

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

**Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 811.135.1'373**

INA SÎTNIC

**PARTICULARITĂȚILE TRADUCERII ORALE DIN LIMBA
ENGLEZĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN CADRUL UNIVERSITAR
DIN PERSPECTIVA COMPETENȚELOR DE
INTERPRETARE CONSECUTIVĂ**

**621.04. – LEXICOLOGIE ȘI LEXICOGRAFIE; TERMINOLOGIE ȘI
LIMBAJE SPECIALIZATE; TRADUCTOLOGIE (LIMBA ENGLEZĂ)**

Teză de doctor în filologie

Conducător științific:

Semnătura

**Ludmila ZBANTȘ,
Dr. hab., prof. univ.**

Autor:

Semnătura

Ina SÎTNIC

CHIȘINĂU, 2021

© Sîtnic Ina, 2021

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	6
АННОТАЦИЯ	7
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE	9
1. ABORDĂRI TEORETICE ÎN INTERPRETAREA CONSECUTIVĂ	16
1.1 Interpretarea și profilul interpretului în timp	16
1.2 Cercetări în domeniul interpretării de conferință în perspectivă diacronică. Școli și promotori la nivel internațional și național	22
1.3 Traducerea și interpretarea: delimitări conceptuale	29
1.4 Interpretarea consecutivă	33
1.4.1 Particularitățile interpretării consecutive	33
1.4.2 Procesul interpretării consecutive prin prisma modelelor de interpretare	38
1.5 Concluzii la capitolul 1	48
2. ABORDĂRI TELEOLOGICE ÎN INTERPRETAREA CONSECUTIVĂ	49
2.1 Competența de interpretare: definiții, clarificări conceptuale, tipologii	49
2.2 De la tradițional la viziuni moderne în interpretarea consecutivă	54
2.3 Competența de interpretare consecutivă: axe praxiologice	60
2.4 Modelul teleologic de formare a competențelor de interpretare consecutivă	67
2.4.1 Competența de dezvoltare a atenției și concentrării	76
2.4.2 Competența de ascultare activă și analiză discursivă	76
2.4.3 Competența lingvistică: componenta lexicală și gramaticală	77
2.4.4 Competența transferului semantico-pragmatic	78
2.4.5 Competența extralingvistică	78
2.4.6 Competența de luare de note	78
2.5 Concluzii la capitolul 2	79
3. CADRUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE INTERPRETARE CONSECUTIVĂ LA STUDENȚI	81
3.1 Elaborarea demersului experimental pentru evaluarea gradului de manifestare a competențelor de interpretare consecutivă	81
3.1.1 Descrierea demersului experimental: parcurs, metode, obiective	82
3.1.2 Corpusul utilizat: tipuri de discurs și mod de segmentare discursivă	89
3.1.3 Descrierea strategiilor didactice	91

3.2 Analiza calitativă și cantitativă privind evaluarea gradului de manifestare a competențelor de interpretare	96
3.2.1 Evaluarea gradului de manifestare a competenței mnemonice și de dezvoltare a atenției și concentrării	102
3.2.2 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de ascultare activă și analiză discursivă	111
3.2.3 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta gramaticală	119
3.2.4 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta lexicală	126
3.2.5 Evaluarea gradului de manifestare a competenței semantico-pragmatice.....	133
3.2.6 Evaluarea gradului de manifestare a competenței extralingvistice.....	140
3.2.7 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de luare de note.....	146
3.3 Concluzii la capitolul 3	154
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	157
BIBLIOGRAFIE	161
ANEXE	187
Anexa 1. Glosar de termeni	187
Anexa 2. Curriculum la disciplina „Traducerea consecutivă din limba A și redactarea în limba maternă a textului juridic / economic”. Departamentul TILA, Chișinău (2018).	195
Anexa 3. Curriculum la disciplina Competența comunicativă în limbile străine. Departamentul LLS, Iași (2017)	196
Anexa 4. Curriculum la disciplina Interpretare II. Institutul de Traductologie, Praga (2017).....	197
Anexa 5. Curriculum la disciplina Interpretare 2. Departamentul Studii de Traductologie, Nitra (2019).....	199
Anexa 6. Exerciții de formare a competențelor de interpretare consecutivă.....	201
Anexa 7. Chestionar de constatare a cunoștințelor studenților privind competențele de interpretare.....	215
Anexa 8. Transcrierea discursurilor-țintă. Mostre	217
Anexa 9. Simbolurile elementelor paralingvistice	225
Anexa 10. Transcrierea discursurilor-sursă segmentate	226
Anexa 11. Mostre de exerciții efectuate de către studenți în cadrul experimentului	231
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	242
CURRICULUM VITAE	243

ADNOTARE

Ina SÎTNIC „*Particularitățile traducerii orale din limba engleză în limba română în cadrul universitar din perspectiva competențelor de interpretare consecutivă*”, Teză de doctorat în filologie, Specialitatea: 621.04. Lexicologie și lexicografie; terminologie și limbaje specializate; traductologie (limba engleză) Chișinău, 2021

Structura tezei: adnotări în limbile română, engleză și rusă, lista abrevierilor, introducerea, trei capitole, 160 de pagini de text de bază, 9 tabele și 31 de figuri, 7 imagini (capturi de ecran), concluzii și recomandări, bibliografie alcătuită din 348 de titluri, 11 anexe, declarația privind asumarea răspunderii și CV-ul autoarei.

Cuvinte-cheie: traducere orală, interpretare consecutivă, competență de interpretare consecutivă, model de formare a competențelor de interpretare consecutivă, student-interpret, discurs, greșală de exprimare, eroare de interpretare, element paralingvistic, strategii de interpretare.

Domeniul de studiu al cercetării vizează procesul și produsul traducerii orale din perspectiva interpretării consecutive, abordat mai cu seamă prin formarea competențelor de interpretare consecutivă.

Scopul cercetării: determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale interpretării consecutive din limba engleză în limba română, reflectate în Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă la etapa inițială în pregătirea viitorilor interpreți în contextul învățământului superior de licență.

Obiectivele cercetării: analiza actualizată a studiilor în domeniul traductologiei și interpretologiei; determinarea specificului formării competențelor de interpretare consecutivă; compararea practicilor existente la nivel național și internațional în cadrul procesului de pregătire universitară a viitorilor interpreți; examinarea modelelor de formare a competențelor pentru determinarea componentelor actului de interpretare consecutivă; conceptualizarea Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă; elaborarea și aplicarea strategiilor didactice pentru formarea competențelor; efectuarea analizei calitative și cantitative a datelor obținute.

Noutatea și originalitatea științifică: interpretarea consecutivă, abordată într-un cadru interdisciplinar, este tratată ca proces și ca produs finit prin prisma Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă.

Problema științifică soluționată este determinată de necesitatea investigațiilor teoretice și aplicative în domeniul traductologiei și interpretologiei în scopul elaborării Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă la etapa inițială de instruire a viitorilor interpreți, care să reflecte competențele necesare la această etapă și modalitatea în care ele pot fi formate pe parcurs universitar.

Semnificația teoretică a cercetării constă în analiza abordărilor teoretice în formarea interpreților propuse de Ch. Nord, D. Kiraly, J. House, J. Vienne, M. Ulrych, J. Delisle, A. Hurtado Albir, R. Setton și a modelelor de formare a competențelor de interpretare consecutivă înaintate de D. Seleskovitch, D. Gile, A. Neubert, C. Schäffner, A. Hurtado Albir, S. Kalina, A. Gillies, R. Setton și A. Dawrant; cercetarea structurii și a modului de funcționare a modelelor de interpretare și a particularităților modelelor de formare a competențelor de interpretare; reflectarea teoriilor moderne în elaborarea Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă.

Valoarea aplicativă a cercetării. Parcursul cercetării, materialele, rezultatele și concluziile obținute pot servi pentru cercetări experimentale longitudinale cu aplicarea Modelului propus de noi, inclusiv pentru alte combinații lingvistice; pot fi utilizate în învățământul universitar pentru clarificarea aspectelor teoretice și praxiologice legate de procesul de interpretare consecutivă; pot servi drept suport în elaborarea lucrărilor cu caracter științific: articole științifice, teze de licență, masterat; pot favoriza diverse colaborări și cercetări interinstituționale legate de praxiologia interpretării consecutive.

Implementarea rezultatelor științifice a fost demonstrată prin participarea la colocvii și conferințe naționale și internaționale, prin efectuarea activităților științifico-practice în context universitar.

ANNOTATION

Ina SÎTNIC “*Peculiarities of Oral Translation from English into Romanian in Academic Environment from the Perspective of Students’ Consecutive Interpreting Skills*”, Doctoral dissertation in Philology, Specialty: 621.04. Lexicology and Lexicography; Terminology and Specialised Languages; Translation (English Language); Chisinau, 2021

Structure of the dissertation: annotations in Romanian, English and Russian, list of abbreviations, introduction, three chapters that comprise 160 pages of body text, 9 tables, 31 figures, 7 images (PrtSc), conclusions and recommendations, bibliography of 348 sources, 11 appendices, declaration of compliance, author’s CV.

Key-words: oral translation, consecutive interpreting, consecutive interpreting competence, model of consecutive interpreting competences acquisition, student-interpreter, discourse, language mistake, interpretation error, paralinguistic element, interpreting strategy.

Subject of study: the process of oral translation from the perspective of consecutive interpreting and the acquisition of consecutive interpreting competences.

Purpose of research: determining the theoretical and praxeological fundamentals of consecutive interpreting from English into Romanian, mirrored in the Model of consecutive interpreting competences acquisition, in training would-be-interpreters in the context of undergraduate students’ education.

Objectives of research: analysing the studies in the domain of translation and interpretation; determining the specificities and the role of consecutive interpreting; comparing practices at (inter)national level within the framework of the process of undergraduate training of future consecutive interpreters; examining models of consecutive interpreting competence acquisition; conceptualising the Model of consecutive interpreting competence acquisition; developing and applying didactic strategies in competence acquisition; carrying out the qualitative and quantitative analysis of obtained data.

The scientific novelty and originality: consecutive interpretation is being approached from an interdisciplinary framework, and is considered both as a process (the transfer of ideas, paralinguistic aspects from the English language system into the Romanian language system) and a finite product (acceptability of the target-discourse contrasted with the source-discourse) based on the Model of consecutive interpreting competences acquisition.

The solved scientific problem is determined by the need to carry out theoretical and applied scientific investigations in the domain of interpreting studies with an aim to develop the Model of consecutive interpreting competences acquisition at the initial stage in undergraduates’ training, which would reflect the necessary competences at this stage and the way they can be acquired in academic context.

The theoretical significance of the research resides in the analysis of theoretical approaches in interpreter training advanced by Ch. Nord, D. Kiraly, J. House, J. Vienne, M. Ulrych, J. Delisle, A. Hurtado Albir, R. Setton and of the models of consecutive interpreting competence acquisition proposed by D. Seleskovitch, D. Gile, A. Neubert, C. Schäffner, A. Hurtado Albir, S. Kalina, A. Gillies, R. Setton și A. Dawrant; the research of the structure and the ways of functioning of models of interpretation and of the peculiarities of the models of consecutive interpreting competence acquisition; the study of modern theories in developing the Model of consecutive interpreting competences acquisition.

Applied value of the research: the process, the materials, the results and the conclusions obtained can be applied in empirical longitudinal studies based on the Model that we proposed; in clarifying theoretical and praxeological aspects related to the process of consecutive interpretation in the context of undergraduate education; in drafting scientific works; can foster interinstitutional research collaborations in the domain of praxeology of consecutive interpreting.

The results were implemented during the participation in (inter)national colloquia and conferences, in carrying out scientific and practical activities in academic context.

АННОТАЦИЯ

Ина СЫТНИК *«Особенности устного перевода с английского на румынский в университетской среде с точки зрения навыков последовательного перевода»*, Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Специальность: 621.04. Лексикология и лексикография; терминология и специальные языки; традуктология (английский язык), Кишинев, 2021

Структура диссертации: аннотации на румынском, английском и русском языках; список сокращений; введения, три главы, 160 страниц основного текста, 9 таблицы, 31 диаграмм, 7 рисунков, выводы и рекомендаций; библиография (348 источников), 11 приложений, заявление об ответственности и резюме автора.

Ключевые слова: устный перевод, последовательный перевод, компетенция последовательного перевода, модель обучения компетенции последовательного перевода, студент-переводчик, речь, ошибка выражения, ошибка перевода, паралингвистический элемент, стратегия перевода.

Областью исследования работы является процесс устного перевода с точки зрения последовательного перевода и формирования навыков последовательного перевода.

Цель исследования является определение теоретических и праксиологических основ последовательного перевода с английского на румынский язык, отраженных в Модели формирования навыков последовательного перевода на начальном этапе подготовки будущих переводчиков в контексте бакалавриата.

Задачи исследования: анализ динамики исследований в области переводоведения; определение специфики и роли последовательного перевода; сравнение практик национального и международного уровня в процессе обучения будущих переводчиков; изучение моделей обучения навыкам последовательного перевода; концептуализация модели обучения навыкам последовательного перевода; разработка и применение дидактических стратегий по формированию навыков последовательного перевода; проведение качественного и количественного анализа данных полученных в ходе исследования.

Научная новизна и оригинальность исследования: последовательный перевод, рассматриваемый в междисциплинарных рамках, рассматривается как процесс и как конечный продукт на основе Модели формирования навыков последовательного перевода.

Решенная научная задача определяется необходимостью проведения теоретических и прикладных исследований в области переводоведения с целью разработки Модели формирования навыков последовательного перевода на начальном этапе подготовки будущих переводчиков, отражающей навыки, необходимые на данном этапе и то, как они могут быть сформированы в процессе обучения в университете.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализ теоретических подходов в обучении переводчиков, предложенны исследователями Ch. Nord, D. Kiraly, J. House, J. Vienne, M. Ulrych, J. Delisle, A. Hurtado Albir, R. Setton и моделей формирования навыков последовательного перевода предложены исследователями D. Seleskovitch, D. Gile, A. Neubert, C. Schäffner, A. Hurtado Albir, S. Kalina, A. Gillies, R. Setton și A. Dawrant; исследование структуры и функционирования моделей и особенностей моделей обучения навыкам интерпретации; отражение современных теорий при разработке Модели формирования навыков последовательного перевода.

Практическая значимость исследования: для лонгитюдных исследований с применением Модели для формирования навыков последовательного перевода; для разъяснения теоретических и праксиологических аспектов последовательного перевода; при разработке научных работ; для широкого сотрудничества между университетами и различными учреждениями.

Внедрение научных результатов: были продемонстрированы участием в национальных и международных коллоквиумах и конференциях, путем проведения научно-практической деятельности.

LISTA ABREVIERILOR

CI	Competență de interpretare
CIC	Competențe de interpretare consecutivă
DS	Discurs-sursă
DȚ	Discurs-țintă
GC	Grup de control
GE	Grup experimental
IC	Interpretare consecutivă
IConf	Interpretare de conferință
IS	Interpretare simultană
LN	Luare de note
LS	Limbă-sursă
LȚ	Limbă-țintă
MFCIC	Model de formare a competențelor de interpretare consecutivă
pre-IC	Pre-interpretare consecutivă
PI	Proces de interpretare
PIC	Proces de interpretare consecutivă
TLV	Traducere la vedere

INTRODUCERE

Importanța cercetării. Preocupările pentru studiile traductologice devin tot mai importante în parcursul pregătirii profesionale a viitorilor traducători și interpreți. În acest sens, aplicarea teoriilor și modelelor praxiologice derivate din exemple autentice de traducere orală devine o realitate incontestabilă în contextul traductologiei aplicate. Este imperioasă aplicarea activităților de pregătire în mod sistematic, pentru a produce schimbări pozitive în comportamentul interpreților în devenire, pentru a le facilita procesul formării competențelor și a le dezvolta personalitatea.

Conștientizarea procesului în care are loc traducerea orală este importantă, însă practicarea acesteia este esențială, din motiv că decurge mai anevoios. Odată cu explicarea de către profesor și înțelegerea de către student a modului în care se desfășoară acest proces, sunt necesare eforturi din ambele părți pentru a dobândi competențe și a atinge performanțe. Pornind de la aceste premise, cercetarea elaborată este orientată pe studierea particularităților procesului și produsului traducerii orale din perspectiva competențelor interpretării consecutive¹.

Anume din atare considerente, ancorarea prezentei cercetări în contextul praxiologiei interpretării consecutive² s-a produs prin intermediul principalelor teorii, modele și noțiuni cu care se operează în literatura de specialitate și se bazează pe teoriile moderne în domeniu ca parte a formării interpreților de conferință. Am urmat abordări teoretice derivate din dimensiunea funcțională a traducerii și interpretării [193], interpretarea consecutivă din perspectivă secvențială și teoria constructivistă aplicată la formarea viitorilor interpreți; conform acesteia din urmă, studentul este în centrul procesului de instruire, posedă oarecare autonomie în realizarea sarcinilor de învățare și are, de asemenea, posibilitatea interacțiunii cu ceilalți studenți și cu profesorul care îndeplinește rolul de ghid în coordonarea activităților studentului [159].

Alegerea subiectului de cercetare a fost motivată, pe de o parte, de numărul relativ redus de studii întreprinse în direcția instruirii viitorilor interpreți de consecutivă pe plan internațional și aproape absent în Republica Moldova și de interesul profesorilor și cercetătorilor pentru acest domeniu, pe de altă parte. Începând cu anul 2004 și până în prezent, în arhiva tezelor Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare din Republica Moldova nu există nicio teză de doctor care să trateze problematica traducerii orale în speță, în direcția interpretării consecutive. Prin urmare, investigația de față contribuie la o mai bună cunoaștere a domeniului.

¹ Interpretarea consecutivă reprezintă unul dintre cele câteva tipuri de traducere orală/ interpretare [319, pp. 88-89], [333].

² Traducerea, în dimensiunea sa aplicativă, constituie un subdomeniu relativ nou în contextul studiilor de traductologie [195].

Actualitatea subiectului cercetat derivă din câteva aspecte. În contextul unei societăți contemporane tot mai exigente și „în condițiile unei globalizări care acoperă, practic, toate domeniile de activitate umană” [65, p. 123], persoanele care prestează servicii de interpretare de conferință trebuie să se adapteze nevoilor pieței, iar viitorii specialiști să fie instruiți în conformitate cu cerințele pieței forței de muncă. Deși este cunoscut faptul că cineva poate deveni un bun interpret pe baza autodidaxiei, formarea viitorilor specialiști în cadrul universitar, sub îndrumarea profesorului, este mult mai eficientă și mai rapidă. Odată stabilit acest lucru, apare întrebarea referitoare la modul în care profesorul îi poate forma studentului competența de interpretare, chestiune cu atât mai justificată, cu cât nu există o metodologie universală și general acceptată în acest sens. În asemenea condiții, evaluarea calității interpretării consecutive într-un cadru experimental, vine în ajutorul profesorilor și studenților.

În același timp, interesul la nivel (inter)național al profesorilor, studenților și practicienilor pentru traducerea orală, materializat prin efectuarea cercetărilor empirice, elaborarea, publicarea și diseminarea lucrărilor științifice, reflectă actualitatea subiectului studiat. De asemenea, cercetarea prezintă o preocupare aparte pentru caracterul interdisciplinar al traductologiei și interpretologiei, manifestat prin joncțiunea cu studii de lingvistică, paralingvistică, analiza discursului, antropologie, sociologie, tehnologii informaționale, care generează subiecte de interes major pentru diverse analize și sinteze. Aflată la confluența mai multor discipline, traductologia s-a impus ca o disciplină și ca o știință de graniță [319, p. 168]. Însuși metalimbajul traductologiei, așa cum precizează traducătoarea G. Lungu-Badea, este alcătuit din noțiuni împrumutate din diverse domenii: din lingvistică (sintagmă, transpoziție, schimbarea clasei morfo-sintactice, schimbarea categoriei gramaticale etc.), din retorică și stilistică (discurs, figuri de stil, personificare, metaforă etc.), din tehnicile de redactare (restructurare, rezumare etc.), din didactică (obiectiv general, obiectiv specific, competență, strategie didactică etc.), din terminologie (fișă terminologică, limbaj de specialitate etc.), din lexicologie (neologism, calc etc.), dar folosește și termeni proprii consacrați precum: unitate de traducere, text/discurs-sursă, text/discurs-țintă, strategii de traducere etc. [319, p. 7].

Personalități remarcate în sfera lingvisticii, traductologiei și interpretologiei și-au adus aportul la evoluția domeniului prin cercetări teoretice și aplicative importante care au constituit baza științifică și metodologică a cercetării noastre. Printre cercetătorii care au contribuit cu publicații științifice și științifico-metodice care conțin practici, concluzii și recomandări privind chestiuni de cercetare în interpretarea consecutivă se numără: E. Coșeriu [18; 19; 20; 263], D. Seleskovitch și M. Lederer [285; 286] J. Herbert [134], G. Ilg și Lambert S. [147], J. Delisle [264; 265], D. Gile [117; 118; 119; 120; 121; 122; 270; 271; 272], R. Jones [152], W. Weber [251], A.

Márquez, M. Márquez [180], J.F. Rozan [212], N. Schweda-Nicholson [220], R. Setton și A. Dawrant [223; 224], I. Condrea [12; 13; 14; 15], L. Zbanț [64; 65; 66; 290; 291], R. K. Minyar-Beloruhev [306; 307], A. P. Cuzakin, S. G. Spirina [311], A. Grădinaru [291], R. Caragia, O. Bodean-Vozian [84], I. Breahnă [262], G. Șaganean, I. Marchitan [240]. Rolul competenței de interpretare în formarea interpreților de interpretare consecutivă a fost multilateral și în detaliu cercetat prin prisma modelelor competenței de interpretare în lucrările autorilor S. Kalina [155], B. Moser-Mercer [185], A. Neubert [188], A. Orozco, M. Hurtado Albir [195], M. Russo, P. Salvador [216], G. Shreve [227], A. Hurtado Albir [274].

Contribuția exercițiilor pentru interpretarea consecutivă este susținută de către D. Gile [118] care le consideră pilonul principal în instruire. D. Russell, R. Shaw și K. Malcolm [215, p. 116], de asemenea, găsesc utile exercițiile de traducere orală, autoarele fiind de părere că, după achiziționarea competenței lingvistice, progresul studenților-interpreți poate fi realizat numai prin intermediul efectuării în mod sistematic a exercițiilor de dezvoltare a proceselor cognitive și interactive. J. Delisle propune metoda bazată pe exerciții practice la etapa de inițiere a studenților în interpretare, plasându-i în centrul situației de învățare [265]. În „Introducere în interpretare” C. Petrescu abordează, la fel, importanța exercițiilor la faza de pregătire în interpretare pentru fiecare dintre deprinderile interpretative generale [41, pp. 66-69].

Aprecierea calității produsului interpretării în această lucrare a fost posibilă grație studiilor întreprinse în domeniul traductologiei și interpretologiei de către H.C. Barik [73], D. Gile [119], S.P. Corder [97], A. Pym [206; 207; 208] pentru erorile de traducere, iar analiza din perspectiva elementelor paralingvistice a decurs având ca reper cercetările efectuate de către P. Mead [181], B. Moser-Mercer, A. Künzli și M. Korac [186], F. Poyatos [204; 205], B. Tissi [241], M. Yenkimaleki [257].

Obiectul prezentei cercetări îl constituie procesul și produsul traducerii orale din perspectiva interpretării consecutive abordat, mai cu seamă, prin formarea competențelor de interpretare consecutivă.

Ipoteza de cercetare emisă presupune că la etapa inițială a procesului de instruire în domeniul interpretării consecutive, studenții se află în situația de formare a competențelor precum cea mnemonică și de dezvoltare a atenției și concentrării, de ascultare activă și analiză discursivă, lingvistică, a transferului semantico-pragmatic, extralingvistică, de luare de note. Gradul de manifestare al acestora va depinde de aplicarea de către cadrul didactic a strategiilor propuse în *Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă*:

1. capacitatea de memorare a informației pertinente în interpretare, atenția și concentrarea vor fi condiționate de aplicarea strategiilor pentru evitarea omisiunilor și denaturărilor de sens;

2. ascultarea concentrată și integrală a discursului va fi determinată de aplicarea strategiilor pentru un nivel mai ridicat al coerenței, eludarea sensului fals, a pierderilor sau adăugărilor de informație;

3. traducerea corectă la nivel lexical și morfosintactic, înțelegerea registrelor și a varietăților lingvistice se vor manifesta prin utilizarea strategiilor de depășire a erorilor lexicale și gramaticale, prevenirea traducerii literale și a sensului eronat;

4. recepționarea mesajului, transferul semantic și pragmatic al conținutului discursului vor fi condiționate de utilizarea strategiilor orientate către evitarea erorilor de sens și vor spori capacitatea de adaptare a discursului la situația de comunicare;

5. înțelegerea sensului unor concepte și interpretarea acestora dincolo de formele lingvistice se vor manifesta prin strategii care vor contribui la clarificarea sensului, vor evita omisiunile și adăugările nejustificate de informație, dar și posibile lacune asociate cunoștințelor extralingvistice;

6. notarea succintă și rapidă a informației în scopul evocării mesajului audiat va necesita aplicarea strategiilor potrivite pentru reducerea eforturilor cognitive în traducerea corectă a sensului fără adăugări nejustificate și pierderi de informație.

Scopul cercetării constă în determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale interpretării consecutive din limba engleză în limba română, reflectate în *Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă* la etapa inițială în pregătirea viitorilor interpreți, aplicat în contextul învățământului superior de licență. În vederea atingerii scopului propus, am formulat următoarele **obiective**:

- analiza actualizată a studiilor în domeniul traductologiei și interpretologiei;
- determinarea specificului formării competențelor de interpretare consecutivă în învățământul superior de licență;
- compararea practicilor existente la nivel național și internațional, aplicate în procesul de pregătire universitară a viitorilor interpreți de consecutivă;
- examinarea modelelor de formare a competențelor de interpretare consecutivă pentru determinarea componentelor actului interpretării, pornind de la studiile efectuate de către cercetătorii din domeniu, descrierea procesului de interpretare consecutivă și determinarea locului și rolului competențelor de interpretare consecutivă în pregătirea viitorilor interpreți
- conceptualizarea Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă în baza studiilor și modelelor actuale;
- elaborarea și aplicarea strategiilor didactice pentru formarea competențelor de interpretare consecutivă;

- efectuarea analizei calitative și cantitative a datelor obținute în cadrul cercetării în vederea evaluării competențelor de interpretare consecutivă din limba engleză în limba română.

Corpusul prezentei cercetări însumează 160 de discursuri-țintă înregistrate pe suport audio, produs al interpretării consecutive realizate de către studenți, durata înregistrărilor fiind de 8 ore 58 de minute și 54 de secunde. În rezultatul procesului de analiză a corpusului de discursuri, am extras 2247 de exemple ce conțin greșeli de exprimare în limba română și erori de interpretare și 2837 de elemente paralingvistice. Discursurile-sursă au fost selectate în concordanță cu criteriile recomandate de către Direcția Generală Interpretare a Comisiei Europene. Toate exemplele extrase din corpus au fost procesate din punct de vedere cantitativ însă deoarece prin natura lor, multe dintre ele sunt repetitive, pentru analiza calitativă am decis asupra unei alegeri selective în funcție de ponderea ocurențelor în lucrare.

Metodologia cercetării științifice se fundamentează pe *metode teoretice* care vizează examinarea literaturii în domeniul de studiu prin analiza, compararea, generalizarea și sinteza informației și *metode de colectare și prelucrare a datelor*: cercetare-acțiune (elaborarea modelului de formare a competenței de interpretare, organizarea experimentului praxiologic, înregistrarea (audio) a corpusului, analiza corpusului obținut în rezultatul audierii și transcrierii discursurilor-țintă produse de studenți, observarea directă, selectarea, clasificarea și analiza exemplilor, comparația), metoda cantitativă, metoda calitativă, reprezentări grafice.

Noutatea și originalitatea științifică derivă din faptul că interpretarea consecutivă, abordată într-un cadru interdisciplinar, este tratată în prezenta cercetare ca proces (transferul din sistemul lingvistic al limbii engleze în sistemul lingvistic al limbii române al conținutului de idei, al aspectelor paralingvistice) și ca produs finit (adecvarea discursului-țintă cu discursul-sursă) în baza *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă*.

Semnificația teoretică a cercetării **Semnificația teoretică a cercetării** constă în valorificarea dimensiunii teoretice a interpretologiei, având ca reper conceptele noțiunilor-cheie pe care se fundamentează știința axată pe procesul traducerii; analiza abordărilor teoretice în formarea interpreților propuse de Ch. Nord, D. Kiraly, J. House, J. Vienne, M. Ulrych, J. Delisle, A. Hurtado Albir, R. Setton și a modelelor de formare a competențelor de interpretare înaintate de D. Seleskovitch, D. Gile, A. Neubert, C. Schäffner, A. Hurtado Albir, S. Kalina, A. Gillies, R. Setton și A. Dawrant; cercetarea îndeaproape a structurii și a modului de funcționare a modelelor de interpretare și a particularităților modelelor de formare a competențelor de interpretare; valorificarea dimensiunii praxiologice a interpretării consecutive prin elaborarea în contextul acestei cercetări a *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă*.

Problema științifică soluționată este determinată de necesitatea efectuării investigațiilor teoretice și aplicative în domeniul traductologiei și interpretologiei în scopul elaborării *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă* la etapa inițială de instruire a viitorilor interpreți, care să reflecte competențele necesare la această etapă și modalitatea de formare a acestora în context universitar. Modelul propus de noi este constituit în baza conceptelor noțiunilor-cheie și a teoriilor moderne pe care se fundamentează domeniul traductologiei și interpretologiei aplicate, a modelelor existente în literatura de specialitate și a cercetărilor praxiologice pe care le-am efectuat în scopul cercetării [46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 230; 231; 232; 234; 235].

Valoarea aplicativă a cercetării. Parcursul cercetării întreprinse, precum și materialele, rezultatele și concluziile obținute:

- pot servi pentru cercetări experimentale longitudinale cu aplicarea *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă*, inclusiv pentru alte combinații de limbi.
- pot fi utilizate în învățământul universitar pentru clarificarea aspectelor teoretice și praxiologice legate de procesul de interpretare consecutivă.
- pot servi drept suport în elaborarea lucrărilor cu caracter științific: articole științifice, teze de licență, masterat.
- pot favoriza colaborări interinstituționale de cercetare legate de praxiologia interpretării consecutive.

Structura și sumarul capitolelor tezei. Teza conține adnotări în limbile română, engleză și rusă, lista abrevierilor, introducerea, trei capitole, textul de bază al lucrării constituit din 160 de pagini, care include 9 tabele, 31 de figuri și 7 imagini (capturi de ecran), concluzii generale și recomandări, bibliografia alcătuită din 348 de titluri, 11 anexe, declarația privind asumarea răspunderii și CV-ul autoarei.

Primul capitol „*Abordări teoretice în interpretarea consecutivă*” este structurat în patru subcapitole în care expunem, succint, informații despre imaginea interpretului și a interpretării în timp și efectuăm o prezentare generală a cercetărilor și școlilor de interpretare care au contribuit substanțial la valoarea teoretică și practică a interpretării de conferință în Europa și în cadrul cărora au fost puse bazele interpretării de conferință de astăzi. Delimităm, din punct de vedere conceptual, noțiunile de traducere și traducere orală/interpretare, redăm particularitățile interpretării consecutive, axându-ne pe descrierea și explicarea procesului de interpretare în lumina modelelor procesului de interpretare.

Al doilea capitol „**Abordări teleologice în interpretarea consecutivă**”, alcătuit din patru subcapitole, descrie competența de interpretare consecutivă în lumina definițiilor, abordărilor conceptuale, tipologiilor și modelelor existente, precum și schimbările de paradigmă în pregătirea interpreților prin prisma tradiționalului și modernului, care au contribuit la elaborarea *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă* aplicat la etapa inițială a instruirii studenților. Tot în acest capitol prezentăm exemple de practici actuale privind formarea competențelor de interpretare consecutivă la studenții de la Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată (Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova), Departamentul de Limbi și Literaturi Străine (Facultatea de Litere, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași), Institutul de Traductologie de la Praga (Facultatea de Arte, Universitatea Carolină), Departamentul de Traductologie (Facultatea de Arte, Universitatea „Konstantin Filozof” din Nitra), unde am desfășurat stagii de cercetare pentru studiile de doctorat.

Capitolul trei intitulat „**Cadrul experimental de formare a competențelor de interpretare consecutivă la studenți**” prezintă descrierea modului de organizare și desfășurare a demersului praxiologic pentru evaluarea competențelor de interpretare consecutivă la etapa inițială a pregătirii interpreților în devenire în context universitar, conține analiza datelor derivate din organizarea experimentului cu aplicarea Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă elaborat și evaluarea gradului de manifestare a competențelor de interpretare consecutivă.

În „**Concluzii generale și recomandări**” am indicat principalele rezultate teoretice și metodologice obținute din prelucrarea datelor, iar cu titlu de recomandări am inclus sugestii referitoare la posibilele direcții de cercetare relaționate cu subiectul studiat.

Cuvinte-cheie: traducere orală, interpretare consecutivă, competență de interpretare consecutivă, model de formare a competențelor de interpretare consecutivă, student-interpret, discurs, greșeală de exprimare, eroare de interpretare, element paralingvistic, strategie de interpretare.

1. ABORDĂRI TEORETICE ÎN INTERPRETAREA CONSECUTIVĂ

Despre publicațiile subiectul cărora îl face *interpretarea de conferință* (IConf) aflăm la finele anilor 1940. Acestea însă nu s-au remarcat printr-o optică universitară, teoretică sau experimentală. Articolele din această perioadă au apărut în diferite reviste care, din păcate, nu s-au păstrat. Este vorba, în principal, de scrieri publicate ce prezintă o scurtă introducere în domeniul interpretării, texte normative elaborate de practicieni, profesori și formatori de interpreți. În schimb, unele cărți pot fi găsite în bibliotecile școlilor de interpretare și merită atenție, întrucât aduc în discuție principii și probleme abordate de teoreticieni și cercetători în jurul cărora dezbaterile nu s-au încheiat.

În acest capitol avem drept scop prezentarea în diacronie a parcursului interpretării, descrierea imaginii interpretului și scrierile referitoare la interpretologie. Tot aici ne propunem să facem o prezentare generală a școlilor de interpretare care au contribuit în mod semnificativ la valoarea teoretică și practică a IConf în Europa și în cadrul cărora au fost puse bazele principiilor de realizare a IConf astăzi. Avem intenția, de asemenea, să clarificăm conceptele de traducere și interpretare și să stabilim particularitățile *interpretării consecutive* (IC) precum și să descriem procesul interpretării (PI) prin intermediul modelelor de IC.

Înainte de a prezenta aceste aspecte, considerăm pertinentă și necesară stabilirea locului *didacticii traducerii* în cadrul studiilor de traductologie – domeniul general al prezentei lucrări.

În „The Name and Nature of Translation Studies” (1972/1988) J. S. Holmes [138] a propus o divizare a traductologiei care vine să clarifice poziția *didacticii traducerii* în aria studiilor de traductologie la care, așa cum am menționat, se raportează teza noastră. Autorul a separat studiile de traductologie în două mari categorii: studii „pure” și studii „aplicate”, prima categorie având scopul de a facilita înțelegerea despre natura și fenomenele traducerii și influența factorilor aferenți, în timp ce a doua face uz de concepte, modele teoretice, ipoteze și studii empirice sau descriptive pentru elaborarea mijloacelor de asistare sau *instruire a traducătorilor și interpreților* și a criticilor traducerii. Mai târziu, în 1995, G. Toury a încercat consolidarea legăturii dintre studiile de traductologie și dimensiunea aplicată a acestora, una dintre ele fiind instruirea traducătorilor și interpreților.

1.1 Interpretarea și profilul interpretului în timp

În contextul traducerii, interpretarea, mai rar traducere orală, în calitate de activitate de comunicare interumană, își are rădăcinile în relațiile dintre diferite grupuri de oameni încă din timpuri antice. Ar putea fi considerat drept punct de plecare al acestei activități binecunoscutul eveniment din Biblie care descrie lucrările de la Turnul Babel, unde au luat naștere multilingvismul

și, implicit, problemele legate de separarea limbilor. Contactele dintre oamenii care vorbesc limbi diferite și aparțin diferitor culturi au fost asigurate, din timpuri străvechi, de serviciile interpreților, iar când a apărut corespondența scrisă și traduceri scrise – au apărut traducătorii. Diversitatea lingvistică și necesitatea implicită de a facilita înțelegerea dintre oameni și popoare au necesitat activitatea interpreților. Ceea ce astăzi cunoaștem sub denumirea de *interpretare* are variantele pe care Dicționarul explicativ al limbii române (DEX) le prezintă astfel: *tălmăcire, tâlcuire, tâlc. Tălmăciul, traducătorul, translatorul, dragomanul sau tergimanul* (cf. DEX), denumiri atribuite *interpretului*, era un vorbitor bilingv care își însușea firesc competența de interpretare (CI) în procesul de facilitare a comunicării dintre comunitățile sau indivizii care vorbeau limbi diferite [31, p.1-2].

Dacă dovezile despre istorie erau înregistrate și predate generațiilor în formă scrisă, atunci istorisirile despre interpretare și interpreți erau transmise pe cale orală. În trecut, activitatea autorilor textelor scrise era consemnată în documente de către istorici, spre deosebire de activitatea de comunicare orală a interpreților, despre care aflăm din ceea ce au scris ei înșiși în jurnale, scrisori, memorii și biografii și din documente care aveau puțină tangență cu noțiunea de interpretare [102, p. 247]. În contextul unui număr insuficient de înscrisuri cu referire la interpreții timpurilor străvechi, unele lacune în acest sens, probabil, niciodată nu vor fi acoperite [69, p. 3]. Din lecturile despre studiile de interpretare devine clar că interpreții au fost poziționați într-un con de umbră de-a lungul istoriei, însă, chiar și din puținele mărturii despre trecutul și activitatea lor, aflăm că fie își alegeau profesia, fie profesia îi alegea pe ei, pentru ca în final să devină nu doar martori ai istoriei, ci și contribuitori la înfăptuirea ei. Studiarea istoriei interpretării contribuie la consolidarea *interpretologiei* [319, p. 90] în calitate de disciplină cu drepturi depline și ajută la înțelegerea despre cât de important a fost și este rolul interpretului de-a lungul timpului.

De-a lungul timpului, interpreții au fost mai puțin vizibili. Potrivit lui R.A. Roland [211, p. 8], aflarea interpreților în umbră se explică prin două motive: în primul rând, lipsa surselor de documentare în privința interpreților: rareori numele lor era indicat în documente și, în al doilea rând, majoritatea istoricilor erau constrânși de reflectarea anumitor evenimente de anvergură și de spațiul limitat pentru scris și nu includeau orice tip de informație (aici, cu referire la interpreți) oricât de succintă ar fi fost aceasta și oricât de importantă ni s-ar părea nouă. Doar începând cu a doua jumătate a secolului XX, activitatea interpreților a început să fie intens documentată. Așadar, în absența unor publicații în care să fie descrisă în mod exclusiv imaginea primului interpret ne punem întrebarea: cine sunt strămoșii noștri în domeniul interpretării?

Sursele de documentare cu privire la statutul social al interpreților ne informează că erau hibrizi culturali și etnici, sclavi, deseori femei și membri ai unei caste. Interpretarea a fost

dintotdeauna practică de către persoane strămutate sau deportate, victime ale răpirilor, conflictelor și transformărilor politice, care au devenit bilingve sau multilingve prin interacțiunea cu diferite culturi. Referințe despre personalitatea și activitatea interpreților în diferite perioade de timp se regăsesc în cercetările efectuate de M. Bowen [81], Delisle, J. și Woodsworth, J. [102], C. Wiotte-Franz [302]. Mențiuni despre activitatea interpreților pot fi găsite și în cercetările efectuate de către I. Kurz [165; 167; 168] asupra lucrărilor renumiților lideri politici și militari romani, filozofi și oratori, erudiți, poeți și critici latini precum Iulius Cezar, Cicero, Aulus Gellius, Horațiu, Sallust, Valerius Maximus ș.a. J. Baigorri-Jalón menționează importanța includerii disciplinei „Istoria interpretării” în programele de studii universitare. În „Perspectives on the History of Interpretation”, autorul propune ca cel puțin unele noțiuni despre istoria profesiei de interpret să fie predate în cadrul programelor de instruire [72, p.108].

Atestări ale existenței și activității interpreților în secolele I-III din antichitate servesc publicații cum este cea a C. Wiotte-Franz, în care autoarea a indicat, într-un catalog în anexa lucrării sale *Hermeneus und Interpres, zum Dolmetscherwesen in der Antike* [302] numele unor interpreți, mulți dintre ei, rămânând, totuși în anonimat. Această publicație valoroasă include detalii ample cu privire la activitatea interpreților, sfera de influență a acestora și realizările lor.

Numărul infim de interpreți menționat în scrierile din timpul perioadei elenistice este din cauza utilizării din ce în ce mai frecvente a limbii greacă în calitate de limbă de comunicare în administrație în regiunea estică a Mediteranei. Ca și egiptenii, grecii își considerau superioară limba pe care o vorbeau și erau, în general, reticenți în privința învățării unor noi limbi. În perioada Greciei antice, cel mai adesea, interpreții fie proveneau din familii cu părinți bilingvi, fie învățaseră greaca de mici copii, fiind sclavi în Atena [69, p.3].

Spre deosebire de greci, majoritatea romanilor erau bilingvi. Tinerii romani își făceau studiile peste hotare în Grecia, iar greaca și latina erau învățate în școală, cele două limbi fiind considerate egale. În Imperiul Roman interpreții erau folosiți nu doar în scopul depășirii barierelor lingvistice, ci și pentru satisfacerea mândriei naționale, distanțându-se de străini și astfel, contribuind la sporirea propriului prestigiu, a puterii politice și militare [112, p. 56].

Puterea pe care o exercitau interpreții se făcea aplicând forța cuvântului. Interpreții înșiși au confirmat că de ei depindea reușita sau eșecul tratativelor și deciziilor, iar fără ei, relațiile dintre popoare și comunicarea dincolo de frontierele lingvistice și culturale ar fi fost, poate, imposibile [102, p. 247]. Dovezi despre activitatea interpreților ce prestau servicii pentru stat, biserică, armată, cei aflați în slujba diplomaților, politicienilor, comercianților etc., ne parvin încă din epoca piramidelor. Din punct de vedere social, interpretul avea același statut cu cel al comercianților sau al marinarilor, lucru dedus din veșmintele pe care le purta [69, pp. 1-2].

În Epoca Medievală interpreții câștigă faimă și sunt atribuiți unei clase ocupaționale [69, p. 3]. Activitatea lor devine din ce în ce mai vizibilă, sunt mai bine pregătiți și recunoscuți. Stăpânirea unei limbi străine era posibilă în situații de schimb intercultural autentic. Competențele lingvistice erau dobândite prin practică. Despre contextul situațional al interpretării aflăm că în această perioadă serviciile interpreților erau necesare în cadrul negocierilor, discuțiilor, medierilor interculturale, în stabilirea contactului dintre culturi etc. În asemenea situații, interpreții trebuiau să dea dovadă de ceva mai mult decât competențe lingvistice. Cunoștințele asociate domeniului și contextului în care avea loc interpretarea, precum și persoanele în slujba cărora se afla interpretul făceau imperativă transcenderea lingvisticului. Deși în medievalitatea târzie competențele lingvistice erau fundamentale pentru un interpret, în contactele diplomatice, interpreții erau aleși în funcție de experiența și competențele culturale cu scopul garantării reușitei discuțiilor. Serviciile de interpretariat erau folosite și în timpul întrunirilor cu caracter secret, iar pentru a păstra tainele discutate în timpul reuniunilor, erau angajați doar cei în care se putea avea încrederea că nu vor divulga conținutul celor discutate [112, p. 51]. Cu toate astea, istoria vorbește și despre soarta tragică a interpreților. Sunt amintite contexte care reflectă cât de periculoasă putea fi munca lor, de vreme ce erau considerați potențiali trădători ai discuțiilor purtate în timpul negocierilor.

O cauză a traducerilor eronate sau inadecvate era presiunea exercitată asupra interpretului, în special factorii de stres la care acesta era supus, ținând cont de reacția persoanelor pentru care interpreții traduceau. Turcii, spre exemplu, aveau o influență extrem de negativă asupra interpreților. Dacă se întâmpla ca interpretul să comită o eroare de traducere, turcii o considerau drept insultă (din punct de vedere istoric poporul turc este considerat ostil, contrar comportamentului pe care îl aveau popoarele occidentale). Prin urmare, teama de o posibilă reacție violentă din partea „angajatorului” (un feedback negativ din partea interlocutorului la mesajul transmis de către interpret era catalogat de turci ca un eșec al interpretului) avea, fără îndoială, repercusiuni negative asupra randamentului activității interpretului. Nu era ceva neobișnuit ca interpreții să fie agresați fizic sau verbal, întemnițați sau chiar spânzurați ori trași în țeapă pentru faptul de a fi transmis mesaje vagi în timpul interpretării pentru sultan, de aceea ambasaderele din Constantinopol se confruntau cu problema de a găsi interpreți competenți, curajoși și de încredere. Puterile din Europa, pe de altă parte, au decis că unica soluție pentru a beneficia de serviciile unor buni interpreți era să educe și să instruiască persoane competente în acest domeniu.

Tranzitând de la Evul Mediu către Modernitate, se concretizează o perioadă caracterizată prin activități de comerț intensiv, expansiuni, putere, cuceriri, epocă în care interpreții, la fel, au jucat un rol activ. Deoarece ambasadorii și consulii străini nu vorbeau limba țării în care erau trimiși, erau solicitate serviciile interpreților. Dar, ca și mai înainte în istorie, aceștia nu se bucurau

de prea mult respect și recunoștință, dimpotrivă, erau deseori acuzați de incompetență, traduceri eronate și lipsă de loialitate, erau catalogați drept persoane ce își apără doar interesele personale și își vând serviciile pentru cea mai bună ofertă [69, p.5]. O cauză a interpretărilor eronate era presiunea exercitată asupra interpretului. Reacția negativă din partea interlocutorului la mesajul transmis era catalogată drept eșec al interpretului, fapt ce avea repercusiuni negative asupra randamentului activității sale.

Pe parcursul secolului al XIX-lea erau stabilite norme prin care era reglementată activitatea interpreților instanței de judecată. Interpreții din sfere precum diplomația și politica au cunoscut un statut mai înalt și au început să devină mult mai vizibili.

Primul Război Mondial a făcut necesară prezența persoanelor bilingve cu funcție de intermediari pentru unitățile militare între care existau divergențe. Cunoașterea altor limbi decât cele ale statelor beligerante avea o importanță strategică și era utilă, în special, pentru serviciile de informare și pentru interogarea și supravegherea prizonierilor. În timpul războiului mulți traducători și interpreți se bucurau de respect din partea țării lor [259, p.19]. Totuși, absența normelor cu privire la condițiile de muncă ale unui interpret: program de muncă, modalități de interpretare, funcții ale interpretării, strategii de interpretare etc. [259, p.17-18], precum și lipsa unor metodologii, manuale și ghiduri de învățare făceau din interpretare o activitate temporară care era deprinsă „din mers”.

Sfârșitul Primului Război Mondial și lucrările Conferinței de Pace de la Paris au constituit apogeul IC – una dintre cele două mari forme ale IConf (a doua fiind *interpretarea simultană* (IS)). În perioada interbelică numărul de contacte dintre state a început să crească datorită apariției și activității unor organizații internaționale precum Liga Națiunilor (1919) și Organizația Internațională a Muncii (1919), iar nevoia pentru interpretarea în diferite limbi devenea tot mai pronunțată.

În epoca interbelică IConf a atins apogeul prin intermediul IC care era realizată de către practicieni. Activitatea interpreților, căreia la început îi lipsea rigori, se perfecționa pentru a atinge un nivel care să le permită să se implice în negocieri. Anii 1914-1918 au marcat inițierea multiplelor schimburi lingvistice. Menționăm câteva nume notorii în rândul interpreților francezi, englezi, germani, americani, elvețieni din Primul Război Mondial [259, pp. 20-23]: R. Arnaud, E. Abraham, A. L. Billot, L. Dostert, G. d’Hangest, J. Herbert, Ch. H. Le Bosquet, P. Mantoux, G. Michaelis, H. Parodi, W. Peirce, A. Russell, H. Wade, R. H. Wilenski. Printre pionierii IC și cei mai notabili interpreți la Conferința de Pace de la Paris se numără P. Mantoux (1877-1956) și G. H. Camerlynck (1870-1929). A. Velleman (1875-1962), fondatorul Școlii de Traducere și Interpretare de la Universitatea din Geneva în 1941 este un alt exemplu. J. Herbert (1897-1980) a

devenit un interpret proeminent pentru Liga Națiunilor și, mai târziu, pentru serviciul de interpretare al Națiunilor Unite la New York. Alți interpreți importanți: R. Confino (1903-1969), A. Kaminker (1877-1961) și fratele său G. Kaminker (1890-1969) [102, p. 250].

Referitor la metodele de lucru în interpretare și eficiența interpreților, specificăm că la începuturile IConf se miza pe IC în timpul căreia interpretul nu traducea frază cu frază, ci transmitea în LȚ secvențe mult mai lungi, care durau chiar și douăzeci de minute. Interpreții obișnuiau să ia notițe conform unui sistem propriu de notare. Segmentele discursive³ lungi erau justificate de necesitatea de exprimare a eului de a-și expune gândurile într-o manieră coerentă, fluentă și completă, fără a fi întrerupt în mod sistematic. De aici și calitatea expunerii discursive și a succesivității dezbaterilor.

