary importance in the system of language compartments. In order to be taught consciously, it is necessary to apply a comparative and contrastive analysis of the studied units with their native-language counterparts as a teaching approach. Although information is the starting point of language teaching, it is not a goal in itself, but constitutes prerequisites for further forming and developing communicative competences. Thus, the information is converted into knowledge through logical understanding, the latter is transformed into abilities by means of practical application, the abilities, in turn, are converted into skills through automation. In this context, this paper presents contributions to the didactic study of compound consonantal monophonemic units (based on the material of English as compared to Romanian) by examining the way from linguistic information to language practice.*

**Keywords:** *multilingualism, language, communication, language didactics, pronunciation, compound consonantal monophonemic units.*