De asemenea, interpretul trebuia să *stăpânească în egală măsură limbile de lucru*, astfel încât să redea mesajul fără greșală în ambele direcții. Prin *a stăpâni* o limbă se înțelege cunoașterea și utilizarea ireproșabilă a acesteia, a vocabularului tematic, precum și reproducerea cât mai naturală a particularităților lingvistice, inclusiv a expresiilor idiomatice, respectând conținutul discuțiilor și registrul. Potrivit lui R. Lansing [171], interpretul atinge perfecțiunea prin *capacitățile sale oratorice, inflexiunile corecte, intonația corespunzătoare, reproducerea fidelă a ideilor la persoana I*, conservând valoarea, stilul, cuvintele-cheie din discursul vorbitorului, nuanțele de sens precum și emoțiile oratorului. Așadar, sarcina interpretului era, prin excelență, de ordin intelectual și psihologic. Atât efortul fizic cât și cel psihic exercitat asupra interpretului erau considerabile. Lucra intens și fără răgaz mai multe ore în șir într-o singură zi – un aspect neglijat de către organizatorii conferințelor, clienți și interpreți deopotrivă.

Din momentul în care a început să se practice IConf și până azi, sfera exigențelor față de interpreți s-a extins. Astăzi, de cele mai multe ori, când sunt recrutați pentru a interpreta la conferințe, reuniuni, întruniri etc., interpreților le sunt înaintate o serie de cerințe printre care: redarea cu fidelitate și corectitudine a conținutului discursurilor rostite, păstrarea tonului și a intonației cu care a fost rostit discursul, fără adăugiri și omisiuni nejustificate, cunoașterea limbilor la nivel avansat, deținerea unor ample cunoștințe generale și a unui vocabular vast, de la limbajul familiar sau argotic până la limbajul de specialitate, dinamism și agilitate intelectuală, verbală și emoțională, cunoștințe de terminologie și de specialitate.

K. Mahmoodzadeh [178, p. 233] enumeră următoarele caracteristici ale unui interpret competent: *cunoștințe temeinice atât în LS cât și în LȚ, cunoștințe despre cultura LS și LȚ, familiarizare cu tema și subiectul de interpretat, agerime, competențe de stenografiere, vocabular*

³ Noțiunea de *segment discursiv* este definită în Anexa 1 „Glosar de termeni”.

bogat, memorie foarte bună, cunoștințe generale vaste, spirit calm, cunoașterea diferitor accente ale LS. În paralel cu attributele unui bun interpret, K. Mahmoodzadeh prezintă și următoarele caracteristici ale interpretării: *exactitatea sensului exprimat, fluență și prezentare orală în cea mai scurtă durată de timp, imparțialitate (distanțarea de ideile și credințele personale ale interpretului), centrarea pe publicul-țintă* [178, p. 235].

În aceeași ordine de idei, în „The New Interpreters Handbook. A step-by-step guide to becoming a professional interpreter” A. Márquez și M. Márquez menționează că un interpret este competent dacă reușește să asigure armonia fluxului comunicării dintre părți, astfel încât acestea să uite de prezența interpretului și să perceapă comunicarea ca pe o discuție directă [180, p. 5].

La criteriile enumerate mai sus adăugăm principiile activității de interpretare extrase din „Studiu privind funcționarea profesiei de traducător și interpret autorizat în Republica Moldova, elaborat de către Ministerul Justiției al Republicii Moldova Direcția profesii și servicii juridice Serviciul interpreți și traducători”: *independență, imparțialitate, onestitate și obiectivitate, competență profesională și conștiinciozitate, confidențialitate și comportament profesional, respectarea standardelor profesionale* [344].

1.2 Cercetări în domeniul interpretării de conferință în perspectivă diacronică. Școli și promotori la nivel internațional și național

Pe axa temporală a cercetărilor din domeniul IConf, D. Gile distinge **patru perioade** [117].

Prima perioadă se încadrează între *sfârșitul anilor 1940 și 1960*, în care s-au făcut primii pași în domeniul interpretologiei prin acțiuni bazate pe experimente individuale, fără validări de ordin științific. Este o perioadă caracterizată prin aspecte practice în domeniul interpretării, dezvoltate în cadrul școlilor. Prin definiție, scopul școlilor de interpretare, a programelor și departamentelor de interpretare din cadrul universităților este să instruiască viitori interpreți care să ofere societății servicii de calitate. În anul 1941 a fost fondată *Școala de formare a traducătorilor și interpreților* de la Universitatea din Geneva (École de Traduction et d’Interprétation (ETI), exponenții săi fiind J. Herbert, J.F. Rozan și G. Ilg. Este o etapă în care sunt identificate și abordate probleme fundamentale cu privire la interpretare, însă acestea rămân, în general, la nivel de constatări empirice și sfaturi practice [273, p. 107]. Experiența lui J. Herbert în IConf a fost totalizată în „Manuel de l’interprète” (en. “The Interpreter’s Handbook: How to Become a Conference Interpreter”), publicat în anul 1952. Autorul abordează interpretarea din perspectivă praxiologică și normativă și se referă la comportamentul profesional al interpretului, pregătirea pentru conferințe și luarea de note în IC. J. Herbert menționează un șir de attribute intelectuale ale interpretului: *spirit viu, memorie foarte bună și vocabular substanțial* [134, pp. 4-7]. De asemenea, J.

Herbert postulează ideea necesității comprehensiunii discursului dincolo de cuvintele care îl alcătuiesc, idee susținută și în prezent. Autorul notează existența interferențelor lingvistice, declară că discursul-sursă (DS) trebuie să fie atent analizat înainte de a fi interpretat. Când privește formarea competențelor interpreților, acesta propune exerciții de repetare a segmentelor lingvistice cu decalaj (en. shadowing). Tot lui J. Herbert îi aparține divizarea PIC în trei etape: 1) înțelegerea, 2) transferul și 3) verbalizarea, apreciind importanța luării de notițe (LN) și oferind exemple de simboluri (alfabetice, matematice etc.) aplicabile în LN.

Un clasic al interpretării este J.-F. Rozan autor al manualului „La prise de notes en interprétation consécutive”/ en. „Note-taking in Consecutive Interpreting”. Importanța praxiologică a lucrării se axează pe principii metodologice generale precum *restituirea în LT a ideilor și nu a cuvintelor și necesitatea parcursului logic al ideilor în discurs*.

H.V. Hoof, profesor de interpretare la Bruxelles, reia în cartea sa o mare parte a ideilor lui J.-F. Rozan și J. Herbert, dar adaugă unele observații și afirmații de ordin teoretic și practic care rămân actuale în interpretologie. Cu referire la IC și IS, H.V. Hoof afirmă că prima modalitate evocă mai exact mesajul, idee susținută prin studii experimentale. Ca și J. Herbert [134, p. 66], autorul consideră că IS nu este decât o IC accelerată justificând, astfel, că înainte de a-și forma bune competențe de IS este absolut necesar ca interpretul să stăpânească CIC [288], opinie susținută și contestată deopotrivă de cercetători. Un alt aspect examinat și descris de H.V. Hoof este distributivitatea atenției în interpretare.

Dacă J. Herbert, J.-F. Rozan și H. V. Hoof acordă o mai mare atenție preocupărilor practice în domeniul interpretării, atunci studiile întreprinse de D. Seleskovitch sunt fundamentate teoretic. În lucrarea „L'interprète dans les conférences internationales” (1968) [284, p. 36] cercetătoarea precizează că scopul său este de a încerca să scoată la lumină procesul mental care face posibilă transmiterea aproape instantanee a mesajului oral dintr-o limbă în alta.

Către sfârșitul acestei perioade, G. Ilg, practician și profesor la Geneva a scris o lucrare pe tema formării viitorilor interpreți, fapt ce marchează debutul unei serii de publicații care se îndreaptă încet spre teorie și cercetare.

A doua perioadă, cuprinsă **între anii 1960 și începutul anilor 1970**, este epoca psihologiei experimentale, reprezentată prin studii efectuate de psihologi și psiholingviști precum A. Treisman, P. Oleron și H. Nanpon, F. Goldman-Eisler, H. C. Barik și D. Gerver. Sunt întreprinse studii empirice care vizează aspecte psiholingvistice ale IC și analizează mai multe variabile pentru a măsura impactul asupra interpretului: *LS, debitul verbal, intervalul de timp alocat pentru restituirea mesajului, fluența în redarea discursului-țintă (DT), zgomotele de fundal, pauzele etc.* [117, pp. 149-158], [273, p. 107]. Aceste studii, însă, nu sunt reprezentative, dat fiind caracterul

mult prea general și lipsa de validare. Primele studii empirice de interpretare au început la jumătatea anilor 1960.

În aceeași perioadă, în unul dintre studiile sale, E.A. Lawson examina *atenția distributivă* în interpretare, iar F. Goldman-Eisler analiza *parametrii ritmici ai vorbirii și pauzele* în discursurile spontane, cele citite și IS. O variabilă importantă în domeniul interpretării – *debitul verbal al oratorului*, a atras atenția cercetătorilor A. Treisman, H.C. Barik, F. Goldman-Eisler, P. Oléron și H. Nanpon, G.V. Chernov, D. Gerver.

Un alt subiect analizat în studiile empirice este *efectul zgomotelor* care perturbază înțelegerea DS și împiedică evocarea informației în LT [113; 114]. O problemă discutată de psihologi și psiholingviști este *segmentarea DS*. Pentru H. Barik [73] pauzele în discursul oratorului marchează unitățile de sens și îl ajută pe interpret să segmenteze DS în vederea restituirii mesajului în LT. *Anticiparea* este un aspect studiat de O. Kade și C. Cartellieri.

De la ***începutul anilor 1970 și până la mijlocul anilor 1980*** se delimitează a treia perioadă de cercetare în interpretare în care practicienii se manifestă preponderent prin evoluții în domeniul interpretologiei. Primele tentative empirice nu au dat rezultate concludente. Totuși, reflecțiile personale și teoriile începeau să cunoască un avânt în școlile de interpretare din cadrul universităților, în special, la Paris. În mai multe țări practicienii au început să se gândească asupra mecanismelor interpretării, rezultatele fiind publicate în articole.

Caracteristicile perioadei cuprinse între anii 1970-1980:

Activitatea de cercetare este condusă de către practicieni și profesori. Până la mijlocul anilor 1980 majoritatea studiilor erau efectuate de către cei care predau interpretarea. Principalele centre erau în Franța, Germania, Statele Unite, Tokyo, Rusia și fosta Cehoslovacie, unde s-a publicat un număr modest de lucrări. Cu excepția Franței (1981, 1984 și 1985), niciunul nu a scos de sub tipar mai mult de 10 publicații pe an [271, p. 50].

Nucleul lucrărilor este de natură reflexivă sau teoretică. Anii 1970 se caracterizează prin opinii predominant rezultate din experiența personală mai degrabă decât pe observațiile sistematice ale fenomenelor spontane sau observate în laborator. Reflecția personală și teoretizarea erau rezultatul ideilor deductive, puțin fundamentate pe colectarea și procesarea datelor, în lipsa metodologiilor și a tehnicilor statistice, fără rigoarea unor logici axate pe date concrete obținute în situații precise.

Caracterul izolat și individualist al studiilor de interpretare. Cercetările erau inițiate în centre din întreaga lume, fie în cadrul unor grupuri de cercetători după modelul *Școlii Superioare de Interpreți și Traducători* de la Paris (fr. Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT)), de către studenți în baza tezei la final de studii, fie individual. Mai mult decât atât, în timp

ce mulți cercetători din diferite țări cunoșteau despre studiile întreprinse la Paris, în Franța existau profesori și practicieni care nu auziseră despre acestea. D. Gile consideră [271, pp. 52-53] că explicațiile acestui fapt se regăsesc în obstacolele lingvistice, barierele politice și atitudinea lipsită de interes pentru publicațiile străine.

Fondată în anul 1957 de către D. Seleskovitch, *Școala Superioară de Interpreți și Traducători* de la Paris devine renumită în anii 1970 atunci când apar numeroase publicații în domeniul interpretării. De asemenea, la ESIT, în aceeași perioadă este creat unicul program de studii doctorale de traducere și interpretare din Franța. O influență dominantă în centrul comunității profesorilor de la ESIT a avut-o *Teoria sensului* sau *Teoria interpretativă* a traducerii lansată de către D. Seleskovitch și M. Lederer, care astăzi reunește adepți mai ales din lumea francofonă. Potrivit *Teoriei interpretative* interpretul audiază discursul în LS, extrage sensul din mesajul transmis, făcând abstracție de învelișul lingvistic al LS [286, p. 35], formulând ulterior același sens în LT. Pentru a interpreta, trebuie satisfăcute trei condiții și anume:

1. *Posedarea competenței de interpretare;*
2. *Stăpânirea LS și LT;*
3. *Cunoașterea subiectului și a situației de comunicare.*

Conform aceleiași teorii [286, p. 74], înțelegerea sensului se bazează pe cunoștințele lingvistice și pe *bagajul cognitiv* alcătuit din *cunoștințe extralingvistice* generale despre lume, actualitate și *cunoștințe specifice situației de comunicare*: locul, data, persoanele, contextul, care formează situația de interpretare. În cazul în care acest bagaj lipsește, interpretul se va confrunta cu problema ambiguității și a multiplelor interpretări asociate lexemelor și sintagmelor analizate [273, p. 69]. D. Seleskovitch consideră imperioasă necesitatea de a stăpâni limbile de lucru la un nivel foarte înalt înainte ca viitorul interpret să își formeze CI, concentrându-și eforturile pe *analiza sensului mai degrabă decât pe identificarea corespondențelor lingvistice*.

Profesorii Școlii pariziene se fac remarcă prin susținerea mai multor teze de doctorat consacrate Teoriei interpretative [273, p. 107]. Prima teză din domeniul IConf a fost susținută în anul 1969 la Viena. Autoarea, I. Kurz, interpret de conferință și psiholog, a organizat un studiu experimental pentru a analiza competența subiecților din patru grupuri diferite *de a asculta și în același timp de a vorbi*. Subiecții au fost interpreți profesioniști, studenți în an terminal, studenți debutanți și tineri care nu urmau o școală de interpretare, iar rezultatele studiului au arătat că interpreții profesioniști și studenții în an terminal au avut rezultate mai bune comparativ cu celelalte două grupuri, fapt ce a confirmat ipoteza îmbunătățirii capacității de audiere și, în același timp, vorbire pe parcursul perioadei de formare în universitate.

Pe parcursul anilor 1970 și până la mijlocul anilor 1980, domeniul interpretării de conferință a captat atenția cercetătorilor cu mai multe subiecte [271, p. 59-60]:

- *IC și luarea de note* (V. Lampe-Gegenheimer, L. Cerrens, K. Henderson, G. Ilg, H. Kirchhoff, S. Capaldo, C. Thiéry, L. Gran, N. Schweda-Nicholson;
- *Exprimarea orală, perfecționarea lingvistică, bilingvismul*;
- *Particularități distinctive ale traducerii și interpretării* (H. Eberstark, D. Gile);
- *Problemele de sănătate și stresul specific IConf* (K. Kolmer, I. Kurz, C.L. Cooper, R. Davies și R.L. Tung;
- *Chestiuni de ordin psihologic și social care influențează statutul interpreților* (I. Kur, C.M. Zeller, C. Rojas, M. Kondo).

Cea de-a patra perioadă, situată cronologic *între finele anilor 1980 și prezent*, se caracterizează printr-o reînnoire a paradigmelor, un număr tot mai mare de studii empirice și o mai bună cooperare între cercetători și practicieni. De asemenea, în această perioadă, sunt *elaborate câteva modele de interpretare* ale lui D. Gerver și B. Moser-Mercer, orientate către procesarea informației în interpretare și Modelul eforturilor lui D. Gile [117, pp. 149-158], precum și o serie de *idei formulate în direcția instruirii interpreților, a diferențelor dintre interpretarea discursurilor spontane și a celor pregătite* etc. Totuși, la începutul perioadei nu este conturată o interacțiune evidentă între cercetători, dovezile empirice și observaționale fiind insuficiente pentru a susține ipotezele împotriva opiniilor contradictorii și a impulsiona cercetarea.

În noiembrie 1986, la Universitatea din Trieste, Italia, a fost organizată o conferință pe tema aspectelor teoretice și practice în predarea interpretării. În urma dezbaterilor publice s-a convenit asupra unei cooperări mai strânse cu cercetătorii din alte domenii. Această conferință a marcat începutul unei noi etape, caracterizată prin apariția mai multor studii empirice, relaționarea cu științele cognitive, precum și printr-o atitudine a practicienilor-cercetători orientată către deschidere [119].

În opinia cercetătorilor, practicienilor și a societății în general, interpretarea a devenit doar recent o profesie bine definită. Acest fapt explică și gradul de cercetare relativ îngust în istoria acestui domeniu comparativ cu cercetările efectuate la alte discipline. Pe lângă aceasta, dispozitivele de înregistrare a vocii necesare în cercetare, au apărut abia în secolul XX.

La începutul secolului al XXI-lea, noua generație de cercetători din domeniul interpretării se orientează către interdisciplinaritate, în special cu deschidere pentru neurolingvistică, științele cognitive și o problemă ce vizează formarea interpretului de conferință. A. Treisman se remarcă prin cercetări în domeniul psihologiei cu referire la atenția vizuală, percepția obiectelor și memorie. Una dintre ideile pe care cercetătoarea le-a dezvoltat împreună cu G. Gelade [244] este

reflectată în Modelul filtrelor atenuante (en. *Attenuation Theory*), care descrie funcționarea atenției. Conform acestui model, filtrarea mesajelor relevante se realizează la mai multe niveluri de procesare a informației. Mesajul principal este prelucrat integral, iar mesajele secundare sunt atenuate, adică prelucrate într-o măsură mai mică, în funcție de capacitatea stimulului cognitiv.

După anii 1980 se remarcă activitatea doamnei profesor B. Moser-Mercer în cadrul *Școlii de Traducere și Interpretare de la Geneva*. Potrivit autoarei, în predarea IConf este important să se pornească de la premisa că *ceea ce nu s-a înțeles în timpul audierii DS din cauza deficiențelor lingvistice, în mare parte, nu va fi interpretat în mod corect în LT*. Prin urmare, instruirea viitorilor interpreți în cadrul școlilor de interpretare trebuie să se axeze, în primul rând, pe *formarea competențelor de comprehensiune a mesajului* [185, p. 57].

În Europa secolului al XXI-lea se face remarcată activitatea unor instituții internaționale și naționale implicate activ în formarea interpreților.

Direcția Generală de Interpretare a Comisiei Europene (DG Interpretare) [334], cel mai mare serviciu de interpretare din lume, asigură interpreți pentru aproximativ 11.000 de reuniuni pe an. Este responsabilă de organizarea interpretării pentru instituțiile Uniunii Europene, asigurarea cu săli de conferință și buna desfășurare a întrunirilor în 24 de limbi. Misiunea DG Interpretare este de a face posibilă comunicarea multilingvă – element central al procesului decizional comunitar, prin: asigurarea serviciilor de interpretare de calitate, asigurarea serviciilor eficiente de organizare de conferințe, care includ asistență tehnică și gestionarea proiectării infrastructurilor moderne pentru conferințe, participarea la punerea în practică a noii strategii a Comisiei privind multilingvismul.

Este notabil rolul *Asociației Internaționale a Interpreților de Conferință (AIIC)* [336], unica asociație globală a interpreților de conferință, fondată în anul 1953 care adună peste 3000 de profesioniști de pe toate continentele ce asigură interpretarea consecutivă și simultană în 66 de limbi. Standardele AIIC și condițiile de muncă asigură calitatea interpretării care, potrivit asociației, depinde de competențele interpreților, de condițiile de muncă adecvate, de lucrul eficient în echipă, de echipamentul calitativ și modul de operare al acestuia. Actualmente, formarea în domeniul IConf se desfășoară în școlile din toată lumea, iar ponderea celor mai solicitate limbi predate este prezentată grafic în Figura 1.1.

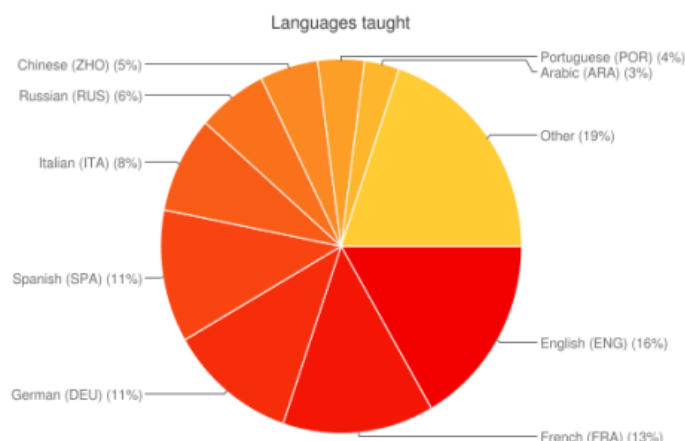


Figura 1.1 Limbi predatate (după AIIC) [336]

Din anul 1998 în Republica Moldova activează *Asociația Traducătorilor Profesioniști*, rolul instituției fiind asigurarea legăturii și colaborării între traducătorii profesioniști în vederea promovării serviciilor de traducere și interpretare de calitate înaltă atât în Republica Moldova, cât și în afara ei. Printre activitățile asociației se numără instruirea tinerilor interpreți și traducători și organizarea evenimentelor de comunicare și schimb de experiență cu actorii din domeniu [332].

La nivel național studenții, viitori interpreți, sunt formați în patru instituții de învățământ superior: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată; Universitatea „Alecu Russo” din Bălți, Facultatea de Litere, Catedra de Filologie Engleză și Germană; Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea de Litere, Catedra Filologie Romanică/Germanică; Universitatea de Studii Europene din Moldova, Facultatea de Limbi Moderne, Catedra Traducere, Interpretare și Terminologie.

Fondat în anul 1996, Departamentul *Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată* (Departamentul TILA) din cadrul Facultății de Litere a Universității de Stat din Moldova formează traducători și interpreți, specialiști în domeniul comunicării specializate și a medierii lingvistice. În cadrul Departamentului activează cadre didactice cu un nivel înalt de pregătire teoretico-practică, formate la nivel (inter)național și cu experiență în domeniul traducerii și interpretării. Viitorii traducători și interpreți studiază aici cel puțin două limbi străine. Pe lângă limbile active engleză și franceză, Departamentul TILA are în istoricul său generații de absolvenți care au studiat și studiază limbi precum germana, italiana, spaniola, chineza, turca, poloneza, portugheza sau araba, studenții fiind instruiți inclusiv de către profesori din străinătate. Departamentul este dotat cu echipament (calculatoare, căști, tablă albă/interactivă), săli multimedia și cabină de interpretare care oferă condiții pentru simularea IConf.

Deși de-a lungul timpului au fost efectuate studii de interpretare, astfel încât astăzi interpreții sunt din ce în ce mai vizibili în activitatea lor, dar și în lucrările de cercetare, unele

subiecte precum studierea particularităților procesului de formare a interpreților, analiza calității și analiza produsului activității de interpretare, examinarea specificului perechii lingvistice antrenate în procesul de interpretare ș.a. rămân deschise pentru cercetare.

1.3 Traducerea și interpretarea: delimitări conceptuale

Traducerea și interpretarea au aproximativ același punct de plecare în istorie, derivă din aceeași necesitate, iar procesele prin care decurg, precum și principiile pe care se bazează, sunt asemănătoare. Ambele pot fi definite ca operațiuni al căror obiectiv final este să intermedieze comunicarea între două limbi diferite. Traducerea și interpretarea sunt conectate prin intermediul agentului care mediază transmiterea mesajului. Atât traducătorul, cât și interpretul trebuie să fie capabili să redea conținutul textului/discursului la nivel interlingvistic cu corectitudine, fără denaturări, adăugări sau omisiuni de informație, păstrând sensul originalului și un anumit grad de fidelitate lingvistică și culturală [61, p. 87]. În aceeași ordine de idei, în viziunea marelui savant E. Coșeriu, traducerea este definită prin prisma obiectului său – *textele* sau *discursurile*, iar acestea au o dublă dimensiune: una lingvistică și una extralingvistică. Conform autorului ceea ce transpunem sunt conținuturile textelor și nu limbile, care reprezintă instrumentul sau mijlocul traducerii [263, p. 22; 19, p. 242]. În continuarea ideii, prof. L. Zbanț atenționează asupra traducerii ca „activitate textuală, centrată nu pe cuvânt, ca unitate de traducere, ci pe text.” [64, p. 427]. Astfel, traducerea devine o problemă de lingvistică a textului: „Când traducem trebuie să ne întrebăm cum și ce s-ar spune în aceeași situație în altă limbă sau în altă comunitate lingvistică ce se caracterizează prin tradiții culturale diferite de ale noastre.” [19, p. 242]. Importanța problemei textului în traducere este adusă în discuție de către marea lingvistă și traducătoare I. Condrea, argumentând că „anume *textul*, cu tot ansamblul său de trăsături specifice și analizat în baza diverselor principii și strategii, în funcție de caracterul său, de destinație, modalitatea de realizare etc., este obiectul analizei la etapa incipientă a traducerii, când traducătorul trebuie să decodifice mesajul, să interpreteze corect originalul, pentru a putea găsi căile de redare a tuturor particularităților acestuia în limba-țintă.” [13, p. 6].

Revenind la distincția *traducere - interpretare*, unii teoreticieni plasează aceste noțiuni sub un singur termen hiperonimic – *traducere* și le consideră ramuri ale unui singur arbore – al *traductologiei*. O asemenea abordare ar fi convenabilă și ar putea fi acceptată pentru o taxonomie largă a disciplinelor în care traducerea și interpretarea îndeplinesc, în fond, aceeași funcție [118, p. 6], însă ca activități cognitive cu accent pe instruirea specialiștilor în domeniu, cele două comportă particularități specifice în ceea ce privește modul și condițiile de desfășurare, canalul de transmitere a informației, receptarea produsului, analiza acestuia, competențe etc.

În această ordine de idei, în „The Interpreter’s Handbook”, J. Herbert (1952) afirmă că munca traducătorului diferă fundamental de cea a interpretului și că rareori un traducător ar putea fi și interpret. Autorul își argumentează ideea prin faptul că traducătorul are timp pentru căutarea și identificarea termenilor exacți, pentru o exprimare cât mai corectă din punct de vedere gramatical și stilistic; poate rescrie același paragraf ori de câte ori consideră că este necesar, îmbunătățind de fiecare dată traducerea; poate consulta toate dicționarele și lucrările de referință de care are nevoie și poate solicita ajutor sau un sfat din partea colegilor. De cealaltă parte, interpretul abia dacă are timp de analiză pentru a reformula mesajul în LT [134, p. 6].

D. Gile definește *interpretarea* [271, p. 12] prin intermediul substituirii unui discurs rostit în LS printr-un discurs în LT, care să restituie originalul în formă integrală și la cel mai înalt nivel. În „Pedagogie raisonnée de l’interprétation” D. Seleskovitch și M. Lederer abordează *interpretarea* în lumina noțiunii de *sens*. În opinia autoarelor, *a interpreta* înseamnă a face înțeleasă într-o limbă aceeași realitate prezentată în altă limbă, realitate ce poartă denumirea de *sens* [286, p. 37]. După A. Gillies interpretarea este *un cumul de competențe* care pot fi explicate și înțelese foarte repede, dar stăpânirea cărora solicită mult timp și practică [124, p. 3].

Vorbind despre dihotomia *traducere – interpretare*, un prim aspect care pune cele două noțiuni în opoziție, este faptul că traducerea este efectuată în baza textului scris, iar interpretarea este folosită pentru limbajul vorbit sau cel al semnelor. A. Márquez și M. Márquez susțin că interpretul transmite în LT cuvântul rostit, în timp ce traducătorul redă cuvântul scris [180, p. 4]. D. Gile prezintă diferențele în determinarea sensului noțiunilor de *traducere* și *interpretare* sub aspectul oralității, al constrângerilor temporale și al situației de comunicare [271, pp. 14-15]. Așadar, interpretarea diferă față de traducere prin *caracterul său oral*, normele lingvistice mai puțin rigide, precum și prin prezența prozodiei și a elementelor nonverbale. Produsul scris este, în general, mai complex și mai exact în termeni de vocabular, gramatică și utilizarea metaforei, spre deosebire de discurs care, prin oralitatea sa, este însoțit de efecte paralingvistice, prozodie, melodicitatea vocii etc. *Constrângerile temporale* presupun că interpretarea decurge în timp real, iar interpretul are acces limitat sau nu are deloc acces la instrumente lingvistice de informare. Dihotomia interpretare/traducere se manifestă și prin elementele *situației de comunicare*. În traducere, comunicarea se derulează diferit în raport cu interpretarea în ceea ce privește textul de tradus și publicul receptor. Dacă în interpretare comunicarea este imediată și presupune interacțiunea dintre vorbitori, public și interpret, în traducere, reacția cititorului survine doar după ce acesta citește textul tradus. În procesul interpretării (PI) vorbitorii își pot controla tempoul, debitul și coerența, dar pot interveni mai puțin cu modificări și corectări. Publicul nu are altă alegere decât să decodifice și să interpreteze rapid informația, formându-și reprezentări mentale

pe care fiecare le procesează și le stochează în memorie. Înțelegerea mesajului emis de către vorbitor este un *proces imediat și ireversibil*, ceea ce înseamnă că publicul captează sensul și îl procesează conform competențelor individuale de înțelegere a lumii înconjurătoare, a contextului situațional și a capacității de memorare [223, p. 7]. În acest sens, F. Pochhacker notează că interpretarea se distinge prin caracterul său imediat, este înfăptuită aici și acum pentru cei care își doresc să depășească barierele lingvistice și culturale în comunicare [201, p. 10].

În momentul interpretării, în prezența fizică și imediată a publicului, interpretul nu are acces la *resurse suficiente*: dicționare, enciclopedii, glosare, texte paralele și alte resurse lingvistice, tehnologice și temporale de care să beneficieze. De aceea, interpretul se va documenta la etapa de pre- și post-interpretare, precum și în timpul interpretării, în cazul interpreților experimentați. De asemenea, interpretul are acces temporar la discursul original din cauza efemerității acestuia, însă dispune de acces direct la contextul extralingvistic și, de regulă, beneficiază de o audiență direct identificabilă.

Deși, de cele mai multe ori, noțiunile discutate sunt utilizate interdependent, *traducerea* și *interpretarea* presupun metode și mijloace de instruire diferite [223, pp. 6-8]. Preferința pentru o noțiune sau alta și practica de a folosi în dependență reciprocă termenii *traducere/interpretare* și *traducător/interpret* fac loc dezbatelor în rândul cercetătorilor și practicienilor. În mediul universitar, programele de studii sunt formulate după modelul *Traducere și Interpretare*. În „Didactica traducerii”, de exemplu, A. Bantaș folosește noțiunile de *traducere consecutivă/interpretare consecutivă* în mod interdependent [4, pp. 118-119]. În suportul de curs „The Consecutive Translator’s Handbook” autoarele R. Caragia și O. Bodean-Vozian utilizează noțiunea *traducere consecutivă* în paragraful de introducere în limba română al manualului, în prefața în engleză este menționată sintagma *consecutive interpreting*, iar titlul manualului conține îmbinarea de cuvinte *consecutive translator* [84]. În mod similar, autoarele L. Zbanț și A. Grădinaru intitulează suportul de curs elaborat *La traduction consécutive* [291], în paragraful în care sunt enunțate competențele specifice pe care trebuie să le achiziționeze studenții, precum și în capitolul în care sunt abordate aspectele teoretice, sunt utilizate interdependent noțiunile de *interprète de conférence/interprétation consécutive* și *traduction consécutive/simultanée*. Pentru V. Ungureanu *traducerea orală* și *interpretarea* reprezintă un caz de sinonimie perfectă, tot astfel cum noțiunile *traducere consecutivă* și *interpretare consecutivă* sunt utilizate în mod interdependent de către autoare în suportul de curs „Teoria traducerii” [58, p. 91]. În aceeași ordine de idei, G. Lungu Badea, definește *interpretarea* (mai rar, *interpretariatul*) drept orice *traducere orală* dintr-o limbă într-o altă limbă, care se adresează auditorilor [319, p. 88].

În timp ce în traductologie și interpretologie se încearcă delimitarea celor două noțiuni, publicul larg nespecializat va face conexiunea termenului de *interpretare* cu sensul de *traducere orală* doar la plasarea acestuia în contextul specific, acest fapt fiind justificat, în principal, de valențele semantice variate pe care le comportă noțiunea de *interpretare* și anume: 1) traducerea orală, 2) interpretarea unui text literar, 3) interpretarea unei legi, 4) a unei opere muzicale, 5) a unui rol de teatru sau film, 6) interpretarea viselor etc.

Legea 157 din 05.11.2015 pentru modificarea și completarea Legii nr. 264 –XVI din 11 decembrie 2008 privind autorizarea și plata interpreților și traducătorilor antrenați de Consiliul Superior al Magistraturii, de Ministerul Justiției, de organele procuraturii, organele de urmărire penală, instanțele judecătorești, de notari, avocați și de executorii judecătorești, delimitează în mod expres noțiunile *traducere/interpretare* și *traducător/interpret*. În Republica Moldova activează *Asociația Traducătorilor Profesioniști (ATP Moldova)* și *Uniunea Traducătorilor Autorizați (UTA)* în denumirea cărora nu se regăsesc noțiunile de *interpret/interpretare*, așa cum este cazul *Asociației profesionale a Interpreților și Traducătorilor* din România [331], însă la rubrica de descriere și prezentare a ATP și UTA apar sintagme care delimitează cele două modalități: „servicii de **traducere și interpretare**, profesia de **traducător/interpret**, instruirea **tinerilor interpreți și traducători**, **interpretare consecutivă**, **interpretare simultană** etc. [332; 347], fapt ce demonstrează că se face, totuși, distincție între cele două noțiuni. Birourile de traducere adoptă ceea ce am putea numi eclectism în utilizarea noțiunilor amintite: *traducere scrisă* și *traducere orală* (Birou de traduceri Moldovan), *traducere scrisă și interpretariat* (cf. modalitatea consecutivă și simultană) (ProTranslate), *traducere și interpretariat* (cf. interpretarea consecutivă și simultană) (INTERTEXT). Comisia Europeană operează cu noțiunile *interpret* și *interpretare* și notează că *interpretarea de conferință* se limitează exclusiv la comunicarea orală, definită drept redarea unui mesaj dintr-o limbă în alta, natural și fluent, adoptând modul de prezentare, tonul și convingerile oratorului [348].

Data fiind ancorarea subiectului cercetării noastre în *interpretologie*, sensul elementelor binomului *interpret-interpretare* este concretizat, astfel încât în textul tezei noastre utilizăm noțiunea de *interpretare* definită ca proces prin care enunțurile emise de către un vorbitor sunt rediate verbal în limba auditorului și *interpret* – persoana calificată să asigure interpretarea discursului emis verbal [...] [319]. De subliniat că noțiunea de *interpret* și-a câștigat sensul actual dintr-un motiv evident: informația transmisă publicului este o *interpretare a mesajului din LS*, redat în formă orală, la fel cum a fost formulat în LS [151, p. 18].

1.4 Interpretarea consecutivă

În literatura de specialitate accepțiunile noțiunii de interpretare consecutivă cunosc puncte congruente în multe privințe, dar se îndepărtează din alte perspective. Există tendința descrierii conceptului vizat în raport cu alte tipuri de interpretare și mai ales prin comparație cu interpretarea simultană. Această latură dar și aspecte precum reliefaarea tipurilor de interpretare consecutivă și particularitățile interpretării consecutive în funcție de anumite criterii cum ar fi durata intervenției vorbitorului, direcționalitatea, necesitatea utilizării sistemului de luare de notițe, contextul și situația de comunicare, rolul studierii interpretării consecutive în mediul universitar sub îndrumarea profesorului fac subiectul acestui subcapitol. De asemenea, ne propunem trecerea în revistă a celor mai reprezentative modele de interpretare consecutivă formulate de cercetători și practicieni. Analiza unor astfel de modele în lucrarea noastră derivă din nevoia de a ilustra modul în care decurge PI în general și procesul de interpretare consecutivă (PIC) în special, pentru determinarea relației dintre elementele care alcătuiesc IC și locul competenței de interpretare (CI) în cadrul acestor modele.

1.4.1 Particularitățile interpretării consecutive

Interpretarea de conferință reprezintă o activitate socială, interactivă, efectuată în condiții și medii specifice. Ea diferă față de alte tipuri de interpretare precum cea ad-hoc (dialogată), comunitară sau teleconferință prin faptul că este utilizată, în principal, în situații oficiale [79, p. 2], [117, p. 12] și este practică sub următoarele *forme*: consecutivă, simultană, șoptită și *tehnici*: prin limbajul semnelor, *cheval*, prin releu, retroversiune [337].

În paragraful de introducere al manualului „Note-taking for consecutive interpreting – A short course” A. Gillies definește *interpretarea consecutivă* drept una dintre cele două competențe (IC și IS) ale IConf. În opinia autorului, cu toate că IS a reușit să câștige tot mai mult teren în fața IC, fiind utilizată din ce în ce mai des la reuniuni și conferințe, modalitatea consecutivă rămâne superioară ca utilizare celei simultane, existând suficiente situații în care consecutiva a fost și continuă să fie utilizată [123, p. 3].

În 1962 H. Van Hoof susținea că IC este cea mai veche modalitate de interpretare care are avantajul preciziei și al eleganței. Deși cercetarea întreprinsă de către noi a fost efectuată asupra IC, considerăm importantă descrierea acesteia în raport cu IS.

În „Mic dicționar de termeni utilizați în teoria, practica și didactica traducerii” G. Lungu Badea prezintă definițiile noțiunilor de *interpretare consecutivă* și *interpretare simultană* așa cum sunt enunțate de către D. Gile și anume: IC este „traducerea orală a unui discurs, imediat după producerea acestuia, de cele mai multe ori cu ajutorul notițelor luate în timpul audierii discursului

sursă.” [319, p. 89], iar IS reprezintă „traducerea orală a unui discurs, realizată cvasisimultan cu rostirea acestuia, în cabină, la cască” [319, p. 89].

Direcția Generală Interpretare a Comisiei Europene a stabilit că în IC „interpretul transmite mesajul după ce vorbitorul și-a încheiat ideea sau intervenția, de obicei cu ajutorul notițelor” iar în IS „interpretul transmite mesajul folosind echipamente speciale (ex. cabină, căști, microfon)” [337].

Unii autori definesc IC prin opoziție cu IS. Potrivit lui J. Herbert, interpretul poate vorbi în același timp cu vorbitorul, al cărui mesaj îl traduce, sau poate reda mesajul după ce vorbitorul și-a încheiat în întregime sau parțial discursul [134]. În primul caz interpretarea se numește simultană iar în al doilea – consecutivă. L.S. Barkhudarov declară că IC are loc după rostirea în LS fie a întregului DS, fie a unor fragmente formate din mai multe enunțuri, mai rar după fiecare frază [303, p. 47]. Din definițiile și explicațiile prezentate înțelegem că IC și IS sunt două moduri de interpretare asemănătoare, dar care diferă la nivelul succesiunii sau suprapunerii operațiunilor mintale în procesul de interpretare (PI).

Particularitățile IC în raport cu IS sunt enunțate de G. Ouvrard [282, p. 85]:

- Interpretarea consecutivă are un avantaj considerabil în timpul dezbaterilor, alternanța vorbitor-interpret fiind un atu pentru părțile implicate în interpretare.
- Deși interpretul de consecutivă și cel de simultană posedă aproape aceleași competențe, primul necesită prezență fizică, atitudine și dezinvoltură în fața publicului de care al doilea nu are nevoie în aceeași măsură.
- Luarea de note în IC nu este obligatorie. Notițele sunt doar un suport care ajută interpretul să nu își suprasolicite memoria și să verifice dacă a reținut informația.
- Interpretul de consecutivă este integrat în circuitul comunicării. Interlocutorii sunt conștienți și țin cont de prezența interpretului.

Diferențele tehnice dintre cele două modalități de interpretare sunt explicate de către M.P. López Moreno și R.B.W. Anderson **în termeni logistici**. Când un locutor rostește un discurs într-o limbă diferită de cea vorbită de publicul său sau cel puțin de o parte a acestuia, fără a dispune de un sistem audiofonic, interpretarea se numește consecutivă [294]. În opinia lui R.B.W. Anderson, IC are loc în situații de confruntare directă, când interpretul se așează alături de moderatorul conferinței pentru a stabili un contact vizual permanent cu ceilalți participanți și interpretează în mod direct, fără a apela la dispozitive electronice [68].

Urmând **criteriul situațiilor**, ce impune o modalitate sau alta de interpretare, I. Kurz subliniază că IC continuă să fie preferată în anumite circumstanțe în ciuda evoluției înregistrate de IS [166]. În **termeni practici**, PIC este descris prin prisma locului ocupat de interpret în timpul

conferinței, a situațiilor în care este utilizată IC, a volumului discursului de interpretat. În funcție de situație, interpretul este poziționat lângă vorbitor sau între participanți, ascultă intervențiile acestora și le redă în LT, în general cu ajutorul notițelor, după ce fiecare vorbitor și-a încheiat intervenția. IC este utilizată în cadrul unor întâlniri tehnice, dineuri, reuniuni cu un număr mic de participanți sau vizite în teren. Interpreții bine pregătiți pot reda *segmente de discurs* cu durata de 10 minute sau chiar mai lungi cu o mare precizie.

Referindu-ne la particularitățile IC, precum și la o tipologie **conform lungimii segmentelor discursive** acceptate sau a **duratei intervenției vorbitorului**, a **direcționalității**, a **necesității utilizării sistemului de luare de notițe** și a **tipurilor contextului și a situației de comunicare**, H. van Hoof enunță următoarele tipuri de IC [288, p. 36]:

- *Interpretarea consecutivă integrală/continuuă* – reproducerea discursului original în totalitate, redarea completă în LT după ce vorbitorul a rostit întregul discurs.
- *Interpretarea consecutivă rezumată* – rezumarea ideilor de bază din DS.
- *Interpretarea consecutivă discontinuuă* – vorbitorul își întrerupe discursul pentru a permite interpretarea. Interpretul ascultă și își notează informația din discurs, oferind o interpretare în LT după fiecare segment discursiv expus de vorbitor.

Teoreticianul și practicianul rus V. N. Komissarov definește IC ca modalitate de *traducere orală* prin care interpretul începe să traducă după ce vorbitorul a rostit întregul discurs sau un fragment din acesta. Interpretarea consecutivă necesită memorarea conținutului unor fragmente voluminoase din original până la momentul începerii redării mesajului în LT. În timpul audierii DS interpretul notează informația esențială, fapt ce contribuie la evocarea mesajului [304, p. 99].

În funcție de **criteriul luării de note** J. del Pino Romero distinge între:

- *Interpretarea consecutivă cu luare de notițe* – practică în cadrul vizitelor, cu ocazia întrunirilor, dineurilor oficiale.
- *Interpretarea consecutivă fără luare de notițe* – utilizată de (ne)specialiști în domeniul interpretării. Necesită memorie foarte bună și cunoștințe lingvistice temeinice [101, p. 23].

După E.V. Tikhonova, în funcție de **criteriul direcționalității** și al **lungimii segmentelor discursive** traduse, există patru tipuri de IC [310, p.14]:

- *Interpretarea consecutivă unidirecțională în baza paragrafelor,*
- *Interpretarea consecutivă unidirecțională cu luare de notițe,*
- *Interpretarea consecutivă bidirecțională segmentat în baza paragrafelor,*
- *Interpretarea consecutivă bidirecțională cu luare de notițe.*

În opinia lui R. Setton și A. Dawrant, IC decurge în funcție de durata segmentului discursiv. În acest sens, autorii disting 5 tipuri de IC [223, pp. 135-137], fiecare dintre ele prezentând avantaje și dezavantaje:

➤ *Interpretarea consecutivă în baza segmentelor discursive foarte scurte* se încadrează în limitele a 5 și 10 secunde. Este utilizată fie de către interpreții care nu sunt obișnuiți cu sistemul de LN, fie în cazul în care părțile implicate în PI nu cunosc sau nu au răbdare să fie utilizată LN.

➤ *Interpretarea consecutivă în baza segmentelor discursive scurte* nu depășește 30-40 de secunde. Este cea mai răspândită modalitate de interpretare, practică în situații neoficiale, în interpretarea de afaceri și comunitară. Are un caracter interactiv și este mai solicitantă din punct de vedere psiho-cognitiv. Interpretul se bazează pe memoria de scurtă durată și ia notițe selectiv.

➤ *Interpretarea consecutivă în baza segmentelor discursive medii* necesită competențe mai avansate de LN, în special pentru segmente discursive care abundă în informație. Această modalitate este mai apreciată de către vorbitorii care doresc să se exprime și să interacționeze natural, dar fără a suprasolicita interpreții.

➤ *Interpretarea consecutivă pe segmentelor discursive lungi* durează mai mult de 2 minute, timp în care interpretul utilizează LN; oferă avantajul calității interpretării monologurilor sau a intervențiilor dialogate fără întreruperi, asigurând coeziune și coerență discursivă.

➤ *Interpretarea consecutivă pe segmentelor discursive foarte lungi* are durata de peste 5 minute. Este o formă de IC care nu mai are un caracter uzual, în mare parte, datorită faptului că ar pune la încercare răbdarea unor participanți, în special a celor care înțeleg ambele limbi de lucru.

În aceeași ordine de idei, D. Gile consideră că *interpretarea consecutivă clasică* se îndepărtează de interpretarea ad-hoc (frază cu frază) prin nivelul înalt al **calității traducerii** și **lungimea segmentelor discursive** de până la aproximativ 10 minute, uneori mai mult, procesate de către interpret [271, p. 12].

G. Lungu Badea susține ideea lui D. Gile, fiind de părerea că interpretarea frază cu frază se înscrie în interpretarea mai puțin protocolară, cu ocazia reuniunilor și a banchetelor oficiale [31, p. 3]. În opinia autoarei, PIC se realizează prin redarea discursului vorbitorului, segmentat la fiecare 10-15 minute, timp în care interpretul ia notițe, iar după încheierea acestuia, oferă versiunea din memorie și în baza notițelor luate.

Din perspectiva duratei unităților semantice, F. Pöchhacker distinge între:

- *Interpretare consecutivă lungă cu luare de notițe și*
- *Interpretare consecutivă scurtă fără luare de notițe.*

În opinia profesorului, IC nu se desfășoară conform unei secvențe standard de discurs. **Dimensiunea unității semantice** poate varia de la un lexem până la procesarea unor paragrafe sau chiar un întreg discurs – de aici și continuumul în IC (Figura 1.2) [201, p.19].

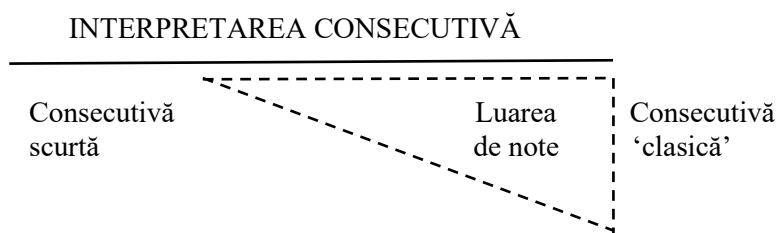


Figura 1.2 Continuumul în IC (după F. Pochhacker) [201, p.19]

R. D. González, V. F. Vásquez și H. Mikkelsen indică asupra existenței a două tipuri de interpretare: *consecutivă lungă* și *consecutivă scurtă*, însă nu precizează **durata** minimă și maximă a segmentului discursiv, afirmând că poate varia de la câteva secunde până la câteva minute [129].

Contextele situaționale care ar necesita utilizarea *IC lungi* sunt: întâlnirile bilaterale, discuțiile și negocierile de afaceri, discuțiile private, discursurile oficiale, seminare tehnice, cursuri și ședințe de instruire, mese rotunde, conferințe de presă etc. Interpretarea în baza *segmentelor discursive scurte* este utilizată în intervenții dialogate, interviuri, schimburi de informație în care apar întreruperi frecvente, situații cu un grad mai mare de expunere publică, întrunirile la nivel înalt. În contexte extrem de importante (diplomatic, juridic) în care miza discuțiilor este foarte mare, participanții ar putea dori să monitorizeze corectitudinea interpretării, aceasta fiind mult mai ușor de urmărit atunci când segmentele discursive de interpretat sunt mai scurte. În opinia lui R. Setton și A. Dawrant [223, pp. 136-137] fragmentele cu o durată de 1-2 minute devin o normă chiar și în situațiile în care este nevoie de IC lungă, însă interpretii de conferință trebuie să fie capabili să gestioneze segmente discursive cu durată diferită.

În pofida faptului că de la începuturile IC și până în prezent discursul și-a modificat configurația din perspectiva volumului, conținutului și densității informației, atât IC lungă cât și IC scurtă sunt aplicate într-o varietate de situații, medii și aspecte ale vieții cotidiene și probabil își vor păstra statutul din următoarele motive practice și profesionale [223, pp. 134-135]: *costuri reduse, mobilitate și comoditate, intimitate și confidențialitate, vizibilitatea interpretului, precizie și monitorizare, ritmul lent al discuțiilor*.

Deși în societate tot mai mult se face uz de IS pentru a asigura comunicarea între vorbitorii care nu au în bagajul lingvistic – limba vorbită de către partenerul de conversație, practicieni cu experiență și profesori precum D. Gile [120], A. Gillies, G. Ouvrard, R. Fleming [106], N. Munro [187] se opun ideilor potrivit cărora perioada de glorie a IC a apus și că instruirea interpretilor ar

trebui să înceapă cu IS. Câteva dintre argumentele care susțin rolul important și necesitatea predării IC în context universitar rezidă în faptul că această modalitate de interpretare:

- reprezintă un instrument excelent de formare și consolidare a capacităților analitice ale interpretului, contribuind astfel la progresul acestuia,
- este o etapă de pregătire pentru IS, dezvoltându-i și consolidându-i competențele,
- prin abordarea treptată a etapelor și proceselor specifice, IC contribuie la dezvoltarea capacităților analitice, de audiere și concentrare, fiind și un mod de a evita căderile în capcana reformulărilor literale și/sau a reproducerii mecanice în LT întâlnite de multe ori în IS,
- este solicitat de către organizațiile care recrutează interpreți de conferință, acestea insistând pe un nivel înalt al competenței de interpretare consecutivă (CIC),
- poate fi utilizată oricând situația o cere și în aproape orice context,
- IC cu luarea de notițe reprezintă o dovadă de profesionalism al interpretului, deoarece îmbină efortul mai multor competențe.

1.4.2 Procesul interpretării consecutive prin prisma modelelor de interpretare

Modelele de interpretare au apărut începând cu etapa a treia a evoluției interpretologiei, denumită de către D. Gile *perioada practicienilor* [118]. Modelele de interpretare descriu PI potrivit cu unele modele etapizate, formulate și clasificate în funcție de abordări lingvistice, psihologice, textual-discursive, cognitive, semantice și în dependență de criterii ce vizează interacțiunea dintre participanți, modele fundamentate pe psihologia cognitivă, pe descrierea detaliată a proceselor mentale, modele mixte de interpretare și modele praxiologice.

În încercarea de a pătrunde în profunzimea obiectului de studiu al traducerii și interpretării, cercetătorii au reliefat mai multe fațete prin care traducerea și interpretarea pot fi percepute. În primele publicații apărute între anii 1950 și 1960 se observă o preocupare accentuată pentru dimensiunea **lingvistică** a interpretării, aceasta fiind considerată un proces prin care cuvintele și îmbinările de cuvinte dintr-o limbă sunt transformate în analoagele acestora într-o altă limbă.

O alternativă la abordarea lingvistică este propusă și dezvoltată de către D. Seleskovitch pe parcursul anilor 1960 prin intermediul *Teoriei interpretative a traducerii* (fr. *La Théorie interprétative* sau *Théorie du sens*), una dintre principalele paradigme în cercetările din domeniul interpretării. În opinia cercetătoarei, în centrul preocupărilor studiilor de interpretare, în special a IC, se află **sensul**.

O altă viziune asupra interpretării promovată de către D. Gerver este din perspectivă **psihologică**. Autorul descrie interpretarea drept formă complexă de procesare a informației verbale percepute, stocate, transformate și transmise dintr-o limbă în alta [115, p. 167]. Această

perspectivă, care pune în centrul atenției procesarea informației, se distanțează, într-o măsură oarecare, de ideologia Școlii de la Paris, dar îi împărtășește preocuparea pentru procesele cognitive. D. Gerver și D. Seleskovitch atribuie interpretării o latură psihologică și cognitivă.

La sfârșitul anilor 1980, în perioada de plin avânt a interpretologiei, interpretarea este orientată pe **abordarea textual-discursivă**. Centrul de interes este conversia unui text-sursă (TS) într-un text-țintă (TT), cu utilizarea procedeelor lingvistice și psiholingvistice. Interpretarea este văzută ca activitate orientată pe scop și producerea de mesaje în situații de comunicare. Odată ce interpretarea este studiată din perspectiva situației de comunicare, interesul asupra *textului* ca entitate statică este direcționat către *discurs* ca proces dinamic.

Conceptul de **mediere** în calitate de componentă cu bază semantică în interpretare este utilizat în scopul scoaterii în evidență a poziției interpretului cu rol de intermediar lingvistic, cultural, ideologic etc.

Un aport substanțial la *abordarea traductologică din perspectivă lingvistică și extralingvistică* îl are marele lingvist E. Coșeriu, care aduce în discuție un aspect și un concept fundamental al traducerii și anume triada *desemnare-sens-semnificat* cu un puternic impact în explicarea traducerii ca activitate. Autorul delimitează cele trei tipuri de conținuturi lingvistice care participă în procesul de traducere și anume: desemnarea, semnificatul și sensul, unde *desemnarea* reprezintă referința la realitate, fapte, lucruri extralingvistice, *semnificatul* este conținutul exclusiv lingvistic, iar *sensul* – „a treia componentă fundamentală implicată în construirea obiectului traducerii” [59, p. 113] – este conținutul propriu unui text sau discurs care, din punct de vedere lingvistic, este finalitatea discursului exprimat prin semnificat și prin desemnare, la constituirea căruia contribuie cunoașterea lucrurilor și a contextelor. [20, p. 11] În opinia cercetătoarei L. Zbanț, „E. Coșeriu valorifică prin distincția *desemnare-sens-semnificat* importanța conținutului, a sensului în procesul de traducere, idee promovată și de reprezentanții „Școlii sensului” de la ESIT, Paris: D. Seleskovitch, M. Lederer, J. Delisle ș.a.” [64, p. 430].

Odată stabilit obiectul traducerii, E. Coșeriu adresează următoarea întrebare: „Care este *conținutul textual* care trebuie păstrat într-o traducere, deci transferat (fără modificări) din textul original în textul tradus?” [263, p. 23]. Răspunsul la această întrebare este următorul: „nu este semnificatul limbii care aparține expresiei și care trebuie să fie înlocuit în traducere [263, p. 23], ci conținutul textual, care „se compune din *desemnare* și *sens* care constituie obiectul imediat al traducerii. Semnificații doar exprimă desemnarea și sensul, și ca fapte de limbă nu se traduc, ci sunt *instrumentele traducerii*, al transferului de desemnare și sens [263, p. 24]. În concepția lui E. Coșeriu, desemnarea joacă un rol fundamental în activitatea de traducere, „echivalența de traducere nu se stabilește decât prin intermediul desemnării, care trebuie identificată de către

traducător, pentru a putea realiza traducerea”. E. Coșeriu concluzionează că „Echivalențele de traducere sunt echivalențe între semnificații, deoarece ei în discurs sunt purtători sau expresii ale conținuturilor textuale.” [263, p. 24].

Încercând să restabilească relația dintre limbă și text, E. Coșeriu conchide că limba prin care este creat un text este limba utilizată într-o situație extralingvistică sau alta, care poate să fie creată în textul dat și în atare condiții de intertextualitate, corespunzând unei varietăți a limbii și unui univers de discurs determinat [263, p. 25]. L. Zbanț precizează că „noțiunea de text în viziunea lui E. Coșeriu este sinonimică, mai ales, cu cea de discurs” [64, p. 430]. După E. Coșeriu întrebarea pe care traducătorul trebuie să și-o pună nu este: „Cum se spune același lucru în limba B? ci Cum se spune același lucru în limba B, în aceeași situație și în aceleași condiții de utilizare a limbii?” [263, p. 26], adică într-un context comunicațional prin intermediul unui discurs.

Conform teoriei traductologice referitoare la operația traductivă pe care o propune E. Coșeriu, actul traducerii decurge în două faze (Figura 1.3).

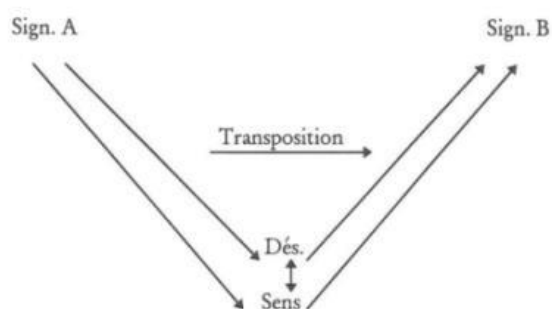


Figura 1.3 Fazele traducerii (după E. Coșeriu) [263, p. 25]

În primă fază, semasiologică sau de interpretare, sunt identificate *desemnarea* și *sensul* redate prin intermediul semnificatului A (Sign. A), aici are loc deverbalizarea (se iese din limba A pentru a merge spre realitatea și gândirea exprimate în discurs), iar în a doua fază, onomasiologică sau denominare, *desemnarea* și *sensul* se raportează la semnificatul B (Sign. B), moment în care se produce reverbalizarea (reintrarea în limbaj, în limba B). „Finalitatea traducerii, la E. Coșeriu, este nu de a reda același semnificat, ci aceeași referire la realitate și același sens cu mijloacele altei limbi” [59, p. 114]. În raport cu conceptele discutate, marele savant consideră că majoritatea greșelilor de traducere sunt cauzate de o deverbalizare incompletă sau de o reverbalizare greșită [263, p. 25]. În acest context, E. Coșeriu deduce finalitatea traducerii, care nu este cea de a reda același semnificat, ci aceeași referire la realitate și același sens cu mijloacele altei limbi [59, p.114]. Din aceeași perspectivă I. Condrea definește actul traducerii ca „proces al transformării unui mesaj emis într-o limbă, în același mesaj, dar formulat în altă limbă, cu condiția că sunt păstrate toate (sau relativ toate) calitățile mesajului inițial” [13, p. 32], iar faptul că traducerea ar însemna „a găsi pentru cuvintele unei limbi cuvinte-echivalente în altă limbă” ar fi, pe bună dreptate, „o accepție

simplistă” deoarece „lexemele ar fi un fel de etichete ale obiectelor, fenomenelor, calităților, acțiunilor etc. de aici ajungându-se la ideea eronată că traducerea ar fi un simplu schimb de etichete” [13, p. 33]. Autoarea subliniază că „traducerea are funcție de mediere lingvistică, de punte între culturi, popoare și epoci, iar această funcție nu se restrânge nici chiar în era calculatoarelor electronice și a navelor cosmice” [13, p. 32].

F. Pöchhacker susține că fiecare dintre concepțiile cu referire la traducere ca transfer lingvistic, proces de formare a sensului, capacitate de procesare cognitivă, activitate de producere a textului/discursului, precum și ca proces de mediere, nu poate exista izolat, deoarece traducerea posedă mai multe fațete, iar diferiți cercetători aleg să fundamenteze un aspect sau altul în funcție de modalitatea care îi preocupă [198, p. 63-64].

Ideea *modelului de interpretare* îi aparține lui D. Gile. Potrivit autorului, un model de interpretare este constituit din structuri care încorporează concepte și descriu relațiile dintre acestea [118, p. 18]. În contextul cercetărilor din domeniul interpretării, F. Pöchhacker preia ideea lui D. Gile, afirmând deseori că un model este asociat cu o formă de reprezentare grafică ce oferă o perspectivă schematică și sinoptică asupra conceptelor și a legăturilor dintre ele [199, p. 211].

J. Herbert propune prima și cea mai generală descriere a PI [134, p.19]. Potrivit autorului, interpretarea constă din trei etape: 1) *înțelegere*, 2) *transcodificare*, 3) *transfer*. Ideile enunțate de J. Herbert cu referire la componenta interpretării se limitau exclusiv la aspectul lingvistic și tehnica de interpretare. Autorul acorda foarte puțină atenție proceselor cognitive.

Cea care s-a lansat pe latura unei *analize cognitive* a PI a fost D. Seleskovitch. În lucrarea „L’Interprétation de Conférence”, publicată la o distanță de zece ani față de „Manuel de l’interprète” al lui J. Hebert, D. Seleskovitch susținea că mecanismul IC și IS este ‘un proces triunghiular’ (fr. *processus triangulaire*) în unghiul de sus al căruia este plasat *sensul* (Figura 1.4). Potrivit *Teoriei interpretative a traducerii* formulată în cadrul Școlii de la Paris, PI se bazează pe enunțuri încărcate de sens, dar dezgolite de forma lingvistică. Odată cu enunțarea acestui principiu, D. Seleskovitch introduce **modelul cognitiv** [283, p. 16] orientat pe 1) audierea și înțelegerea discursului, 2) deverbalizarea (*extragerea sensului*, făcând abstracție de forma lingvistică a DS) și 3) exprimarea sensului în LT.

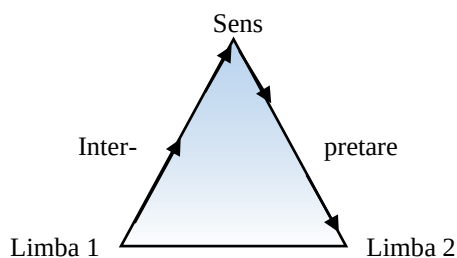


Figura 1.4 Modelul triunghiular (după D. Seleskovitch și M. Lederer) [283, p. 185]

D. Seleskovitch stipulează prezența a trei condiții necesare pentru realizarea cu succes a interpretării și anume: *stăpânirea competenței de interpretare, a LS și LT, cunoașterea subiectului DS și a situației de comunicare.*

Acest model, fiind considerat central în traductologie și interpretologie, a fost preluat și adaptat de către diferiți autori pentru a produce modele mai elaborate, în special de orientare psiholingvistică și psihologică. M. García-Landa, spre exemplu, preia modelul de interpretare bazat pe sens al D. Seleskovitch, căruia îi adaugă *componenta memoriei și terminologiei*. Modelul propus de R. Setton, de asemenea, reflectă structura triunghiulară a PI după D. Seleskovitch. Valoarea acestui model de interpretare pentru cercetarea noastră se reflectă în stabilirea *competenței de interpretare* drept condiție imperativă a realizării PI.

Pentru R. K. Minyar-Beloruchev (1969), IC este un proces de transmitere a informației în componența căruia intră următoarele elemente [306, pp. 8-9]: *sursa transmiterii informației (emițătorul), mesajul, codificarea mesajului, canalul de legătură, decodificarea mesajului, receptarea mesajului*. Elementele din structura modelului amintesc de **modelul general de comunicare** propus de C. E. Shannon și W. Weaver [225] potrivit căruia, mesajul este emis de o *sursă*, este *codificat* și *transmis* prin intermediul unui *canal* pentru a fi, în cele din urmă, *decodificat* de către *receptor*. H. Kirchhoff și F. Poyatos prezintă modele de interpretare adaptate după același model. PI bazat pe modelul de comunicare al lui C. E. Shannon și W. Weaver nu este de natură interactivă deoarece nu conține toate părțile implicate în proces (absența interpretului care asigură transmiterea mesajului în sens invers).

Modelul sistemului dual al comunicării (Figura 1.5) propus de H. Kirchhoff [297] ilustrează PI ce conține următoarele elemente componente: *mesaj* (M1, M2), *emițător* (S1, S2), *receptor* (R1, R2), *interpret*, *situație de comunicare* și *mediu socio-cultural*.

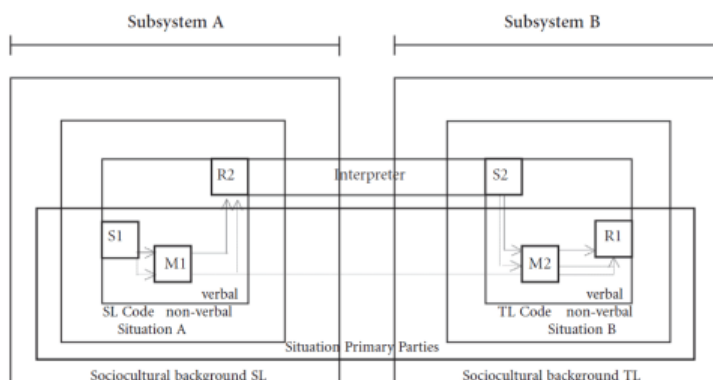


Figura 1.5 Modelul sistemului dual al comunicării (după H. Kirchhoff) [297]

Noutatea modelului propus de către H. Kirchhoff constă în prezența interpretului în calitate de garant al legăturii dintre contextul situațional și mediul socio-cultural al LS și LT. Modelul nu

face referire la procesele cognitive, însă indică clar *calea spre o reconceptualizare a interpretării ca proces inter(activ)* în context situațional și socio-cultural.

Urmând modelul lui H. Kirchhoff, F. Poyatos elaborează **modelul semiotic** pentru IC și IS compus din *relațiile interpersonale dintre vorbitor, receptor, interpret și contextul situațional* [204, p. 237]. În opinia autorului, IC poate avea loc în următoarele situații: *interlocutorii și interpretul se pot auzi și vedea reciproc, aflându-se unul în proximitatea celuilalt, interpretul este văzut și auzit de către public, interlocutorii pot fi văzuți și auziți de către public, însă publicul doar îl poate asculta pe interpret, fără să îl vadă.*

B. Colonomos (1992) avansează **modelul didactic** (Figura 1.6).

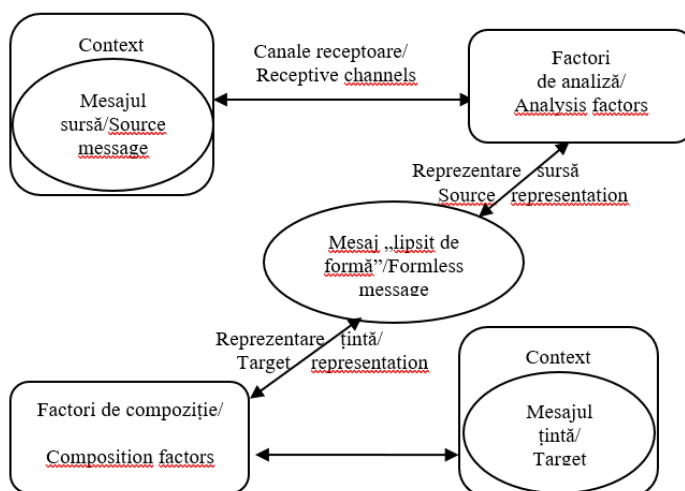


Figura 1.6 Modelul didactic după B. Colonomos [96]

Conform autoarei modelului, interpreții operează cu mesaje emise de vorbitor, extrag sensul, dezgolindu-l de forma lingvistică și ulterior îl utilizează pentru a recrea mesajul în LT.

G. Lungu-Badea propune un **model semantic** și descrie PI prin *circuitul sensului* după cum urmează: *mesajul este emis* într-o formă sonoră în conformitate cu intenția emițătorului, este *receptat și înțeles*, interpretul-destinatar *decodifică sensul*, apoi mesajul este *reformulat* în LT după deverbalizarea completă [31, pp. 4-5].

D. Gile a formulat un **model de interpretare consecutivă (MIC) bazat pe interacțiunea dintre participanți** (Figura 1.7) care ilustrează relația dintre vorbitor și receptor la nivel de comunicare și pune în prim plan *rolul interpretului* în calitate de participant la actul comunicării.

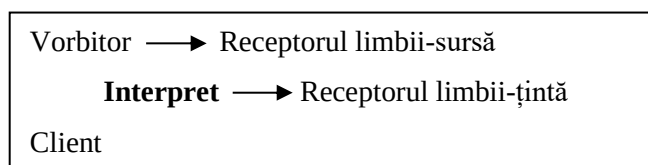


Figura 1.7 Modelul interactiv în interpretarea de conferință (după D. Gile) [118, p. 24]

Modelul lui D. Gile este simplist și presupune două acte de comunicare: unul cu orientare dinspre vorbitor spre receptorul *LS* și altul de la interpret către receptorul *LȚ*. Autorul susține că acest model vizează cooperarea între participanți la nivel lingvistic și paralingvistic.

D. Cokely avansează un model sociolingvistic de interpretare consecutivă bazat pe **divizarea detaliată a proceselor mintale** care se produc în timpul analizei lingvistice și a reconstituirii sensului. Este un model liniar ce prevede șapte acțiuni: 1) receptarea mesajului, 2) procesarea preliminară a informației, 3) interiorizarea mesajului pe termen scurt, 4) realizarea scopului semantic, 5) determinarea echivalențelor semantice, 6) formularea sintactică a mesajului, 7) producerea mesajului în *LȚ* (ultima etapă a PI) [95].

D. Gerver și B. Moser-Mercer înaintează **modele fundamentate pe psihologia cognitivă** din structura cărora fac parte *faza de comprehensiune* și *faza de reformulare* și includ etapele: 1) identificarea caracteristicilor fonetice și elementele de analiză a discursului, 2) accesarea memoriei de scurtă durată și de lungă durată, 3) alegerea unităților lingvistice potrivite pentru restituirea sensului și 4) producerea discursului în *LȚ* [271, p. 58].

D. A. Stewart, J.D. Schein, și B.E. Cartwright [237] prezintă **modelul cognitiv** al interpretării consecutive (Figura 1.8).

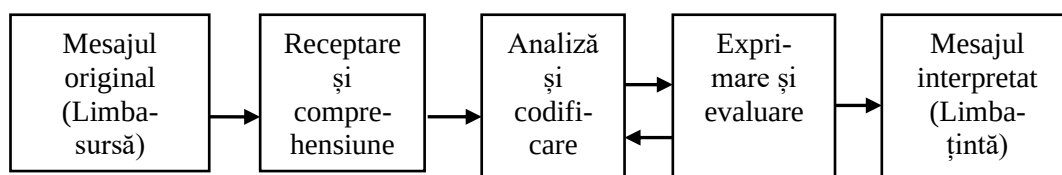


Figura 1.8 Modelul cognitiv al interpretării (după D. A. Stewart, et al.) [237, pp. 31-32]

V.V. Sdobnikov și O.V. Petrova identifică cinci etape în structura modelului de interpretare consecutivă pe care îl recomandă și anume: 1) emiterea de către vorbitor a DS, 2) receptarea și înțelegerea de către interpret a mesajului produs de către vorbitor, 3) codificarea mesajului cu ajutorul tehnicilor de notare, 4) producerea mesajului în *LȚ*, 5) receptarea DT de către public [309, p. 201]. În opinia autorilor, cele mai importante etape sunt *receptarea și înțelegerea informației de către interpret și producerea discursului în LȚ*.

În studiile de interpretare există și câteva **modele praxiologice** pe care le amintim în ordinea cronologică a apariției: modelul propus de către D. Gile (1995), modelul lui R. Merlini (1996), modelul lui R. Jones (1998/2001) și modelul după R. Setton și A. Dawrant (2016). În literatura de specialitate, cel mai des se face referire la **modelul eforturilor** lui D. Gile. Conform acestui model PIC este disociat în două faze [271, pp. 108-110]:

1. *faza de audiere și analiză* a discursului care se referă la operațiunile de comprehensiune a mesajului [118, p. 162] și este alcătuită din trei eforturi principale:

- **Faza de audiere și analiză** = $A + (MLD + MSD) + LN + C$ [118, p.179],

unde: **A**=audierea și analiza DS, **MLD**=memoria de lungă durată, **MSD**=memoria de scurtă durată, **LN**=luarea notițelor. Unitatea de timp dintre receptarea informației și consemnarea în scris a acesteia prin LN constituie variabila **C**=coordonarea eforturilor de $A + (MLD + MSD) + LN$.

2. **faza de reformulare** a mesajului în LT cuprinde, la rândul ei, trei eforturi.

- **Faza de reformulare** = $MLD + DN + P$ [118, p.179],

unde: **MLD**=memoria de lungă durată, **DN**=decodificarea notițelor, **P**=producerea discursului în LT. La această etapă interpretul produce mesajul în LT, concentrându-se asupra eforturilor de interpretare în funcție de ritmul vorbirii.

Modelul lui D. Gile este fundamentat pe principiul capacității de utilizare și gestionare de către interpret a energiei mintale, disponibilă în capacități limitate [118, p. 161]. Autorul notează că operațiunile mintale automatizate nu necesită efort cognitiv suplimentar, ci *înțelegerea mesajului*, iar *memoria de scurtă durată și de lungă durată* presupun atenție și concentrare sporită din partea interpretului.

Valoarea modelului eforturilor, propus de D. Gile, constă în posibilitatea de a fi divizat în competențe de IC. Atunci când acestea devin o rutină, interpretul dedică mai multă atenție aspectelor care nu pot fi incluse în această rutină, de exemplu, urmărirea indicilor contextuali pentru redarea cât mai exactă a sensului. D. Gile mai notează că, din punctul de vedere al capacității de procesare a informației, cea mai dificilă etapă în IC este faza de audiere. Dacă interpretul posedă bune competențe de audiere și analiză a DS, faza de reformulare ar trebui să decurgă fără obstacole.

R. Merlini formulează un **model teoretic al PIC** reprezentat schematic în Figura 1.9.

INTERPRETAREA CONSECUTIVĂ



Figura 1.9 Modelul teoretic al PIC (după R. Merlini) [182, p. 36]

Modelul ilustrează PIC care constă din două faze distincte. Prima fază: *audierea* unei secvențe discursive care durează câteva minute și este compusă din următoarele operațiuni integrate: (1) *perceperea sunetelor*, (2) *analiza conceptelor, a conexiunilor logice și a cuvintelor-cheie*, (3) *luarea de note* și a doua fază: *reformularea* conținutului în LT.

În manualul „Conference Interpreting Explained” R. Jones enumeră trei etape de bază ale IC pentru un **model (auto)didactic** [152, p. 11]:

1. *înțelegerea* – interpreții trebuie să înțeleagă sensul transmis într-o fracțiune de secundă și să învețe să asculte vorbitorul în mod constant, activ și atent. Înțelegerea ideilor nu ar putea avea loc fără bune competențe lingvistice însă, deși comprehensiunea lingvistică este necesară, ea nu este suficientă pentru ca interpretul să exprime ideile în mod corespunzător într-o altă limbă.

2. *analiza discursului* pentru determinarea tipului de discurs, identificarea ideilor principale, identificarea și analiza conectorilor, evocarea ideilor din memorie.

3. *reformularea* corectă și clară a mesajului în LT.

D. Russell trasează **modelul interpretării în baza sensului** (en. Meaning-based interpreting model) structurat în funcție de următorii cinci pași (Figura 1.10):

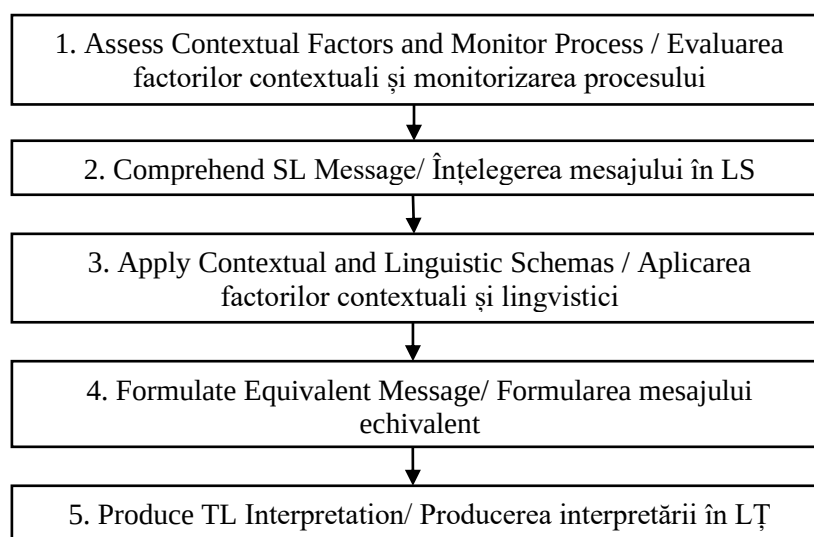


Figura 1.10 Modelul interpretării în baza sensului (după D. Russell) [214, p.144]

Modelul autoarei scoate la suprafață diferențele de sens lingvistic și cultural între două limbi și necesitatea de a se baza pe sens în crearea PI.

Valoarea modelului propus de către R. Setton și A. Dawrant constă în orientarea spre înțelegerea IC și achiziționarea de CIC sub ghidarea profesorului. Autorii sugerează că procesul de IC este realizat etapizat. La *etapa de inițiere* în IC se va acorda atenție dezvoltării competențelor de *ascultare*, *analiză* a informației audiate, *memorare*, *exprimare orală*, urmată de *coordonarea* și *integrarea* progresivă a acestora într-o singură activitate care să imite cât mai mult condițiile reale de interpretare [223, p. 144]. După dobândirea deprinderilor menționate se va continua cu cinci etape ale IC propriu-zise:

1. *Introducere în luarea de note.*
2. *Coordonarea eforturilor de ascultare a discursului și LN în timp real.*
3. *Instruirea continuă prin practicarea IC în baza discursurilor autentice.*
4. *Consolidarea competenței de interpretare prin zeci de ore de practică.*

5. *Perfecționarea IC și IC avansată* prin concentrarea pe produsul final, inclusiv pe calitatea lingvistică și retorică [223, p. 146].

S. Kalina divide PI în patru faze sau dimensiuni și anume: *faza preprocesuală* (en. pre-process phase), *faza periprocessuală* (en. peri-process phase), *faza procesuală* (en. in-process phase), *faza postprocesuală*⁴ (en. post-process phase) [156, p. 113]. Modelul PI propus de către cercetătoare reflectă o abordare comprehensivă a factorilor interni și externi ai interpretării, dimensiunile căruia le vom detalia în subcapitolul în care discutăm modelele competenței de interpretare.

Fiecare dintre modelele prezentate în acest subcapitol, contribuie la domeniul interpretării. Ele oferă o viziune introspectivă despre cum interpreții pot practica sarcini cognitive în scopul dezvoltării memoriei de scurtă durată și de lungă durată și formării competențelor necesare de a produce DȚ potrivite [214, pp.142-143]. Modelele la care ne-am referit îi pot ajuta pe viitorii interpreți să înțeleagă mai bine PI, relația dintre elementele componente ale acestor modele, locul și rolul lor în contextul interpretării. În același timp, o bună cunoaștere a PI contribuie la identificarea strategiilor de interpretare în scopul îmbunătățirii și livrării unui produs al interpretării de calitate înaltă. Totodată, accesul la modelul de interpretare conduce la identificarea mai rapidă a instrumentelor care îi pot ajuta pe profesori în predarea interpretării. Deși modelele au fost sursa criticilor și dezbaterilor vizavi de complexitatea PI, tocmai acest fapt a favorizat și condus la cercetări despre procesul comunicării și modul în care interpretarea influențează comunicarea dintre participanții care nu vorbesc aceeași limbă [214, pp.141-142].

Rezumând, expunerea și descrierea unui model de interpretare consecutivă este, pentru cercetarea noastră, un răspuns la necesitățile de ordin praxiologic. După cum observăm, modelul de interpretare consecutivă este formulat și prezentat în literatura de specialitate în format textual și/sau schematic, este descris succint sau detaliat. Datorită acestei diversități de modele, unele care se suprapun, altele care se întrepătrund, unele axate pe interpretare în general, altele pe abordări mixte ale modalităților consecutivă și simultană, sau pe aspecte științifice ce vizează doar perspective singulare (modele cognitive, psiho-cognitive, lingvistice și sociolingvistice, semantice, semiotice etc.) este dificil de identificat un singur model cuprinzător pentru formarea CIC. Referindu-ne la parcursul formării viitorilor interpreți, subliniem că modelele de interpretare consecutivă facilitează înțelegerea felului în care mesajul este captat pentru a fi recreat în LȚ, favorizează înțelegerea mult mai clară a PI, contribuie la conștientizarea importanței

⁴ Traducerea autoarei.

componentelor ce alcătuiesc PI, a competențelor și rolului interpretului, coordonarea eforturilor la toate etapele interpretării pentru obținerea unui produs optim al interpretării.

1.5 Concluzii la capitolul 1

1. De la mijlocul secolului XX, de când au început să fie întreprinse cercetări în interpretologie și până în prezent, au trasate patru perioade de timp marcate de experimente individuale, fără validări științifice (1950-1960), studii care vizează aspecte psiholingvistice ale interpretării (1960-1970); cercetări întreprinse în cadrul școlilor de interpretare și studii efectuate de către practicieni (1970-1980); studii empirice susținute de cooperarea dintre cercetători și practicieni (1980-prezent).

2. Globalizarea, relațiile internaționale și comunitatea tot mai exigentă din punctul de vedere al calității serviciilor scot interpreții din anonimat. Aderând la școli de traducere și interpretare, activând în calitate de practicieni sau cercetători, interpreții își consolidează statutul și profesia pe care o practică. Universitățile, organizațiile și centrele care atrag persoane interesate de activitatea de interpretare au un interes comun: formarea specialiștilor înalt calificați, astfel contribuind la creșterea prestigiului profesiei.

3. În pofida evoluției continue a traductologiei și interpretologiei atât prin cercetări teoretice cât și prin studii empirice, lingviștii nu au ajuns la un numitor comun privind uniformizarea terminologiei în domeniu.

4. Cercetările din domeniul interpretologiei sunt constituite pe modele holistice și empirice, concepute ca diagrame multi-componențiale care rezultă din sectorul traducerii și interpretării și derivă din necesități educaționale. Modelul de interpretare consecutivă contribuie la o mai bună înțelegere a PIC, elementele sale componente, locul și rolul interpretului în cadrul PI și eficientizează procesul formativ.

5. Interpretarea consecutivă reprezintă un instrument important în formarea și consolidarea capacităților analitice ale viitorului interpret; este o etapă de pregătire pentru simultană; prin abordarea treptată a etapelor și proceselor specifice, contribuie la dezvoltarea competențelor mnemonice, de audiere și concentrare, analitice, fiind și un bun mod de a evita căderile în capcana reformulărilor literale și/sau a reproducerii mecanice în LT; este solicitată de către organizațiile care recrutează interpreți de conferință; poate fi utilizată în aproape orice context; îmbină efortul mai multor competențe.

6. Pregătirea studenților-interpreți în mediul universitar, urmând reperele teoretice și praxiologice ale IC, are avantajul de a susține viitorii interpreți în formarea și îmbunătățirea competențelor de interpretare și formarea CI în mod eficient și într-un timp mai scurt.

2. ABORDĂRI TELEOLOGICE ÎN INTERPRETAREA CONSECUTIVĂ

Traducerea este utilizată de milenii pentru scopul primar de a asigura comunicarea între oameni, însă această știință a început să fie predată în vederea formării traducătorilor și interpreților începând cu mijlocul secolului XX [264, p.14]. În acest sens, misiunea profesorului este clară: să dezvolte CI viitorilor interpreți și să educe profesioniști, apelând la metode și mijloace cât mai eficiente. Interesul pentru didactica traducerii s-a remarcat în lumina studiilor privind metodele de cercetare în acest domeniu, bilingvismului, teoriilor lingvistice și traductologice, preocupării pieței forței de muncă și schimbărilor sociale.

Prezentul capitol tratează universul competenței de interpretare și abordările asupra acestui concept din varii perspective susținute de studiile cercetătorilor în domeniu. Tot în capitolul de față prezentăm, în viziune comparativă, specificul demersului praxiologic la disciplina „Interpretare consecutivă” predată în cadrul instituțiilor de învățământ în care am efectuat stagii de cercetare pentru studiile doctorale. În a doua parte a capitolului ilustrăm rolul formator al unor modele de interpretare consecutivă, discuțiile pe marginea cărora culminează cu propunerea unui *Model de formare a competențelor de interpretare consecutivă* aplicat la etapa inițială în pregătirea viitorilor interpreți.

2.1 Competența de interpretare: definiții, clarificări conceptuale, tipologii

Interesul pentru noțiunea de competență nu este unul nou. Aceasta a fost introdusă în lingvistică de către N. Chomsky la mijlocul anilor 1960. În opinia cercetătorului, rapiditatea cu care un copil achiziționează principalele structuri lingvistice nu este explicată prin învățare și sistematizare, ci prin faptul că orice ființă umană dispune de o capacitate înnăscută, care îi permite să învețe orice limbă și să producă fraze corecte din punct de vedere gramatical. N. Chomsky a numit această capacitate înnăscută *competență lingvistică* [93]. În același timp, lingvistul delimitează *competența* (ceea ce reprezintă cunoașterea limbii de către vorbitor/ascultător) de *performanță* (utilizarea limbii vorbite în situații concrete de comunicare). În anul 1972, D. Hymes [146] a introdus conceptul de *competență comunicativă* care presupune utilizarea limbii în corespundere cu participanții la actul de comunicare și în dependență de contextul social și situațional. Altfel spus, așa cum susține N. Chomsky, este importantă utilizarea limbii, nu doar cunoașterea structurii acesteia. În același context lingvistic, E. Coșeriu definește traducerea. Una dintre marile idei ale teoriei traducerii la E. Coșeriu este relaționată cu faptul că traducerea este o activitate de transfer – un tip particular de vorbire prin care se comunică un conținut lingvistic deja cunoscut, adică a vorbi și/sau o activitate de a produce (așadar, de a crea) prin intermediul unei alte limbi cu un *conținut* stabilit dinainte în care unitățile activității de a vorbi sunt discursurile sau

textele. Așadar „a traduce înseamnă a exprima prin intermediul unei limbi B (limba-țintă) ceea ce este spus într-un discurs prin intermediul unei limbi A (limba-sursă).” [263, p. 22].

Termenul *competență* provine din latinescul *competentia*, în traducere „concordanță, corespundere, raport just, expunere corectă”. Sensul destul de general al noțiunii permite atribuirea și utilizarea acesteia în diferite domenii de activitate, fiind de cele mai multe ori asociată cu o cerință înaintată unui individ în vederea realizării unei sarcini. Din această perspectivă, competența trebuie să cuprindă o serie de cunoștințe, capacități și un comportament adecvat, toate orientate spre realizarea eficientă și productivă a unei activități. Învățarea axată pe competențe se reflectă tot mai mult în strategiile didactice actuale care definesc finalitatea actului educațional.

În sens restrâns, în cadrul sistemului universitar, *competența* reprezintă totalitatea abilităților și deprinderilor studenților, utilizate în scopul rezolvării unor probleme specifice sau în scopul punerii în practică a cunoștințelor acumulate. În sens larg, termenul cuprinde în structura sa sistemică un complex de factori între care există o strânsă legătură și care exprimă caracteristicile individuale și de comportament ale persoanelor [43, p.30].

Studenții obțin și își dezvoltă competențele pe parcursul procesului de învățare. Altfel spus, rezultatele învățării reprezintă ceea ce este de așteptat ca un student să cunoască, să înțeleagă și/sau să fie apt să demonstreze la sfârșitul învățării, fie că este vorba de o unitate de curs, un modul sau o perioadă mai lungă de studii: semestru, an, ciclu de studii. Competențele alcătuiesc combinarea dinamică a cunoștințelor, înțelegerii, capacităților și abilităților, iar formarea lor face obiectul programelor educaționale [346, pp. 8-9].

F. Lasnier abordează noțiunea de *competență* din perspectivă cognitivist-constructivistă și explică procesul de *instruire centrată pe competențe* în lumina modelului integrat de predare-învățare-evaluare care relevă caracterul integrator, mobilizator și succesiv al capacităților, abilităților și cunoștințelor, utilizate în mod eficient într-un context dat [278, p.30].

Raportându-ne la contextul învățământului universitar actual bazat pe cel ce învață, facem trimitere la ansamblul de resurse care alcătuiesc cele trei registre cognitive „*a ști*”, „*a ști să faci*” și „*a ști să fii*”. Reprezentate din punctul de vedere al domeniului cercetat, *a ști despre interpretare* înseamnă a avea cunoștințe despre interpretare, *a ști să interpretezi* înseamnă a avea deprinderi practice în acest sens și *a ști să fii interpret* presupune a avea atitudine profesională. Așadar, profesionistul în devenire este sinergia *cunoștințelor, practicilor și atitudinilor*.

Începând cu anii 1970 și până în prezent *competența traductivă*⁵ (CT) și *competența de interpretare* (CI) au fost percepute în lumina bilingvismului, orientărilor lingvistice, preocupării

⁵ Noțiune propusă de G. Lungu Badea [319, p. 41].

pieței forței de muncă și schimbărilor sociale în plan diacronic. La modul general, CT și CI sunt definite în baza modelului de formare a competențelor, prin intermediul competențelor necesare efectuării cu succes a unei activități și care influențează diferite aspecte ale instruirii (și muncii) traducătorului/interpretului [183]. Competența de interpretare este definită ca o *supercompetență* [254, p. 120], [207, p. 481], [226] sau *macrocompetență* [158, p. 14] compusă din capacități, abilități, cunoștințe și atitudini necesare interpretării și interpreților profesioniști.

Un interes sporit pentru *competența traductivă* se observă către sfârșitul secolului XX, mai exact la sfârșitul anilor 1980, iar motivele înclinației spre acest aspect sunt variate. Pe de o parte, s-a remarcat un ușor avânt al abordării psiholingvistice în cadrul studiilor de traductologie, probată printr-un număr relativ mare de cercetări, iar pe de altă parte, în ultimele decenii ale secolului trecut, au început să se contureze formele instituționale de instruire ale traducătorilor și interpreților [175, p. 31]. Termenul de *competență traductivă* (en. translational competence) a fost utilizat pentru întâia oară de către G. Toury, datorită similarității cu binecunoscuta distincție făcută de N. Chomsky între competența lingvistică și performanță, cu scopul de a explora anumite aspecte ale practicii traducerii. E. Coșeriu definește *competența de traducere* prin prisma cunoștințelor pe care „trebuie să le aibă un traducător în calitate de bun traducător”. Traducătorul trebuie să aibă, dincolo de cunoașterea intuitivă, „limbile pe care le utilizează, semnificații acestor limbi, precum și utilizările și corespondențele uzuale dintre acestea [263, p.19]. Din punctul de vedere al marelui lingvist, traducătorul trebuie să știe „cum se traduce, dar și „ce reprezintă ceea ce trebuie tradus, „ce nu se traduce dintr-un text sau „ce trebuie adăugat” de traducător într-un text tradus. [19, p. 143] Altfel spus, traducătorii vor recurge și la principiul creativității cu condiția că își vor asuma responsabilitatea pentru creațiile lor care trebuie să fie în deplină concordanță cu exigența textului original. [56, pp. 396-397]

Deși în anii 1990 au fost efectuate puține studii despre *competența de traducere*, totuși, s-au conturat câteva idei referitoare la funcționarea sa, majoritatea fiind modele centrate pe descrierea componentelor competenței. În lucrarea de față noțiunea de *competență de interpretare* deține un rol central, întrucât reprezintă obiectul de studiu al cercetării și, deoarece interesul nostru este orientat în exclusivitate asupra acestei noțiuni, în continuare o definim și o descriem îndeaproape.

Așa cum se întâmplă cu majoritatea noțiunilor din domeniul traductologiei și interpretologiei, *competența de interpretare* cunoaște diverse forme structurale utilizate de autori. În Tabelul 2.1 prezentăm terminologia întâlnită frecvent în literatura de specialitate:

Tabel 2.1 Variații terminologice ale noțiunii *competență de interpretare* (I. Sîtnic)

Autori	Denominații propuse pentru noțiunea <i>competență de interpretare</i>
D. Gile (1995)	<i>Competențe de interpretare</i> (fr. compétences en interprétation)
W. Keiser (1997)	<i>Aptitudini de interpretare</i> (fr. aptitudes à l'interprétation)
F. Pöchhacker (2004)	<i>Competență de interpretare</i> (en. competence in interpreting)
M. Russo, P. Salvador (2004)	<i>Aptitudine de interpretare</i> (en. aptitude to interpreting)
И. С. Алексеева (2004)	<i>Competența de traducere orală</i> (ru. навыки устного перевода)
C. Petrescu (2005)	<i>Competența interpretativă</i>
А.П. Чужакин, С.Г. Спирина (2007)	<i>Competența de traducere orală</i> (ru. навыки устного перевода)
H. Vermeer, J. Van Gucht, L. De Bontridder (2009)	<i>Abilitate de traducere</i> (en. translation ability) (cu referire la interpretariat)
G. Lungu Badea (2012)	<i>Competență interpretativă</i>
А. Бутусова (2012)	<i>Competența interpretului</i> (ru. компетенция устного переводчика)
A. Gillies (2013)	<i>Competență de interpretare</i> (en. interpreting skill)
S. Kalina (2016)	<i>Competența de interpretare</i> (en. interpreting competence)
R. Setton, A. Dawrant (2016)	
B. Ahrens, E. Tiselius, A. Hild (2017)	<i>Competența de interpretare</i> (en. Interpreting competence(s))

Potrivit lui D. Gile, un interpret trebuie să stăpânească *limbile active, limbile pasive*, să cunoască *subiectul discutat*, să posede *cunoștințe despre procesul de interpretare* [118, pp. 4-5].

După G. Lungu-Badea, *competența interpretativă* cuprinde: *competența lingvistică, cunoștințe generale privind diverse aspecte ale vieții, documentare tematică și terminologică, pregătire psihologică, analiza discursului, exprimare riguroasă, precisă, aleasă, elocventă*. Alte atuuri ale interpretului potrivit aceleiași autoare le reprezintă *autocontrolul și gestionarea tracului, calitatea vocii, calitatea memoriei, capacitatea de concentrare, experiența, vârsta* [31, p. 4].

O definiție a CI din *perspectivă lingvistică* îi aparține lingvistei și interpretei de origine germană S. Kalina, care precizează că a fi competent în domeniul interpretării (de conferință) înseamnă a îndeplini sarcini cognitive de mediere într-o situație de comunicare bilingvă sau multilingvă la un nivel foarte înalt al calității și așteptărilor, deseori într-o echipă de câțiva interpreți. S. Kalina susține că *situațiile* și *contextele* diferite în care interpreții își desfășoară activitatea implică, pe lângă *cunoștințele* vaste în domeniul la care se raportează discursul, *capacități de comunicare*, o bună *utilizare a cunoștințelor procedurale* în vederea soluționării problemelor lingvistice, culturale, situaționale și *competențe de rezolvare a problemelor de interpretare*. În opinia cercetătoarei, CI este necesară nu doar în PI, ea trebuie să persiste înainte, dar și după faza propriu-zisă de interpretare. În același timp, CI se află în strânsă legătură cu atitudinea interpretului, flexibilitatea și abilitatea de a se adapta la diverse provocări, iar profesionalismul său derivă din capacitatea de a utiliza competențele dobândite [155, pp. 4-5].

Această abordare face trimitere la rezultatele cercetărilor din domeniul **psiholingvisticii și psihologiei cognitive**. Potrivit S. Kalina, conceptul de CI trebuie inclus în competențele de procesare a DS, de producere a DT și în eforturi speciale de comprehensiune a mesajului, idei generale care stau la baza pregătirii viitorilor interpreți.

A. Riccardi consideră că în formarea interpreților, trebuie pus accentul pe achiziționarea competențelor și strategiilor specifice de interpretare, dobândite într-o perioadă determinată de timp doar în școlile de traducere și interpretare [209, p. 755]. Cercetătoarea menționează că interpretul trebuie să dețină *cunoștințe declarative* și *cunoștințe procedurale* [209, p. 765].

M. Cecot [87] și Z. Wang [249] au extins viziunea asupra noțiunii de CI, examinând **rolul comunicării non-verbale**. Potrivit autorilor, elementele paralingvistice pot apărea sub diverse forme: intonație, ton al vocii, pauze, postură, gesturi, zgomote etc., fiecare dintre ele influențând activitatea interpretului. În aceeași ordine de idei, C. Besson *et al.* [78] dezvoltă ideea că inteligența, în general, și inteligența emoțională, în special, sunt esențiale pentru interpretarea elementelor non-verbale.

Conform „National Standard Guide for Community Interpreting Services”, CI presupune competența de a înțelege, a reda și a evalua calitatea în LT a mesajului emis în LS *fără omisiuni, adaosuri informaționale sau denaturări de sens*. De asemenea, CI înglobează cunoștințele interpretului și rolul său în contextul în care se realizează interpretarea [340, p. 15].

Competența de interpretare este definită de către H. Vermeiren, J. Van Gucht și L. De Bontridder [247, p. 311], raportându-se la următoarele criterii care fac referire la **calitatea produsului interpretării**: 1) *fidelitate* – mesajul din LT trebuie să coincidă cu mesajul din LS, 2) *exactitate* – intenția mesajului original este păstrată în DT, 3) *exhaustivitate* – unitățile de sens sunt redade fără omisiuni, 4) *fluență* – pauzele, repetările și reformulările care ar cauza disconfort auditiv ascultătorilor trebuie evitate în interpretare, 5) *tempo adaptat publicului-țintă*, 6) *reproducerea corectă a conținutului* mesajului în LT.

W. Keiser prezintă **competențele generale de interpretare** prin intermediul: *cunoașterii limbilor de lucru, competenței de analiză, de sinteză, de extragere a sensului din DS, competența de concentrare, bună memorie de scurtă durată și de lungă durată, voce și postură potrivite, curiozitate intelectuală, onestitate, tact și simț diplomatic, rezistență fizică, rezistență psihică, stare de sănătate bună, cultură generală* [157].

Din **perspectivă didactică**, lingvistele M. Russo și P. Salvador abordează noțiunea de **competență de interpretare** ca o manifestare a competențelor (puse în evidență prin intermediul mijloacelor lingvistice) necesare pentru a restructura discursul și a efectua operațiile de analiză și sinteză [216, p. 423].

Literatura de specialitate oferă o varietate de abordări referitoare la CI, începând cu diversitatea denumirilor propuse de cercetători și continuând cu tipologii fondate pe diferite criterii de clasificare. În încercarea de a-și contura propria entitate, noțiunea împrumută caracteristici ale competenței comunicative, sociale, lingvistice și este discutată din perspectivă didactică, în baza naturii diferențelor dintre traducere și interpretare, conform situației de comunicare (cu orientare pe psiholingvistică și psihologia cognitivă), din perspectivă lingvistică, paralingvistică, a situațiilor și contextelor de interpretare, a rolului comunicării non-verbale.

2.2 De la tradițional la viziuni moderne în interpretarea consecutivă

Despre abordări teoretice și practice în IC se discută tot mai mult începând cu perioada anilor 1950, când practicieni și formatori în domeniul interpretariatului au propus sugestii în vederea optimizării procesului de predare a IC. De atunci, au apărut mai multe publicații pe subiecte despre aspecte ale demersului praxiologic al interpretării: competențe de interpretare, luarea de note, strategii de interpretare, procesul și evaluarea produsului interpretării, aspecte teoretice combinate cu exerciții practice de IC etc. Menționăm, în acest sens, autori de manuale, suporturi de curs, îndrumare, studii experimentale, publicații metodologice, teze de doctorat, care au încercat să aducă lumină asupra fenomenelor interpretării pentru a răspunde la întrebări de ordin teoretic și aplicativ și care vin, așadar, în ajutorul profesorilor, studenților și practicienilor. Printre autorii la care ne referim se numără J. Herbert [134], J. F. Rozan [212], H. Van Hoof [288], D. Seleskovitch [284], R.K. Beloruchev [306], N. Schweda-Nicholson [220], D. Seleskovitch și M. Lederer [286], D. Gile [118], C. Falbo [267], G. Igl și S. Lambert [147], R. Jones [152], V.V. Sdobnikov, O.V. Petrova [309], M. González Davies [128], A. Gillies [123], J. Nolan [191], A. P. Cuzakin, S.G. Spirina [311], R. Caragia, O. Bodean-Vozian [84], L. Zbanț, A. Grădinaru [291], O.S. Sachava [308], S. Kalina [155], R. Setton, A. Dawrant [223; 224], Woodward-Smith E., Lankiewicz H.A., Szczepaniak-Kozak A. [255] etc.

În plan diacronic, tendințele în formarea interpreților se prezintă după cum urmează: conform *modelului tradițional*, studenții traduc un text, apoi își citesc propria versiune de traducere, urmată de evaluarea traducerii de către profesor sau de alți studenți care vor propune versiuni alternative [208]. Pe de altă parte, *viziunile moderne* scot în prim plan interacțiunea dintre actorii procesului educațional, fiind bazate pe metode de predare-învățare activ-participative, pe diversitatea sarcinilor de învățare, care scot în prim plan interacțiunea dintre actorii procesului educațional.

J. House subliniază beneficiile traducerii în perechi sau în grupuri mici după principiul „*traducerii în interacțiune*” (en. „translation in and as interaction”). J. Vienne propune

concentrarea strict asupra contextelor discursive și sociale după modelul **traducerii în funcție de contextul situațional și situația de comunicare** (en. 'translation in situation'). Potrivit teoriei pe care este fundamentată această abordare, traducerea este o activitate care solicită o gamă largă de competențe de la analiza situației de traducere și descrierea produsului traducerii până la producerea textului-țintă prin planificarea resurselor, identificarea textelor paralele, utilizarea resurselor și cooperarea cu clientul [248]. La fel, M. Ulrych și C. Nord insistă asupra **analizei situației de comunicare și a intenției DS**. În opinia autoarelor, această practică este mai eficientă decât învățarea prin traducerea propriu-zisă a textelor/discursurilor. Această abordare a fost preluată în activitatea didactică, fiind import important ca studenții să analizeze scopurile comunicative ale discursului. De asemenea, M. Ulyrich susține importanța formării competențelor la studenți prin raportarea la cerințele pieței muncii. În caz contrar, competențele pe care și le dezvoltă vor rămâne academice. Prin urmare, sarcinile propuse în clasă trebuie să pregătească studenții pentru învățarea pe parcursul vieții [245, p. 252]. D. Kiraly și D. Gouadec recomandă ca ideile expuse de M. Ulrych și C. Nord să devină parte a unor proiecte mai largi de traducere și interpretare, în care studenții să lucreze în grupuri mici în funcție de rolul care li se atribuie: traducător/interpret, evaluator, terminolog, manager de proiect [131].

C. Nord pune accent pe abordarea interpretării consecutive **în plan progresiv**, cu învățarea de la simplu la complex, luând în considerare că sarcinile de învățare mai simple (de analiză și în baza cunoștințelor declarative), trebuie să le preceadă pe cele complexe, care necesită un bagaj de cunoștințe procedurale. Autoarea recomandă **diversitatea** în demersul praxiologic prin modificarea instrucțiunilor de traducere, traducerea parțială/completă, lucrul în grupuri mici, exerciții de traducere ghidată, utilizarea textelor paralele, traducerea la vedere, simularea interpretării în diferite situații, traducerea rezumat, documentare și revizuire [192, pp. 55-57].

D. Seleskovitch, M. Lederer, D. Gile, G. Ilg și S. Lambert susțin că inițierea în IC trebuie să înceapă cu **exerciții de interpretare fără luare de note** dat fiind că competențele de audiere și analiză sunt esențiale în IC, iar introducerea LN la o etapă timpurie ar substitui concentrarea pe notarea ideii cu notarea mecanică a cuvintelor și a structurilor de suprafață din DS. În plus, studenții ar putea înțelege în mod eronat faptul că, în vederea restituirii în LȚ a mesajului unui discurs, este important să noteze toată informația. Din aceste considerente LN este, în general, introdusă în curriculum abia după achiziționarea competențelor de ascultare activă, analiză și de restituirea ideilor din DS în LȚ. Interpretarea consecutivă cu LN este practică, la început, în interpretarea discursurilor din limba străină în limba maternă.

De asemenea, la etapa inițială în interpretarea consecutivă, se recomandă utilizarea diferitor tipuri de exerciții precum cuvinte încrucișate bilingve, elaborarea glosarelor

terminologice etc. pentru achiziția cunoștințelor lingvistice. În acest sens, M. González Davies enumeră o serie de posibilități care implică metode, materiale și mijloace de predare-învățare: activități de învățare orientate pe procesul și produsul interpretării, sarcini specifice interpretării în situații reale, forumuri de discuții între studenți, profesori și practicieni, atelierelor practice, proiectarea și utilizarea fișelor de lucru și a activităților ca supliment la traducerea textelor/discursurilor tematice pentru îmbunătățirea diferitor aspecte lingvistice și extralingvistice, utilizarea jocului didactic care contribuie la relaxarea studenților, suscitarea creativității și asigurarea coeziunii de grup, jocul de rol cu interpretarea în diferite situații de comunicare [128, pp. 17-18].

În lucrarea „Teaching Consecutive Interpreting” G. Ilg și S. Lambert [147, p. 76] enumeră o serie exerciții, ordonate ierarhic pentru educarea viitorilor interpreți: exerciții de audiere și dezvoltarea memoriei, exerciții de shadowing, antrenarea atenției distributive în efectuarea simultană a două sau mai multe acțiuni (en. dual-task training), parafrizare, rezumare, completarea spațiilor libere (en. clozing), traducere la vedere, procesarea informației numerice, a numelor proprii, a cuvintelor tehnice și a acronimelor, exerciții de decalaj (en. lagging exercises), de anticipare, dezvoltarea auzului. G. Ilg menționează despre necesitatea introducerii treptate a exercițiilor de interpretare, la început, prin aplicarea exercițiilor monolingve efectuate doar în limba maternă, apoi studenții vor fi încurajați să efectueze exercițiile în limba străină, iar într-un final vor trece la cele prin comutarea codului lingvistic.

Formarea CIC are la bază asimilarea informației din DS și restituirea sa în LT, iar exercițiile aplicate la orele de IC la etapa inițială ca parte componentă a strategiilor didactice, sunt concepute în scopul formării competenței specifice fazei de audiere și reformulare a informației audiate. În procesul de instruire a viitorilor interpreți, se pune accent în mod deosebit pe aceste două faze, întrucât în absența capacității de concentrare a studenților pe înțelegerea discursului, producerea mesajului în LT va fi un eșec. În esență, este vorba despre formarea și consolidarea competențelor de ascultare activă și organizarea ideilor în LT într-o manieră structurată, coerentă și fără a contraveni normelor lingvistice și adevărilor semantice enunțate în discursul original. D. Gile susține utilitatea exercițiilor de interpretare, considerându-le pilonul principal în instruire [121, p. 135]. D. Russell și R. Shaw, de asemenea, apără rolul semnificativ al exercițiilor de interpretare, opinând că după achiziționarea competenței lingvistice, progresul studenților-interpreți în IC poate fi realizat numai prin intermediul efectuării, în mod sistematic, a exercițiilor pentru dezvoltarea proceselor cognitive și de interacțiune în interpretare [215, pp. 114-115]. Potrivit autoarelor, o astfel de instruire, fie că are loc în sala de clasă, fie că este practică în comunitate, include următoarele elemente: [215, p. 157].

- analiza discursivă prin identificarea și controlul aspectelor lingvistice ale discursului precum genul, registrul, stilul, coeziunea, semantica, gramatica și elementele de prozodie;
- dezvoltarea memoriei auditive și vizuale;
- identificarea în discurs a elementelor lingvistice și de interacțiune dintre vorbitori;
- deprinderea tehnicilor de luare de note și structurare a discursului;
- competența de a identifica unitățile semantice discursive care să funcționeze ca unități de interpretare;
- crearea semnalelor culturale corespunzătoare utilizate în interacțiunea cu vorbitorii pentru a-i influența să facă pauze și a-i permite interpretului să producă interpretarea;
- interpretarea consecutivă a discursurilor create de către interpreți profesioniști;
- simularea interpretării prin jocul de rol.

Pe lângă dobândirea competențelor menționate mai sus, autoarele consideră că studenții trebuie să învețe să gestioneze chestiuni de logistică: utilizarea stiloului și notepad-ului și lucrul în echipă.

R. Setton este adeptul unui ***model de instruire „3D”***, alcătuit din trei pași: *observare*, *diagnosticare* și *tratament* [214, p.11] pe care îi descrie după cum urmează:

1. *Observare (și corectare)* – prin enumerarea de către profesor a erorilor comise de studenți, autoevaluare și evaluare de către colegi prin interacțiune și critică constructivă.
2. *Diagnosticare* prin identificarea și argumentarea intuitivă și teoretică a cauzelor greșelilor și erorilor.
3. *Tratament* prin exerciții și recomandări în baza teoriei, cercetărilor din domeniu și experiențe practice.

Printre subiectele abordate de către autorii studiilor experimentale în aria praxiologiei IC, cel mai des se regăsesc particularitățile și principiile luării de note [90; 256], aspectele paralingvistice în IC [181; 281] elementele de prozodie în predarea IC [257], procesele cognitive ale interpretului de consecutivă [275], aspecte legate de educarea și instruirea interpreților [266; 92; 255]. Deși există un număr substanțial de publicații care vin să faciliteze activitatea studenților-interpreți și a profesorilor prin intermediul materialelor și exercițiilor practice pe care le conțin, totuși ponderea cercetărilor empirice elaborate pe marginea praxiologiei interpretării este infim or, subiecte precum determinarea succesului sau eșecului aplicării anumitor metode, gestionarea de către studenți a capacității cognitive, a reacțiilor psiho-cognitive etc. poate avea loc doar prin organizare și desfășurare experimentală. Efectuarea acestora într-un număr cât mai mare va contribui la obținerea de informații mai relevante și date mai concludente.

Cu toate că teoriile contemporane referitoare la interpretare încearcă să se distanțeze de modelele tradiționale cum este ***abordarea transmisivă*** (en. transmissionist approach) și să se

orienteze, în schimb, către perspectiva potrivit căreia traducătorul/interpretul (re)creează sensul în interacțiunea sa cu textul/discursul, acestea (metodele tradiționale) încă predomină în multe dintre instituțiile de învățământ superior [160, p. 50].

Există, totuși, cercetători care combat metodele tradiționale pentru ineficiență și vin în întâmpinarea praxiologiei interpretării cu modele și viziuni noi, menite să îi ajute pe studenți și profesori să înțeleagă mai bine PI, să faciliteze și să eficientizeze procesul educațional.

Până în anii 1980, preocupările lingviștilor și celor interesați de didactica traducerii au fost, în special, pentru conținutul programelor de studii, durata lor, condițiile de admitere și alte probleme organizatorice, evitându-se abordarea chestiunilor legate de metodologie [251, p. 15]. J. Delisle propune utilizarea *metodei bazate pe exerciții practice* la etapa de inițiere a studenților în interpretare, plasându-i pe aceștia în centrul situației de învățare.

Fiind adept al unui mediu de învățare deschisă și prin cooperare, D. Kiraly susține **socioconstructivismul** (en. social constructivism) în instruirea viitorilor interpreți, explicat prin nivelul avansat de motivare și participare activă a studenților și rolul profesorului în calitate de ghid în demersul euristic al acestora. Potrivit lingvistului, achiziționarea CI în lumina socioconstructivismului implică alăturarea la grupuri de comunități precum cea a utilizatorilor plurilingvi, a celor familiarizați cu domenii specializate și a utilizatorilor tehnologiilor tradiționale și moderne exploatate în scopuri de comunicare [160, p. 51]. Relevanța constructivismului social în demersul praxiologic al IC implică și încurajarea studenților de a-și asuma răspunderea pentru propria învățare [160, p. 53].

M. González Davies, de asemenea, respinge metodele tradiționale de predare cum este instructivismul și metoda „gramatică-traducere” (en. Grammar-Translation Method) în învățarea limbilor, descriind-o pe aceasta din urmă ca pe o capcană întinsă studenților, dat fiind că utilizează traducerea pentru a testa reguli complexe de gramatică și vocabular, folosind texte literare și distanțând-o prea mult de funcția de comunicare pe care ar trebui să o îndeplinească [128, p.11]. În schimb, abordarea pe care M. González își fundamentează concepțiile, derivă din **orientarea umanistă în educație** (en. humanistic education), **abordarea comunicativă în predarea limbilor străine** (en. communicative approach), **învățarea prin cooperare** (en. cooperative learning) și **constructivismul social** [128, p.12]. Aceste teorii, în opinia autoarei, sunt mult mai eficiente prin faptul că favorizează învățarea în grup și scot în evidență efectele pozitive ale naturii emoționale a studenților în definirea calității performanțelor lor, învățarea chibzuită, motivantă etc. Alte atuuri ale acestor teorii sunt autonomia studentului, el nu mai este considerat obiect care ‘absoarbe’ cunoștințele livrate de către profesor, așa cum se întâmpla în instruirea tradițională, ci este subiect al predării-învățării și poate contribui activ la formarea competențelor proprii și ale grupului din

care face parte. Rolul profesorului, în schimb, este de a îndruma și de a facilita activitatea de învățare a studenților.

A. Hurtado Albir, la fel, se îndepărtează de modelele tradiționale de predare centrate doar pe conținuturi, susținând, abordări deschise și integratoare ale planificării curriculare care iau în considerație scopul, mijloacele, timpul și finalitățile actului de predare. Urmând direcțiile paradigmei moderne în educație [278; 346] și tendințele în didactica traducerii și interpretării [264; 292], cercetătoarea susține următoarele principii esențiale în demersul praxiologic al interpretării:

1. *Apprendre en faisant (învățarea prin practică)* – studenții memorează mai bine informația prin executarea acțiunilor și învață mai eficient prin intermediul activităților procedurale care îi implică activ în învățare.

2. *Apprendre à parcourir des processus (învățarea prin parcurgerea proceselor)* – principiu de **orientare cognitiv-constructivistă**, potrivit autorului căruia (J. Delisle), a predă interpretare înseamnă a face înțeles procesul intelectual prin care un mesaj este transpus dintr-o limbă în alta, plasând studentul-interpret în centrul activității de interpretare pentru a-l face să îi simtă dinamica.

3. *Apprendre d'une manière holistique (învățarea holistică)*. A. Hurtado Albir se alătură lui M. Escotet care aduce reproșuri învățământului universitar actual ce urmează modelele învechite de predare de la începutul secolului XX și parcursul unidisciplinar sau, în cel mai bun caz, pluridisciplinar, al studenților. Cercetătoarea consideră că accentul trebuie pus nu doar pe formarea profesioniștilor ci și pe formarea indivizilor capabili de a învăța să învețe, apți de a coopera, de a avea simțul empatiei, de a fi autocritici, de a se automotiva, de a-și forma cunoștințe în mod autonom etc. [274, p. 18].

Psihologia cognitivă a competenței (en. cognitive psychology of expertise), este un domeniu relativ nou, deschis interpretologiei în anii 1990, exponenții căruia sunt R. Hoffmann [135; 136] și B. Moser-Mercer [185]. Potrivit autorilor, multe dintre caracteristicile disciplinelor orientate către psihologia cognitivă, caracteristici precum necesitatea unui grad înalt de conștientizare situațională, volumul mare al activității mentale și nivelul ridicat de stres, se regăsesc, inclusiv, în interpretare [218, p. 66]. Din această perspectivă competența poate fi definită ca dobândire și exercitare a unor capacități superioare și obținerea succesului într-un domeniu de activitate, care reflectă cunoștințe fundamentale bine dezvoltate și organizate [44, p. 289]. Cercetările fundamentate în psihologia cognitivă a competenței efectuate de către R. Hoffmann oferă un cadru teoretic pentru descrierea detaliată a proceselor care guvernează formarea CI. Metodologia cercetărilor în baza studiilor observaționale și empirice descriu ‘studentul-expert’ prin caracteristici precum rolul motivației și al stării sale psihologice în context

educațional [218, p.30]. În acest context, B. Moser-Mercer este interesată de analiza paradigmei ‘expert-novice’ în vederea determinării și explorării diferențelor dintre interpreții profesioniști și studenți. Cercetătoarea consideră că în procesul de instruire a viitorilor interpreți, în primul rând este important ca acestora să li se dezvolte competențe de înțelegere a mesajului emis de vorbitor înainte de integrarea tuturor celorlalte CIC. Pe de o parte, acest fapt necesită înțelegerea temeinică a PI în sine, cronologia desfășurării etapelor în cadrul acestui proces, precum și resursele alocate interpretului și pe de altă parte, modul în care novicii abordează competențele cognitive complexe, așa cum este interpretarea [185, p. 57].

Potrivit Ch. Nord predarea interpretării trebuie să fie asemănătoare cu practica interpretării. În acest sens, cercetătoarea propune o ***abordare din perspectiva funcțională a IC*** [193] bazată pe criterii de selectare a discursurilor utilizate în situații reale de interpretare, a metodelor și tehnicilor de predare-învățare, monitorizarea progresului studenților și metode de evaluare a produsului interpretării. În completarea ideilor enunțate de Ch. Nord, D. Gile [271] susține că predarea ar trebui să fie centrată pe proces. Autorul recomandă introducerea discuțiilor cu studenții despre concepte de traductologie și interpretologie precum: comunicare, calitate, fidelitate, comprehensiune și achiziționarea cunoștințelor. Cercetătorul face referire la etapa inițială de învățare în care studenții dobândesc cunoștințe despre concepte și modele de bază, obținând feedback din partea profesorului.

2.3 Competența de interpretare consecutivă: axe praxiologice

În acest subcapitol ne propunem să facem o prezentare generală din perspectivă comparativă a demersului praxiologic la disciplina „Interpretare consecutivă” predată la următoarele instituții: Departamentul de Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată din cadrul Universității de Stat din Moldova, Departamentul de Limbi și Literaturi Străine din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Institutul de Traductologie (IT) din cadrul Universității Caroline de la Praga și Departamentul de Traductologie (DT) din cadrul Universității „Constantin Filozoful” din Nitra, unde am efectuat stagii de cercetare pentru studiile de doctorat în perioada 15 februarie 2017 - 19 iulie 2017 (Iași, România), 15 septembrie 2017 - 15 februarie 2018 (Praga, Cehia) și 15 septembrie 2018 – 15 iulie 2019 (Nitra, Slovacia).

Practicile de pregătire a viitorilor interpreți la instituțiile menționate sunt descrise în raport cu conținuturile curriculare și strategiile didactice utilizate în organizarea procesului de predare-învățare: *materiale, metode, mijloace, etapizarea momentelor lecției, monitorizarea activității studenților, gradul de implicare* a acestora la oră și alte *resurse* care vizează realizarea obiectivelor.

La Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, formarea teoretico-practică în IC începe în anul 2 de studii, (semestrul IV) la disciplina „Traducerea consecutivă din limba engleză și redactarea în limba maternă a textului juridic/economic” pentru care, în *Anexa 2*, prezentăm un extras al prevederilor curriculare la obiectul de studiu și continuă în anul 3 (semestrul V) cu „Tehnici de traducere orală. Traducerea consecutivă din limba română/rusă în limba engleză”. În primul semestru de IC, studenților le sunt formate competențele de atenție, concentrare, ascultare activă, memorare, comprehensiunea și analiza discursivă, prin intermediul exercițiilor practice, exprimarea fluentă, reformularea intralingvistică și interlingvistică a informației. Interpretarea consecutivă se desfășoară pe segmente scurte și medii de sens, la început fără LN, prin coordonarea eforturilor de audiere, comprehensiune, analiză discursivă și reformulare în LT a sensului. Către sfârșitul semestrului IV și începând cu semestrul V studenții sunt inițiați în sistemul și tehnicile LN. De asemenea, în semestrul V studenții urmează cursul teoretico-practic „Tehnici de traducere orală” în cadrul căruia le sunt fundamentate bazele aspectelor practice și a resurselor de pregătire pentru interpreți, corpusul lingvistic (interpretarea diferitor tipuri de discurs), identificarea și depășirea problemelor și dificultăților în interpretare, tehnicile de interpretare, importanța analizei de pre- și post interpretare.

Prezentăm, în continuare, structura unei activități didactice de IC la Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, ilustrată prin propria experiență de instruire a studenților anului II de studii.

Activitate didactică de formare a competențelor mnemonice în interpretarea consecutivă

1. Momentul organizatoric

Profesorul pregătește materialele pentru lecție (text narativ-descriptiv pentru exercițiul „*Shadowing*” cu pauze, discursuri narativ-descriptive conținutul cărora poate fi vizualizat mental) și face prezența.

2. Captarea atenției

- Profesorul utilizează exercițiul „*Shadowing*” cu pauze (en. „*Shadowing with a twist*”) care presupune repetarea exactă a informației în limba în care a fost transmisă (aici, engleză).
- Profesorul segmentează textul în unități de sens cu durata de 5 secunde și citește fiecare segment făcând pauze pentru a permite studenților să îl repete.

Exercițiul devine un fel de IC și are avantajul dezvoltării memoriei de scurtă durată. Forma de organizare este activitatea frontală.

3. Actualizarea cunoștințelor și anunțarea subiectului

Profesorul efectuează o sinteză a subiectului predat la lecția anterioară „Memoria în interpretarea consecutivă. Tipuri și caracteristici ale memoriei” printr-o sesiune de întrebări-răspunsuri. Profesorul anunță subiectul lecției „Ascultare activă și analiză discursivă.”

4. Dirijarea învățării

- Profesorul prezintă titlul și domeniul discursului; anunță cuvintele-cheie, inclusiv cuvinte și sintagme care ar putea crea dificultăți în interpretare.
- Studenții audiază discursul.
- În timpul audierii studenții își fac notițe pentru a răspunde la întrebările *Cine? Ce? Unde? Când? De ce? Cum?* referitoare la discurs pentru a demonstra nivelul de înțelegere a acestuia. Este posibil ca nu toate întrebările să se regăsească în discursul audiat, însă competența studenților de a răspunde la majoritatea dintre ele reprezintă un indicator al ascultării active.
- Profesorul aplică activitatea frontală și antrenează studenții într-un dialog simplu de tipul „întrebare-răspuns”.
- Profesorul repetă exercițiul în baza unui alt discurs.

Lecția continuă cu un exercițiu de *extindere progresivă a evocării*.

- Studenții audiază repetat un discurs narativ cu elemente descriptive.
- În rezultatul primei audieri studenții identifică informația principală din discurs.
- Studenții completează informația cu detalii după audierea repetată a discursului. Scopul este ca studenții să reușească să reproducă toate ideile principale și cât mai multe detalii din discurs.
- Studenții lucrează în perechi pentru a partaja informația despre conținutul discursului.

5. *Asigurarea retenției și a transferului* este realizată prin metoda conversației dintre profesor și studenți pe marginea a ceea ce s-a învățat pe parcursul lecției.

6. Profesorul anunță tema pentru acasă.

Metodele de predare-învățare utilizate la ore sunt interactive, activ-participative, de comunicare orală, verbale. Sunt practicate activitatea frontală, lucrul în perechi. Toți studenții sunt implicați în cadrul lecției. Pentru exercițiile de IC sunt utilizate discursuri narativ-descriptive selectate în funcție de nivelul competențelor lingvistice ale studenților. Etapele lecției sunt parcurse într-un ritm moderat, în concordanță cu capacitatea de învățare a studenților.

La Departamentul de Limbi și Literaturi Străine din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași studenților specialității „Traducere și interpretare” le este formată CIC în cadrul disciplinelor „Competențe de comunicare în limba străină A (traducere din presă, traducere specializată: domeniul economic, traducere consecutivă)” (semestrul III) și „Competențe de comunicare în limba străină A (traducere consecutivă, traducere specializată: domeniul juridic, traducere specializată: domeniul medical)” (semestrul IV). Ne expunem asupra practicilor la

disciplina predată în semestrul III, întrucât atunci am avut posibilitatea să observ desfășurarea câtorva lecții. Cadrul general la disciplina „Competența comunicativă în limbile străine” este inclus în extrasul din Ghidul de studii (a se vedea *Anexa 3*) conform căruia obiectivele disciplinei vizează dezvoltarea competențelor comunicative în limba străină și în limba maternă cu accent pe traducere, îmbunătățirea competențelor lingvistice, textuale, interculturale, tematice și tehnologice și dezvoltarea CIC. Conținuturile includ traducerea articolelor de ziar, traducerea specializată a textelor din domeniul afacerilor, precum și IC între limba A/ limba B și limba română. Se practică metodele interactive de predare-învățare. Descriem scenariul uneia dintre lecțiile la care am asistat la disciplina „Competențe de comunicare în limba străină A” predată studenților de la anul II, licență.

Activitate didactică de formare a competenței de interpretare consecutivă cu luare de note

1. Momentul organizatoric

Profesorul face prezența și pregătește materialele necesare.

2. Verificarea temei pentru acasă

3. Anunțarea subiectului lecției

Profesorul anunță titlul discursului și prezintă o scurtă descriere a conținutului. Discursul a fost selectat de pe pagina web Speech Repository.

4. Dirijarea învățării

- Profesorul segmentează discursul în unități de sens cu durata de 1 minut.
- În timpul audierii segmentului de discurs toți studenții iau notițe.
- După audierea fiecărui segment profesorul și studenții clarifică sensul structurilor lingvistice care ar putea pune studentul-interpret în dificultate.
- Profesorul nominalizează câte un student care interpretează fiecare segment discursiv în limba engleză. În cazul în care studentul nominalizat nu se descurcă cu interpretarea, alt student este invitat să interpreteze.
- Interpretarea consecutivă este urmată de analiza calității lingvistice și non-verbale a fiecărui segment. Studenții-interpreți își autoevaluează prestația și primesc feedback din partea colegilor și a profesorului.

5. Anunțarea temei pentru acasă

A prevalat activitatea frontală. Principala metodă utilizată a fost cea conversativă. Unii studenți s-au confruntat cu dificultatea de evocare a informației din DS acest fapt, așa cum au sugerat studenții, fiind pus pe seama duratei lungi a segmentelor audiate, a direcționalității de interpretare din limba maternă spre limba străină și a terminologiei economice dificile utilizate în

discurs. Profesorul nu a implicat toți studenții la oră. Secvențele lecției au decurs într-un ritm moderat spre lent.

La Institutul de Traductologie din cadrul Universității Caroline de la Praga formarea CIC la studenții care urmează programul de studii „Engleza pentru Comunicare Interculturală” are loc în cadrul disciplinelor „Interpretare I” (semestrul IV), „Interpretare II” (semestrul V) și „Interpretare III” (semestrul VI). Admiterea la ciclul licență se face în baza examenelor. Prevederile curriculare la disciplina Interpretare II le prezentăm în *Anexa 4*. Obiectivele disciplinei sunt formarea bidirecțională a CIC, IC cu luare de note și traducerea la vedere de pe foaie. Unitățile de conținut vizează discursuri care se raportează la subiecte actuale și de interes general. Profesorul pune accent pe metode interactive de predare-învățare. În decursul efectuării stagiului de cercetare la Institutul de Traductologie am avut posibilitatea să asist la 6 ore de IC. O activitate didactică pentru studenții anului III, ciclul licență la disciplina Interpretare II are următorul parcurs:

Activitate didactică de predare-învățare pentru formarea competențelor de traducere la vedere

1. Momentul organizatoric. Profesorul prezintă materialele: textul transcris al discursului, fișiere audio-video, tablă albă, calculator, proiector și face prezența.

2. Actualizarea cunoștințelor și anunțarea subiectului lecției se face prin intermediul IC a unui discurs.

- Toți studenții audiază un discurs cu durata de 3 minute.
- În timpul audierii studenții iau notițe.
- Unul dintre studenți interpretează consecutiv discursul audiat.

Este aplicată autoevaluarea și interevaluarea de către colegi și profesor a calității DT, prin corectarea erorilor semantice și comentarii referitoare la limbajul non-verbal.

Profesorul introduce tema nouă „*Particularitățile de traducere la vedere (TLV)*”.

3. Comunicarea noilor cunoștințe prin demonstrație. Profesorul explică specificul TLV și descrie etapele de efectuare a TLV. Studenții privesc un material video de tip demonstrație în care sunt explicate și exemplificate etapele procesului de TLV.

4. Fixarea cunoștințelor Studenții efectuează un exercițiu de TLV.

- Profesorul anunță titlul și domeniul textului, distribuie fișe cu fragmente din textul ales.
- Timp de 5 minute studenții procesează propriului fragment conform etapelor de TLV.
- După expirarea timpului alocat fiecare student traduce textul.

Studenții și profesorul comentează calitatea TLV menționând corectitudinea aspectelor lingvistice, semantice, limbajului non-verbal, aspectele paralingvistice care au însoțit traducerea.

Profesorul continuă lecția cu IC a unui discurs.

- Profesorul prezintă o scurtă informație despre conținutul discursului și anunță cuvintele-cheie.

- Studenții audiază întregul discurs (4 minute) timp în care iau notițe.
- Sunt clarificate sensurile lexemelor și sintagmelor necunoscute.
- Discursul este interpretat de către 2 studenți. Unul dintre studenții-interpreti părăsește sala de clasă. Între timp, studentul-interpret rămas în clasă prezintă propria versiune a DT. Studentul care a ieșit din clasă este invitat să revină pentru a oferi versiunea sa de interpretare. Scopul tehnicii este evitarea influenței reciproce în timpul interpretării.
- Profesorul împreună cu ceilalți studenți ascultă DT produse de către cei 2 studenți, iar la final evaluează calitatea IC, comentând asupra aspectelor lingvistice și non-lingvistice, corectând erorile și propunând versiuni alternative.

5. Anunțarea temei pentru acasă. Toți studenții au fost implicați la oră, în principal prin activități frontale și de lucru independent. Tempoul în care a decurs lecția a fost moderat. Printre metodele de predare-învățare folosite menționăm: metoda comunicării orale (explicația), expunerea și demonstrația însoțite de mijloace tehnice, exercițiul.

La Departamentul de Traductologie din cadrul Universității „Constantin Filozoful” din Nitra studenții urmează programul de studii „Traducere și interpretare: limba și cultura engleză în combinație cu o altă limbă”. Interpretarea consecutivă este predată pe parcursul anului III de studii la disciplinele „Interpretare I” (semestrul V) și „Interpretare II” (semestrul VI). Potrivit curriculumului (a se vedea *Anexa 5*) finalitățile de studiu la disciplină prevăd: dezvoltarea memoriei mecanice și logice, formarea competențelor de vorbire în public, dezvoltarea competențelor de exprimare liberă, stăpânirea diferitor tipuri de interpretare (TLV, IC cu LN și IC fără LN), îmbogățirea vocabularului cu termeni din diferite domenii, competențe de interpretare bidirecțională. Descriem secvențele unei lecții la disciplina „Interpretare II” în semestrul VI, anul 3 de studii.

Activitate didactică de formare a competențelor mnemonice

1. Momentul organizatoric prin efectuarea apelului.

2. Verificarea temei pentru acasă.

- Un student prezintă în limba maternă un discurs pregătit acasă.
- Studentul segmentează discursul în baza unităților scurte de sens (propoziție/frază).
- Profesorul nominalizează câțiva studenți care interpretează consecutiv în limba engleză.
- Vorbitorul și interpretul se află în fața clasei, stând în picioare, cu fața către public.
- După fiecare segment interpretat profesorul intervine cu corectări și comentarii.

3. Captarea atenției. Profesorul captează atenția studenților prin intermediul exercițiilor de dezvoltare a memoriei vizuale și auditive.

Pentru memoria vizuală:

- profesorul notează 10 cuvinte pe o coală de hârtie pe care le-o arată studenților.
- studenții vizualizează cuvintele 30 de secunde și le memorează fără a le nota.

Pentru memoria auditivă:

- profesorul rostește 10 cuvinte, iar studenții memorează cât mai multe dintre ele fără a le nota.
- după ce profesorul rostește ultimul cuvânt studenții notează cuvintele memorate.
- profesorul și studenții verifică numărul de cuvinte memorate. Exercițiul se repetă.
- profesorul întreabă studenții cum își pot îmbunătăți memoria.

4. *Dirijarea învățării.* Exercițiu pentru formarea competențelor de înțelegere și rezumare a discursului și dezvoltarea memoriei.

- Profesorul prezintă discursuri narativ-descriptive, fiecare de aproximativ 5 enunțuri. Discursurile conțin detalii vizuale, informații numerice, denumiri toponimice, nume de persoane.
- Studenții ascultă informația, fără a lua notițe.
- Studenții redau în detalii conținutul fiecărui discurs în LS.
- La finalul interpretării discursurilor, studenții fac rezumatul fiecărui discurs în LS.

5. *Fixarea cunoștințelor* are loc prin IC din engleză în slovacă a unui discurs de pe pagina web Speech Repository.

- Profesorul anunță subiectul discursului, prezintă cuvintele-cheie pe care studenții le traduc.
- Profesorul segmentează discursul în unități scurte de sens cu durata de 8-10 secunde fiecare.
- Studenții audiază fiecare segment și îl interpretează.
- Profesorul evaluează calitatea interpretării.

6. *Anunțarea temei pentru acasă.* Toți studenții prezenți la lecție au fost implicați în procesul instructiv-educativ. Activitatea a avut un parcurs logic, a fost interactivă, iar profesorul a aplicat metode activ-participative care au captat atenția studenților. Discursurile au fost segmentate semantic și prezentate cu un debit verbal moderat.

Selectarea candidaților în baza examenelor pentru admiterea la ciclul licență se face doar la Institutul de Traductologie de la Praga. Considerăm că selecționarea judicioasă a viitorilor studenți înainte de admiterea la studii ar contribui la performanțe mai înalte. O altă diferență între instituțiile evaluate o constituie numărul de studenți per grupă. La Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Chișinău și la Departamentul de Limbi și Literaturi Străine, Iași numărul maxim de studenți per grupă este 22 în timp ce la IT (Praga) și Departamentul de Traductologie, Nitra numărul maxim de studenți este 16. Numărul mai mic de studenți contribuie la formarea mai intensivă a competențelor.

Modul de organizare a studiilor, unele abordări privind formele de organizare a activității didactice, gradul de utilizare și diversitatea exercițiilor, nivelul de implicare a tuturor studenților

la oră, practicile de segmentare semantică a discursului, dotările tehnice, diferă mai mult sau mai puțin de la un sistem de învățământ la altul. În rezultatul observării procesului instructiv-educativ la cele patru instituții și reieșind din discuțiile purtate cu profesorii din aceste instituții, concluzionăm următoarele:

- Prevederile curriculare, metodele și mijloacele utilizate în timpul orelor indică asupra unui proces orientat spre formarea și dezvoltarea CIC la toate instituțiile;
- Materialul utilizat constă din discursuri autentice pregătite și prezentate de către profesor și studenți, înregistrări audio-video ale discursurilor rostite de către vorbitori nativi de engleză.
- Interacțiunea student-profesor predomină;
- Interacțiunea student-student la etapa de învățare este mai proeminentă la Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Chișinău și Departamentul de Traductologie, Nitra fapt justificat prin utilizarea mai frecventă a exercițiilor de traducere și interpretare interactive.
- Deși limbile de instruire sunt engleză și limba maternă, la Praga și Nitra utilizarea limbii materne este utilizată predominant la curs și în explicațiile, comentariile profesorilor și studenților.
- Durata segmentelor discursive cu care se operează în IC diferă ușor de la o instituție la alta: la Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Chișinău și la Departamentul de Traductologie, Nitra – interpretarea în baza unităților scurte și medii de sens. La DSSL (Iași) – interpretarea în baza unităților medii de sens. La Institutul de Traductologie (Praga) – discursul este unitatea de interpretare; accent pe IC cu LN.
- Autoevaluarea și interevaluarea sunt folosite într-o măsură mai mare la Institutul de Traductologie, Praga și la Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Chișinău, urmate de Departamentul de Limbi și Literaturi Străine, Iași și Departamentul de Traductologie, Nitra.
- Dotările tehnologice de la Institutul de Traductologie, Praga și Departamentul de Traductologie, Nitra depășesc în termeni de funcționalitate și suficiență echipamentul tehnic de care dispune Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Chișinău și Departamentul de Limbi și Literaturi Străine, Iași.

2.4 Modelul teleologic de formare a competențelor de interpretare consecutivă

Definim un *model de formare a competențelor de interpretare consecutivă (MFCIC)* ca o structură conceptuală constituită din elemente care stabilesc relații de coordonare și/sau subordonare, bazat pe modele praxiologice sau cognitive ale actului de interpretare consecutivă, existând sub formă de reprezentare schematică pentru a face posibilă vizualizarea interacțiunii dintre componentele sale sau sub formă liniară, prin enumerarea competențelor.

Modele importante ale formării competențelor de interpretare consecutivă derivă din cercetările lui A. Neubert [188, p. 3], C. Schäffner [219, pp.146-148] *et al.* și din rezultatele studiilor empirice ale grupului *PACTE* (Procesul de Achiziție al Competenței de Traducere și Evaluare) [139], [140], [141], [142], [143] desfășurate de A. Beeby, O. Fox ș.a. în frunte cu A. Hurtado Albir pentru obținerea datelor despre achiziția competențelor de traducere și *TransComp* [130, p. 21] – studiu desfășurat de către S. Göpferich la Universitatea din Graz, Austria, despre dezvoltarea competenței de traducere la studenții ciclului licență și traducătorii profesioniști din punct de vedere al procesului și produsului traducerii.

Deși există viziuni teoretice asupra *competenței de interpretare*, în traductologie nu s-a format o tradiție a cercetării acestui aspect, așa cum este cazul competenței comunicative în lingvistica aplicată, spre exemplu [273, p. 27]. Majoritatea studiilor vizează modele centrate pe descrierea componentelor competenței de traducere/ interpretare și a interacțiunii dintre ele, însă puține cercetări empirice au fost efectuate în direcția elaborării unor modele despre cum este achiziționată competența. Adaptat procesului de dobândire a *competenței de interpretare*, modelul *competenței de traducere* creat de *PACTE* (Figura 2.1) este relevant și pentru PIC.

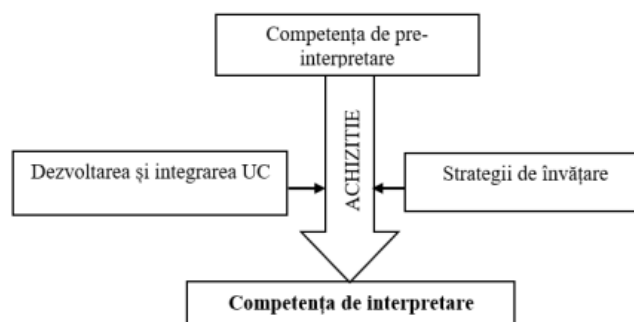


Figura 2.1 Modelul de achiziție a competenței de interpretare (adaptare după Modelul PACTE „Acquiring Translation Competence”) [139, p. 104]

Potrivit autorilor modelului, studenții pornesc de la competența de *pre-interpretare*, își dezvoltă *subcompetențe* (en. sub-competence) individuale și le integrează pentru a le ordona în funcție de specificul sarcinii de interpretare sau a situației de comunicare. Integrarea și restructurarea competențelor are loc prin strategii specifice de învățare [139, p.103]. Figura 2.2 ilustrează competențele de traducere și interacțiunea dintre ele:

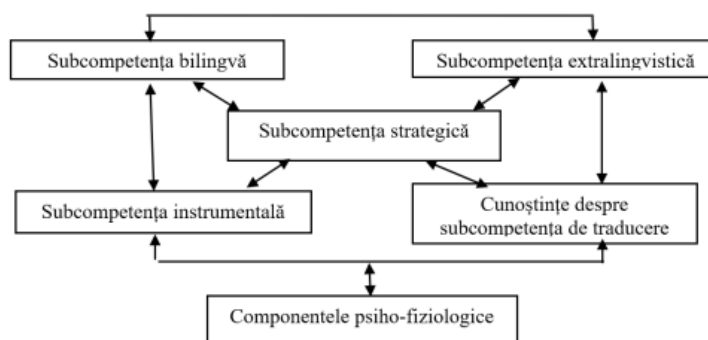


Figura 2.2 Modelul competențelor de traducere (după PACTE) [141, p. 60]

Există mai multe MFCIC fundamentate pe competențe esențiale interpretilor în devenire. Unul dintre primele MFCIC a fost formulat de către D. Gile în baza a cinci competențe pe care autorul le numește **eforturi** ca parte componentă a celor două faze ale PIC [271, pp. 108-111]: *efortul de audiere și analiză a DS, efortul mnemonice, efortul de producere a notițelor, efortul de decodificare a notițelor, producerea discursului în LT*.

S. Kalina listează următoarele competențe pe care trebuie să le posedă un interpret: *competențe lingvistice excelente*: vocabular general, conversațional și specializat din varii domenii, stil și registru lingvistic, *cunoștințe declarative*, *cunoștințe culturale temeinice*, *capacități mintale*: competențe mnemonice și de concentrare, capacitate de auto-motivare și toleranță sporită la stres, *cunoștințe procedurale despre modalități de soluționare a problemelor lingvistice, culturale, situaționale etc.*, *competențe retorice*, *competențe de utilizare a strategiilor de procesare discursivă*: *strategii de comprehensiune discursivă*: segmentarea DS, anticiparea, accesarea informației stocate în memorie și integrarea informației noi și a celei stocate, *strategii de producere discursivă*: restructurarea, parafrizarea, condensarea și extinderea informației, utilizarea aspectelor nonverbale și de prozodie (intonație, ritm, accent etc.) și *strategii globale*: gestionarea activității interpretului pentru producerea unui discurs coerent, monitorizarea calității produsului pentru evitarea și remediarea posibilelor erori și deficiențe [155, p.4].

Conținutul modelului PI propus de S. Kalina este reflectat prin patru faze: 1) *faza preprocesuală* – competențele deja formate ale interpretului (stăpânirea la nivel înalt a limbilor de lucru, a cunoștințelor generale, terminologice etc.), precum și activitățile de pregătire și coordonare dinaintea interpretării propriu-zise. 2) *faza periprocessuală* – lucrul în echipă și atitudinea cooperantă, capacitatea de gestionare a emoțiilor, profesionalism, rezistență la presiune și toleranță la frustrare. 3) *faza procesuală* – procesul propriu-zis al interpretării: comprehensiune, transfer și producere și cuprinde intervențiile interpretului și ale interlocutorilor. 4) *faza postprocesuală* – destinată controlului calității produsului și îmbunătățirii terminologiei în domeniu. Scopul unei astfel de abordări este să identifice factorii ce influențează calitatea interpretării [156, p. 113].

La cele patru faze ce alcătuiesc modelul S. Kalina, M. Albl-Mikasa adaugă *competența paraprocesuală* (en. *para-process skill*) care le integrează pe celelalte (Figura 2.3). *Competența paraprocesuală*, din perspectiva cercetătoarei M. Albl-Mikasa, se află în topul ierarhiei modelului și vizează know-how-ul în domeniu, învățarea pe parcursul vieții, relațiile cu clienții, standardele profesiei și gândirea introspectivă.

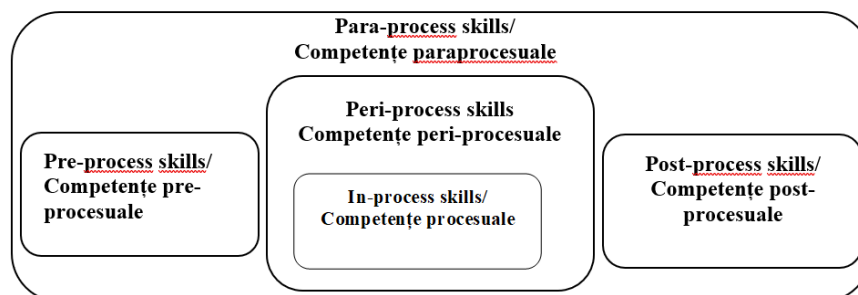


Figura 2.3 Versiune generică a Modelului competenței de interpretare (adăugat de M. Albl-Mikasa, după modelul S. Kalina) [67, p. 63]

A.D. Hwa-Froelich și C.E. Westby propun un MFCIC care susține **coordonarea dintre CI** pe de o parte și **contextul, domeniul și situația de interpretare**, pe de altă parte. În acest sens, un interpret are nevoie de următoarele atribute: *competențe lingvistice, cunoștințe despre normele etice, respectarea standardelor de traducere, luarea deciziilor, competențe culturale, cunoștințe terminologice în domeniu, competențe de interpretare pentru producerea unui DT exact și complet, competența de transfer al informației* [145, pp. 78-80].

R.K. Miniar-Beloruchev definește **competența de interpretare consecutivă** raportată la *cunoașterea limbii materne și a limbilor străine, cunoștințele lexicale, de gramatică și fonetică, competențele de exprimare orală a ideilor în ambele limbi de lucru* [307, p. 8].

D. Russell susține că formarea CIC trebuie introdusă după achiziționarea competențelor de analiză discursivă și traducere scrisă, pentru a le oferi studenților percepția despre IC ca o abordare viabilă în carieră, nu doar ca o treaptă către formarea competențelor de interpretare simultană. În opinia D. Russell studenții care dețin CIC pot: *să descrie necesitatea bidirecțională a IC, să își creeze un sistem eficient de luare de notițe, să segmenteze mesajul în mod corespunzător, să utilizeze semnale culturale convenite ca indiciu pentru ca participanții să facă pauze în momentele corespunzătoare și să utilizeze strategii pentru interpretare coerentă* [215, p. 114].

În manualul „Conference Interpreting. A Student’s Practice Book” A. Gillies sugerează că studenții ar trebui să lucreze asupra formării fiecărei CIC în mod izolat, în funcție de etapa de pregătire pentru IC la care se află. Autorul numește aceste competențe „elementele principale” ale IC și le enumeră după cum urmează: *ascultare activă și analiza discursivă, memorie distributivă, evocarea informației stocate în memorie, luarea de note, competența de transfer, reformulare în LT, automonitorizarea evoluției competenței lingvistice* [124, p. 4].

R. Setton și A. Dawrant propun câteva condiții necesare pentru a deveni un interpret de conferință: *competența de a înțelege, a analiza și a re-exprima discursuri rostite într-un ritm natural și spontan în diferite limbi pe marginea diferitor subiecte, studii universitare, competențe lingvistice și cunoștințe generale, capacități de vorbire clară și coerentă, onestitate, curiozitate, inteligență vie, spontaneitate, spirit analitic, umor, empatie și dorință de a învăța* [223, p. 59].

Prin urmare, înainte de a deveni interpreți, cei ce urmează studii în acest domeniu trebuie să dețină un bagaj de competențe de bază ale profesiei, inclusiv cunoștințe despre aspectele interpretării, informații despre așteptările clienților, utilizarea tehnologiilor informaționale, situații și contexte de interpretare etc. iar, odată cu practicarea profesiei, este necesară perfecționarea continuă a competențelor formare, lărgirea orizontului de cunoștințe și îmbunătățirea competențelor lingvistice. Astăzi sarcinile și situațiile de interpretare sunt mai variate decât în trecut, ceea ce trebuie reflectat în procesul de pregătire a viitorilor interpreți prin pregătirea lor pentru varietatea de situații, condiții și așteptări ale pieței muncii.

Observațiile asupra modelelor discutate în acest subcapitol ne-au permis să concluzionăm următoarele: maniera de prezentare a modelelor este diferită, unele sunt expuse sub formă grafică și/sau explicate textual, altele sunt reprezentate prin listarea componentelor MFCIC. De asemenea, constatăm că în structura tuturor modelelor se regăsesc câteva competențe generice comune și, deci, de bază: *competența lingvistică, competența culturală, competența de transfer*. Pentru cercetarea noastră ne-am propus să verificăm eficiența aplicării strategiilor didactice pentru *competența mnemonică și de dezvoltare a atenției și concentrării, competența de ascultare activă și analiză discursivă, lingvistică (componenta lexicală și gramaticală), a transferului semantico-pragmatic, competența extralingvistică (cunoștințe generale), competența de luare de note*.

Alegerea analizei competențelor sus-menționate se explică prin posibilitatea de a le fi evaluat gradul de manifestare în condiții de laborator, sub coordonarea profesorului. În acest sens, am elaborat *Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă* (Figura 2.4) care vizează procesul și produsul actului de interpretare și abordează competențele de interpretare consecutivă ca structură corelativă complexă dintre competențele necesare etapei inițiale, achiziția cărora fiind condiționată de strategiile aplicate de către profesor.

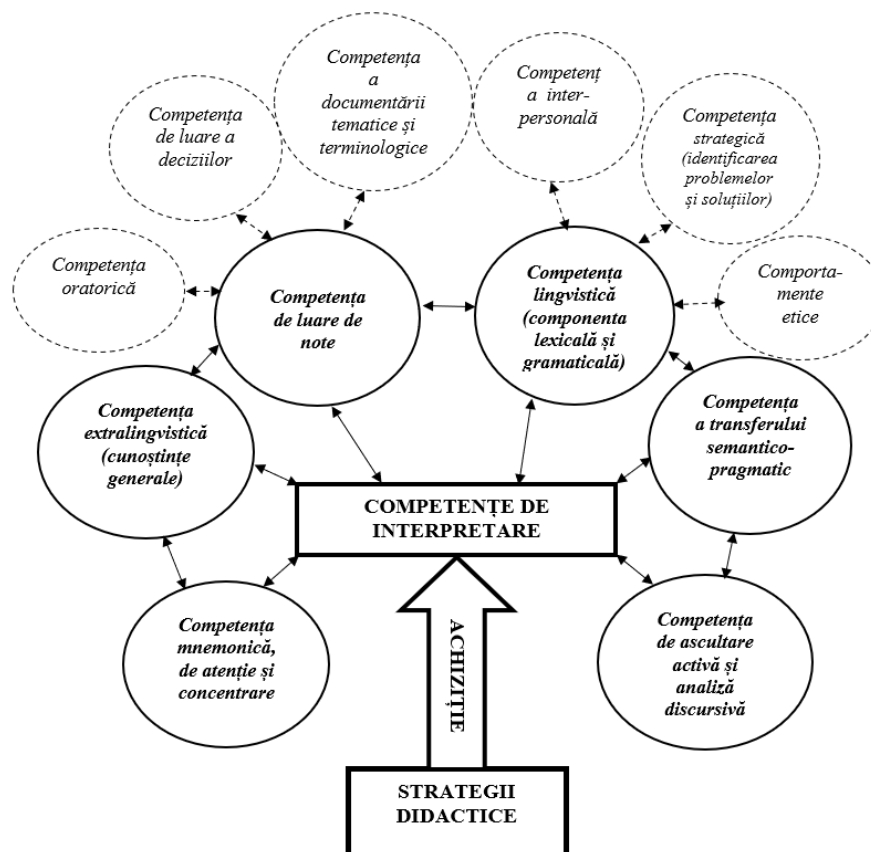


Figura 2.4 Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă (I. Sîtnic)

Modelul este orientat către procesul și produsul actului de interpretare, facilitează obținerea informațiilor relevante și obiective despre nivelul competențelor de interpretare consecutivă și poate fi aplicat atât pentru evaluarea individuală, cât și de grup a studenților. Totodată, așa cum se poate observa în figura 2.4, *Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă* nu este unul închis, ci prezintă perspectiva extinderii arealului de CIC ce pot fi formate la etapele ulterioare în instruirea viitorului interpret.

În continuare ne concentrăm atenția spre strategia didactică ca parte integratoare a modelului prezentat mai sus. Există o pleoră de definiții ale **strategiei didactice** caracterizate prin pluralitate semantică. O definiție generală și simplistă a conceptului ne parvine de la I. Albulescu și M. Albulescu care afirmă că strategia didactică reprezintă „un mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire” [1, p. 80]. După C. Cucos (1996, 2002, 2014), strategiile sunt „sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora se ating obiectivele activității didactice” [21, p. 123]. M. Manolescu oferă dinamism conceptului și completează textul, menționând unul dintre actorii procesului educațional. În opinia autorului, strategia este un „aspect dinamic, activ, prin care *cadru didactic* dirijează învățarea” [32, p. 193]. O perspectivă mai detaliată asupra strategiei didactice este propusă de I. Cerghit care afirmă că strategia este „un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare, în mod deliberat structurate

sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate, a obiectivelor prestabilite” [8, p. 276]. S. Cristea contribuie cu un element de noutate în definirea strategiei didactice prin completarea triadei „predare-învățare” cu cel de-al treilea element „evaluare” [314, p. 422.]. V. Guțu păstrează cele trei unități „predare-învățare-evaluare” în structura definiției, caracterizând noțiunea „strategie didactică” drept grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de *predare-învățare-evaluare*, pentru realizarea obiectivelor curriculare [27, p.48].

O viziune diferită față de toate cele expuse mai sus parvine din partea lui D. Potolea, care percepe strategia prin reductibilitatea sa la elementele sale componente, fără însă a nega coeziunea dintre acestea și mai ales prin asigurarea unui continuum al acțiunilor. Așadar, D. Potolea afirmă că strategia este o „*acțiune decompozabilă* într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în *etapa anterioară*.” [43]. A. Ardelean și O. Mândruț percep strategia didactică prin intermediul etapelor activității profesorului și studentului, experiențelor, exercițiilor, întrebărilor, metodelor, procedeele de lucru și chiar a formelor de organizare a instruirii [2, pp. 99-100].

O analiză a conținutului definițiilor **strategiei didactice** arată că aceasta reprezintă un mod eficient prin care profesorul îi poate ajuta pe studenți să acceseze cunoștințele și să-și poată dezvolta capacitățile intelectuale, priceperile, aptitudinile, precum și să își gestioneze emoțiile. În contextul teoriilor cognitiv-constructiviste, pe care se bazează educația modernă, strategia didactică este un sistem flexibil de planificare a procesului educațional, aplicabil la un set de acțiuni orientate spre îndeplinirea unui scop și este construită în jurul obiectivelor de realizat. Aceasta reprezintă modalitatea practică prin care CI poate fi achiziționată în mod eficient.

Există multiple categorii și tipuri de strategii didactice precum și criterii de clasificare ale acestora, printre care le amintim pe cele propuse de I. Albulescu și M. Albulescu [1, p. 95], F. Lasnier [278, pp. 422-431], R. Iucu [28, p. 101], I. Cerghit [9, pp. 280-283], C. Oprea [39, pp. 53-58], V. Guțu [27, pp. 49-50], A. Ardelean și O. Mândruț [2, pp. 102-103]. Din motive de economie de spațiu nu le vom detalia în această lucrare.

În „Effective Strategies for Teaching Consecutive Interpreting” D. Russell și R. Shaw descriu procesul de învățare al studenților din perspectivă secvențială și progresivă, pornind de la analiza textului/ discursului, continuând cu formarea competențelor de traducere scrisă, apoi achiziționarea CIC, urmat de formarea competențelor de IS pentru ca, în final, în funcție de progresul făcut, studenții să practice atât modul consecutiv, cât și simultan în situații specifice de interacțiune [215, pp. 113-114]. O abordare similară este utilizată de C. Patrie în cadrul cursului „Teaching Interpreting” [335] destinat profesorilor, alcătuit din următoarele secțiuni:

1. *Dezvoltarea proceselor cognitive* (en. Teaching Cognitive Processing) – formularea strategiilor de predare pentru facilitarea proceselor cognitive caracteristice interpretării: înțelegere, memorie, acuitate, atenție distributivă etc.

2. *Dezvoltarea competențelor lingvistice* (en. Teaching Language Skills Development) conține strategii de predare a competențelor intralingvistice prin substituie lexicală, parafrazăre, identificarea ideii centrale, rezumare.

3. *Didactica traducerii* (en. Teaching Translation) – utilizarea strategiilor de predare a traducerii (scrise) prin proiectul de traducere, analiza semantică a textului, transferul mesajului, reformularea, evaluarea traducerii.

4. *Didactica interpretării consecutive* (en. Teaching Consecutive Interpreting) este orientată pe strategii de predare a IC prin exerciții intralinguale, de audiere, memorie, luare de note, reformulare, monitorizare, determinarea surselor erorilor.

5. *Didactica interpretării simultane* (en. Teaching Simultaneous Interpreting) vizează strategii de predare prin exerciții de comprehensiune, memorie, reformulare, monitorizare și identificarea sursei erorilor.

În contextul instruirii și educării viitorilor interpreți, predarea și învățarea sunt acțiuni orientate pe activitatea profesorului și facilitarea învățării studenților. În acest sens, strategiile didactice vor fi planificate în baza obiectivelor de realizat, în funcție de sarcinile de învățare pentru studenți, concepute în acord cu particularitățile de învățare ale acestora și în dependență de resursele disponibile și conținuturile de învățare și se vor încheia cu evaluarea competențelor.

Locul *strategiei în contextul actului didactic* (Figura 2.5) este reprezentat de către G. Pere Marqués ca proces alcătuit din activități de învățare și acțiuni de control din partea profesorului, constituit din patru elemente de bază: *profesor, student, conținuturile învățării și context* [295].

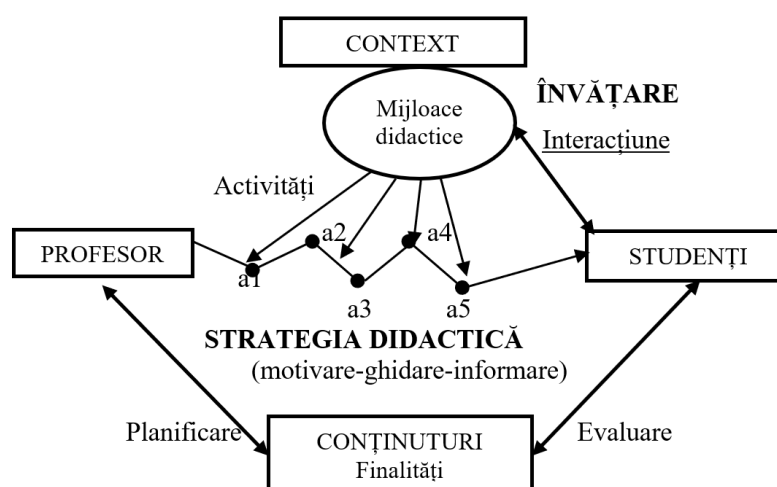


Figura 2.5 Strategia în contextul actului didactic (după G. Pere Marqués) [295]

Potrivit modelului, **profesorul** planifică activități de învățare pentru studenți cu scopul îndeplinirii anumitor obiective. **Studenții** efectuează activitățile propuse în baza instrucțiunilor profesorului și în **interacțiunea** cu resursele educaționale, depunând un anumit efort pentru a învăța.

Obiectivele generale pe care profesorul și studenții încearcă să le realizeze sunt:

- instrumente de învățare: căutarea inteligentă a informației, achiziționarea tehnicilor de învățare, capacitatea de a lucra independent, în perechi, în grup etc.
- conținuturi de învățare, cunoștințe declarative și procedurale, necesare pentru deplina dezvoltare a capacităților în vederea integrării în societate și îmbunătățirea calității vieții.
- valori, atitudini, capacitatea de adaptare la schimbări și dorința de învățare continuă.

La finalul învățării studenții vor fi **evaluați** pentru a determina în ce măsură au progresat.

În funcție de **context**, profesorul și studenții pot avea acces la un anumit număr de **resurse**: mijloace tehnice și audiovizuale care favorizează transmiterea mesajelor educaționale, fișe, timp alocat pentru îndeplinirea sarcinilor etc. Scenariul conform căruia este elaborată strategia are un impact considerabil asupra învățării, iar resursele utilizate oferă studenților acces la informație și îi poate motiva să învețe. Strategia didactică mai conține **activități** prin care se realizează interacțiunea studenților cu conținuturile de învățare. Proiectată și realizată eficient, ea facilitează procesul de învățare. După G. Pere Marques, strategiile didactice se bazează pe următoarele principii [295]: caracteristicile cognitive și stilurile de învățare ale studenților, motivația și interesul studenților, resurse: spațiu, materiale, timp etc., oferirea informațiilor: surse web, dicționare, glosare, enciclopedii, texte paralele etc., utilizarea metodelor activ-participative, diagnosticarea și remedierea corespunzătoare a erorilor – punctul de plecare în învățare, asigurarea faptului că studenții pot controla propria învățare, capacitatea de a învăța individual și colaborativ, evaluarea finală a învățării.

În contextul cercetării noastre strategiile didactice:

- ✓ reprezintă structuri procedurale dinamice ce reunesec acțiuni și operații de predare-învățare-evaluare;
- ✓ urmăresc îndeplinirea obiectivelor, calea către satisfacerea cu succes a căroră este motivația și dorința studenților de a realiza operațiile cognitive,
- ✓ sunt proiectate în baza suporturilor avute la dispoziție: mijloace, materiale, resurse temporale, contextul desfășurării etc.;
- ✓ sunt inițiate și întreprinse de profesor, care îndeplinește rolul de organizator al contextului învățării, mediator și facilitator al activităților de învățare și formator al competențelor studenților;
- ✓ îi au pe studenți în centrul situației de predare-învățare-evaluare;
- ✓ sunt concepute prin îmbinarea elementelor de dirijare și independență;

✓ sunt realizate cu ajutorul metodelor de predare și învățare informative și activ-participative, de studiu independent, în perechi și în grup, de evaluare.

În continuare, descriem succint specificul și rolul competențelor de interpretare care alcătuiesc *Modelul formării competențelor de interpretare consecutivă* pe care l-am elaborat.

2.4.1 Competența de dezvoltare a atenției și concentrării

Memoria deține un rol important la fiecare etapă a procesului de interpretare. O memorie de scurtă durată slab dezvoltată va avea efecte negative asupra calității PI, iar acestea se vor reflecta prin omisiunea informației pertinente în interpretare. Îmbunătățirea memoriei de scurtă durată va avea loc prin interpretarea, la început, la nivel intralingvistic (în limba maternă și în limba engleză) apoi interlingvistic.

În vederea consolidării competenței de memorare se consideră oportună utilizarea discursurilor scurte în care anumite cuvinte pot fi analizate în context și memorate în cadrul sintagmelor și nu ca unități izolate de context. În așa mod, evocarea informației va fi facilitată de contextul lingvistic și pragmatic.

Concentrarea și atenția distributivă sunt, de asemenea, două competențe de interpretare esențiale pe care trebuie să le posede un interpret. Factorii care conduc la distragerea atenției și concentrării în interpretare sunt astfel de determinanți precum zgomotele de fundal, sursele de lumină puternică, oboseala, stările emoționale, afectarea câmpului vizual etc. iar în acest context, exerciții de shadowing (repetarea cuvintelor autorului în aceeași limbă), ascultare activă pentru elemente cheie, extinderea progresivă a capacității de memorare și evocare a informației memorate, exerciții de vizualizare, segmentare a discursului, identificarea informației ambigue etc. sunt orientate spre a-l face pe student să se concentreze pe audierea și înțelegerea mesajului, făcând abstracție de potențiali factori perturbatori care i-ar putea distra atenția.

Anexa 6 a lucrării conține descrierea detaliată a unor exerciții pentru dezvoltarea competenței mnemonice și de dezvoltare a atenției și concentrării care pot fi adaptate sau folosite ca atare de către profesori și studenți.

2.4.2 Competența de ascultare activă și analiză discursivă

Ascultarea activă și analiza discursivă presupune audierea discursului și înțelegerea modului în care este construit un discurs, determinarea mesajului central, identificarea ideilor principale și ceea ce vrea să spună autorul discursului. Competența de ascultare activă și analiză discursivă se rezumă la ascultarea concentrată și integrală a discursului, fără a se abate de la el și fără a trece cu vederea informație pertinentă.

Pentru a produce un DT̃ adecvat, studentul-interpret trebuie să înțeleagă informația prezentată în discurs și să extragă ideile principale din acesta. Prin practicarea ascultării active și analizei discursive studentul-interpret identifică mai rapid sensul exprimat de vorbitor și îi activează și îi facilitează alte capacități asociate PIC. Potrivit lui H. Kirchhoff (1976/2002), W. Wilss (1978), M. Lederer (1978, 1981), G. Chernov (1979, 1994, 1996, 2004) antrenarea ascultării active contribuie la utilizarea chibzuită a resurselor cognitive în PI, activează cunoștințele lingvistice, semantice, contextuale și tematice ale interpretului și, în același timp, este benefică pentru memoria cognitivă.

Practicarea exercițiilor de ascultare activă și analiză discursivă la etapa de inițiere în formarea CIC, la început fără presiunea timpului în interpretare, va contribui la automatizarea procesului de analiză pentru formarea și dezvoltarea CI. În formarea competenței în speță cadrul didactic va porni de la aplicarea exercițiilor de lectură a transcrierilor discursurilor și va continua cu analiza discursurilor la auz pentru dezvoltarea concentrării în interpretare, producerea rezumatelor în formă liberă sau structurată a textelor și discursurilor, interpretarea monolingvă, de priorizare și/sau ierarhizare a informației în idei principale și secundare, crearea hărților conceptuale, determinarea informației implicite etc.

În *Anexa 6* a prezentei lucrări propunem un șir de exerciții în scopul formării competenței de ascultare activă și analiză discursivă la studenți.

2.4.3 Competența lingvistică: componenta lexicală și gramaticală

Un aspect important deseori menționat în literatura de specialitate referitor la instruirea viitorilor interpreți de consecutivă este necesitatea de a-și forma competențele lingvistice pe tot parcursul pregătirii universitare și după încheierea acesteia. D. Seleskovitch și M. Lederer (1989) insistă pe importanța perfecționării continue nu doar a limbii străine ci și a limbii materne. Bineînțeles, competențele lingvistice ale interpreților trebuie să fie excelente, ceea ce înseamnă mai mult decât a fi fluent în limbile de lucru. Nivelul la care acestea trebuie să fie stăpânite nu se rezumă doar la stilul general conversațional ci, de asemenea, la limbajele specializate.

I. Condrea atenționează că „Traducerea, în ansamblu, este o activitate foarte răspândită și, dat fiind faptul că la baza ei este limba, se impune o studiere a fenomenului anume sub aspect lingvistic [...]”. [13, p. 7] Pe de o parte, traducătorii și interpreții trebuie să înțeleagă diferite registre lingvistice și să fie capabili să extragă nu doar sensul informațional al discursului, ci și nuanțele subtile de sens, pe de altă parte, aceștia au nevoie, de asemenea, să înțeleagă specificitatea registrelor și varietăților lingvistice și să își dezvolte reflexul de a reacționa rapid la limbajul oral pentru a transfera sensul în LT̃ cât mai rapid și exact posibil.

Scopul exercițiilor propuse în *Anexa 6* este să producă activarea reflexelor lingvistice, prin sinonime, antonime, structuri lexicale, pentru a avea drept finalitate îmbogățirea vocabularului studenților.

2.4.4 Competența transferului semantico-pragmatic

Semantica și pragmatica se numără printre disciplinele care au contribuit la formarea studiilor de traductologie. Unele dintre principalele obiective ale procesului de interpretare sunt: 1) analiza semantică a discursului-sursă prin procesarea cognitiv-analitică pentru identificarea unităților de sens și transferarea ulterioară a informației în LT și 2) analiza stilistico-pragmatică prin clarificarea sensului unităților lingvistice care, în funcție de contextul lingvistic și al situației de comunicare, comportă conotații și nuanțe de sens diferite decât cele directe la care apelează, de cele mai multe ori, studenții aflați la etapa inițială în instruire.

Evaluarea gradului de manifestare a competențelor de transfer semantico-pragmatic în contextul demersului experimental este realizată prin determinarea nivelului de recepționare și transfer semantic al mesajului discursului audiat și poate fi îndeplinită la etapa inițială a formării CIC prin exerciții de ascultare activă și analiză discursivă pentru care studentul-interpret va recurge la informația stocată în memorie și la alte competențe de interpretare consecutivă achiziționate.

2.4.5 Competența extralingvistică

Elementele de bază care pe care studentul-interpret trebuie să învețe să le aplice în PIC sunt utilizarea cunoștințelor lingvistice și extralingvistice. Cunoștințele extralingvistice sunt separate de cele lingvistice și presupun accesarea informației despre subiectul discursului și situația de comunicare prin aplicarea metodelor și strategiilor de cercetare și documentare. De asemenea, competențele extralingvistice sunt orientate pe identificarea și soluționarea de către studentul-interpret a problemelor de traducere. Pentru a evita capcanele traducerii literale ei sunt încurajați să transcendă lingvisticul și să acceseze nivelul noțional și conceptual pentru a le permite și facilita comprehensiunea discursului în profunzime.

Competența extralingvistică la etapa inițială a formării CIC are în vizor îmbunătățirea cunoștințelor studenților despre lumea înconjurătoare și lucruri fundamentale. Exercițiile propuse pentru competența extralingvistică în *Anexa 6* vor cultiva și îmbogăți simțul curiozității și orizontul cultural și științific al studenților.

2.4.6 Competența de luare de note

Luarea de note reprezintă o modalitate personalizată de notare a informației. Practicarea izolată a LN în baza textului discursurilor transcrise reprezintă un exercițiu eficient la etapa de

inițiere în LN pentru IC deoarece astfel, este redusă presiunea factorului temporal asociat simultaneității dezvoltării competenței de LN și a competenței de ascultare și analiză discursivă. Practicarea cu regularitate a LN, izolată de formarea altor CIC, va conduce la crearea automatismelor, astfel încât mai târziu, în timpul practicării IC sub presiune, studentul-interpret va reda notițele în mod structurat și organizat.

În opinia lui A. Gillies, ascultarea activă și înțelegerea DS sunt mult mai importante decât LN. Odată format un sistem de LN bine pus la punct și intens utilizat, efortul mental va fi orientat către faza de ascultare și înțelegere a discursului. De asemenea, interpretul nu va mai depune efort suplimentar în procesul de descifrare a notelor la faza de reformulare în LT [124, p. 168].

2.5 Concluzii la capitolul 2

1. Literatura de specialitate abordează din unghiuri diverse conceptul de competență de interpretare, pornind de la varietatea denumirilor propuse de cercetători și continuând cu tipologii fondate pe criterii de clasificare. Noțiunea împrumută caracteristici ale competenței comunicative, sociale, lingvistice, este tratată din perspectivă praxiologică, în baza naturii diferențelor dintre traducere și interpretare, conform situației de comunicare (cu orientare pe psiholingvistică și psihologia cognitivă), din perspectivă lingvistică, paralingvistică, a situațiilor și contextelor de interpretare, a rolului comunicării non-verbale.

2. Autorii abordărilor moderne în didactica interpretării încurajează detașarea de tradiționalism și aderarea la viziuni noi cu scopul eficientizării procesului de predare a interpretării.

3. Cercetările despre tendințele în formarea interpreților indică asupra faptului că acest domeniu evoluează de la modele tradiționale bazate pe abordarea transmisivă, la modele moderne, care propun viziuni noi: învățarea prin practică, metode de orientare cognitiv-constructivistă, abordarea funcțională în IC, învățarea holistică, socioconstructivism, metode bazate pe exerciții practice etc.

4. În rezultatul observării procesului de pregătire a viitorilor interpreți la instituțiile de învățământ superior din țară și de peste hotare, am constatat că modul de organizare a studiilor, unele abordări privind formele de organizare a activității didactice, gradul de utilizare și diversitatea exercițiilor, nivelul de implicare a tuturor studenților la oră, practicile de segmentare semantică a discursului, dotările tehnice, diferă mai mult sau mai puțin de la un sistem de învățământ la altul.

5. Observațiile asupra modelelor de achiziție a competenței de interpretare discutate în literatura de specialitate ne-au permis să concluzionăm următoarele: acestea sunt fie adaptate după modelele competenței de traducere, fundamentate pe competențe esențiale interpreților în

devenire, maniera de prezentare a modelelor este diferită, unele sunt expuse sub formă grafică și/sau explicate textual, altele sunt reprezentate prin listarea componentelor Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă. De asemenea, constatăm că în structura tuturor modelelor se regăsesc câteva competențe generice comune.

6. *Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă* pe care îl propunem abordează competențele de interpretare ca structură corelativă complexă necesare etapei inițiale în pregătirea viitorilor interpreți de consecutivă. Rolul modelului respectiv este de a le facilita studenților achiziționarea CI prin activități de învățare orientate pe interacțiunea cu conținutul predat, metode și mijloace de instruire, eficiența lor fiind reflectată în motivația pe care o oferă studentului și finalitatea procesului educațional – dobândirea competențelor. Modelul este deschis din perspectiva extinderii diverselor tipuri de CIC ce pot fi formate la etape ulterioare în pregătirea viitorului interpret de consecutivă.

3. CADRUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE INTERPRETARE CONSECUTIVĂ LA STUDENȚI

Nu există o metodologie generală și universală ce ar putea fi aplicată în pregătirea interpreților de consecutivă și nici nu ar fi necesar să fie elaborată una. Explicația se regăsește în specificul pieței muncii, care diferă de la o țară la alta și, prin urmare, particularitățile naționale se vor reflecta, inevitabil, inclusiv în conceperea programelor de studii care ar trebui să țină cont de nevoile specifice ale studenților.

În descrierea demersului experimental întreprins pentru cercetarea noastră, ca punct de reper am luat în considerare abordările praxiologice ale cercetătorilor G. Ilg, S. Lambert [147], B. Moser-Mercer [184], D. Gile [271], S. Kalina [155], A. Gillies [124], R. Setton și A. Dawrant [223; 224], care susțin predarea și învățarea interpretării consecutive de la particular la general, de la simplu la complex a IC în context universitar, formarea izolată, separată și graduală a competențelor înainte de a le integra în CIC, pentru a asigura înțelegerea și buna aplicare a aspectelor fundamentale și a tuturor etapelor PI. Cadrul experimental și validarea datelor sunt realizate prin optica Modelului de formare a competenței de interpretare consecutivă (Figura 2.4) precum și prin strategiile didactice elaborate și aplicate în evaluarea gradului de manifestare a CIC.

3.1 Elaborarea demersului experimental pentru evaluarea gradului de manifestare a competențelor de interpretare consecutivă

Abordarea orientată pe PI în scopul unui progres rapid și eficient al studenților este specifică etapei de inițiere în IC. Profesorul va interveni direct și într-o manieră de ghidare în formarea lor. Conform acestei abordări, susținute de către C. Donovan [104], D. Gile [118] și R. Setton [222], profesorul atrage atenția studenților asupra greșelilor și erorilor comise, asupra sursei și efectelor acestora și îi încurajează să propună alternative potrivite, să identifice soluții pentru evitarea și remedierea erorilor și să efectueze interpretarea consecutivă potrivită a discursurilor prin practicarea constantă a exercițiilor de interpretare. Pe lângă aceasta, analiza DT prin prisma greșelilor și erorilor cauzate de absența sau nivelul relativ scăzut al unor CIC constituie un punct de plecare în înțelegerea PI și a strategiilor de interpretare utilizate de către studenți. Analiza produsului interpretării nu trebuie să se facă prin critici aduse studentului pentru prestația mai puțin conformă criteriilor de IC, ci prin examinarea sursei abaterilor de la o interpretare conformă normelor și orientarea către soluții optime în vederea producerii unui DT adecvat prin mijloacele de care dispune.

Principalele avantaje ale abordării orientate pe PI rezidă în evidențierea elementelor de ordin psihologic, pe de o parte, și profunzimea aspectelor cercetate în IC în procesul de pregătire

a interpreților în devenire, pe de altă parte. Din punct de vedere psihologic, analiza PIC este mai puțin inconfortabilă pentru student în comparație cu metoda orientată pe produs deoarece nu îi aduce atât de multă critică și nu presupune impunerea anumitor structuri lingvistice „cu valoare superlativă de adevăr” din partea profesorului sau a colegilor de grupă. O atitudine critică și prescriptivă din partea profesorului îi va trezi studentului un sentiment de nedreptate pentru faptul că propria versiune de interpretare nu a fost acceptată și îl va face să devină mai puțin receptiv la comentariile profesorului și ale colegilor sau chiar să le ignore.

Rezumând, abordarea direcționată pe PI prezintă avantajul de a cerceta îndeaproape mecanismele care pun în mișcare PI, permițând studentului și profesorului să intervină în dezvoltarea constructivă a competențelor care necesită o atenție mai sporită din partea studenților. În același timp, produsul nu este optimizat la un nivel tot atât de înalt precum o face abordarea orientată pe DȚ, în măsura în care prima (abordarea orientată pe proces) propune mai curând recomandări decât soluții concrete. Din acest motiv, după o perioadă de predare-învățare marcată de analiza procesului este important să se continue cu analiza produsului, întrucât finalitatea instruirii viitorilor interpreți este marcată anume de această etapă.

Ilustrarea și promovarea exemplelor de bună interpretare constituie, de asemenea, un instrument important în demersul praxiologic. Profesorul va încuraja studenții să propună versiuni cât mai apropiate de contextul lingvistic și semantic, le va identifica de comun acord cu studenții pe cele mai potrivite, va face referire atât la experiența personală cât și la experiența altor interpreți, contribuind cu explicații, corectări și exemplificări de practici de urmat și de evitat în IC, încurajând studenții să reflecte asupra subtilităților în interpretare [250, p. 16].

Cercetarea noastră prevede atât ***abordarea orientată pe procesul interpretării*** prin intermediul formării CIC la studenți la etapa inițială în baza strategiilor didactice concepute pentru CIC, cât și pe ***abordarea orientată pe produsul interpretării***, derivată din necesitatea evaluării gradului de manifestare a CIC la această etapă, în baza analizei calitative și cantitative a discursurilor interpretate.

3.1.1 Descrierea demersului experimental: parcurs, metode, obiective

În desfășurarea experimentului am parcurs următoarele etape:

- Enunțarea scopului și obiectivelor de realizat;
- Selectarea resurselor disponibile: umane, conținutul învățării, mijloace, metode, materiale, spațiu, timp pentru desfășurarea procesului;
- Optarea pentru anumite forme de organizare a activității didactice: frontală, lucru independent, lucru în perechi sau activități în grup;

- Aplicarea strategiei didactice pentru evaluarea gradului de manifestare a CIC;
- Aprecierea eficienței strategiei didactice în funcție de rezultatele obținute, de realizarea obiectivelor și de eficiența îmbinării metodelor, tehnicilor, mijloacelor, formelor de organizare didactică cu variabila „timp”, resurse umane și context situațional.

Demersul experimental a fost realizat la Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată din cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine al Universității de Stat din Moldova, la disciplina „Traducerea Consecutivă”. Este o abordare transversală, efectuată în baza metodei cercetare-acțiune, reflectată prin *constatarea problemei*: la etapa inițială în formarea competențelor, studenții întâmpină dificultăți de interpretare consecutivă a discursurilor materializate prin lacune în interpretare și *planificarea, implementarea și evaluarea acțiunilor*: elaborarea și aplicarea *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă* menit să determine gradul de manifestare a competențelor de interpretare consecutivă, să faciliteze procesul interpretării consecutive și să ofere perspectiva îmbunătățirii calității produsului interpretării. Cercetarea a fost desfășurată pe un eșantion alcătuit din 20 de subiecți, studenți înscriși în anul 2 (semestrul IV).

Înainte de aplicarea experimentului, subiecții au completat Chestionarul de constatare a cunoștințelor despre competențele de interpretare prezentat în *Anexa 7*, în scopul colectării datelor despre participanți și a informațiilor referitoare la rolul și importanța formării CIC în cadrul universitar. Chestionarul a fost creat în versiune online cu ajutorul *Google Forms*. Scopul utilizării chestionarului este pentru o mai bună înțelegere a profilului studentului, viitor interpret. Chestionarul a inclus trei tipuri de întrebări: deschise, închise și cu răspunsuri în scală, itemii fiind de tipul: alegere multiplă, casetă de selectare și listă verticală. Întrebările au fost formulate clar, luând în considerare capacitatea subiecților de a răspunde la acestea conform cunoștințelor acumulate până la momentul organizării experimentului. Datele furnizate de studenți prin intermediul chestionarului au relevat următoarele:

- Au participat 18 fete și 2 băieți, cu vârsta cuprinsă între 21 și 23 de ani.
- Limba principală de studii a tuturor subiecților este engleza, iar limba secundă – germana.
- Limba maternă a 18 dintre participanți este româna. Studentul B2 are limba maternă rusă, iar B8 – greacă, însă ambii vorbesc româna. Informații despre limbile vorbite de studenți pot explica cauzele posibilelor interferențe lingvistice și greșeli de exprimare în limba română.
- Toți participanții au studiat limba engleză începând cu ciclul primar. Doi dintre studenții respondenți (B8 și A8) dețin certificatul TOEFL ce le atestă competența lingvistică pentru limba engleză.

- La întrebarea cu răspuns multiplu „În opinia dvs., care este cel mai optim mijloc de achiziționare a competenței lingvistice în limbi străine?” opțiunea *comunicarea cu vorbitori nativi în limbile străine* a constituit cea mai mare pondere în preferințele studenților (95%), urmată de *audierea și vizionarea programelor radio și TV în limba străină* (70%), iar 45% au selectat opțiunea *lecturi în limba străină*. Studenții au avut libertatea de a propune și alte mijloace de achiziționare a competenței lingvistice, doar 1 student a adăugat *studierea gramaticii și foneticii*. Cunoașterea mediilor din care studenții preiau informație și obțin cunoștințe, precum și aflarea posibilelor nevoi ale acestora poate ajuta cadrul didactic în elaborarea strategiilor.

- La întrebarea „Cât de des interacționați cu persoane ce aparțin diverselor culturi?” 5% dintre respondenți au afirmat că *nu au interacționat* niciodată cu astfel de persoane, 10% interacționează *foarte des*, 15% – *des*, 20% – *foarte rar*, iar marea majoritate (50%) *comunică rar* cu persoane ce aparțin diverselor culturi. Aceasta indică asupra unei majorități care posedă un anumit nivel de cunoștințe culturale necesare în interpretare.

- Invitați să își autoevalueze nivelul CIC, 80% dintre studenți au notat nivelul *mediu*, 5% au bifat nivelul *ridicat*, 10% – *scăzut* și 5% – *foarte scăzut*. Niciunul nu și-a autoevaluat nivelul CI cu calificativul *foarte ridicat*. Autoevaluarea nivelului CIC pe care le dețin studenții poate orienta profesorul în selectarea materialelor în instruirea ulterioară a acestora, în funcție de gradul de dificultate al discursurilor, al nivelului de complexitate a sarcinilor etc.

- Majoritatea covârșitoare a studenților (90%) consideră că cel mai eficient mod de achiziționare a CI este prin *îmbinarea cunoștințelor teoretice și practice acumulate la universitate cu activitatea individuală*. Doar 10% dintre studenți sunt de părere că CI se formează exclusiv *la universitate sub îndrumarea profesorului*, însă niciun respondent *nu neagă rolul cadrului universitar în formarea viitorilor interpreți*.

- 45% dintre respondenți consideră că universitatea contribuie într-o *mare măsură* la formarea competențelor lor, 35% sunt de părere că universitatea contribuie într-o *oarecare măsură* la formarea competențelor, 15% atribuie universității rolul de *foarte mare contribuitor* la procesul instructiv-educativ, 5% sunt de părere că universitatea are un *rol mic* în acest sens și niciunul (0%) *nu neagă* rolul formării în cadrul universitar. Acest fapt întărește rolul formator al cadrului universitar și al profesorului în instruirea viitorilor interpreți și pe cel al cunoștințelor declarative și procedurale în formarea profesională a acestora.

- Pentru a aprecia pe o scală de la 1 la 10 rolul diferitor CIC pentru interpretul în devenire, 70% dintre studenți au alocat punctajul maxim *competenței mnemonice*, 60% dintre ei au acordat cele mai mari valori *competenței de ascultare activă și înțelegere a DS*, 50% dintre subiecți au

bifat *competenței semantico-pragmatice*, 45% au considerat că este importantă *competenței lingvistice și terminologice*, tot atâtea (45%) au apreciat cu valori maxime *competența oratorică și strategică*, *competența extralingvistică* a fost înalt evaluată de către 40% dintre studenți, iar LN – de către 25% dintre respondenți. Răspunsurile subiecților chestionați indică asupra conștientizării impactului CIC în formarea lor, iar ordinea în care ele au fost indicate arată necesitatea formării CIC la etapa inițială a instruirii.

- Alte competențe pe care studenții le consideră esențiale viitorului interpret sunt: audierea și înțelegerea enunțurilor rostite în diferite varietăți și accente ale limbii engleze, păstrarea în LT a naturaleții discursului rostit în LS, concentrarea și interpretarea în situații de stres, vocea puternică și clară, transferul semantic adecvat.

- Mai mult de jumătate dintre respondenți au participat în calitate de interpreți în situații reale de interpretare: 7 dintre ei au interpretat o dată, 5 studenți au interpretat de 2 ori, 1 student a avut rolul de interpret de 3 ori și 1 alt student – de 5 ori. Faptul dat ne sugerează ideea că acești studenți dețin, într-o oarecare măsură, pe lângă cunoștințele declarative și competențe procedurale.

- În scopul înțelegerii nevoilor studenților, le-am propus să enumere tipuri de activități de învățare care, în opinia lor, ar fi utile pentru formarea și dezvoltarea CIC. Cele mai multe dintre ele vizează: exerciții de dicție, practicarea regulată a frământărilor de limbă în ambele limbi, vizionarea și audierea materialelor video și audio pentru interpretare, exerciții pentru dezvoltarea memoriei și a auzului, exerciții de analiză discursivă, exerciții de comunicare orală, practicarea IC prin simularea situațiilor reale de interpretare cu participarea tuturor actorilor implicați: vorbitor(i), public, interpret. De asemenea, studenții au sugerat exersarea PI în fiecare zi timp de 15-20 de minute și practicarea intensivă a interpretării cu luare de note.

În baza Modelului de formare a CIC la etapa inițială în pregătirea viitorilor interpreți (a se vedea Figura 2.4) ne-am propus investigarea nivelului achiziționării competențelor de interpretare la studenți prin prisma *competenței mnemonice, de atenție și concentrare*, a *competenței de ascultare activă și analiză discursivă*, a *competenței lingvistice: componenta gramaticală și componenta lexicală*, a *competenței semantico-pragmatice, extralingvistice, de luare de note*.

Decizia evaluării gradului de manifestare a CIC enumerate are la bază rezultatele studiilor demersurilor experimentale efectuate cu implicarea studenților de la Departamentul TILA, Universitatea de Stat din Moldova (108 studenți) și cu studenții de la specializarea Limbi Moderne Aplicate din cadrul Departamentului de Limbi și Literaturi Străine, Facultatea de Litere, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (29 de studenți) [48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 234, 235], rezultate care au indicat asupra calității PIC ca urmare a aplicării strategiilor didactice

specifice, asupra tipului și ponderii greșelilor și erorilor de traducere comise de către studenți și are ca reper formarea CIC la etapa inițială. Evaluarea gradului de manifestare a CIC în ordinea indicată este fundamentată pe ideea că în pregătirea studenților-interpreți profesorul porcede într-o manieră progresivă, prin introducerea exercițiilor pentru *dezvoltarea memoriei de scurtă durată, a atenției, concentrării, a ascultării active și analizei discursive* continuând, în paralel, cu formarea competenței *lingvistice*. În plus, datele furnizate de studenții chestionați (Anexa 7) confirmă rolul formării CIC necesare unui interpret după cum urmează: *competența mnemonică, de ascultare activă și înțelegere a DS, competența semantico-pragmatică, competența lingvistică și terminologică, competența oratorică și strategică, competența extralingvistică și competența de luare de note*.

Deși studenții înscriși la specialitatea care formează traducători și interpreți ar trebui să posede competențe lingvistice înalte, în lipsa unui examen de admitere, la specialitatea respectivă acced inclusiv studenți cu un nivel scăzut al competențelor lingvistice. Din punct de vedere al nivelului cunoștințelor lingvistice, grupele sunt eterogene și, prin urmare, în procesul de studii, profesorul insistă asupra consolidării *competenței lingvistice*. După formarea acestor competențe de bază în primele 4-5 săptămâni de inițiere a studenților în IC, profesorul introduce exerciții pentru transferul *semantico-pragmatic și extralingvistic*, iar spre sfârșitul semestrului de studii este introdusă *LN*.

Evaluarea gradului de manifestare a CIC la studenți a decurs în lumina transferului unidirecțional al informației din limba engleză în limba română. Motivul principal pentru care am optat pentru includerea în această cercetare a studenților care fac traducere și interpretare din engleză ca specializare principală (limba A) este faptul că majoritatea au un nivel B2 de cunoștințe lingvistice (conform CECRL⁷) și pot servi ca subiecți cu un potențial mai ridicat de reușită în IC din engleză în română comparativ cu studenții care fac interpretare din engleză către limba română ca specializare secundară (limba B). Dovadă o constituie încercarea de a include în experiment și studenții cu specializare engleză B, însă aplicarea unui test de evaluare a CIC a demonstrat că majoritatea dețin competențe lingvistice mai reduse pentru engleză (nivel B1-A2) și au nevoie de un timp mai îndelungat pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare.

De asemenea, menționăm că IC pentru analiza tuturor CIC cu excepția *luării de note*, s-a desfășurat în baza segmentelor scurte de sens cu durata medie de aproximativ 5-10 secunde (s), fără *LN*. Această decizie este argumentată de desfășurarea cercetării la etapa inițială de formare a CIC la studenții-interpreți și necesitatea obținerii unor DT cât mai apropiate de DS din punctul de

⁷ Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi

vedere al cantității și al calității transferului informației. Întrucât *competența de luare de note* este introdusă către sfârșitul primului semestru de instruire pentru IC sau la începutul semestrului următor, evaluarea acesteia a avut loc în ultimă instanță prin reprezentarea grafică a ideilor din DS.

În organizarea experimentului am pornit de la premisa eterogenității nivelului de cunoaștere a limbii engleze și a diferențelor privind CIC ale studenților. Așadar, în selectarea și alocarea resurselor, am ținut cont de faptul că în *Chestionarul de constatare a cunoștințelor privind competența de interpretare (Anexa 7)* 80% dintre studenți au indicat că ar poseda un nivel mediu al CIC, iar 75% dintre cei chestionați au susținut că au participat în calitate de interpreți în situații reale de interpretare. În plus, am luat în considerare și rezultatele obținute la primul test de evaluare sumativă (Testarea 1) din cadrul semestrului la disciplina „Traducerea consecutivă”, notele fiind cuprinse între valorile „A” (nota 10) și „D” (nota 6) și de rezultatele obținute la examenul pentru limba română (notă cumulată cu cea obținută la disciplina Introducere în Traductologie) în anul 1 de studii, studenții fiind apreciați cu calificative „B” (nota 9) – „D” (nota 6).

Studenții au fost anunțați despre scopul desfășurării experimentului și toți au fost de acord să participe. Aceștia au fost repartizați aleator în 2 grupuri: **grupul A** (10 studenți) și **grupul B** (10 studenți). Dată fiind eterogenitatea lor, fiecare grup a reprezentat, prin alternare, **grupul experimental** (GE) și **grupul de control** (GC) pentru a asigura calitatea și corectitudinea datelor. Studenții din GE au fost supuși unui tratament diferențiat, ce a constat în aplicarea exercițiilor de pre-interpretare consecutivă (pre-IC) pe care le-am elaborat și utilizat ca parte a strategiilor didactice, iar studenții din GC nu au fost supuși tratamentului respectiv. Menționez că subiecții investigați au fost asigurați despre păstrarea confidențialității informațiilor oferite prin intermediul fișierelor audio și a chestionarului, în acest scop, fiecărui nume fiindu-i atribuit un cod de identificare: „A1, A2, A3, ... A10” pentru studenții din grupul A și, respectiv, „B1, B2, B3, ... B10” pentru studenții din grupul B. Din considerente de economie de spațiu, în lucrare vom utiliza următorul sistem de notare: „A1GE, A2GE ..., A10GE” pentru studenții din grupul A experimental, respectiv „A1GC, A2GC ..., A10GC” pentru studenții din grupul A de control și „B1GE, B2GE ..., B10GE” pentru studenții din grupul B experimental, respectiv „B1GC, B2GC ..., B10GC” pentru studenții din grupul B de control.

În elaborarea strategiilor didactice am convenit asupra următoarelor scenarii pentru desfășurarea demersului experimental:

1. Scenariul pentru GE

Etapa 1. Profesorul anunță domeniul la care se raportează DS, prezintă o scurtă descriere a conținutului discursului și anunță cuvintele cheie.

Etapa 2. Studenții procesează discursul urmând strategia specifică evaluării gradului de manifestare a CIC.

Etapa 3. Studenții interpretează consecutiv discursul cu înregistrare pe suport audio.

Etapa 4. Profesorul evaluează calitatea DT prin posibilele lacune de interpretare manifestate prin fenomene specifice caracteristice CIC.

2. Scenariul pentru GC

Etapa 1. Profesorul anunță domeniul la care se raportează discursul, prezintă o scurtă descriere a conținutului discursului și anunță cuvintele-cheie.

Etapa 2. Studenții interpretează consecutiv discursul cu înregistrare pe suport audio.

Etapa 3. Profesorul evaluează calitatea DT prin posibilele lacune de interpretare manifestate prin fenomene specifice caracteristice CIC.

Cele două scenarii au avut același parcurs, cu excepția faptului că în analiza CIC, înainte de IC a discursului, studenții din grupul B experimental au efectuat un exercițiu de pre-IC în baza discursului, pe când subiecții din grupul A de control au interpretat același discurs fără a fi efectuat exercițiul respectiv în prealabil. Procedura s-a desfășurat invers în cazul analizei următoarelor CIC, grupul B devenind GC, iar grupul A fiind GE. Am continuat în aceeași manieră pentru analiza CIC. În Tabelul 3.1 ilustrăm modul în care am procedat.

**Tabelul 3.1 Evaluarea prin alternare a gradului de manifestare a CIC
în grupul A și grupul B (I. Sîtnic)**

CIC	Grup A	Discurs	Grup B
Mnemonică, de atenție și concentrare	AGC	„U.S. student walkout to protest gun violence”	BGE
Ascultare activă și analiză discursivă	AGE	„Cycling in cities”	BGC
Lingvistică: componenta gramaticală	AGC	„School uniforms”	BGE
Lingvistică: componenta lexicală	AGE	„Soap operas – not just a form of entertainment”	BGC
Semantico-pragmatică	AGC	„Address at the Hiroshima Peace Memorial”	BGE
Extralingvistică	AGE	„9/11 over 10 years on - the health concerns for firefighters”	BGC
Luare de note	AGC	„U.N. says refugee numbers at record level”	BGE

Aplicarea exercițiilor de pre-IC prin alternare în fiecare dintre cele două grupuri a constituit o precondiție necesară în stabilirea unei relații de echilibru între subiecți.

Obiectivele experimentului întreprins au fost:

- Evaluarea gradului de manifestare a CIC prin aplicarea Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă la etapa inițială de pregătire pentru IC;
- Analiza calitativă și cantitativă a datelor prin prisma lacunelor de interpretare manifestate prin fenomene de transfer (inter)lingvistic și paralingvistice;

- Stabilirea demersurilor ce pot fi întreprinse în scopul îmbunătățirii CIC.

3.1.2 Corpusul utilizat: tipuri de discurs și mod de segmentare discursivă

În procesul de pregătire al interpreților de consecutivă, literatura de specialitate recomandă utilizarea discursurilor rostite și nu a textelor citite [250, p. 15] din următoarele motive: textul se adresează cititorului, textul și discursul se caracterizează prin norme diferite, debitul verbal pentru un text citit nu este același ca și pentru un discurs rostit. Fluxul verbal în LS trebuie să fie apropiat celui specific situațiilor reale de comunicare.

De asemenea, potrivit D. Seleskovitch și M. Lederer, conținutul discursurilor folosite trebuie să comporte un nivel înalt de argumentare; discursurile trebuie să fie complete și nu se recomandă utilizarea fragmentelor, ele trebuie să fie adresate publicului larg, să conțină subiecte de actualitate și să aibă o tematică suficient de cunoscută [286, p. 21]. Totodată, DS trebuie să fie structurat logic, astfel încât studenții să înțeleagă conținutul cu ușurință. Asemenea discursuri vor permite studenților să identifice și să expună ideile principale, urmărind firul logic al argumentelor.

Direcția Generală Interpretare (DGI) a Comisiei Europene enunță un set de criterii pentru selectarea discursurilor în predarea IC pentru nivelurile de bază, începător, intermediar, avansat și foarte avansat [173]. În cercetarea noastră vom avea în vedere primele două niveluri. Așadar, pentru *IC de bază* și *nivel începător* un discurs ar trebui să întrunească următoarele caracteristici:

- ✓ durată de aproximativ 3 minute,
- ✓ subiect de interes general, cunoscut, previzibil, care nu necesită cunoștințe de specialitate,
- ✓ structură simplă, liniară, discurs coerent cu succesiune clară a evenimentelor, discurs argumentativ, cu unele elemente descriptive, ușor de vizualizat,
- ✓ limbaj nespecializat, nu prezintă dificultăți lexicale și sunt evitate expresiile idiomatice,
- ✓ prezentare orală (nu se citește de pe foaie), rostit de vorbitori nativi,
- ✓ viteză și densitate a informației: repetări și ezitări specifice vorbirii normale, ritm confortabil, cantitate redusă de enumerări, numere sau nume proprii și informație faptică,
- ✓ aplicat fără luare de notițe pentru nivelul de bază și tranziție către interpretare cu luare de notițe în cazul nivelului începător.

În scopul evaluării gradului de manifestare a CIC am selectat discursuri care au un nivel de dificultate în acord cu competențele lingvistice și de interpretare ale studenților la etapa desfășurării experimentului. De asemenea, discursurile sunt rostite de vorbitori nativi de limba engleză și sunt adaptate situațiilor și subiectelor reale de interpretare. În același timp, am urmărit ca în fiecare dintre discursurile selectate să se regăsească particularitățile CIC și fiecare discurs să poată fi analizat prin prisma acestora. Am aplicat în total șapte discursuri selectate de pe

următoarele site-uri: *Breaking News English* (conține texte de tip știre. Cele alese de noi sunt de dificultate medie, nivel lingvistic preintermediar B1-B2, conform CECRL), *Speech Repository* al DGI a Comisiei Europene (conține discursuri puse la dispoziția publicului. Cele pentru care am optat sunt atribuite nivelului începător și *American Rhetoric* (discursuri politice publicate ca material audio-video). Discursurile pe care le-am selectat se apropie de criteriile recomandate de către DGI:

1. sunt adaptate situațiilor reale de interpretare,
2. nu sunt tehnice, iar înțelegerea lor nu necesită cunoștințe de specialitate,
3. prezintă subiecte de actualitate și interes general: socio-politic, transport, educație, mass-media, sănătate publică, migrație,
4. au o durată cuprinsă între 1:44 min și 5:11min,
5. nu sunt citite de pe foaie, ci prezentate într-un ritm normal al vorbirii,
6. sunt rostite de către vorbitori nativi,
7. expun argumentele în mod clar, logic și conțin unele elemente precum nume proprii, informație numerică, enumerări etc.

Pentru a face posibilă analiza calității versiunilor de IC ale studenților prin confruntarea DS cu DT și în scopul determinării apropierei semantice dintre original și discursul interpretat, am efectuat transcrierea manuală fidelă a tuturor DT. Mostre ale transcrierilor discursurilor sunt prezentate în *Anexa 8*. Textul transcris a inclus orice abatere (para)lingvistică exact cum a fost verbalizată sau produsă vocal de studenți. Pentru facilitarea analizei cantitative, fiecărui tip de element paralingvistic din DT i-a fost atribuit un simbol. Lista simbolurilor se află în tabelul 9 din *Anexa 9*.

Corpusul tezei constituie 160 de înregistrări audio, produs final al IC. Durata totală a înregistrărilor constituie 8 ore 58 de minute și 54 de secunde. Exemplele extrase din corpus au fost procesate din punct de vedere cantitativ însă, deoarece multe dintre ele sunt repetitive, dar și din motive de economie de spațiu, pentru analiza calitativă am ales să facem o alegere selectivă a exemplurilor în funcție de frecvența cu care au fost comise.

Metoda de prezentare a discursului spre interpretare a constat în segmentarea în unități semantice cu durata medie de aproximativ 5-10 secunde (a se vedea *Anexa 10*) atribuită, după R. Setton și A. Dawrant (2016), *segmentării foarte scurte fără luarea de notițe* (en. *very short translation without note-taking*) [223, p. 135]. Am utilizat acest tip de segmentare discursivă deoarece în prima jumătate a semestrului studenții încep să fie inițiați în practica IC și nu stăpânesc tehnicile și stilurile de LN. În același timp, ne-am dorit să facilităm memorarea cât mai multor detalii pe care aceștia să fie capabili să le transmită în LT. În a doua parte a experimentului, spre

sfârșitul semestrului, am evaluat gradul de manifestare a competenței de luare de note. Pentru a facilita procesul de analiză calitativă a datelor, segmentele discursive din DS au fost delimitate și notate $S1, S2, S3, \dots, S_n$.

3.1.3 Descrierea strategiilor didactice

Mai jos descriem conținuturile strategiilor pe care le-am elaborat pentru formarea CIC la studenți. Fiecare strategie este descrisă în lumina obiectivelor operaționale, a caracteristicilor DS (durată, nivel de dificultate, sursă, domeniu, rezumatul conținutului, cuvinte-cheie), a motivării alegerii DS, a formei de organizare a activității didactice, a sarcinilor de lucru pentru studenți, a timpului estimat, a metodelor, procedeele și mijloacelor utilizate.

Tabelul 3.2 Descrierea conținuturilor strategiei de formare a competenței mnemonice, de atenție și concentrare (I. Sîtnic)

În baza discursului „ <i>U.S. student walkout to protest gun violence</i> ”	
O1 – Să memoreze cât mai multe detalii din DS; O2 – Să formuleze 5 întrebări speciale în baza informației memorate; O3 – Să propună versiuni potrivite de interpretare pentru DS în acord cu conținutul redat în DS.	
Caracteristici discurs	
Durată	1:44 (242 cuvinte).
Nivel de dificultate	Pre-intermediar.
Sursa	[328]
Domeniu	socio-politic.
Rezumat conținut	The speaker describes the protest organised by the students in the US against gun violence/ Vorbitorul descrie protestul organizat de către elevii din SUA împotriva violenței cu armele de foc.
Cuvinte-cheie:	High-schoolers, walkout, Stoneman Douglas High School, U.S. Senator Elizabeth Warren, rally, chants, NRA (National Rifle Association).
Exercițiul de pre-IC „Atenție distributivă”	
Scopul exercițiului	Consolidarea competențelor studenților de a memora și a evoca informația prezentată în DS prin gestionarea și utilizarea capacității cognitive de care dispun. Examinarea controlată a atenției și concentrării are loc prin concentrarea simultană asupra audierii și notării ideilor.
Motivarea alegerii discursului	Discursul corespunde necesităților de dezvoltare a memoriei prin faptul că acesta conține lexeme cu sens specific contextual (<i>shooting, tragedy, violence, protest, chants</i>), pot fi analizate în context și sunt memorate ușor în cadrul sintagmelor, evocarea informației fiind facilitată de contextul lingvistic și pragmatic.
Forma de organizare:	Lucrul în perechi.
Sarcini de lucru pentru studenți:	1. În timpul audierii DS notați ideile principale. 2. Încercați să memorați cât mai multe detalii referitoare la conținutul discursului. 3. În baza informației notate și memorate, scrieți 5 întrebări speciale cu referire la conținutul discursului. 4. Adresați colegului întrebările pe care le-ați notat. 5. Discutați corectitudinea răspunsurilor.
Timp estimat	~ 9 min = 1,5 min. audierea discursului și notarea ideilor principale+2 min. formularea în scris a întrebărilor+5 min. răspuns la întrebări și discuții.
Metode și procedee didactice:	Expozitive (descrierea, explicația, instructajul), audierea, analiza discursului, întrebare-răspuns, învățarea prin acțiune practică, exprimarea orală.
Mijloace didactice:	Foaie, pix, dispozitiv pentru înregistrare audio.

**Tabelul 3.3 Descrierea conținuturilor strategiei de formare a competenței de
ascultare activă și analiză discursivă (I. Sîtnic)**

În baza discursului „Cycling in cities”	
O1 – Să determine ideile principale din discursul audiat; O2 – Să determine informația secundară din discurs în rezultatul audierii repetate; O3 – Să propună versiuni potrivite de interpretare în baza informației principale și secundare.	
Caracteristici discurs	
Durată	03:03 min. (442 cuvinte).
Nivel de dificultate	Începător.
Sursa	[325]
Domeniu	transport, ciclism.
Rezumat conținut	The speaker is describing the advantages of cycling in the city./ Vorbitorul descrie avantajele ciclismului în mediul urban.
Cuvinte-cheie:	cycle tracks, fluorescent, helmets, congestion, journeys.
Exercițiul de pre-IC „Identificarea ideilor principale și a detaliilor”	
Scopul exercițiului	Consolidarea competențelor studenților de a identifica și a distinge informația primară de cea secundară și de a determina nivelul de stocare și retenție în memorie a informației principale și secundare în procesul de audiere repetată a discursului.
Motivarea alegerii discursului	Discursul oferă avantajul urmăririi cu ușurință, la auz, a firului roșu al narațiunii datorită fluentei cognitive și a consecutivității prezentării evenimentelor și a elementelor descriptive pe care le conține.
Forma de organizare:	Lucru independent, lucru în perechi.
Sarcini de lucru pentru studenți:	1. Audiați discursul și notați ideile principale în baza cuvintelor-cheie. 2. Audiați discursul repetat, identificați și completați ideile notate cu detalii despre faptele, evenimentele și acțiunile descrise în discurs.
Timp estimat	~14 min = 3 min. audiere discurs + 2 min. notare răspuns la întrebări+3 min. audiere repetată + 2 min. identificarea detaliilor+4 min. discuții.
Metode și procedee didactice:	audierea, exercițiul (efectuarea repetată a acțiunii), analiza discursului, învățarea prin practică (învățare activă), exprimare orală, metode de consolidare, de apreciere a rezultatelor.
Mijloace didactice:	Foaie, pix, dispozitiv pentru înregistrare audio.

**Tabelul 3.4 Descrierea conținuturilor strategiei de formare a competenței
lingvistice: componenta gramaticală (I. Sîtnic)**

În baza discursului „School uniforms”	
O1 – Să determine, la auz, verbele pentru a completa spațiile goale din textul transcris al DS; O2 – Să reproducă din memorie formele verbelor notate în text; O3 – Să propună versiuni de interpretare adecvate din punct de vedere semantico-gramatical.	
Caracteristici discurs	
Durată	03:41 (475 cuvinte).
Nivel de dificultate	Începător.
Sursa	[326]
Domeniu	social, educație, instruire.
Rezumat conținut	The speaker describes the advantages and disadvantages of wearing school uniforms./ Vorbitorul prezintă avantajele și dezavantajele purtării de către elevi a uniformelor școlare.
Cuvinte-cheie:	Blazer, tie, trainers, leveler, stigma, dress sense, high-street stores.
Exercițiul de pre-IC „Completarea spațiilor libere”	
Scopul exercițiului	Evaluarea, la auz, a gradului de manifestare a competenței gramaticale prin determinarea formelor verbale temporale corespunzătoare și a competențelor studenților de a transpune contextual sensul exprimat de formele verbale respective în mod corect, din LS în LT.

Motivarea alegerii discursului	Discursul conține o diversitate de forme verbale temporale: <i>condiționalul, prezentul perfect, prezentul simplu, prezentul simplu la diateza pasivă, gerunziul, trecutul simplu</i> .
Forma de organizare:	Lucru independent.
Sarcini de lucru pentru studenți:	1. Audiați și completați spațiile libere cu verbele care lipsesc (a se vedea <i>Fișa exercițiului, Anexa 11</i>). 2. Pe verso-ul paginii, notați formele verbale pe care vi le amintiți.
Timp estimat	~ 6min.=4 min. audiere și completare spații libere+2 min. notarea formelor verbale.
Metode și procedee didactice:	Audiere, completarea spațiilor libere, învățare prin practică (învățare activă), exprimare orală, de consolidare, de apreciere a rezultatelor.
Mijloace didactice:	Fișa exercițiului (a se vedea <i>Anexa 11</i>), pix, computer, DS înregistrat pe suport audio, dispozitiv pentru înregistrare audio.

Tabelul 3.5 Descrierea conținuturilor strategiei de formare a competenței lingvistice: componenta lexicală (I. Sîtnic)

În baza discursului „ <i>Soap operas – not just a form of entertainment</i> ”	
O1 – Să identifice în textul transcris al DS posibilele interferențe lingvistice dintre engleză și română;	
O2 – Să producă versiuni potrivite de TLV din punct de vedere lexico-semantic;	
O3 – Să propună versiuni adecvate de IC din punct de vedere semantico-lexical.	
Caracteristici discurs	
Durată	03:02 min. (414 cuvinte).
Nivel de dificultate	Începător.
Sursa	[327]
Domeniu	politici sociale, audiovizual.
Rezumat conținut	The speaker describes the role of soap operas in people’s education./ Vorbitorul prezintă rolul telenovelelor în educarea populației.
Cuvinte-cheie:	Soap operas, Coronation Street, East Enders, UNICEF, Niger, Niamey.
Exercițiul de pre-IC „Traducere la vedere”	
Scopul exercițiului	Consolidarea cunoștințelor lexicale ale studenților prin confruntarea cu potențiale dificultăți: interferențe lingvistice, traducere literală, paronimie intralingvistică.
Motivarea alegerii discursului	Discursul conține lexeme precum <i>series, appeal, realize, actual, in fact, proper, character, plot</i> , care pot cauza interferențe lingvistice în TLV și expresii idiomatice care pot impune dificultăți: <i>soap opera, to fall under the spell, finger pointing, to wake people up to the fact, to be couched in terms of, share the dreams and hopes</i> . Utilizarea exercițiului de TLV va spori nivelul de conștientizare al studenților privind identificarea contextuală corectă a echivalențelor lexemelor și sintagmelor ce pot rezulta în traduceri eronate.
Forma de organizare:	Lucru independent.
Sarcini de lucru pentru studenți:	1. Citiți textul o dată, cu atenție asupra expresiilor idiomatice și interferențele lingvistice. 2. Traduceți textul la vedere.
Timp estimat	5-7 min.
Metode și procedee didactice:	Exprimare orală, învățare prin acțiune practică, de consolidare, de apreciere a rezultatelor.
Mijloace didactice:	Computer, textul transcris (imprimat) al DS, căști.

Tabelul 3.6 Descrierea conținuturilor strategiei de formare a competenței semantico-pragmatice (I. Sîtnic)

În baza discursului „ <i>Address at the Hiroshima Peace Memorial</i> ”	
O1 – Să identifice elementele care asigură coeziunea și coerența discursivă;	
O2 – Să determine echivalențele contextuale ale expresiilor indicate;	
O3 – Să propună versiuni de IC în acord cu conținutul semantico-pragmatic al DS.	

Caracteristici discurs	
Durată Nivel de dificultate Sursa Domeniu Rezumat conținut	5:11 min. (416 cuvinte). Intermediar. [324] politică, război. Speech delivered at Hiroshima Peace Memorial to commemorate the victims of atomic bombings of Hiroshima and Nagasaki at the end of World War II./ Discurs rostit la Memorialul Păcii din Hiroshima în memoria victimelor atacurilor nucleare de la Hiroshima și Nagasaki la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial.
Cuvinte-cheie:	Hiroshima, Nagasaki, Peace Memorial, war, conquest, to mourn the dead.
Exercițiul de pre-IC „Protocolul evocării informației”	
Scopul exercițiului Motivarea alegerii discursului Forma de organizare: Sarcini de lucru pentru studenți:	Formarea și consolidarea cunoștințelor semantice și pragmatice. Protocolul evocării informației poate oferi date prețioase despre nivelul de comprehensiune a discursului și poate scoate în evidență potențiale dificultăți și probleme de interpretare individuale și/sau specifice majorității studenților. Discursul este autentic, rostit într-un context social real pentru a observa modul în care studenții reușesc să transmită în LT expresiile cu sens figurat, procedeele stilistice: ritmul, intonația, inflexiunile vocii vorbitorului, figurile de construcție (la nivel sintactic), figurile de gândire etc. precum și transmiterea coerentă și coezivă a mesajului. Lucru independent. 1. Audiați DS, urmărind textul transcris al acestuia. <i>Protocolul evocării informației</i> 2. Notați orice informație vă amintiți din discurs, fără a-l reciti/reaudia. 3. Determinați cine este vorbitorul, publicul țintă, registrul utilizat. 4. În contextul discursului propuneți echivalențe potrivite pentru următoarele figuri de stil și simboluri: - <i>on a bright, cloudless morning, death fell from the sky</i> ; - <i>their souls speak to us</i> ; - <i>there are many sites around the world that chronicle this war – memorials that tell stories...</i> ; - <i>graves and empty camps echo of unspeakable depravity</i> ; - <i>the mushroom cloud</i> . 5. În textul discursului transcris încercuiți elementele care asigură conexarea ideilor.
Timp estimat Metode și procedee didactice: Mijloace didactice:	~13min = 10 min. audiere discurs și citire text transcris+3 min. LN. Audiere, analiză discursivă, traducere, exprimare orală, învățare prin acțiune practică, de apreciere a rezultatelor. Textul transcris (imprimat) al DS, foaie, pix, calculator, căști cu microfon.

Tabelul 3.7 Descrierea conținuturilor strategiei de formare a competenței extralingvistice (I. Sîtnic)

În baza discursului „9/11 over 10 years on – the health concerns for firefighters” O1 – Să propună câte 3 lexeme și sintagme pe care să le asocieze cu cuvintele indicate; O2 – Să determine adecvarea sintagmelor la contextul discursului; O3 – Să propună versiuni de IC a discursului în acord cu informația din DS.	
Caracteristici discurs	
Durată Nivel de dificultate Sursa Domeniu Rezumat conținut Cuvinte-cheie:	03:00 (330 cuvinte). Începător. [330] sănătate. The speech presents the consequences of the US 9/11 attacks over the last years./Vorbitorul relatează despre consecințele atacurilor teroriste din 11 septembrie 2001 din SUA pe parcursul ultimilor ani. Ground Zero, memorial site, cancer, prostate, thyroid, respiratory disorders, panic attacks.

Exercițiul de pre-IC „Asocieri lexicale”	
Scopul exercițiului	Evaluarea cunoștințelor generale ale studenților în baza discursului propus, ținând cont de subiectul la care se raportează discursul.
Motivarea alegerii discursului	Discursul face referire la evenimente social-politice privind SUA în contextul domeniului sănătății publice.
Forma de organizare:	Lucru independent, lucru în perechi.
Sarcini de lucru pentru studenți:	1. În contextul discursului (pentru care a fost prezentat rezumatul conținutului) propuneți câte 3 lexeme și sintagme asociate următoarelor cuvinte: <i>2001, attacks, USA, consequences, firefighters</i> . 2. În perechi discutați pertinenta asocierilor propuse în contextul scurtei descrieri despre discurs și a cunoștințelor despre eveniment.
Timp estimat	5 min. = 3 min. formarea asocierilor lexicale + 2 min. discuții
Metode și procedee didactice:	Brainstorming, conversația/dialogul student-student, audiere, exprimare orală, învățare prin acțiune practică, de apreciere a rezultatelor.
Mijloace didactice	Textul transcris al DS, foaie, pix, dispozitiv pentru înregistrare audio.

Tabelul 3.8 Descrierea conținuturilor strategiei de formare a competenței de luare de note (I. Sîtnic)

În baza discursului „ <i>U.N. says refugee numbers at record level</i> ”	
O1 – Să determine informația ce poate fi notată succint; O2 – Să reproducă grafic și schematic conținutul DS; O3 – Să propună versiuni potrivite de IC a DS în baza notării informației.	
Caracteristici discurs	
Durată	1:59 min (248 cuvinte).
Nivel de dificultate	Pre-intermediar.
Sursa	[329]
Domeniu	migrație.
Rezumat conținut	The speaker presents statistics on the number of refugees in Europe in 2015; causes of refuge and possible solutions to the problem./ Vorbitorul prezintă date statistice referitoare la numărul mare de refugiați către Europa, în 2015, cauze și posibile soluții pentru rezolvarea situației.
Cuvinte-cheie:	asylum seeker, displaced in one's own country, World Refugee Day, asylum request, unaccompanied children, forcibly displaced people.
Exercițiul de pre-IC „Reprezentarea grafică a informației în baza textului discursului transcris”	
Scopul exercițiului	Formarea competențelor de structurare a conținutului discursului prin organizarea mentală a ideilor cu ajutorul reprezentării grafice a informației în scopul facilitării evocării mesajului în IC.
Motivarea alegerii discursului	Discursul conține informație numerică, nume proprii, liste și termeni tehnici care pot fi notate schematic.
Forma de organizare:	Lucru independent.
Sarcini de lucru pentru studenți:	1. Citiți textul discursului transcris. 2. Reprezentați structurat și schematic conținutul discursului prin aranjarea în pagină a ideilor pe orizontală/ diagonală/ verticală, sub forma „hărților mintale” (en „mind maps”). Utilizați simboluri, pictograme, abrevieri, săgeți etc. pentru a reprezenta numere, nume proprii, termeni, denumiri geografice și legăturile dintre idei.
Timp estimat	~ 10 min.
Metode și procedee didactice:	expozitive (explicația, descrierea), intuitive (demonstrația), harta conceptuală.
Mijloace didactice	Textul transcris al DS, coli de hârtie, pix, dispozitiv pentru înregistrare audio.

Exercițiile de pre-IC au reprezentat **variabila independentă**. Acestea au fost aplicate în grupul experimental în calitate de predictor al reușitei și al progresului studenților din acest grup. **Variabilele dependente** au constituit tipurile și numărul greșelilor de exprimare și a erorilor de interpretare analizate pentru măsurarea calității DT și tipurile și numărul elementelor paralingvistice identificate și analizate pentru aprecierea fluenței discursive. Alte variabile ce țin de resursele utilizate: componența grupurilor participante la experiment (eterogenitate, posibilitate de lucru individual și în perechi/grup), strategiile aplicate, complexitatea conținuturilor, timpul preconizat pentru realizarea sarcinilor, contextul situațional.

Organizarea și desfășurarea activităților de predare-învățare au decurs prin îmbinarea strategiilor *predominant formative* (formarea CIC), *de dirijare pas cu pas* a activității studenților, *de activizare* a studenților combinând metode activ-participative cu lucrul independent, în perechi și în grup, bazate prioritar *pe acțiunea practic-aplicativă* (interpretarea consecutivă a discursurilor concrete), *de analiză* (apreciere calitativă și cantitativă) prin determinarea tipurilor și ponderii erorilor comise de către studenți în rezultatul interpretării consecutive cu și fără aplicarea exercițiilor de pre-IC pe de o parte și *strategii de diagnosticare a cauzelor și remediere*, pe de altă parte.

3.2 Analiza calitativă și cantitativă privind evaluarea gradului de manifestare a competențelor de interpretare

Analiza calității IC prin prisma greșelilor și erorilor este un subiect mult discutat în contextul formării traducătorilor și interpreților în mediul universitar. În domeniul lingvisticii aplicate există diverse opinii asupra noțiunilor de **greșeală** și **eroare**.

După E. Coșeriu, traducerea literală, calchiată, este o non-traducere, în acest caz, eroarea constând în faptul de a considera activitatea de traducere la nivelul limbilor și de a nu o percepe decât prin transpunerea semnificațiilor unei limbi în semnificații altei limbi [263, p. 22]. „Între cei doi poli ai actului traductiv, traducerea reușită și traducerea mai mult sau mai puțin eșuată, aceasta rămâne, mereu, o activitate complexă, creatoare ea însăși, atunci când e dominată de căutarea echivalențelor „fericite”, cum le numește Coșeriu. [38, p. 32] Lingviști precum H.C. Barik, D. Gile, D. Gouadec, Ch. Nord, Ch. Waddington, G. Lungu-Badea ș.a., operează cu noțiunea de *eroare* intens vehiculată în studiile de traductologie și interpretologie și o percep ca o neconcordanță sau denaturare în procesul transpunerii unui DS în LT, având un impact ce modifică iremediabil calitatea produsului interpretării. Alți lingviști însă, înscriu noțiunile în contexte particulare [52]. În acest sens, cercetători precum M. Burt și C. Kiparsky [82] disting între *eroare locală* și *eroare globală*. În opinia autorilor, eroarea locală, care implică flexionarea substantivelor și verbelor, utilizarea articolelor, prepozițiilor și particulelor, nu împiedică înțelegerea mesajului,

pe când eroarea globală redată, spre exemplu, prin ordonarea incorectă a cuvintelor în enunț, este mai gravă și perturbază procesul comunicării și înțelegerea enunțurilor. În aceeași ordine de idei, R. Gefen [111] definește *greșeala* drept o lacună la nivel funcțional, fiind ocazională și cauzată, cel mai des, de factori extra-lingvistici cum ar fi oboseala, graba sau zgomotele de fundal, pe când *eroarea* are la origini discrepanțe semantice, lexicale, gramaticale, etc. între discursul original și cel interpretat. S.P. Corder susține că *greșelile* (en. *mistakes*) sunt nesistematice pe când *erorile* (en. *errors*) au un caracter sistematic [97, p. 10].

Interpretul canadian de conferință H.C. Barik a fost primul care a semnalat diferențele de conținut între DS și redarea acestuia în LT, definind abaterile drept *erori de traducere*, pentru care autorul propune o clasificare ce include *omisiuni, adăugări, substituiri* [74]. După sursa și cauzele erorilor, D. Gile le grupează în *erori de sens, erori de limbaj, erori de terminologie și frazeologie specializată*, iar D. Gerver [113] le categorisește în *omisiuni, substituiri și corectări/revizui*. Într-un studiu de caz asupra erorilor, omisiunilor și abaterilor în interpretarea simultană, D. Gile identifică și analizează *omisiuni, denaturări fonologice, erori semantice, erori de limbaj (gramaticale)* [122]. În „Mic dicționar de termeni utilizați în teoria, practica și didactica traducerii” G. Lungu-Badea împarte greșelile de traducere și interpretare în două categorii: *minore*, de genul *alunecărilor stilistice*, care nu cauzează alterarea mesajului și *majore*, pe exemplul *nonsensului* și *contrasensului*, ce presupun devieri de la intenția DS [319].

Din observațiile noastre referitoare la tipurile și ponderea cu care sunt comise erorile de IC și urmând *MFCIC* la etapa inițială (Figura 2.4) vom analiza calitatea discursurilor produse de către studenți pentru a determina eficiența *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă*. În contextul acestei cercetări, abaterile de la normele limbii române literare le denumim „greșeli de exprimare”⁹, iar neconcordanțele și denaturările legate de procesul interpretării din limba engleză în limba română le denumim „erori”, așa cum sunt desemnate de către cei mai mulți lingviști. Așadar, calitatea produsului traducerilor studenților este determinată prin prisma *greșelilor de exprimare* în limba română și a următoarelor tipuri de erori: ***lexicale, gramaticale, ambiguități, contrasens, sens fals, nonsens, pragmatice, adăugări, omisiuni, comentarii improprii, aproximări, lacune de cunoștințe generale*** descrise detaliat în Anexa 1 a lucrării.

⁹ Multe dintre greșelile de exprimare în limba română sunt specifice limbajului oral în Basarabia (reprezentate preponderent de calchieri și expresii preluate din limba rusă, pronunții rusești și barbarisme), iar acestea, manifestându-se destul de frecvent, dăunează sistemului lingvistic, poate afecta comunicarea și, implicit calitatea traducerii orale, așa cum se va putea observa în analiza datelor în compartimentele ce urmează.

Evaluarea gradului de manifestare a CIC în contextul cercetării noastre include și aspectul **strategiilor de interpretare** – noțiune pe larg vehiculată în literatura de specialitate, pentru care D. Gile utilizează denumirea de *tactici*, definindu-le drept decizii și acțiuni spontane luate de către interpret în timpul interpretării, cu scopul de a depăși dificultățile întâmpinate [271, pp. 129-130]. După H.P. Krings strategiile sunt „planuri” îndreptate spre soluționarea problemelor specifice de interpretare [299, p. 175], iar S. Kalina și D. Gile le definesc drept procedee utilizate cu scopul rezolvării problemelor derivate din capacitatea limitată de procesare a interpretului și din lacunele de cunoștințe sau cu scopul facilitării activității de interpretare și prevenirii potențialelor probleme [154, p.253], [271, pp.129-130].

H. Kirchhoff caracterizează strategiile de interpretare drept scopul practic al cercetării PI [297, p. 12], iar Flores D’Arcais le consideră drept element substanțial al oricărui MI, fiind esențiale în cercetările din domeniul interpretologiei [107, p. 398].

Potrivit lui A. Chesterman, scopul strategiilor este conformarea cu normele de interpretare [91, p. 14]. Conducându-se de norme, atât interpreții profesioniști, cât și studenții, viitori interpreți, recurg la anumite strategii pentru a depăși problemele și dificultățile apărute. Bunăoară, ei ar putea utiliza strategia segmentării (en. segmentation/chunking strategy) pentru a simplifica structura hipotactică a unei fraze în raport cu legea efortului minim. De asemenea, aflați sub influența presiunii impuse de abundența de termeni tehnici, accente puternice și un flux verbal abundent, interpretul ar putea recurge la strategii precum: omisiune (en. omission), rezumare (en. summarization) și generalizare (en. generalization), în conformitate cu norma generalizării și omisiunii adjectivelor elegante și exotice, condensării (en. condensation) și neutralizării (en. neutralisation) expresiilor stilistice [238, p. 139]. Notăm că un segment discursiv poate fi transpus în LT prin aplicarea câtorva strategii de interpretare.

În timp ce unii autori: D. Gile [271] și W. Lörscher [176, p. 125] consideră strategiile procedee conștiente, intenționate, individuale și orientate către soluționarea sau prevenirea unor probleme de interpretare, alții precum S. Kalina și K. Kohn [163] pun la îndoială faptul că aplicarea strategiilor are loc cu un anumit grad de conștiință din partea celui care le utilizează.

În literatura de specialitate întâlnim clasificări ale strategiilor de interpretare propuse de către H.C. Barik [74], D. Gile [271, pp. 129-135], S. Kalina [296, pp. 115-121], A. Riccardi [209, p. 765], X. Li [175, pp.109-113] și alții. De asemenea, notăm că aceeași strategie este denumită în mod diferit de către diferiți autori, asta în pofida „progresului cantitativ și calitativ înregistrat de cercetările traductologice pentru care definirea metalimbajului este încă nesatisfăcătoare” [319].

Din observațiile noastre, cel mai des, studenții recurg la următoarele tipuri de strategii de interpretare: **traducere literală, strategii de reparare prin autocorectare, repetarea, expansiunea,**

amânarea, generalizarea, substituirea, schimbarea clasei morfo-sintactice, explicitarea, concizia, aproximare definite în Anexa 1.

În compartimentele următoare ilustrăm, cu exemple, strategii la care au recurs studenții pentru depășirea dificultăților și remedierea calității discursurilor. Menționăm că strategiile de interpretare sunt parte a Modelului competenței de interpretare consecutivă (Figura 2.4).

Pe lângă erorile de traducere, indici ai calității DT servesc și elementele paralingvistice. Termenul *paralingvistică* a intrat în uz la mijlocul secolului al XIX-lea, însă a fost studiat îndeaproape de către lingviști, foneticieni, psihologi, antropologi în secolul XX. Atenția pentru paralingvistică a diferitor științe demonstrează caracterul său interdisciplinar. Printre cercetătorii care au manifestat o preocupare aparte pentru domeniu se numără G.L. Trager [243], F. Goldman-Eisler [127], J.C. Catford [86], D. Crystal [100], G. Mahl [177], F. Poyatos [203], B. Tissi [241], S. Chelcea, L. Ivan, A. Chelcea [10]. Ne-au atras atenția cercetările lingviștilor care s-au ocupat de studierea aspectelor cognitive ale limbii: E. Goffman (1981), A. Garnham (1985), fenomenul fluentei în lingvistică și în interpretare: A. Henderson, F. Goldman-Eisler și A. Skarbek (1965), R. Schmidt (1992), rolul și efectul pauzelor (non)vocale în comunicare și interpretare: F. Goldman-Eisler (1961), I. Cenkova (1989), P. Mead (2000). Studii ale practicienilor și cercetătorilor care confirmă importanța fluentei ca factor al calității în IC: H. Bühler (1986) și I. Kurz (1993).

Înainte de descrierea elementelor paralingvistice și examinarea lor în contextul analizei CIC, considerăm oportune câteva explicații cu referire la noțiunea de *paralingvistică*, *paralimbaj* și *procesele paralingvistice*. Există diferite accepții ale noțiunii de *paralimbaj*. Unii cercetători sprijină ideea că paralimbajul aparține actului de comunicare verbală. Există însă și adepți ai gândirii că paralimbajul are legătură directă cu actul comunicării nonverbale, ignorând posibilitatea vreunor tangențe cu comunicarea verbală. Totuși, majoritatea cercetătorilor susțin compromisul potrivit căruia paralimbajul ar fi o punte de legătură între comunicarea verbală și cea nonverbală, aderând la ambele sisteme de transmitere a mesajelor.

Potrivit lui G.I. Fârte *paralimbajul* are drept suport comunicarea verbală și este alcătuit din elementele perceptibile care particularizează rostirea. În comunicarea orală elementele de paralimbaj sunt *ritmul, intensitatea, volumul, calitatea și sunetele de acoperire a pauzelor din vorbire* [20, p. 31]. G. Corniță [16, p. 122] definește *paralimbajul* drept comunicarea bazată pe rostiri vocale, dar nu verbale, tipurile de paralimbaj identificate cel mai des fiind *intonația, ritmul, timbrul, volumul*. Procesele paralingvistice, în opinia autoarei, sunt manifestări ale vocii, însoțind sau nu limbajul articulat [16, pp. 17-18]. După S. Chelcea, L. Ivan și A. Chelcea „în studiul comunicării nonverbale, aspectele legate de caracteristicile vocii sunt denumite „paralimbaj” – manifestări care transmit informații despre emițător, despre personalitatea sau starea sa de spirit în

timpul conversației” [10, p. 81]. Autorii disting între: *caracteristicile fonice ale vocii*: intonația, intensitatea, timbrul, accentul, *râsul, plânsul, respirația*, repetarea inconștientă a unor sunete, adesea arătând angoasa sau neliniștea, *articularea cuvintelor și intonația, ritmul, debitul vorbirii, structurarea vorbirii în timp, pauzele* [10, p. 81].

F. Poyatos oferă termenului o descriere foarte amănunțită, care include toate elementele componente fiziologice ale *paralimbajului*, spunând că ele reprezintă categoriile și formele calităților vocale nonverbale (en. nonverbal voice qualities), ale modificatorilor vocali și enunțurilor independente produse în zonele cavităților supraglotale, ale cavității laringale și cavităților infraglotale, mușchilor abdominali, precum și momentele de pauză, utilizate în mod conștient sau inconștient, mesaje verbale, kinezice, proxemice, reacții chimice și dermice în situații de interacțiune sau non-interacțiune [203, p. 6].

Compromisul pentru paralimbaj în calitate de comunicare verbală și nonverbală vine din partea lui D. Crystal potrivit căruia *paralimbajul* este, în general, perceput ca o punte de legătură între formele nonlingvistice ale comunicării și domeniile centrale ale studiilor de lingvistică și anume: gramatică, vocabular și pronunție [99, p. 162]. D. Crystal notează categoriile *componentei vocal/auditive* a comunicării: *articulări* (en. vocalizations), *ezitări* (en. hesitations), *elemente de prozodie* (en. prosodic features), *elemente paralingvistice* (en. paralinguistic features), *vocalizări paralingvistice* (en. voice qualifiers, voice qualifications) și *sunete non-lingvistice* (en. non-linguistic personal noises) [99, p. 96].

Așa cum în comunicare elementele paralingvistice au funcție afectivă, gramaticală, indicator al intențiilor vorbitorului DS, cum este persuasiunea, iritarea, gluma etc., tot astfel trebuie să fie rolul lor în interpretare. De aceea, considerăm că este importantă informarea și instruirea studenților-interpreți referitor la rolul fluenței și la transpunerea nonverbală cât mai fidelă în IC a modalităților paralingvistice. Argumentul principal care întărește această idee sunt studiile pre-experimentale pe care le-am desfășurat. În timpul audierii și analizei DT ne-a atras deseori atenția frecvența cu care au fost utilizate anumite elemente paralingvistice (pauze, ezitări și repetări, corectări și reformulări, bâlbe, nerespectarea pe alocuri a intonației vorbitorului DS, vorbirea sacadată etc.) care nu se regăseau în original, abundența unor astfel de elemente cauzând disfluențe discursive și fiind deranjantă pentru publicul-receptor.

În lucrarea „Paralanguage: A linguistic and interdisciplinary approach to interactive speech and sounds” F. Poyatos [203, p. 130] descrie din perspectivă interdisciplinară fenomenele paralingvistice: *calități primare* (en. primary qualities), *calificatori* (en. qualifiers), *vocalizări*

paralingvistice (en. *differentiators*), *alternanți paralingvistici* (en. *alternants*)¹⁰ cu accent asupra factorilor declanșatori ai acestora, statutul, natura și funcția lor, oferind exemple pentru fiecare categorie și o analiză detaliată din perspectivă fiziologică, psihologică și a comunicării emoțiilor. F. Poyatos definește *calitățile primare* drept caracteristici vocale prezente în vorbire care îi individualizează pe vorbitori; sunt de natură lingvistică și includ timbrul, rezonanța, intensitatea, tempoul, intonația, durata silabelor și ritmul. *Calificatorii* sunt modificatori vocali ai căror factori determinanți sunt de natură biologică și fiziologică și pot fi afectați de variabile psihologice și emoționale. Ei includ: controlul laringian, articulator, al buzelor etc. *Vocalizările paralingvistice* alcătuiesc un grup de sunete care modifică limbajul verbal și caracteristicile sale suprasegmentale din punct de vedere calitativ. Ele caracterizează și diferențiază reacțiile fiziologice precum și stările psihologice și manifestările emoționale și includ: râsul, oftatul, dresul vocii etc. Ultima categorie la care face referire F. Poyatos o constituie *alternanții* – ocurențe independente cu funcție semantică: ezitări, plescăit din buze etc. Tipologia prezentată de autor este un suport temeinic din punct de vedere al clasificării și detalierii elementelor paralingvistice, model pe care l-am adoptat în cercetarea noastră. Autorul nu abordează însă *pauzele vocale* și *nonvocale* în comunicare, acest aspect fiind tratat în baza descrierii propuse de B. Tissi [241].

Elementele paralingvistice sunt relaționate cu cele 5 simțuri: vocal/auditiv, vizual, tactil, olfactiv și gustativ, relevante în determinarea de ansamblu a sensului actului comunicării. Pentru domeniul lingvisticii inclusiv pentru interpretologie, atenția este centrată pe componentele vocal/auditiv și vizual. Dotările tehnice de care dispune sala multimedia a facultății ne-a permis doar înregistrarea audio a versiunilor de IC ale tuturor subiecților.

Pentru prezenta cercetare am convenit asupra următoarelor elemente paralingvistice: ***pauze vocale, pauze nonvocale, alternanți paralingvistici, vocalizări paralingvistice*** și ***calități paralingvistice*** prezentarea cărora se regăsește în *Anexa 1*. Ele vor fi examinate din perspectivă calitativă și cantitativă, cu scopul stabilirii frecvenței lor în GE și GC, determinarea posibilelor cauze și efecte produse pentru DȚ și impactul strategiilor asupra ponderii elementelor de paralimbaj în GE. Analiza calitativă și cantitativă a elementelor paralingvistice în cercetarea noastră este din unghiul discordanțelor ocurenței lor în DS și DȚ. Din această perspectivă, scopul demersului experimental este determinarea tipului și surselor elementelor paralingvistice în scopul sensibilizării studenților în legătură cu efectele nedorite ale acestora asupra calității DȚ și dezvoltarea competenței retorice, vorbitul în public, cu accent pe intonație, fluență, vorbire clară

¹⁰ Traducerea în limba română a elementelor de paralimbaj aparține autoarei (I. Sîtnic).

și corectă etc., pentru a diminua numărul elementelor paralingvistice utilizate necorespunzător și a le elimina, pe unele, complet din vorbire.

3.2.1 Evaluarea gradului de manifestare a competenței mnemonice și de dezvoltare a atenției și concentrării

Discurs „*U.S. student walkout to protest gun violence*”(Anexa 10)

Pentru analiza **greșelilor de exprimare** în limba română am extras următoarele exemple din GE și GC:

- (1) A4GE – *Studenții s-au adunat pe terenul de fotbal timp de 17 minute pentru a memora ↓cei care au murit↓.*

Atragem atenția asupra necesității înlocuirii verbului „a memora” cu „a comemora”, corect din punct de vedere semantic și utilizarea prepoziției „pe” în fața pronumelui demonstrativ „cei”, așadar „*pentru a-i comemora pe cei care*”.

- (2) A5GE – *Zeci de mii de studenți au:: protes– au protestat împotriva viol– violenței [ăă] împo– vio– ↓violetei armelor de foc↓ [...].*

Pentru o versiune completă a enunțului și o exprimare potrivită, studentul ar fi trebuit să intercaleze structura „cauzate de” în sintagma „*violetei armelor de foc*”, prin urmare „**violetei cauzate de armele de foc**”.

- (3) B9GC – *Ei 20 de minute au stat cu spațele la această clădire. [...] Studenții au ieșit pe stadzionul pentru a comemora [...].*

Greșelile de exprimare sunt la nivel fonetic și constau în pronunțarea incorectă, cu /t/ și /dz/ sub influența limbii ruse, a consoanelor dentale /t/ și /d/: „*spațele*” și „*stadzionul*”.

- (4) B9GC – [...] eu sunt aici **nu doar** din cauza **tragediei** din Florida **dar și ceea** ce s-a întâmplat **din** vecinătatea mea.

Pe lângă pronunțarea incorectă a cuvântului „*tragedie*” și utilizarea prepoziției greșite în structura „**din** vecinătatea mea”, varianta potrivită fiind „**în** vecinătatea mea”, remarcăm că studentul B9 a comis o greșeală provocată de dificultatea de exprimare a relației sintactice de coordonare asociată cuplului corelativ „*nu doar, ...ci și...*”. Pentru o exprimare potrivită normelor ar fi fost necesară respectarea cuplului corelativ prin reformularea enunțului de maniera „**nu doar din cauza [...]** **ci și din cauza celor întâmplate [...]**”.

- (5) B8GC – Sunt aici pentru ceea ce s-a întâmplă **la** Florida [...].

În fragmentul de mai sus, greșeala de exprimare este asociată cu utilizarea incorectă a prepoziției. Înaintea substantivelor care denumesc țări, state, se întrebuițează prepoziția „*în*” și nu „*la*”. Așadar, corect este „**în** Florida”.

Repetările au fost utilizate, cel mai des, pentru amânarea traducerii până la identificarea lexemului sau a expresiei potrivite sau pentru a „umple” pauzele goale în PI. Efectul repetărilor în lanț este discontinuitatea debitului verbal, fapt ce face dificil procesul de audiere a DT.

(6) B1GC – *Mulți dintre studenți i-au reamintit președintelui Donald Trump că ei vor fi destul de în vârstă **pentru a vota-- pentru a vota** la elecțiile din 2020.*

(7) B2GC – *În Washington, elevii s-au adunat **în fața-- (3) în fața** Casei Albe [...].*

Figura 3.1 indică distribuția procentuală pentru fiecare tip de eroare.

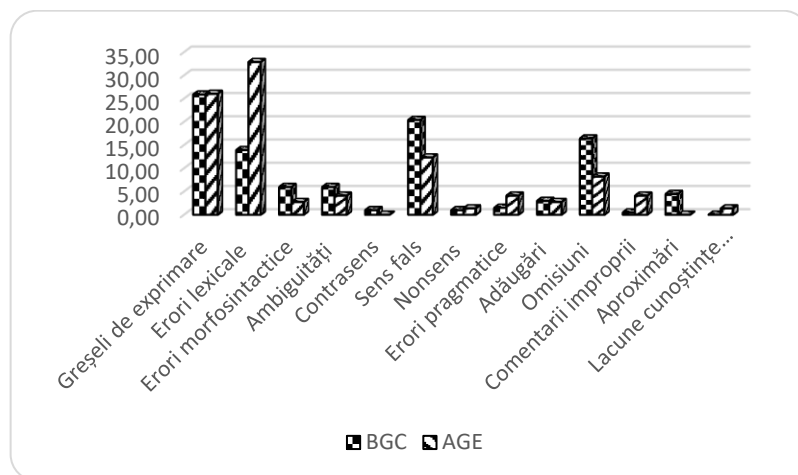


Figura 3.1 Evaluarea gradului de manifestare a competenței mnemonice, de atenție și concentrare. Ponderea greșelilor de exprimare și a erorilor de IC în GE și GC (%)

Ponderea greșelilor de exprimare a arătat raporturi aproape identice în grupurile studiate: 26,03% în GE și 25,87% în GC (Figura 3.1).

În continuare prezentăm exemple de **erori lexicale** identificate în GE și GC.

(8) A2GE – [...] *studenții au organizat un protest numărul **protestanților** ajungând [...].*

Studentul A2 a confundat substantivul „*protestatar*” cu „*protestant*”, utilizându-l pe acesta din urmă într-un context greșit. Cu toate că există o oarecare apropiere la nivel structural între „*protester*” și „*protesant*” precum și o analogie fonetică /prə'testə/ și /'prɒtɪst(ə)nt/, aceste două cuvinte comportă sensuri total diferite.

(9) B6GC – *De:: asemenea ei au lua-- au luat parte la (3) protestarea împotriva **Asociației Națiunilor pentru Arme de Foc.***

Varianța potrivită pentru „*National Rifle Association*” este „*Asociația națională pentru armele de foc*”.

(10) A7GE – [...] *se îndeplinește o lună de la **!!filmarea!!** din 14 februarie în Florida în care 17 studenți și-au pierdut viața.*

Redarea neadecvată a substantivului „*shooting*” semnalează o eroare cauzată de polisemantismul lexemului. În limba engleză, în domeniul cinematografiei și al fotografiei,

cuvântul evidențiat se traduce prin „*filmare*”, însă în contextul lingvistic al discursului interpretat „*shooting*” trebuia redat prin „*împușcare*”.

(11) B5GC – În **Capitolul** de la Washington (1) al Statelor Unite ale Americii [...].

Transpunerea în LT a lexemului „*capital*” (en.) prin „*Capitoliu*” este, cel mai probabil, pusă pe seama faptului că studenții B2 și B5 s-au concentrat doar pe forma acustică a cuvântului „*capital*” (en.), ignorând contextul lingvistic în care a fost utilizat.

(12) B3GC – La Stoneman Douglas **highschool** unde a avut loc tragedia, **studentii** au stat pe un câmp de fotbal pentru 17 minute [...].

Am semnalat două erori lexicale. Mai întâi influența englezei asupra limbii române prin utilizarea cuvântului „*highschool*” în traducere „*liceu*”. Cea de-a doua eroare este atribuită interferenței lingvistice. Conform DEX „*studentul*” este „*persoana care urmează cursurile unei universități sau ale unui institut de învățământ superior*”, spre deosebire de limba engleză care comportă, pe lângă sensul enunțat în română și semnificația de „*elev*”. Deoarece în contextul discursului tradus este vorba despre elevi, folosirea cuvântului „*student*” e greșită.

Ponderea erorilor lexicale în GE a constituit 32,88% și în GC – 13,93% (Figura 3.1).

Pentru categoria **erorilor morfosintactice** am selectat următoarele exemple ce relevă transpunerea eronată a timpurilor verbale:

(13) B3GC – [...] **acești tineri** ↓**se vor alătura** [...].

Verbul este redat la timpul viitor când, de fapt, trebuia tradus prin perfectul compus.

(14) B5GC – Eu [nu știu] deoarece ce **s-a întâmplat** în vecinătatea mea în fiecare zi.

Pentru corectitudinea enunțului (18), verbul trebuia conjugat la timpul prezent.

(15) A9GE – Majoritatea studenților din mulțime **doresc** să-i reamintească președintelui Donald Trump că ei **sunt** destul de mari pentru a participa la votul din 2020.

Erorile morfologice sunt puse, ca și în exemplul anterior, pe seama utilizării greșite a timpului verbal. Pentru o exprimare logică și conformă cu originalul, verbul „*a dori*” trebuia conjugat la perfectul compus, iar verbul „*a fi*” – la timpul viitor.

Ponderea erorilor morfosintactice a fost de 2,74% în GE și 5,97% în GC (Figura 3.1).

Enumerăm câteva exemple atribuite categoriei **ambiguităților**, rata procentuală a cărora a fost de 5,97% în rândul studenților din GE și de 4,11% în GC (Figura 3.1).

(16) A4GE – Acest protest a fost pentru **cei** care au murit dar noi luptăm pentru **cele** care pot fi.

Nu este clar la ce substantiv face referire pronumele demonstrativ la genul feminin, numărul plural „*cele*”. În locul acestuia, studentul ar fi trebuit să reia pronumele demonstrativ la genul masculin, numărul plural „*cei*” menționat mai devreme în enunț.

(17) B10GC – *Zeci de mii de studenți au ieșit din școli pentru a face protest împotriva [ăă] violenței.*

(18) B10GC – *Doamna senator Elizabet Worn a ieșit în fața:: casei pentru a vorbi.*

Substantivele „*violență*” și „*casă*” au fost utilizate într-un sens mult prea general în IC, fără a ține cont de co-textul în care apar acestea în DS, fapt ce lasă loc multiplelor interpretări. De aici și ambiguitatea lexicală.

Cazurile de **contrasens** au constituit o pondere de 1% în GC și 0% în GE (Figura 3.1). Ilustrăm prin exemple:

(19) B4GC - *Mii de studenți au protestat din licee pentru [ăă] violența [...]*

(20) B5GC – *Deci el **nu trebuie** să [...].*

Sensul fals a fost identificat în ambele grupuri, rata procentuală în GC fiind de 20,40% comparativ cu valoarea mult mai mică de 12,33% în GE (Figura 3.1).

(21) A4GE – *În ziua de 14 **martie** au decedat 17 persoane.*

Neconformitatea DT cu originalul, ilustrată în enunțurile de mai sus, constă în redarea eronată a informației numerice. Segmentul S3 (a se vedea *Anexa 10*) conține trei numere „14 martie”, „14 februarie” și „17 studenți”, două dintre ele repetându-se în co-texte diferite, aceasta fiind probabil confuzia care a condus la sensul fals din exemplul de mai sus.

(22) B4GC – [...] *70 de studenți și-au pierdut viețile.*

Cauza erorii rezidă în perceperea greșită la auz a numeralului „*seventeen*” (șaptesprezece) drept „*seventy*” (șaptezeci).

(23) B4GC – *Ei au făcut parte din Asociația Națională pentru Armele de Foc și au protestat au făcut parte din această grupă.*

O versiune corectă a segmentului S9 din original (*Anexa 10*) îi aparține studentului A2GE – [...] *ei au (2) au protestat împotriva Asociației Naționale pentru Armele de Foc.*

Nonsensul a fost în proporție de 1,37% în GE și 1% în GC (Figura 3.1). Enunțuri total sau parțial lipsite de sens se regăsesc în structurile lingvistice de mai jos:

(24) B9GC – *Noi luptăm pentru acei care astăzi nu mai sunt dar suntem pentru drepturile celor care nu mai sunt astăzi.*

(25) A6GE – *Un student a spus că el (1) protestează pentru:: persoanele care deja încă sunt vii (2) ca să nu se mai întâmple.*

Sursele unor astfel de exprimări ilogice sunt gradul redus de înțelegere a sensului enunțului, lipsa concentrării și factorul stresului.

Rata procentuală a **erorilor pragmatice**: 1,49% în GC și 4,11% în GE (Figura 3.1).

(26) B3GC – *Elizabeth s-a alăturat protestului și a vorbit în fața mitingului.*

(27) A4GE – **Senatoarea Elizabeth** al Statelor Unite a vorbit în fața Capitoliei.

Remarcăm inconsecvența în registrul lingvistic. Adresarea colocvială trebuia substituită cu un apelativ specific stilului oficial: „doamna senator Elizabeth Warren” sau „senatoarea Elizabeth Warren”.

(28) B7GC – *Ieșirea în stradă a fost **pentru acei** care nu vor fi cu noi ni– mai mult niciodată **ci pentru acei** care vor fi cu noi în viitor.*

Omiterea adverbului „also” din structura locuțiunii conjuncționale „but also because” a rezultat în neglijarea coeziunii discursive în interpretare.

Adăugările nejustificate au constituit 2,99% în GC și 2,74% în GE (Figura 3.1).

(29) A3GE – *Acești tineri s-au arătat în fața noastră pentru a ne elibera și eu cred în acești tineri că ei ne vor conduce **spre un viitor mai bun**.*

(30) B6GC – *În Statele Unite Washington DC mulți studenți **i-au îndemnat și pe alții să iasă să protesteze**.*

Introducerea în DT a unor sintagme sau enunțuri care lipsesc în DS conduce la alterarea sensului.

Omisunile au alcătuit valori procentuale de 16,42% în GC și 8,22% în GE (Figura 3.1).

Omisunea parțială a informației conduce, cel mai adesea, la discontinuitate discursivă, lipsă de coeziune și ambiguitate semantică.

(31) B3GC – *Un elev a spus [...], Un alt student a spus [...].*

(32) A6GE – *Acești tineri au ieșit în stradă pentru a-și elibera [...].*

Raportul ponderii procentuale a **comentariilor improprii** a fost de 0,50% în GC și 4,11% în GE (Figura 3.1). Enunțurile ce urmează conțin reacțiile verbale ale studenților-interpreți în incapacitatea de a identifica echivalențe potrivită pentru anumite structuri lingvistice din DS.

(33) A5GE – *Zeci de mii de studenți au:: protes– au protestat împotriva viol– violenței [ăă] împo– vio– ↓violetenței armelor de foc↓ [sau cum să spun?]*

(34) A5GE – *Studenții comemorau colegii care nu vor mai fi în viață și pentru a lupta împotriva:: [am uitat cuvântu’ șela] ca să nu fim următorii.*

(35) B5GC – *Un alt student a spus. Eu [...] [nu știu] deoarece ce s-a întâmplat în vecinătatea mea în fiecare zi.*

Niciun caz de **aproximare** nu a fost identificat în GE, iar în GC aproximările au constituit 4,48% (Figura 3.1), utilizate ca strategie de eschivare de la traducerea exactă și o măsură de autoprotecție de la prezentarea unor informații eronate prin generalizarea sensului.

(36) B5GC – *[...] studenții au făcut **ceva** 17 minute. [...] NRA a făcut **ceva** deja de 4 ani.*

(37) B3GC – ***Mulți** elevi de licee au-- au protestat în acest miting [...].*

Studentul B5 a utilizat adverbul de cantitate „ceva” ca indicator al aproximării caracteristice verbului, iar studentul B3, în loc să indice numărul exact de persoane, a făcut uz de adjectivul „mulți” în calitate de cuantificator non-numeric cu sens cantitativ.

(38) B10GC – **Aproape 17 studenți și-au pierdut viața.**

Utilizarea adverbului „aproape” este inutilă în contextul aproximării numărului exact.

O singură eroare asociată **absenței cunoștințelor generale** a fost în cele două grupuri (GE – 1,37%, Figura 3.1), abaterea fiind asociată amplasării geografice greșite a „Capitolului” pe harta Statelor Unite ale Americii.

(39) A4GE – În **capitolia Statului Vașington** mulți studenți au ieșit în fața Casei Albe pentru a protesta.

În contextul analizei calitative a competenței evaluate, am observat că, cel mai frecvent, studenții folosesc următoarele strategii pentru a evita traducerile ambigue sau eronate, pentru o exprimare corectă, pentru facilitarea comunicării mesajului etc.:

Traducere literală: *Students in the USA took part in a protest on Wednesday.*

(40) A5GE – *Studenții din Statele Unite ale Americii au luat parte la un protest miercuri.*

Expansiune/Adăugare: Many of the students in the crowd wanted to remind President Donald Trump that they would be old enough to vote in the 2020 elections, so **he should listen to them** now.

(41) A3GE – Mulți studenți din mulțime i-au reamintit președintelui Donald Trump că în anul 2020 ei vor – ei vor avea vârsta necesară pentru a vota și de aceea **el trebuie să le asculte cerințele.**

Schimbarea clasei morfo-sintactice: Another student said: "**I came out** because of what happened in Florida, but also because of what happens **in my neighborhood** every day."

(42) A5GE – Un student a spus **că el a – că este acolo** din cauza tragediei din Florida dar și de asemenea pentru ceea ce se petrece în fiecare zi **în vecinătatea sa.**

Enunțul de mai sus este un exemplu de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă. Deși aici sensul mesajului este păstrat, uneori interpretarea la persoana a III-a încarcă enunțul cu pronume și conjuncții și îl privează de claritate și putere de convingere [121, p. 66].

Substituire: U.S. Senator Elizabeth Warren joined the crowds **and spoke at a rally outside the Capitol building.**

(43) B4GC – Senatorul [ăă] Elizavet War s-a alăturat mulțimii și a luat parte la o întâlnire care (2) **#care s-a întâmplat atunci#**

Generalizare: They chose March 14 for their protest as that marks a month since the February 14 **Florida shooting** in which 17 students lost their lives.

(44) B5GC – Ei au ales 14 martie deoarece era acea lună după **cazul din Florida**. Șaptesprezece studenți și-au pierdut viața.

Pauzele vocale au constituit 29,44% în GC și 29,87% în GE (Figura 3.2).

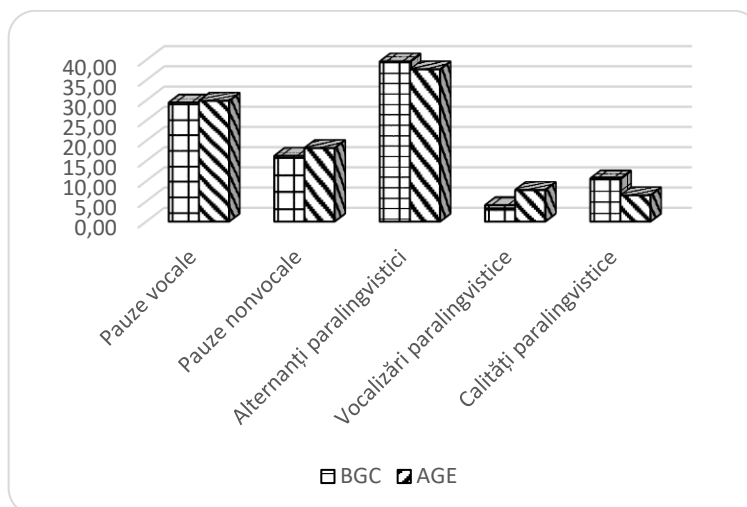


Figura 3.2 Evaluarea gradului de manifestare a competenței mnemonice, de atenție și concentrare. Ponderea elementelor paralingvistice în GE și GC (%)

Ilustrăm cu enunțuri extrase din DT ale studenților, unele dintre ele prezentate prin captura de ecran a secvențelor audio înregistrate cu ajutorul editorului Audacity.

(45) B5GC – La **S::toneman** Douglas highscool unde a avut loc tragedia [...].

(46) B10GC – Ei au ales data de 14 **fe::bruarie** pentru a face protest [...].

(47) B4GC – [...] pentru **a:: comemora::** colegii de clasă [...].

Enunțurile de mai sus redau prelungirea sunetelor vocalice și consonantice la începutul cuvântului, în interiorul lui și la sfârșit. Cel mai frecvent, pauzele vocale sunt utilizate de către studenți ca strategie de amânare a (re)formulării enunțului în LT, în speranța găsirii echivalenței potrivite, pentru a-și aminti informația din DS, sau sunt cauze ale ezitărilor, fiind rezultat al incertitudinii despre corectitudinea cuvântului. Pauzele vocale creează disonanțe și disfluențe discursive și consumă timp, care ar putea fi investit în redarea unor informații importante din DS. Frecvența înaltă cu care sunt utilizate este deranjantă pentru publicul-țintă.

Pauzele nonvocale au alcătuit o rată procentuală de 16,24% în GC și de 18,18% în GE (Figura 3.2). Cea mai mare durată a unei pauze nonvocale a fost de 3s.

(48) A7GE – Ea a spus **(3)** [ăă] că a ținut ostaticul congresului de ani de zile.

(49) B5GC – Deci el nu trebuie să le **(3)** [bla bla bla].[...]

(50) B1GC – Ei au ieșit la protest pe data de 14 martie acest lucru însemnând o lună de la [ăă] **(3)** producerea **(2)** accidentului **(1)** din februarie– 14 februarie ~ **(1)** în care 17 elevi și-au pierdut viața.

Durata enunțului de mai sus este de 26,5s. (*secvența audio 1*), iar cele 4 pauze nonvocale (*secvența audio 1a-1d*) constituie 7,369s. Pauzele nonvocale frecvente creează monotonie discursivă și fac discursul greu de urmărit.



Captură de ecran. *Secvența audio 1*



Captură. *Secvența audio 1a* (2,85s.)



Captură. *Secvența audio 1b* (2,082s.)



Captură. *Secvența audio 1c* (1,148s.)



Captură. *Secvența audio 1d* (1,189s.)

Cei mai mulți indicatori numerici au fost pentru categoria *alternanți paralingvistici* atât în GE cât și în GC. Ponderea lor a fost de 39,59% în GE și 37,66% în GC (Figura 3.2).

(51) A3GE – *Senatorul – Doamna senator Elizabeth Warren a-- a ieșit în mulțimii– a ieșit în fața mulțimii [...].*

Întreruperile în fluxul vorbirii marcate prin caractere albine sunt rezultatul reformulării cu scopul corectărilor lingvistice.

(52) B5GC – *Deci el nu trebuie să le (3) [bla-bla-bla].*

Studentul a recurs la un element de paralingvaj ce aparține registrului informal, lipsit de valoare semantică și inacceptabil în interpretare.

Cel mai mic număr de elemente paraverbale a fost semnalat pentru *vocalizările paralingvistice*. Ponderea acestora a constituit 4,06% în GC și 6,49% în GE (Figura 3.2). Enunțurile de mai jos conțin interpretare șoptită, neinteligibilă, râs și zâmbet.

(53) B4GC – *Senatorul [ăă] Elizavet War s-a alăturat mulțimii și a luat parte la o întâlnire care (2) #care s-a întâmplat atunci#*

Segmentul lingvistic intercalat de semnul „#” (a se vedea Anexa 9) nu conține valoare semantică pertinentă. Este o structură redundantă, care ar fi putut fi omisă în interpretare.

(54) B3GC – *Acești studenți au fost împușcați cred că (3) acești tineri ↓se vor alătura()↓*

Studentul trebuie să își adapteze intensitatea vocii în funcție de parametrii pragmatici ai comunicării. Cauza imposibilității înțelegerii cuvântului este intensitatea foarte scăzută a vocii.

(55) A7GE – *Ei au ieșit pe 14 martie la protest deoarece astfel se îndeplinește !!o lună de la filmarea!! din 14 februarie.*

Reacția studentului A7 a fost cauzată, probabil, de un stimul extern. Discursul face referire la evenimente tragice, iar orice manifestări emoționale precum râsul, zâmbetul etc. trebuie să fie controlate și excluse, indiferent de sursa acestora.

(56) A8GE – *La liceul Sto::n! [stai, cum îi?!] Stoneman Douglas [...].*

Vocalizarea este motivată de verbalizarea concomitentă a comentariului impropriu.

Calitățile paralingvistice s-au tradus în 10,66% în GC și în 7,79% în GE (Figura 3.2).

(57) B9GC – *Zeci de studenți au participat la un protest împotriva-- [ăă] îm-po-tri-va armelor.*

Rostirea sacadată a cuvântului „împotriva” este motivată de ezitare.

(58) A5GE – *Ei de asemenea au aderat la Asociația Națională pentru Arme de Foc pentru a:: (2,5) pentru a schimba această politică?*

Intonația interogativă de la sfârșitul enunțului de mai sus este justificată prin nesiguranța studentului privind sensul exprimat.

(59) A5GE – *Data pentru [ăă] acest protest a fost aleasă de 14 martie deoarece această dată >marchează o lună de la tragedia ge– din Florida unde au detedat 17 studenți<*

(60) B5GC – *Mulți dintre studenți au vrut >s-amintească pșdintelui Donald Trump că în 2020 ei fi deja– vor fi deja–<*

Tempoul verbal accelerat cauzează greșeli de pronunțare care, uneori, sunt corectate: „ge” în „din”, iar alteori – nu: „detedat” în loc de „decedat” și „pșdintelui” în loc de „președintelui”. Necorectările dar și corectările frecvente influențează fluiditatea discursivă, împiedică buna audiere a DT. Debitul verbal crescut și viteza în vorbire au un rol important în interpretare, totuși considerăm că la etapa inițială în IC este convenit ca studenților să li se atragă atenția asupra rolului tempoului verbal moderat pentru o IC fluentă, coerentă și inteligibilă.

(61) A3GE – *Ea a spus că Asociația Națională pentru Armele de foc ↓a ținut un Congres– a fost în Congres timp de un an↓*

Intensitatea scăzută a vocii, precum și tonul ezitant, sunt dovada nesiguranței studentului. Segmentul intercalat prin semnele ↓[...]↓ redă un sens fals. În *secvența audio 2* urmărim reprezentarea vizuală a discrepantei dintre intensitatea vocii cu care este tradus segmentul evidențiat și cea cu care sunt redate fragmentele care îl precedă și îl succedă.



Captură de ecran. *Secvența audio 2*

Analiza datelor pentru evaluarea gradului de manifestare a **competenței mnemonice, de atenție și concentrare** arată că subiecții din GE reușesc să producă un DT de o calitate mai bună datorită aplicării strategiilor didactice. Ratele numerice ale **erorilor semantice, omisiunilor** și a **elementelor paralingvistice** au fost mult mai scăzute în GE, iar acest fapt denotă coerență și coeziune discursivă mai înaltă. Cele mai mari valori în GE sunt pentru **erorile lexicale** și **greșelile de exprimare**, ponderea ridicată fiind pusă pe seama orientării studenților asupra corectitudinii semantice și atenției de a păstra cât mai multe detalii în IC.

3.2.2 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de ascultare activă și analiză discursivă

Discurs „*Cycling in cities*” (Anexa 10)

Pentru categoria **greșeli de exprimare** în limba română am extras exemple de abateri de la corectitudinea lingvistică conexe, predominant, cu pluralul greșit al substantivelor, redundanță, tautologie.

(62) B5GE – *A fost o zi destul de plăcută. [...] Era perfect pentru **ciclare**.*

Cuvântul „*ciclare*” înseamnă „*Integrare într-un ciclu de învățământ*”. Traducerea corectă pentru „*cycling*” este „*ciclism*”.

(63) B2GE – *De obicei, în Olanda, **traseurile** pentru cicliști [...].*

Varianta corectă a pluralului substantivului „*traseu*” este „*trasee*”.

(64) B2GE – *Poți să **iai** bicicleta și apoi să o lași la orice alt terminal.*

Forma corectă a verbului „*a lua*” la conjunctivul prezent, pers. a II-a, sing., este „*să iei*”.

(65) B6GE – ***La moment** 25000 de bicicliști circulă prin oraș.*

Utilizarea locuțiunii „*la moment*” cu sensul de „*în momentul de față*”/ „*în prezent*” este o abatere de la corectitudine. Sensul din dicționar al sintagmei evidențiate și anume „*imediat, pe*

loc” diferă față de sensul pretins în contextul de față. Este posibil ca forma „*la moment*” să fie susținută de expresia rusească „*в / на данный момент*”, de unde și greșeala.

(66) A5GC – *Dar trebuie să (2) ne convingem că acest mers cu **bicicletul** este ceva folositor pentru viitor.*

Fiind la genul feminin, substantivul „*bicicletă*” trebuia articulat corect „*bicicleta*”.

(67) A6GC – *Tu îți poți lua o bicicletă sau o poți lăsa la orice terminal din oraș și acesta este **cel mai perfect** lucru.*

În volumul „E timpul să vorbim corect”, pe care îl considerăm o sursă extrem de utilă la orele de interpretare consecutivă, doamna Profesor I. Condrea atenționează că deoarece, prin natura sa, adjectivul „*perfect*” este deja la superlativ, nu mai poate fi pus la vreun grad de comparație, expresia „*cel mai perfect*” fiind un pleonasm [14, pp.15-16].

(68) A8GC – ***Evitezi** ambuteiajele care acum devin o problemă foarte mare.*

Verbul „*a evita*” se conjugă „(tu) *eviți*” la indicativ prezent, persoana a II-a, singular.

Ponderea acestui tip de greșeli a constituit 42,70% în GC și 50,54% în GE și poate fi urmărită în Figura 3.3.

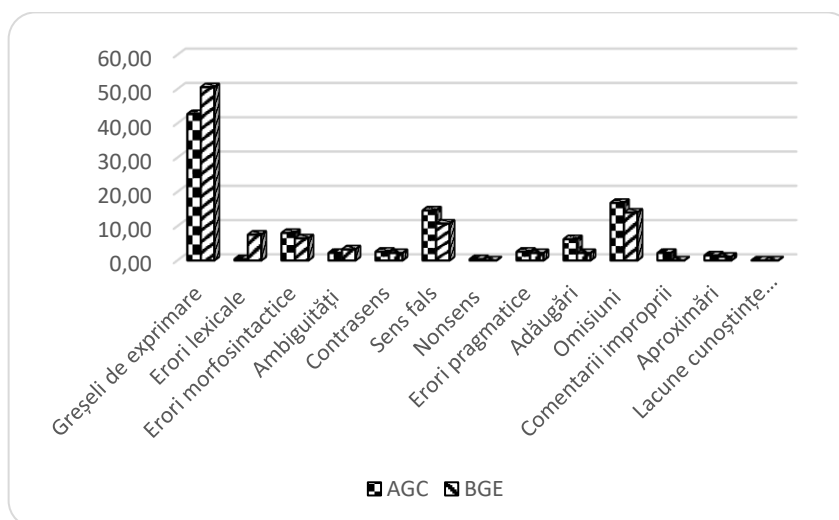


Figura 3.3 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de ascultare activă și analiză discursivă. Ponderea greșelilor de exprimare și a erorilor de IC în GE și GC (%)
Erorile lexicale au constituit 7,53% în GE cu 7,17% mai mult decât în GC (Figura 3.3).

(69) A10GC – *Astfel de **scheme** sunt și în Paris.*

Lexemul „*scheme*” din segmentul S20 din original (a se vedea *Anexa 10*) este polisemantic. Eroarea constă în asocierea sa formală în engleză cu unul dintre echivalențele în română „*schemă*”. Aici, „*scheme*” se referă la „*un sistem de folosire în comun a bicicletelor*”.

(70) B5GE – [...] *are de trecut un drum foarte lung până când va (2) va obține acest **gol**.*

Deși în fotbal cuvântul „*goal*” este tradus prin „*gol*”, studentul B5 a preluat forma și nu sensul contextual al acestuia (aici, „*scop*”, „*obiectiv*”).

La nivel **morfosintactic** am depistat erori asociate utilizării unui timp sau mod verbal, diferit față de cel din original:

(71) A7GC – **E** o zi minunată, **e** înșorit, zona **e** frumoasă.

(72) A2GC – **Dacă ai fi un ciclist ai ura– ai urî** conducătorii de auto– șoferii de automobile pentru că ei îți devin un obstacol în– pe carosabil. **Însă dacă ai fi un șofer nu ai urî** ciclici– cicliștii pentru că ei nu încalcă regulile.

(73) A10GC – **Ia-ți** bicicleta și **fă** o plimbare în jurul orașului.

Ponderea erorilor morfosintactice a fost de 8,03% în GC și de 6,45% în GE (Figura 3.3).

Au fost semnalate următoarele **ambiguități**:

(74) A6GC – Și aceasta este o diferență mare dintre-- dintre **aceste două țări. Aici o** mulțime de bicicliști seara nu folosesc [...] jachete fluorescente [...].

Adverbul de loc „*aici*” ar fi trebuit înlocuit cu un substantiv care să indice locația concretă deoarece nu este clar la ce țară se face referire. Dezambiguizarea este cu atât mai necesară cu cât nici în enunțul anterior studentul nu oferă vreun indiciu care să clarifice sensul.

(75) A10GC – *Ei nu au jachete fluorescente și:: căști de protecție și poți să nu vezi cum ei ~ vor să traverseze pe-- altă direcție. **Luminile roșii** nu par să afecteze (2) șoferii.*

Sintagma „*luminile roșii*” trebuia pusă într-un context exact pentru a înlătura diversele interpretări semantice: „*semnalizări auto*”, „*culoarea roșie a semaforului*”, „*lumini stradale*”.

(76) B6GE – **Ei pot** lua **bicicletele** pentru 30 de minute iar pentru aceasta **poți** să **achiți o sumă de– o sumă** respectivă. **O poți lua** dintr-un loc și să o **returnezi** [...].

Trecerea neargumentată în același enunț de la verbul la persoana a III-a plural „(ei) pot” la verbul la persoana a II-a, singular „(tu) poți” cauzează ambiguitate gramaticală. Deși expresiile verbale „*o poți lua*” și „*să o returnezi*” ar trebui să se refere la substantivul „*bicicletă*”, din cauza utilizării la numărul plural și a referirii anterioare la substantivul „*sumă*” la singular, enunțul are un caracter vag.

Ambiguitățile în GE au constituit 3,23%, cu 2,42% mai multe decât în GC (Figura 3.3).

Prezentăm exemple de erori semantice atribuite categoriei **contrasensului**, care a constituit ponderi apropiate: 2,15% în GE și 2,55% în GC (Figura 3.2).

(77) A4GC – **Dacă ești șofer iubești cicliștii** deoarece ↓*nu respectă nici o regulă*.

(78) B5GE – [...] **mulți șoferi nu folosesc luminile** în timpul nopții.

Ilustrăm câteva exemple de erori asociate **sensului fals**:

(79) A1GC – [...] *dacă ești un conducător auto îi* (1) **invidiezi** pe bicicliști deoarece ei nu– nu se conduc după nicio regulă de circulație.

Studentul A1 a utilizat verbul „*a invidia*” în loc de „*a urî*” pentru englezescul „*to hate*”. Ambele au o conotație negativă, însă exprimă emoții diferite și nu pot fi utilizate interdependent.

(80) B9GE – *Dar în Olanda acest lucru este diferit. Aici o mulțime de cicliști conduc noaptea (2) fără lumini și fără jachete fluorescente. Ei merg pur și simplu în orice direcție care doresc.*

Potrivit DS, condițiile nefavorabile pentru ciclism sunt în Bruxelles și nu în Olanda.

(81) A10GC – *Paris acum (2) numără 250 de bicicliști? biciclete [...].*

(82) B7GE – *Bicicletele sunt gratis timp de 40 de minute.*

Sensul fals din enunțurile de mai sus este pus pe seama denaturării informației numerice. Traducerea incorectă a numerelor a constituit 46,9% din totalul de erori atribuite sensului fals în GE și GC. Ponderea sensului fals a fost de 14,60% în GE și 10,75% în GC (Figura 3.3).

Nonsensul s-a manifestat printr-o singură ocurență în GC (0,36%, Figura 3.3). În GE nu a fost identificat acest tip de eroare.

(83) A6GC – *Noi facem ciclisme dar nu sunt atât de dese.*

Erorile pragmatice au constituit rate apropiate: 2,15% în GE și 2,55% în GC (Figura 3.3) și sunt reflectate prin inconsecvența în utilizarea registrului de limbă și lipsa coeziunii.

(84) B7GE – *Este bine pentru sănătatea dumneavoastră după cum am menționat mai înainte. [ăă] Dumneavoastră evitați ambuteiajul care este o problemă. [...] Bicicletele sunt gratis timp de 40 de minute. Le poți lua de la un terminal iar după o perioadă mai îndelungată achiți o anumită sumă de bani.*

Este greșită utilizarea formulelor de adresare la persoana a II-a, singular „(tu) poți”, „(tu) achiți” concomitent cu pronumele de politețe „dumneavoastră”.

(85) A4GC – *Nu este ușor în Bruxelles dar este adevărat că ciclismul este sănătos și ecologic care reduce ambuteiajele.*

Problema coeziunii discursive se explică prin utilizarea necorespunzătoare a pronumelui relativ „care”, fapt ce scindează raporturile de conexiune dintre idei.

Adăugările nejustificate au alcătuit 2,15% dintre erorile comise de către studenții din GE și 6,20% dintre erorile comise de către studenții din GC (Figura 3.3). În structurile lingvistice ce urmează observăm introducerea nemotivată a surplusului de informație care lipsește în original.

(86) A2GC – *Într-o zi am practicat și eu ciclismul era o zi însorită [ăă] (2) era o pădure și lacuri, anturajul perfect pentru ciclism.*

(87) B9GE – *Ciclismul este o cale spre care ar trebui să mergem pentru ca în viitor să ducem o viață mai bună.*

O pondere de 13,98% de **omisiuni nejustificate** a fost în GE, pe când rata în GC a constituit 16,79% (Figura 3.3). Redăm enunțuri în care omiterea segmentelor a fost cauzată de concentrarea atenției doar pe informația numerică, sau de dificultăți de comprehensiune.

(88) B2GE – *Ca de exemplu (2) țările ca Scandinavia și Olanda [...] Spre exemplu în Copenhaga 47% [...].*

(89) A7GC – *Dacă ești biciclist atunci [...] șoferii-- te împing și te încurcă pe pista ta.*

Prezentăm exemple de **comentarii improprii** semnalate doar în GC (2,19%, Figura 3.3). Ele sunt urmare a incertitudinii privind valoarea de adevăr a mesajului transmis.

(90) A5GC – *Asemenea locuri există și în Paris și în London [ăă] chiar Bruxelles [mătincă o spus] [...].*

(91) A8GC – *De obicei aceste piste sunt aparte de:: șosele [cred că] [...].*

În enunțul de mai jos s-a intervenit cu două comentarii ce întrerup continuitatea DȚ și o reiau în mod diferit.

(92) A5GC – *În Scandinavia de exemplu 40 [în Copenhaga nu?] în Copenhaga de exemplu 40 de-- [Dar nu-s 37? 37?] 40% din oameni f::folosesc bicicleta [...].*

În rezultatul analizei traducerilor, **aproximarea** în GC a constituit 1,46% din totalul erorilor din acest grup, iar în GE au fost înregistrate 1,08% (Figura 3.3).

(93) A6GC – *Parcul de biciclete care este-- care este situat în Paris are **aproximativ peste 1000 de biciclete.***

Studentul nu a reușit să memoreze, sau să noteze cifra exactă, intervenind cu o dublă aproximare: adverbul „aproximativ” și prepoziția „peste” în imediata apropiere.

(94) A6GC – *Iar acum există foarte multe **lucruri** în orașe cum ar fi Londra [...].*

Folosirea substantivului „lucruri”, generic și ambiguu pentru lexemul „scheme”, este din cauza neidentificării unei echivalențe care să se potrivească contextului.

(95) A7GC – *Însă acum Bruxellesul înțelege că **acesta** este (3) **ceva** spre viitor [...].*

Erorile de IC asociate **lacunelor de cunoștințe generale** au lipsit în ambele grupuri.

Strategiile de traducere la care au recurs cel mai des studenții:

Traducerea literală: If you are **a cyclist** [...]. If you are **a driver** [...].

(96) B7GE – *Dacă ești **un ciclist** [...]. Dacă ești **un șofer** [...].*

Concizie: *The roads are busy, **are not good**, the road surfaces **are bad** and it's actually quite unsafe.*

(97) A8GC – *Străzile sunt aglomerate **drumurile nu sunt foarte bune** și este destul de periculos.*

Expansiune/Adăugare: If you are a driver you start to hate the cyclists because *they never obey any rules* here.

(98) B1GC – Dacă ești un conducător de mașină urăști bicicliștii din cauza că *ei nu respectă nicio regulă de trafic rutier*.

The roads are busy, are not good, the road surfaces are bad and *it's* actually *quite unsafe*.

(99) B3GE – Drumurile sunt foarte aglomerate și *nu ne simțim în siguranță când călătorim cu bicicleta*.

Red lights don't appear to affect the cyclists much either.

(100) A1GC – *Semnalul roșu al semaforului* se pare că nu-i afectează prea mult pe bicicliști.

Explicitare / Parafraza: Usually, the *cycle tracks* in the Netherlands *are separate from the main road* so, they are, of course, much safer.

(101) A2GC – De obicei *pistele pentru cicliști sunt-- [ăă] sunt (3) [ăă] amplasate în afara carosabilului* astfel asigurând cicliștilor [ăă] siguranță.

Substituirea: You can pick up your bike and deposit your bike at any terminal around the city. *It's the perfect solution*.

(102) B7GE – Poți lua un-- o bicicletă și o întorci în alt loc al orașului *[ăă] aceasta fiind foarte comod*.

Reparare prin autocorectare: It's good for your health, *as I said before*.

(103) B2GE – Este bun pentru sănătatea voastră *cum am menționat mai târziu-- mai devreme*.

The roads are busy, *are not good*, the road surfaces *are bad* and it's actually quite unsafe.

(104) B4GE – Drumurile *sunt bune și sunt favorabile* pentru bicicliști-- *nu sunt favorabile*.

The bikes are free *for 30 minutes*.

(105) A8GC – În Paris [...] bicicletele sânt gratis *pentru 15 minute-- pentru 30 de minute*.

Generalizare: But now realizing that this is the way to go, this is the trend for the future, even Brussels *is beginning to rethink and do a bit of planning* [...].

(106) A1GC – Iar acum conștientizând că aceasta este calea pe care trebuie să o urmeze pe viitor chiar și autoritățile de la Bruxelles au:: hotărât *să ia măsuri în privința asta*[...].

Amânare: A2GC – De obicei pistele pentru cicliști sunt-- *[ăă] sunt (3) [ăă] amplasate în afara carosabilului* astfel asigurând cicliștilor *[ăă] siguranță*.

(107) B1GE – De exemplu în Copenhaga *[m]* 37% din călătorii au loc pe bicicletă.

Expansiune/Adăugare pentru corectitudine de exprimare.

But now realizing that this is the way to go this is the trend for the future, even **Brussels** is beginning to rethink and do a bit of planning [...].

(108) A1GC – Iar acum conștientizând că aceasta este calea pe care trebuie să o urmeze pe viitor chiar și autoritățile de la Bruxelles au:: hotărât să ia măsuri în privința asta [...].

Adaosul structurii subliniate din exemplul de mai sus este.

Ponderea **pauzelor vocale** a fost de 34,55% în GC și 36,36% în GE (Figura 3.4).

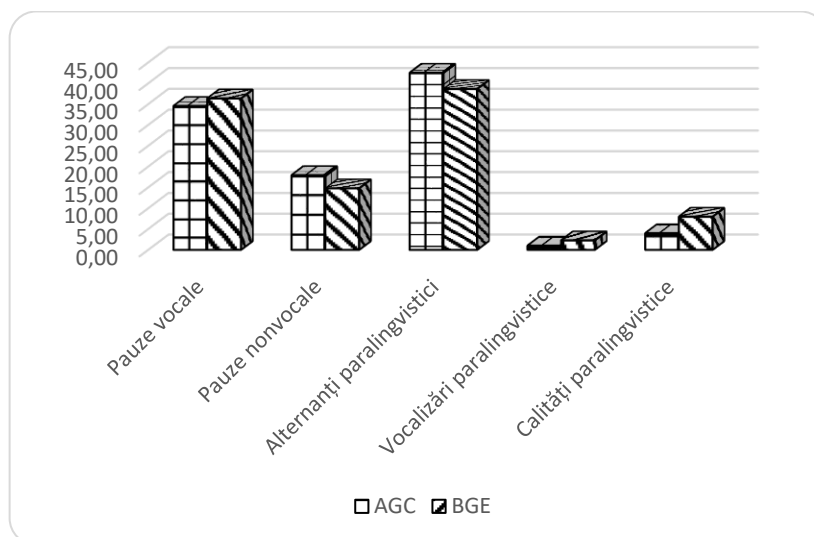


Figura 3.4 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de ascultare activă și analiză discursivă. Ponderea elementelor paralingvistice în GE și GC (%)

(109) A2GC – *[ăă] De obicei pistele pentru cicliști sunt-- [ăă] sunt (3) [ăă] amplasate în afara carosabilului astfel asigurând cicliștilor [ăă] siguranță. Într-o zi [ăă] am practicat și eu ciclismul era [ăă] o zi însoțită [ăă] (2) era o pădure și lacuri anturajul perfect pentru ciclism.*



Captură de ecran. Secvența audio 3

Enunțul de mai sus (Secvența audio 3) alcătuit din 35 de cuvinte, cu durata de 30,829s., conține 7 pauze vocale, care însumează 4,017s. și 2 pauze nonvocale.

(110) A3GC – [...] dar nu trebuie să uităm că:: *[ăă]* că mersul pe bicicletă [...] este foarte sănătos. De asemenea este bine pentru mediul înconjurător și:: *[ăă]* și nu:: nimerești în ambuteiaje. [...] cel mai apropiat viitor a Bruxellesului începe să:: să:: refacă [...].

Cel mai frecvent, pauzele vocale sunt asociate cu prelungirea sunetelor cuvintelor monosilabice din categoria părților de vorbire invariabile precum conjuncția și prepoziția.

Ponderea **pauzelor nonvocale** a reprezentat 17,94% în GC și 14,77% în GE (Figura 3.4). Cea mai lungă durată a unei pauze nonvocale a fost de 3min.

(111) A5GC – *Majoritatea din acești oameni mergeau cu blicicl– bicicleta ca să admire-- (2) ca să admire împrejurimile și mereu (3) [a,ei] și mereu au o pistă pen– specială pentru bicicliști.*

Alternanții paralingvistici au constituit 42,52% în GC, iar în GE – 38,64% (Figura 3.4).

(112) B5EG – *Călătoritul este sănătos pentru sănătatea ta [oi!] este bun [...].*

(113) B5EG – *Aici mulți cicliști [nu!] mulți șoferi nu folosesc lumini în timpul nopții.*

Alternanții precedă corectarea unei greșeli de exprimare sau a unei erori de interpretare. Corectările multiple alterează coeziunea discursivă și distrag atenția publicului receptor de la urmărirea firului discursului:

(114) A10GC – *Cel mai bun exemplu de:: de bi– de orașe– de țări pentru bicicliști ~ este Olanda și:: Scandinavia.*

Cele mai puține elemente paralingvistice au fost **vocalizările paralingvistice**: 1% în GC și 2,27% în GE (Figura 3.4).

(115) A8CG – *Noi avem în oraș piste pentru pietoni– !!pentru cicliști!! [...].*

(116) B5EG – *[...] este drept că cic...cic...ciclitul !este bun pentru tine!*

Vocalizările paralingvistice (râs și zâmbet), sunt consecințe ale sentimentului de jenă, cauzat de transpunerea eronată a sensului în LT sau de exprimarea defectuoasă în limba română.

Calitățile paralingvistice au fost traduse prin 3,99% în GC și 7,95% în GE (Figura 3.4).

(117) A10CG - *Paris acum (2) numără 250 de bicicliști? biciclete gratis.*

Intonația interogativă cu care este rostit cuvântul „*bicicliști*” indică incertitudinea referitor la valoarea de adevăr a ideii expuse.

(118) B4EG – *În Copengaghen de exemplu ↓patru-- șaptezeci virgulă↓ [mm] 47% din populație se ocupă cu ciclismul în călătoriile lor.*

Volumul scăzut al vocii cu care este rostit „*patru-- șaptezeci virgulă*” este asociat exprimării incorecte a informației numerice. Vorbirea în ritm sacadat afectează fluenta discursivă.

(119) A2GC – *O bună parte din oameni foloseau-bicicleta-doar-pentru-a-savura timpul de afară și peisajele. Și ei practicauciclismul-pe-pistele-specializate.*

Aplicarea strategiilor didactice pentru evaluarea gradului de manifestare a competenței **de ascultare activă și analiză discursivă** a generat versiuni mai apropiate de DS în GE comparativ cu GC. Analiza datelor arată că rata de succes în depășirea dificultăților de ordonare consecutivă

și coerentă a ideilor și pierderile mai mici de informație în GE este rezultatul ascultării concentrate și integrale, fără abateri a DS, de unde și valorile mai scăzute ale **erorilor semantice, pragmatice, adăugărilor** și **omisiunilor nejustificate** și DT cu mai puține elemente paralingvistice în GE comparativ cu GC. **Greșelile de exprimare** depășesc numeric erorile de interpretare în ambele grupuri.

3.2.3 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta gramaticală

Discurs „School uniforms” (Anexa 10)

Greșelile de exprimare în limba română au prevalat asupra celorlalte tipuri de erori în ambele grupuri. O rată de 36,31% a fost înregistrată în GC și 53,28% în GE (Figura 3.5). Abateri de la normă au fost pleonasmul, cacofoniile, numărul greșit al substantivelor, conjugarea greșită a verbelor.

(120) A5GE – [...] *copiii într-o școală sunt de **nivele** sociale diferite.*

Potrivit DEX, substantivul „*nivel*” are două forme de plural „*niveluri*” și „*nivele*” care, însă, nu pot fi folosite interdependent din cauza diferențelor semantice dintre ele. În enunțul de mai sus ar fi trebuit utilizat pluralul „*niveluri*” ce înseamnă „*stadiu, grad (de pregătire, de dezvoltare), treaptă (a calității), indice (al cantității)*”.

(121) B1GC – *Iar în al doilea rând oponenții susțin că a purta uniformă nu lasă nu permite copiilor să se– să se exprime și să fie **ei însăși**.*

O abatere des întâlnită la studenți este acordul în persoană, gen și număr a adjectivului pronominal de întărire cu pronumele sau substantivul pe care îl determină. Acordul corect cu pronumele personal persoana a III-a, plural, genul masculin trebuia să fie „*ei înșiși*”.

(122) B2GC – *Și este total interzisă purtarea blugilor sau **adidașilor sportivi**.*

(123) B6GC – *Dar **oponenții**:: care sânt **contra** ce au de spus?*

Sintagmele „*adidași sportivi*” și „*oponenți contra*” sunt exprimări pleonastice. Studentul ar fi putut omite unul dintre cele două cuvinte evidențiate, intervenind cu modificări lexico-sintactice în enunț, păstrând intact sensul.

(124) B5GC – *Și mai ales în regiunile unde venitul (2) **se diferă** foarte tare.*

Abaterea constă în utilizarea verbului „*a diferi*” precedat de elementul reflexiv „*se*”.

(125) B10GC – *Dar **ce vreau să spună** cei care sunt împotriva.*

La timpul prezent, persoana a III-a, plural, forma corectă a verbului „*a vrea*” este „*vor*”.

Repetări de lexeme și sintagme identice sau apropiate ca formă:

(126) A7GE – *Era-- **era** interzis ca copiii să poarte **blugi** și **ginși** la școală.*

(127) B4GC – *Astăzi **există-- există** lanțuri de magazine care vând uniforme [..].*

(128) B6GC – *În zilele noastre sunt multe lanțuri de magazine unde puteți găsi haine la un preț mai scăzut la un preț mai mic [...].*

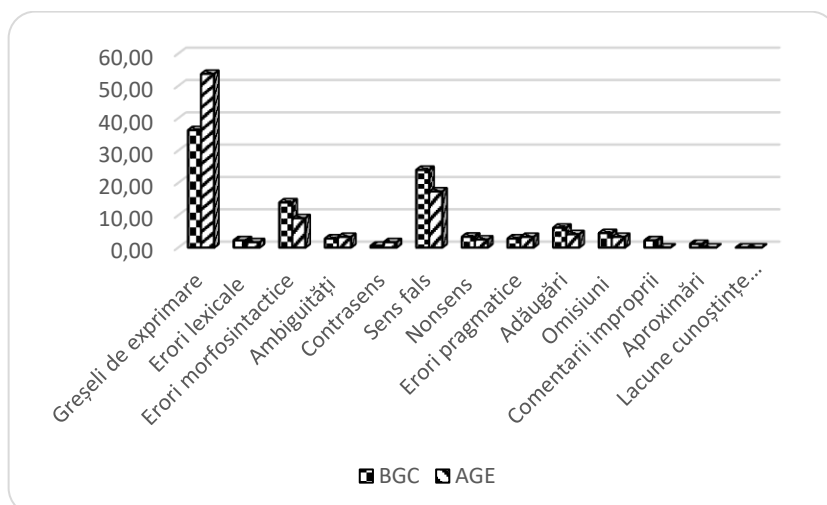


Figura 3.5 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta gramaticală. Ponderea greșelilor de exprimare și a erorilor de IC în GE și GC (%)

Erorile lexicale s-au manifestat în proporție de 1,65% în GE și 2,23% în GC (Figura 3.5).

(129) A8GE – *În primul rând cei care suportă această idee spun că a purta uniformă aduce un echilibru [...].*

Verbele „to support” și „a suporta” reprezintă un caz de paronimie interlingvistică parțială. Verbele, asemănătoare din punct de vedere formal, influențează studentul să utilizeze echivalența „a suporta” în loc de „a susține” sau „a sprijini”, de unde și eroarea.

(130) B7GC – *Fiind dintr-o regiune (2) economică:: depravată [...].*

Sintagma „economically deprived area” se traduce corect prin „regiune săracă”, „zonă defavorizată (economic)”. Utilizarea în contextul de față a adjectivului „depravat” – „decăzut din punct de vedere moral; corupt, desfrânat” este greșită pentru sensul pe care îl comportă.

Erorile morfosintactice au fost atribuite, în mare parte, utilizării greșite a timpurilor și modurilor verbale și traducerii literale a unor structuri gramaticale care au provocat modificări de sens. Ponderea acestora a reprezentat 9,09% în GE și 13,97% în GC (Figura 3.5).

(131) A5GE – *Dacă tu crești și trebuie să mergi la școală în Marea Britanie tu probabil trebuie să porți o uniformă la școală. Pentru fete asta înseamnă să poarte un sacou o blujă– o bluză și o fustă un sacou și probabil o cravată. Pentru băieți asta înseamnă de a purta un sacou o cămașă și desigur o cravată.*

Prezentul perfect al verbelor „to grow up” și „to go” ar fi trebuit traduse în română prin perfectul compus „ai crescut” și „ai mers”. Trecutul simplu al lui „to have to” trebuia redat prin „a trebuit” iar „would have” + participiul trecut al verbului „to mean” – prin condiționalul-optativ perfect „ar fi însemnat”.

(132) B1GC – *Dacă ați crescut și ați fost la școală în Marea Britanie atunci probabil că ar fi trebuit să fi purtat uniforme școlare.*

Utilizarea condiționalului perfect al verbului „a trebui” și a conjunctivului perfect al verbului „a purta” este improprie deoarece DS nu exprimă nicio acțiune sau ipoteză nerealizată în trecut. Pentru a fi în acord cu acțiunea redată de verbele „ați crescut” și „ați fost” din prima parte a enunțului studentul trebuia să utilizeze perfectul compus al lui „a trebui” și conjunctivul prezent al lui „a purta”, așadar „**a trebuit să purtați**”.

Ambiguitățile au constituit 2,79% în GC și 3,31% în GE (Figura 3.5). Pentru exemplificare prezentăm următoarele enunțuri ambigue la nivel gramatical și lexico-semantic:

(133) A7GE – [...] multe **magazine** unde îți poți procura **uniforma** care nu **sunt** atât de **scumpe** [...].

În exemplul de mai sus ambiguitatea gramaticală este marcată de acordul incorect al verbului „a fi” cu substantivul la plural „magazine”. Studentul ar fi trebuit să realizeze acordul cu substantivul la numărul singular „uniformă” – „uniforma care nu este atât de scumpă”.

(134) B6GC – [...] **uniformele** sânt o soluție pentru **viața de apoi** [...].

Expresia „later life” a fost interpretată și redată greșit prin „viața de apoi” (en. the afterlife). Așa cum a fost tradusă, expresia comportă sensul de „existență de dincolo de moarte”. O variantă potrivită de traducere a fost oferită de către studentul A1 „În al treilea rând ei susțin că:: **purtarea uniformelor școlare îi pregătește pentru viitoarele locuri de muncă**”. Studentul a reușit, prin intermediul explicitării, să dezambiguizeze sensul expresiei.

Contrasensul a fost în proporție de 0,56% în GC și de 1,65% în GE (Figura 3.5).

(135) A1GE – *În al doilea rând, uniformele creează o atmosferă mai oficială, potrivită pentru studiu pentru că [...] **copii merg la școală pentru a învăța pentru a se distra și a petrece timpul cu prietenii lor*** [...].

(136) B3GC – *Acum **elevii din Regatul Unit nu poartă uniformă** în timp ce alte părți europene nu sunt de acord.*

Sensul fals a fost identificat în versiunile subiecților din ambele grupuri, constituind o rată de 24,02% în GC și de 17,36% în GE (Figura 3.5).

(137) A4GE – *Haideți să observăm [...] **de ce elevii se îmbracă la fel la școală.***

O variantă corectă a enunțului este oferită de studentul A1GE – *Însă această temă a creat o divizare în societatea britanică mulți dintre oameni fiind împotriva purtării uniformelor alții susținând această idee. **Hai să vedem care sunt argumentele lor.***

(138) B4GC – *Personal eu pot să spun că eu nu am avut haine mai (2) **mai bune în timpul școlii și după școală*** [...].

Din punct de vedere semantic versiunea cea mai apropiată de original îi aparține studentului A3GE „Eu personal **nu am avut un interes foarte mare pentru îmbrăcăminte** atunci când am învățat în școală”.

(139) A10GE – *Ce **am de spus** despre aceste uniforme.*

Studentul A10GE a redat enunțul în română printr-o structură în care subiectul inclus este la persoana I, singular. O variantă corectă îi aparține studentului A1GE – *Să vedem ce **au de spus** cei care sunt împotriva uniformelor.*

(140) B6GC – [...] ***au apărut studenții care sunt pro și studenții care sunt contra.***

În DS vorbitorul nu specifică o categorie anume a populației care ar susține sau ar contesta purtarea uniformei.

Nonsensul a constituit 3,35% dintre erorile de IC în GE și 2,48% în GC (Figura 3.5). Exemplificăm cu fragmente care confirmă lipsa totală sau parțială a conexiunii logice:

(141) A6GE – *În primul rând această idee afirmă că **uniformele sunt pentru toți oamenii și ar fi o soluție pentru diferența dintre oamenii ce sunt bogați și cei săraci și să nu se diferențieze deoarece copiii sunt îmbrăcați în același fel ceea ce înseamnă că să fie mai puțin stigmatizați din această cauză.***

(142) B6GC – *În școlile din Marea Britanie pentru multe generații a fost-- **a fost folosită uniforma pentru--pentru ca mai târziu europenii au folosit alte uniforme.***

Erorile pragmatice au constituit 3,31% în GE și 2,79% în GC (Figura 3.5) și s-au manifestat prin inconsecvența în utilizarea registrului lingvistic și a lipsei coeziunii discursive:

(143) A3GE – ***Doamnelor și domnilor** Dacă **ai crescut și ai mers** la școală [...].*

Discrepanța în utilizarea registrului de limbă este manifestată prin folosirea formulei de politețe „*Doamnelor și domnilor*” împreună cu perfectul compus al verbelor „*a crește*” și „*a merge*” conjugate la persoana a II-a, singular „*(tu) ai crescut*” și „*(tu) ai mers*”, pe când verbele trebuiau conjugate la persoana a II-a plural.

(144) B3GC – ***Deci uniformele formează un echilibru și ar putea fi scumpe.***

În scopul creării ideii de contrast în interiorul enunțului, conjuncția coordonatoare „*și*” trebuia substituită cu conectorul pragmatic „*însă*” sau „*dar*”.

(145) B2GC – ***Vă mulțumim** pentru atenția dumneavoastră.*

Indicele pragmatic de politețe „*a mulțumi*” trebuia utilizat la persoana I, singular întrucât discursul este rostit de un singur vorbitor care mulțumește din numele propriei persoane.

Adăugările nejustificate au o pondere de 6,15% în GC și de 4,13% în GE (Figura 3.5).

(146) B3GC – ***Ceea ce purtam la școală nu era atât de important pentru mine gășind totul prea scump pentru mine.***

(147) B4GC – **Deseori** logoul școlii lor este imprimat pe sacou și **uneori** și pe cravată.

Omisuniile au avut ponderi apropiate în GE (3,31%) și în GC (4,47%) (Figura 3.5).

(148) B4GC – După toate acestea copiii nu--nu-- nu trebuie să (3) [...].

(149) A4GE – [...] părinții nu pot-- nu-și pot permite să cumpere [...].

În GE nu au existat **comentarii improprii**, iar în GC ele au constituit 2,23% (Figura 3.5).

(150) B4GC – Dacă ați crescut și deja trebuie să plecați la școală în Regatul Unit **[dar mai departe?]** trebuie să purtați uniformă la școală.

(151) B5GC – [...] țările din Europa nu trebuie să poarte uniformă în Britania– trebuie [mm] **[N-am înțeles]**.

Aproximările au lipsit în GE, iar în GC am identificat 2 exemple (1,12%, Figura 3.5).

(152) B7GC – De generații și până acum elevii școlilor din Marea Britanie sunt obligați să poarte uniforme ceea ce pentru:: omologii europeni nu era așa. Acest **lucru** este mult vorbit în Marea Britanie. Unii suportă această **chestie** iar alții sunt împotriva.

Echivalențele în limba română pentru substantivul „practice” puteau fi lexemele „practică, obicei, deprindere” care ar fi dezambiguizat sensul.

Lacune ale cunoștințelor extralingvistice nu au fost identificate.

Pentru ameliorarea calității traducerii, studenții au recurs la următoarele strategii:

Concizie: Secondly, uniforms **instil formality**, they say. **This creates a more formal atmosphere** conducive to learning.

(153) A2GE – În cel de-al doilea rând aceștia afirmă că uniforme [ăă] **acordă o notă de formalitate** [ăă] anturajului [...].

Expansiune: Well, they say that, **despite being a leveler**, uniforms can be expensive.

(154) A1GE – Ei spun că **în ciuda faptului că ele prezintă un standard de egalitate între elevi** uniforme pot fi destul de scumpe.

[...] I was able to see with my own eyes a clear role for **uniforms as a leveler** in hiding the differences between children from poorer and richer homes.

(155) A1GE – [...] am conștientizat de-a lungul vieții care este rolul important al **uniformei școlare în calitate de standard care pune un semn de egalitate** între elevii care provin din familii bogate și cei din familii sărace.

În imposibilitatea identificării unei echivalențe restrânse, în ambele enunțuri de mai sus, studentul a recurs la expansiunea lexicală, însă păstrează sensul.

Explicitare: Firstly, supporters say that uniform is **a great leveler** [...].

(156) A2GE – În primul rând suporterii consideră că aceasta este **o metodă perfectă de [ăă] a (3) minimaliza discrepanțele** [...].

Pentru concretizarea sensului, în acest enunț studentul a recurs la parafrază precedată de pauze vocale și non-vocale ca strategii care le acordă timp de gândire pentru reformulare.

Repetare:

(157) A3GE – Al doilea argument este că uniforma școlară **reprezintă un-- reprezintă (2) [ăă] reprezintă** o:: o cale mai bună pentru a crea o ↓ atmosferă de învățat pentru elevi↓

Reparare prin autocorectare: [...] a clear role for uniforms as a leveler in **hiding the differences** between children from poorer and richer homes.

(158) A5GE – Și asta **marchează diferența dintre-- nu marchează diferența** dintre elevii săraci și elevii cu un alt nivel social mai ridicat.

Ponderea **pauzelor vocale** a reprezentat 34,29% în GC și 40% în GE (Figura 3.6).

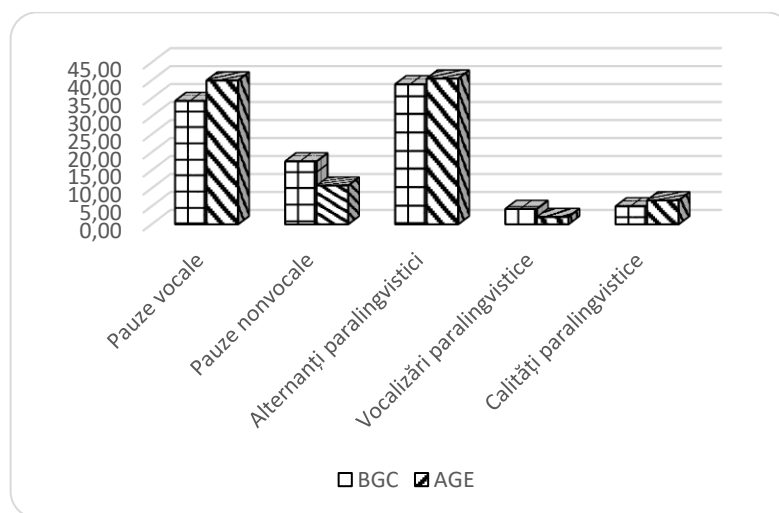


Figura 3.6 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta gramaticală. Ponderea elementelor paralingvistice în GE și GC (%)

Enunțul ce urmează abundă în pauze vocale care îl încarcă și creează dificultăți în urmărirea firului discursiv.

(159) B7GC – În primul rând uniforme sunt (1,5) un echilibru **[ăă] între:: studenții::** care **au:: familii:: cu::** nivelul **[ăă]** veniturilor mai redus. Aceasta înseamnă **că::** se observă studenții **care::** sunt veniți din (1,5) de la un (2) ceea ce înseamnă **că::** [...].

Cota procentuală a **pauzelor nonvocale** a fost de 17,50% în GC și 10,77% în GE (Figura 3.6). Pauzele nonvocale lungi cauzează întreruperi discursive, afectând claritatea și cursivitatea în exprimare. Fragmentul de mai jos conține cea mai lungă pauză nonvocală (5,368 s.).

(160) A10GE – În al doilea rând uniforme creează o acomodare? (5) Copiii nu merg la școală ca să se joace sau să discute cu prietenii lor [...].

Alternanții paralingvistici au reprezentat cea mai mare pondere dintre toate tipurile de elemente de paralimbaj. Rata procentuală a fost în raport de 38,93% în GC și de 40,51% în GE (Figura 3.6). Majoritatea elementelor au fost asociate corectărilor, reformulărilor și repetărilor de

cuvinte și sintagme. Corectările și ezităările sunt rezultat al procesului cognitiv de căutare și identificare a echivalențelor lexicale potrivite, a categoriilor modului și timpului verbal.

(161) B4GC – *În primul rând pot să-- să spun că uniforma școlară **este un bun**– (1,5) **este-- [nu!] balansează**– (3) este un bun echilibru [...].*

(162) A5GE – *Iar logoul șco– blazonul școlilor **era– ar fi– este imprimat** pe [ăă] cravate sau sacouri.*

Vocalizările paralingvistice au avut cea mai redusă pondere printre elementele de paralimbaj examinate: 4,29% în GC și 2,05% în GE (Figura 3.6). Enunțuri care conțin vorbire șoptită, oftat, râs, dresul vocii.

(163) B4GC – *#**Dar ce spun oponenții**#– #**Dar ce spun oponenții care poartă uniforme**#*
Vorbirea șoptită este justificată de producerea unei erori semantice.

(164) A5GE – *@ **Dacă tu crești și trebuie să mergi la școală în Marea Britanie** [...].*

Oftatul este asociat cu anticiparea unor dificultăți de interpretare.

(165) A5GE – *Un alt exemplu pentru a reprezenta acest lucru sunt oamenii de politici **!!de poliție!!** [...].*

Râsul produs în timpul IC este asociat conștientizării unei erori lexicale. Ar fi fost cuvenită simpla corectare a erorii.

(166) B10GC – *[ăă] Al doilea fapt este că **** aceste formă [ăă]** (2) [...].*

Calitățile paralingvistice au constituit rate mai mici comparativ cu primele 3 categorii analizate. Acestea au avut valori apropiate: 5% în GC și 6,67% în GE (Figura 3.6). Enunțurile de mai jos conțin intonație interogativă, volum scăzut al vocii și exprimare neinteligibilă.

(167) A10GE – *În al doilea rând uniformele creează o acomodare?*

(168) B2GC – *[...] mai ales în regiunile unde venitul este foarte:: ↓**categoric**↓ [...]*

(169) A2GE – *Dacă ați crescut și ați () atunci probabil ați– a trebuit să purtați o formă școlară.*

Analiza cantitativă și calitativă pentru evaluarea gradului de manifestare a **competenței lingvistice (componenta gramaticală)** arată că lacunele la nivel morfologic, incapacitatea de a reda corect mesajul din punct de vedere sintactic, lapsusurile în reacționarea rapidă și corectă din punct de vedere semantic la mesajul emis de vorbitorul DS s-au manifestat într-un număr mult mai mic în GE comparativ cu GC. Așadar, ponderea numerică a **erorilor morfosintactice, semantice, a adăugărilor, aproximărilor, a comentariilor improprii**, este net mai scăzută în GE datorită aplicării strategiilor didactice. **Greșelile de exprimare** au constituit, ca și în cazul evaluării gradului de manifestare a celorlalte CIC, cele mai înalte valori numerice atât în GE cât și GC, iar rata **elementelor paralingvistice** a predominat în GC.

3.2.4 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta lexicală

Discurs „*Soap operas - not just a form of entertainment*” (Anexa 10)

Am analizat, prin comparație, traducerea la vedere (TLV) efectuată de către subiecții din grupul experimental – GE(TLV), IC a subiecților din GE și IC a studenților din GC. Printre **greșelile de exprimare** identificate menționăm tautologii, greșeli de pronunțare, calchieri, pleonasme, conjugarea incorectă a unor verbe, cuvinte parazite, greșeli gramaticale, repetiții.

Deși limba română nu este încorsetată de o topică rigidă, ordonarea la întâmplare a cuvintelor în enunț este sursa modificării raporturilor sintactice, ducând la denaturarea exprimării:

(170) B7GE(TLV) – *Mesajele de exemplu problemele sănătății [...] și **alte destul de subiecte serioase***.

Ar fi fost necesară respectarea topicii gramaticale și rearanjarea cuvintelor de maniera: *alte* (adj.)+ *subiecte* (subst.) + *destule de* (adv.+prep.) + *serioase* (adj.).

(171) B6GE(IC) – *Dacă te **intifici** pe tine însuși în **protagonistul** în actorul [...]*.

Adaptarea vitezei fluxului verbal cu care se comunică mesajul este extrem de importantă. Un flux verbal moderat va asigura calitatea și buna înțelegere a sensului exprimat.

(172) B10GE(TLV) - *Dar @ cunosc oameni care sunt (3) dependenți și **se stăruie** să nu piardă nici un episod*.

O abatere de la normele limbii române este utilizarea verbului intransitiv „*a stăruie*” precedat de pronumele reflexiv „*se*”, calchiere după rusescul „*стараться*”, preluând și sensul acestuia. Forma corectă a verbului este „*a se strădui*” care, conform DEX înseamnă „*a depune multe eforturi ca să realizeze ceva; a se sili, a se căzni*”. Totuși, în enunțul de mai sus ar fi fost mai convenită utilizarea verbelor „*a încerca, a face tot posibilul*”.

(173) A1GC – *Mulți oameni **incluzând și** mulți prieteni de-ai mei [...]*.

(174) B1GE(TLV) – *Multe persoane **inclusiv și** prietenii mei [...]*.

Autoarea lucrării „E timpul să vorbim corect” atenționează că „*inclusiv*” și „*incluzând*” conțin deja sensul „*și cu*”, astfel că pentru o exprimare corectă studenții ar fi trebuit să utilizeze ori „*inclusiv*” ori „*și*” [14, p. 15].

(175) A8GC – *[...] unele persoane se pot **într-un fel** conecta cu protagoniștii din seriale [...] **într-un fel** se conectează cu acesta. [...]acest program are ca scop– **într-un fel** [...]*.

Atragem atenția asupra efectelor nedorite ale *cuvintelor-parazite*. Repetarea sintagmei „*într-un fel*” rezidă în dificultatea de a exprima o idee pe care nu o poate transmite prin suficiente cuvinte. Frecvența acestor structuri este asociată cu vocabularul limitat al vorbitorului, viteza mică de transformare a gândurilor în cuvinte și dificultăți de înțelegere a sensului.

(176) A4GC – *[...] problemele sănătății precum violența în familie **virusul HIV** [...]*.

Exprimarea pleonastică în enunțul de mai sus se manifestă prin utilizarea cuvântului „virus” înainte de acronimul „HIV”, pe care deja îl conține – „**virusul** imunodeficienței umane”. O formulă potrivită este „*infecția cu HIV*”.

Ponderea în GE(TLV) a fost de 36,36%, în GE(IC) – de 45,83%, iar în GC – de 31,97% (Figura 3.7).

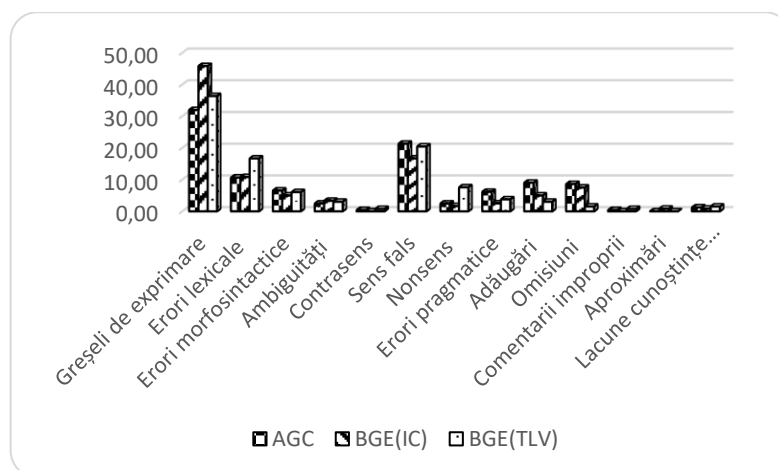


Figura 3.7 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta lexicală. Ponderea greșelilor de exprimare și a erorilor în GE(TLV), GE(IC) și GC (%)

Erorile lexicale au reprezentat 16,67% în GE (TLV), 10,83% în procesul de IC în același grup și 10,66% în GC (Figura 3.7).

(177) B3GE(TLV) – [...] *mesajul care poate fi transmis mult mai ușor decât prin [îi] lecții sau– sau a arăta cu degetul care deseori nu lucrează*”.

Structura „*finger pointing that never works*” a fost transpusă *ad litteram* în limba română fapt ce diminuează culoarea locală a expresiei. Ar fi fost potrivită substituirea verbului „a (nu) lucra” cu „a (nu) avea efectul dorit”.

Lexeme asemănătoare sau identice ca formă, în română și engleză, dar diferite ca sens, în capcana cărora au căzut unii studenți sunt: „*to appeal to*” tradus în mod eronat în română prin „a apela”, „*series*” redat greșit prin „serie”, „*character*” cu sensul de „personaj” și nu „caracter” și cuvântul „*actual*” confundat în română cu echivalența sa nepereche „actual”.

(178) B3GE(TLV) – Telenovelele **apelează** la mulți oameni [...].

O variantă acceptabilă aparține studentului A2GE(TLV) – Telenovelele **le plac** multor persoane.

(179) B4GE(TLV) – Dacă un spectator [...] – se poate identifica [...] cu actorul din această **serie** el poate să (2) [...] se identifice cu el în același **caracter**.

În limba română „filmul care apare pe fragmente prezentate succesiv” este „*serial*” și nu „serie”, iar confuzia redată de traducerea cuvântului „*character*” se regăsește în omonimia interlingvistică parțială a cuvântului în raport cu unul dintre echivalențele sale în română.

(180) B10GE(TLV) – În general acesta este subiectul **actual**.

O versiune potrivită aparține studentului B1GE(TLV) – De fapt acesta este subiectul **în sine**.

(181) B5GE(TLV)/ (IC) – Mulți oameni [...] sunt pasionați față de **opera de săpun**.

Amuzantă și eronată, în același timp, a fost traducerea sintagmei „*soap opera*” calchiată „*operă de săpun*”, versiunea corectă în română fiind „*telenovelă*” sau „*serial*”.

(182) B5GE(TLV)–Și **după scene** companiile de televiziune și guvernul și NGO-ul [...].

Expresia „*behind the scenes*” ar fi trebuit redată cu sensul „*departe de ochii publicului, în spatele culiselor*”.

Erorile morfo-sintactice au fost asociate indicării greșite a numărului și genului substantivelor și nerespectării timpului verbelor. Analiza traducerilor a arătat o rată de 5% în GE(IC), 6,06% în GE(TLV) și 6,56% în GC (Figura 3.7).

(183) B1GE(IC)/(TLV) – [...] **organizația nonguvernamentală** și guvernul [...].

Întrucât originalul face referire la pluralul substantivului „*NGOs*” studentul-interpret ar fi trebuit să păstreze aceeași categorie gramaticală a numărului pentru a nu modifica sensul.

Atragem atenția asupra nerespectării categoriei timpurilor verbale în traducere:

(184) A5GC – [...] UNICEF-ul.: **a lucrat** [...] pentru a crea un program TV pentru a transmite un mesaj. [...] Această telenovelă **a avut loc** în capitala [...].

Prezentul perfect continuu și prezentul simplu au fost redade prin perfectul compus.

(185) A6GC – Dar eu știu oameni care sunt care și-**au modificat** agenda [...].

Viitorul simplu a fost transpus prin perfectul compus.

Următoarea categorie de erori discutată este cea a **ambiguităților**. Ponderea lor a fost de 3,03% în GE(TLV), 3,33% în GE(IC) și 2,46% GC (Figura 3.7).

(186) A5GC – Acum în Statele Unite în Colorado există o **telenovelă** care reprezintă **chestiuni legate de sănătate**. Acesta afectează de asemenea.

Confuzia constă în utilizarea pronumelui demonstrativ „*acesta*” fără a indica substantivul pe care îl determină cuvintele „*telenovela*” sau „*chestiunile legate de sănătate*”.

(187) A6GC – Chiar dacă persoanele vorbesc-- **această persoană** poate manifesta aceleași visuri și:: comportamente ca **acest actor– protagonist**.

Adjectivul demonstrativ „*acest/aceasta*” ambiguizează sensul. Originalul nu face referire la o persoană, actor sau protagonist anume.

(188) A10GC – [...] o conexiune care ajută să ↓**recepționeze mesajul**↓ **fiind** mai eficient.

Ambiguitățile gramaticale sunt atribuite, pe de o parte, dublei interpretări a gerunziului „*fiind*”: 1) în raport cu substantivul „*mesaj*” – „*mesajul fiind mai eficient*” și 2) în raport cu verbul „*a recepționa*” – „*să recepționeze (într-un mod) mai eficient*”, iar pe de altă parte, ambiguitatea

este amplificată de elipsa elementului care ar trebui să indice obiectul asupra căruia se răsfrânge acțiunea „*o conexiune care ajută*” pe cineva sau la ceva?

Un singur exemplu de **contrasens** a fost identificat în GC (0,41%) și unul în GE(TLV) (0,76%), iar în GE nu au fost semnalate astfel de erori de sens (Figura 3.7).

(189) A4GC – *Mulți oameni sunt **independenți** de seriale.*

(190) B9GE(TLV)–*Deci programul [...] **nu este** formulat în termeni de divertisment [...].*

Sensul fals a avut cea mai înaltă rată în GC (21,31%), urmată de GE(TLV) (20,45%), iar cea mai mică pondere a acestor erori a fost în GE(IC) (16,67%, Figura 3.7).

(191) B3GE(TLV) – *Mesaje-- mesage-- mesajele cum ar fi problemele de sănătate HIV SIDA nutriția violența domestică statutul femeilor în **dezvoltarea țărilor** și alte subiecte destul de serioase.*

(192) B7GE(IC) – *Mesajele de exemplu [...] statutul femeii în **țările dezvoltate** [...].*

Traducerea corectă a sintagmei „*developing countries*” este „*țări în curs de dezvoltare*”.

(193) A2GC – *Aceasta este o problemă destul de gravă pentru că **mulți copii sunt** [...] **ilegali** și nu dispun de:: [...].*

Utilizarea cuvântului „*ilegal*” în loc de „*eligibil*” este cauza sensului fals.

Cele mai multe erori asociate **nonsensului** au fost comise de studenții din GE(TLV) – 7,58%. Cei din GC au înregistrat o rată de 2,46%, iar cei din GE(IC) – 1,67% (Figura 3.7).

(194) B10GE(TLV) – *Problema principală este numărul de **copii care sunt afectați de către-- de către efectele sănătății.***

(195) A6GC – *Există și alte exemple de asemenea și este un menționăm unul din Africa unde UNICEF are activat în Nigeria și guvernul local a furnizat să filmeze o dramă pentru adolescenți.*

Deși mai puține la număr comparativ cu denaturările de sens, **erorile pragmatice** au fost prezente atât în GE cât și în GC.

(196) B1GE(TLV) – [...] *când spun că știu câteva telenovele **nu te gânde** [...] Vă mulțumesc.*

Semnalăm inconsecvența registrului de limbă, manifestată prin trecerea de la exprimarea la persoana a II-a, singular „*tu*” la persoana a II-a, plural „*vă*”.

La fel cum absența sau utilizarea improprie a conectorilor pragmatici poate crea un discurs necoeziv și incoerent, tot astfel folosirea lor în exces poate fi în detrimentul său. Remarcăm, în acest sens, ocurența repetată a pronomelui demonstrativ de apropiere „*acesta*”, împreună cu formele sale apropiate în discursul studentului A6GC (a se vedea Anexa 8).

Cea mai înaltă rată a erorilor pragmatice a fost calculată în GC (6,15%), urmată de GE(TLV) cu 3,79% și GE(IC) cu 2,48% Figura 3.7.

Enumerăm câteva exemple ce conțin **adăugări de informație**. Ponderea cea mai înaltă a adaosului a fost în GC (9,02%), urmată de GE(IC) cu 5,00%, iar cea mai scăzută rată a fost în GE(TLV) – 3,03% (Figura 3.7).

(197) A2GC – *Atât guvernul companiile de televiziune, ONG-urile cât și **inginerii** [...]*.

(198) B6GC – [...] *pentru ca oamenii să privească aceasta și:: **să:: realizeze ce să facă mai departe cu asigurarea medicală.***

Omisunile totale și/ sau parțiale au înregistrat o cotă de 8,61% în GC, în GE(IC) au fost în proporție de 7,50%, iar cele mai puține (1,52%), au fost semnalate în TLV (Figura 3.7).

(199) B10GE(IC) – *Și alte exemple. În Africa unde UNICEF a:: lucrat în Nigeria. Drama a avut loc în capitala Niame, [...] Mulțumesc.*

Prezentăm două **comentarii improprii** pe care le-am identificat în GC și în GE(TLV), ponderea fiind de 0,41% și respectiv 0,76% (Figura 3.7).

(200) A5GC – *[ăă] guvernul și:: () **[am uitat cum o spus]** NGOs au realizat că [...]*.

(201) B1GE(TLV) – *Și:: voi num-- **[stai]** Aceste lucruri sunt făcute [...]*.

Un singur caz de **aproximare** marcată de utilizarea pronumelui demonstrativ „*aceasta*” a fost identificat în GE(IC) (0,83%), Figura 3.7.

(202) B6GE(IC) – *acest mesaj este formulat în termeni de divertisment pentru ca oamenii să privească **aceasta** [...]*.

Următoarele exemple sunt asociate cu **lacune de cunoștințe generale**.

(203) B10GE(IC) – *Mesaje precum problemele sănătății cum ar fi **virusul SIDA** [...]*.

(204) A8GC – *Scenariul include [ăă] cum **să ne protejăm față de HIVA cum să:: ne protejăm și față de SIDA?***

SIDA nu este un virus, ci boala provocată de HIV. Acest tip de erori au constituit 0.97% în GE(TLV) și 1,73% în IC (Figura 3.7).

Câteva dintre strategiile folosite de studenți în PIC pentru depășirea dificultăților:

Aproximare: I just know of their existence and so far ***I have not fallen under the spell***.

(205) A8GC – *Știu doar despre existența lor și **nu am-- fost sub influența acestora**.*

În practica traducerii, deseori se constată că în limba B nu există o echivalență exactă pentru o anumită desemnare pentru că această limbă are o lacună de structurare semantică sau nu există deloc deoarece comunitatea ce vorbește limba nu cunoaște faptul desemnat sau pentru că în limba A avem de-a face cu o creație lingvistică a autorului discursului original [263, p. 29]. În cazul de față, studentul a recurs la atenuarea stilistică a expresiei idiomatice „*to fall under the*

spell”. Caracterul metaforic a fost neutralizat în versiunea din limba română prin traducere aproximativă, cel mai probabil, din cauza dificultății de a identifica o echivalență stilistică apropiată efectului produs de expresia din original.

Explicitare: I just know of their existence and so far *I have not fallen under the spell*.

(206) A5GE – Eu doar știu că acestea există și **nu le privesc în mod sistematic**.

Repetare prin substituirii sinonimice:

(207) A3GC – **Sunt – există** telenovele pentru persoane **mai intelectuale** cu **un nivel** [ăă]-
- cu **un nivel intelectual mai dezvoltat** [...].

Amânare:

(208) A1GC – Unul dintre acestea este în Africa [ăă] unde în Nigeria [ăă] UNICEF a lansat o campanie [...].

(209) A7GC – Mă gândesc la unele seriale cum ar fi Coronation Street **(2)** și East Enders.

Pauzele vocale au reprezentat o cotă procentuală de 47,27% în GE și de 44% în GC. Cele mai multe pauze vocale au fost semnalate în GE (43,69%) în procesul de TLV (Figura 3.8).

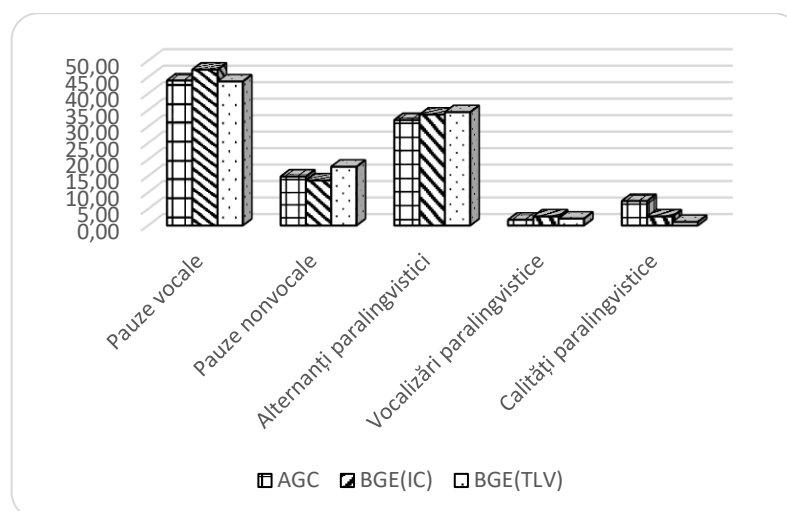


Figura 3.8 Evaluarea gradului de manifestare a competenței lingvistice: componenta lexicală. Ponderele elementelor paralingvistice în TLV și IC în GE și GC (%)

În scopul examinării comparative a ocurenței pauzelor vocale în IC și TLV, am extras două enunțuri produse de către studenții B3 și B7.

(210) **B3GE(TLV)** – [ăă] Scai– Scopul [ăă] de a:: crește **număru::l** copiilor care **su::nt** (7,8) care sunt– care posedă o asigurare medicală.

(211) **B3GE(IC)** – Scopul este de a crește numărul copiilor care posedă o asigurare medicală.

(212) **B7GE(TLV)** – [ăă] Deci programul [ăă] (3,5) programul se arată pentru a trezi oamenii ca **să::** își ia această asigurare medicală [ăă] însă (2,5) [ăă] (3) **însă::** (5) sunt formulați în termeni de divertisment (2,5) [ăă] [...].

(213) **B7GE(IC)** – *Deci scopul programului este de a trezi oamenii să își ia această asigurare medicală însă oamenii sunt formulați în termeni de divertisment și cu toate acestea sunt interesați.*

Punerea în paralel a enunțurilor (210) și (212) pe de o parte și (211)-(213) pe de altă parte, arată că IC este mult mai fluentă și coerentă decât TLV.

Pauzele nonvocale au constituit 13,64% în GE (IC) și 14,86% în GC. În rezultatul efectuării exercițiului de TLV am constatat o cotă de 17,81% în GE (Figura 3.8). Durata pauzelor nonvocale în TLV a fost, de asemenea, mai mare decât în IC. Cea mai lungă pauză nonvocală cu durata de 8,785s. a fost în TLV la studentul B7.

(214) **B7GE(TLV)** – [ăă] *Astfel [ăă] astfel o bună conexiune este (8,7) astfel în așa mod– (3,5) a connection is (3,5) astfel între ei este o conexiune bună și mesajul [ăă] poate fi mai ușor transmis decât niște lecții [...].*

(215) **B7GE(IC)** – *Astfel între ei este o conexiune bună și:: în acest fel mesajul se poate transmite mult mai ușor ca orice lecție [...].*

Exceptând o pauză vocală asociată prelungirii sunetului în IC, același segment interpretat de către studentul B7 nu conține nicio pauză nonvocală și niciun alt element paralingvistic care să împiedice redarea fluentă a DT.

Pentru categoria **alternanțelor paralingvistice** raportul procentual dintre GC și GE în IC a fost de 32% la 33,64% (Figura 3.8). În TLV cota procentuală a alternanțelor paralingvistice a fost cea mai înaltă (34,37%). Alternanții paralingvistici identificați includ sunete in-/egresive asociate dificultăților de interpretare, bâlbâit determinat de reacții psiho-emoționale, corectări multiple consecutive din cauza dificultății de a identifica echivalența lexicală potrivită.

(216) **A5GC** – *Telenovelele variază foarte mult începând de la intelectuali ~ și până la (5) [pff].*

(217) **B4GE(TLV)** – *Eu doar cred că existența lor poate să ducă oamenii într-o cap...cap...cap...cap...capcană.*

(218) **B9GE(TLV)** – *Această dramă se întâmplă în capitala Niamey și intriga principală include problema concentrată în pericolul de **HIVA– de SID– HIV de SID– SIDA** [...].*

Vocalizările paralingvistice au constituit 2,07% în GE(TLV), 2,73% în IC și 1,71% în GC (Figura 3.8).

(219) **B5GE(TLV)** – *Opera de săpun [mm] (1,5) @ [pff] apar [mm] !! ~ este bine primită într-un spectru larg de oameni [...].*

Abundența de elemente paralingvistice, printre care râsul, ca vocalizare paralingvistică a fost determinată de dificultăți în reconstituirea enunțului în LT.

Ponderea **calităților paralingvistice** în GE(IC) a fost de 2,73% raportată la 7,43% în GC. În GE(TLV) aceste elemente au reprezentat 1,04%. Enunțurile ce urmează conțin intonație interogativă, asociată lipsei de certitudine privind corectitudinea semantică a fragmentului interpretat, volumul scăzut al vocii atribuit dificultății de a identifica echivalența lexicală potrivită în LT și tempo accelerat rezultat în alterarea fonetică a cuvintelor.

(220) A8GC – *Mă gândesc la unele dintre seriarele britanice **pe care le-am pierdut? pe care le-am știut?***

(221) B1GE(TLV) – [...] *telenovela a arătat (4) a arătat persoanelor că este timpul să se trezească și să își asume ↓**asigură– asi::asi::gurațiile medicale**↓*

(222) B5GE(IC) – *>Eu dor **știiu despre extența lor și mai mult decât atât eu încă nu am căzut sub vraja lor**<*

Analiza datelor pentru evaluarea gradului de manifestare a **competenței lingvistice (componenta lexicală)** arată că lacunele în redarea corectă a informației lexicale, lipsa reacției rapide la mesajul comunicat de vorbitorul DS, și abaterile semantice care au ca origine interpretările lexicale greșite au o pondere numerică mai mică în GE(IC) prin comparație cu GC. Ca urmare a aplicării strategiilor didactice, numărul **erorilor lexicale** și **semantice** a înregistrat o valoare dublă în GC față de numărul calculat în GE(IC). În același timp, rata numerică a **erorilor lexicale**, a **sensului fals** și a **nonsensului** în GE a fost mai înaltă în TLV față de IC, aceasta fiind cauzată de interferența lingvistică dintre LS și LT în TLV [88, p. 321]. Lacunele în exprimarea corectă, manifestate prin **greșeli de exprimare** în GC le-a depășit pe cele din GE. Utilizarea exercițiului de TLV în GE a cauzat o pondere mai mare a elementelor paralingvistice în procesul de TLV, durata totală a fișierelor audio constituind 56:47 min., depășind considerabil timpul discursurilor interpretate consecutiv de către studenții din GE (33:58 min.). În același timp, durata tuturor fișierelor audio a fost mai mare în GC (36:59 min.) decât în GE(IC).

3.2.5 Evaluarea gradului de manifestare a competenței semantico-pragmatice

Discurs „Address at the Hiroshima Peace Memorial” (Anexa 10)

Ponderea **greșelilor de exprimare** a fost de 25,36% în GC și 26,42% în GE (Figura 3.9).

(223) B2GC – *Un număr **foarte imens** [...]*.

Greșeala rezidă în utilizarea determinativului „foarte” însoțit de adjectivul „imens” care nu suportă grade de comparație și, prin urmare, nu posedă forma superlativului absolut.

(224) B5GC – *Artifacetele ne spun că conflictele **au apărut** chiar **odată cu apariția** primilor oameni.*

Pentru a evita redundanța lingvistică este recomandată reformularea structurii. Versiuni potrivite au fost redactate de către studenții A8GE – „*Ruinele ne povestesc despre faptul că:: cum conflictele **au apărut odată cu** primul om.*” și B1GC – „*Artifactele ne arată că conflictele violente **au apărut încă de la** primii oameni.*”

Abateri de la normele unei pronunțări corecte:

(225) B6GC – [...] *peste 100.000 de japo-- de oameni– de **japoneji*** [...].

(226) B7GC – [ăă] ***Șapdzăș una** de ani în urmă [ăă] într-o dimineață* [...].

Pluralul substantivului „japonez” este „japonezi”, iar „șapdzăș una” trebuia articulat corect „șaptezeci și unu”.

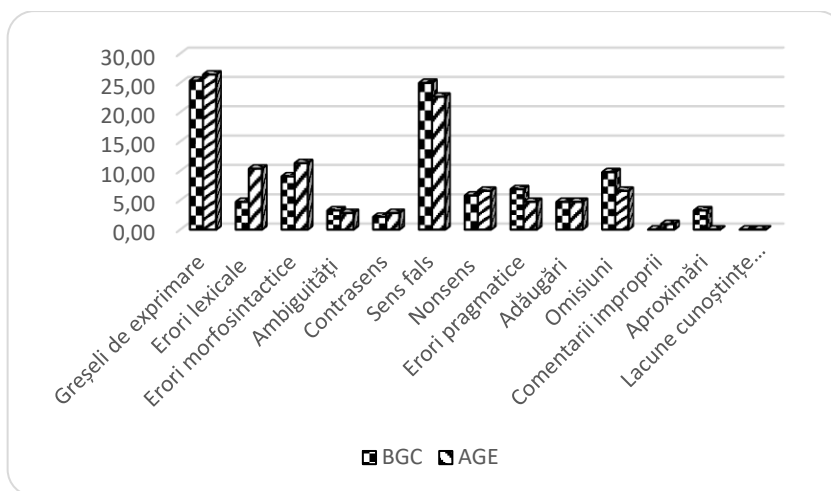


Figura 3.9 Evaluarea gradului de manifestare a competenței transferului semantico-pragmatic. Pondere greșelilor de exprimare și a erorilor de IC în GE și GC (%)

Erorile lexicale au alcătuit 4,71% în GC și 10,38% în GE (Figura 3.5).

(227) A7GE – *Pe toate continentele istoria civilizației este plină– este plină de război [...]
forțată de teroare naționalistă sau **zei religioși**.*

Abateri lingvistice din exemplul de mai sus este o consecință a asocierii false, la auz, a englezescului „zeal” din sintagma „religious **zeal**” cu „zeu” din îmbinarea „**zeu religios**”, traducerea corectă fiind „zel religios”.

(228) A5GE – [...] *bărbați femei copii nimeni diferit de noi împușcat bătut **bombat** închis
înfometat și lipsiți de gaz până la moarte.*

Din punct de vedere semantic, adjectivul „bombat” nu determină substantive animate și nici nu se regăsește printre echivalențele englezescului „bombed”. Corespondența contextuală a adjectivului „bombed” este „bombardat”.

(229) B7GC – [...] ***o schemă veche** amplificată de noi capacități și fără [...] constrângeri
noi.*

Sintagma „*old pattern*” din fragmentul (229) redată prin „*schemă veche*” este rezultatul dificultății de comprehensiune a co-textului cuvântului „*pattern*” și dificultatea de a identifica o echivalență potrivită pentru acesta.

(230) B8GC – *Există multe **saituri** din întreaga lume care cronicizează acest război.*

Lexemul „*sait*” a fost tradus greșit în raport cu sensul contextual al englezescului „*site*”. Autorul DS nu face referire la vreun „*spațiu pe internet*” ci la „*o așezare, un loc*”.

Valoarea numerică a **erorilor morfo-sintactice** a fost dublă în GC față de GE. Ponderea procentuală a acestui tip de erori în GC a constituit 9,06% și în GE – 11,32% (Figura 3.9).

(231) A4GE – *Gânditorii **susțin** ideii avansate despre dreptate și adevăr [...].*

În original, verbul este conjugat la mai mult ca perfectul (en. past perfect) și trebuia redat în limba română prin perfectul compus și nu prin prezent.

(232) A8GE – *De ce **am venit** în **acel** loc la Hiroshima.*

Verbul „*a veni*” trebuia tradus prin prezent iar adjectivul demonstrativ „*acel*” trebuia să indice apropierea.

Ambiguitățile au constituit, în GC, o pondere de 3,26%, iar în GE – 2,83% (Figura 3.9).

(233) B7GC – [...] *au murit bărbați femei copii [ăă] împușcați bătuți [ăă] [...] **intoxicați**.*

Ambiguitatea din enunțul de mai sus rezidă în folosirea cuvântului „*intoxicați*”, care posedă un sens mai larg în raport cu sintagma „*gassed to death*”. Studentul trebuia să o traducă cu exactitate și să nu lase loc pentru interpretări.

Contrasensul a constituit o rată de 2,83% în GE și 2,17% GC (Figura 3.9).

(234) B4GC – [...] în **dimineți** foarte **noroase** [...].

(235) A4GE – [...] în imaginea unui nor ciupercă înălțat spre cer **nu se aduce aminte** despre contradicția umanității [...].

Rata erorilor asociate **sensului fals** a fost de 25% în GC și 22,64% în GE (Figura 3.9).

(236) A3GE – [...] **Războaiele Mondiale** urmăresc– urmăresc aceleași–aceleași motive de a cuceri [...].

Utilizarea la plural a substantivului „*Război Mondial*” denaturează sensul. Originalul face referire la „*al Doilea Război Mondial*”.

(237) A3GE – În ultimii ani [...] aproximativ de **60 de oameni** !printre care femei și copii, bărbați! au murit [...].

În exemplul de mai sus eroarea se explică prin în utilizarea numeralului greșit. Originalul face referire la „*60 de milioane de oameni*”.

(238) B4GC – *Cu 71 de ani în urmă a început ceva devastator. **Morți cădeau din-- din cer** [...].*

Traducerea literală a metaforei „*death fell from the sky*” indică faptul că studentul nu a reușit să interpreteze sensul figurii de stil, alterând semantica enunțului.

Lipsa elementelor coezive, întreruperea ideilor, pauzele nonvocale, cuvintele inexistente în vocabularul limbii române, momentele de incertitudine, toate au condus la traduceri lipsite de sens. **Nonsensul** total sau parțial a constituit 6,60% în GE și 5,80% în GC (Figura 3.9).

(239) A3GC – *Nu este un fact aparte ceea ce ar putea-o pune pe Hiroshima deoparte.*

(240) A5GE – *Există numeroase saituri din întreaga lume care memorează aceste memorii de război care spun povestiri morminte și lagăre goale care (3) echivă o scânteie inexplicabilă care ne marchează ca pe un cer.*

Abateri în traducerea figurilor de stil, dar și erori cauzate de neasigurarea conexiunii dintre cuvinte și fraze au fost incluse în categoria **erorilor pragmatilistice**. Pentru unii studenți a fost dificilă interpretarea metaforelor și a personificărilor, dovadă a faptului că le-au redat literal.

Prima figură de stil pe care o supunem analizei este metafora „[...] *on a bright, cloudless morning, death fell from the sky* [...]” tradusă nereușit în enunțurile ce urmează:

(241) B1GC – [...] *într-o zi frumoasă* [...] *moartea a străbătut peste lume.*

(242) B4GC – *Morți cădeau din cer în dimineți foarte noroase foarte multă lumină* [...].

Două dintre versiunile acceptabile aparțin studentului A3GE – „*moartea a venit pe neașteptate*”, traducere neutră din punct de vedere stilistic și cea a studentului A8GE „*moartea a bătut la ușă*”, interpretare cu efect stilistic a expresiei care se încadrează în contextul discursului.

Referindu-se la fluxul exploziei provocată de bomba atomică, autorul discursului a utilizat metafora „*A flash of light and a wall of fire destroyed a city* [...]”, tradusă literal și în afara contextului în enunțurile de mai jos, de unde și neconformitatea cu sensul exprimat în DS.

(243) A2GE – *Luminile și focurile au distrus orașul* [...].

(244) B2GC – *O lumină și un perete de foc a distrus orașul* [...].

O altă expresie „[...] *in the image of a mushroom cloud that rose into these skies* [...]” face referire la explozia nucleară asociată cu imaginea unei ciuperci, „*ciuperca nucleară*” și nu la ecoul care ar avea forma unei ciuperci, formulare lipsită de sens.

(245) B1GC – *Morminte lagăre de concentrare goale prin care este doar ecoul ridicat în forma unui nor de ciupercă* [...].

Expresia „*Their souls speak to us*” este o personificare care, din cauza interpretării eronate în limba română, a alterat valoarea semantică și stilistică a DȚ:

(246) A8GE – *Sufletele lor mai sunt și acum printre noi.*

Fragmentul „*There are many sites around the world that chronicle this war, memorials that tell stories of courage and heroism; graves and empty camps that echo of unspeakable*

depravity [...]” a fost tradus de către studentul A3 cu abateri de la interpretarea corectă a sensului unor lexeme-simbol.

(247) A3GE – *Există multe **cronici care ne aduc aminte despre acei morți** și din întreaga lume și o mulțime de **memoriale care ne vorbesc multe istorii; morminte și locuri goale care sunt precum un ecou al [...] viciilor [...]**.*

Omiterea și introducerea nejustificată a elementelor de coeziune au cauzat erori pragmatice. Acestea au alcătuit 4,82% în GE și 6,88% în GC (Figura 3.9).

Adăugările au avut aceeași pondere procentuală de 4,1% în ambele grupuri (Figura 3.9).

(248) B1GC – *Filozofii **japonezi** și-au promovat ideile despre adevăr justiție [...]*.

(249) B9GC – *Sufletele lor ne vorbesc. Ei ne roagă să ne gândim la faptele noastre **și să rezolvăm problema**.*

Omisunile totale sau parțiale au alcătuit 6,60% în GE și 9,78% în GC (Figura 3.9).

(250) B8GC – *Strămoșii noștri au– după ce au învățat să facă niște lame de pietre și sulite [...]*.

(251) A6GE – *Gânditorii aveau o puternică [...]*.

La categoria **comentarii improprii** am identificat un singur exemplu în GE (0,94%), iar în GC nu am semnalat astfel de abateri (Figura 3.9).

(252) A5GE – *Gânditorii au oferit puter– ↓puternice națiuni↓ **[sau cum să zic?]** [...]*.

Nouă cazuri de **aproximare** au fost identificate în GC (3,26%) și zero în GE (Figura 3.9).

(253) B9GC – *Strămoșii noștri foloseau **diferite** unelte pentru hrană și pentru **unele fapte**.*

Studentul a utilizat adjectivele cu sens cantitativ „diferite” și „unele” pentru a substitui informația pe care nu a reușit să o stocheze în memoria de scurtă durată sau să o evoce în timp util.

(254) B9GC – ***Câțiva ani în urmă** într-o dimineață luminoasă [...]*.

Aproximarea din fragmentul de mai sus constă în substituirea informației numerice concrete „**Cu 71 de ani în urmă**” cu numeralul nehotărât „**câțiva ani în urmă**”.

Erori asociate **lacunelor cunoștințelor generale** nu a fost identificată în niciun grup (Figura 3.9).

În procesul interpretării, studenții au recurs la strategii pentru eficientizarea transmiterii mesajului în română, pentru depășirea dificultăților apărute, claritate și exactitate:

Traducere literală: *Artefacts tell us that violent conflict appeared with the very first man.*

(255) B7GC–↓*Artifacetele ne spun că*↓ *conflictul violent a apărut din–(2) de la primul om.*

Concizie: *Seventy-one years ago, on a bright, cloudless morning, death fell from the sky and the world was changed.*

(256) B1GE – În urmă cu 71 de ani într-o *dimineață* senină moartea a căzut din cer schimbând cursul total al lumii și al istoriei.

În exemplul de mai sus exprimarea concisă se manifestă printr-un singur element descriptiv „senin” care înseamnă „fără nori, luminos” și care înglobează sensul ambelor adjective în limba engleză „bright” și „cloudless”.

Explicitare: *A flash of light and a wall of fire* destroyed a city and demonstrated that mankind possessed the means to destroy itself.

(257) B7GC – *O bombă atomică* a distrus orașul și:: (2) ceea ce arată că (2) ↓ oamenii au capacitatea să !se autodistrugă?↓

Reformularea în LT, în enunțul de mai sus, prin structuri lingvistice cu efect non stilistic și non-idiomatic, dar cu reținerea conotațiilor caracteristice ale semnificatului sintagmei evidențiate este cu scopul concretizării sensului contextual al sintagmelor respective.

Schimbarea clasei morfo-sintactice: Artifacts tell us that violent conflict appeared with *the very first man*.

(258) B1GC – Artefactele ne arată că conflictele violente au apărut încă *de la primii oameni*.

Cu toate că studentul a modificat categoria gramaticală, înlocuind substantivul la numărul singular „man” cu substantivul la plural „oameni”, aceasta nu alterează sensul enunțului.

Reparare prin autocorectare: On every continent, *the history of civilization is filled with war* [...].

(259) B1GC – Pe fiecare continent *civilizațiile sunt acaparate de război*– Pe fiecare continent *istoria civilizației este plină de război* [...].

Amânarea este exprimată în enunțul de mai jos prin întârzierea deliberată a reformulării în LT, prin producerea pauzelor non-vocale absente în DS, până la evocarea lexemelor și sintagmelor potrivite.

(260) A4GE – Venim să comemorăm forța teribilă (2,5) dezlănțuită într-un trecut nu prea îndepărtat.

Generalizarea: Our early ancestors, having learned to make *blades from flint and spears from wood* [...].

(261) A2GE – Strămoșii noștri au inventat *săgeata* și (4) alți– *alte arme* [...].

Rata procentuală a **pauzelor vocale** raportată la numărul total de elemente per grup a constituit 35,29% în GC și, respectiv, 36,79% în GE (Figura 3.10).

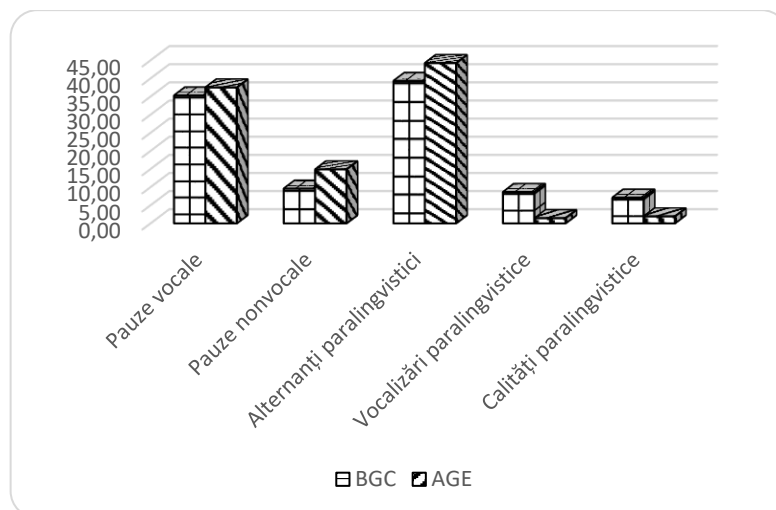


Figura 3.10 Evaluarea gradului de manifestare a competenței semantico-pragmatice. Pondere (%) a elementelor paralingvistice în GE și GC

(262) B6GC – În acest– de fapt [ăă] războiul nu este nu este [ăă] cel ce a făcut ca Hiroshima să fie astăzi. Artefactele ne povestesc despre conflictele violente apărute [ăă] de la prima apariție a omului. [ăă] Primii noștri [ăă] stră– străbuni [...].

(263) A2GE – [ăă] (3) Morminte care reprezintă ecoul [ăă] unui eveniment [ăă] teribil. Zgomotul– acest zgomot din cer și imaginea [ăă] acestui [ăă] nor [ăă] tulbur [ăă] este [ăă] ne amintește despre contradicțiile de bază dintre oameni. Acestea ne amintesc de firea noastră umană de [ăă] capacitățile [ăă] de a ne dezvolta [...].

Același număr de **pauze nonvocale** a fost semnalat în ambele grupuri, traduse într-o pondere de 9,60% în GC și 14,90% în GE (Figura 3.10). Cea mai lungă pauză nonvocală cu durata de 7s. a fost identificată în traducerea studentului A1GE.

Categoria **alternanților** s-a impus numeric în GC. Raportați la numărul total de elemente paralingvistice pentru fiecare dintre cele două grupuri, ei au constituit 39,32% în GC și 43,4% în GE (Figura 3.10). Printre aceștia enumerăm: reformulări la nivel lexical, repetări de cuvinte, sunete in-/egresive și pufăit ca exprimare a dorinței de a-și aminti detalii din discurs, sunete ingresive recurente exprimate prin pauze scurte în timpul interpretării.

(264) B6GC – [...] scă– scăpără– scăpărări– și fulgere de lumină au distrus orașul [...].

(265) B9GC – Victimele acestea [ăă] au fost în războaie [...] ~intoxicați~ și multe altele [pffl].

Vocalizările paralingvistice: chicotit și zâmbit, tușit și zâmbit, oftat au constituit 8,67% în GC și 1,42% în GE (Figura 3.10).

(266) B7GC – Strămoșii noștri cu săbii din cremene și săgeți din lemn au folosit aceste instrumente pentru vânătoare [a!] le-au folosit nu doar pentru vânătoare dar pentru a ucide (4) !unii pe alții! ++.

(267) B7GC – *O bombă atomică a distrus orașul și:: (1,5) ceea ce arată că (2) ↓oamenii au capacitatea să !se autodistrugă?↓!^^*

Contextul lingvistic nu exprimă vreo situație veselă, așa că zâmbetul și chicotitul nu ar fi trebuit să se manifeste.

(268) A2GE – *@În decursul a 60 @ de milioane de ani [...]*.

Oftatul spre finalul discursului tradus indică o reacție la starea de oboseală a studentului.

Ponderea *calităților paralingvistice* în GC a fost de 7,12% și în GE–1,89% (Figura 3.10).

(269) A9GE – *Există multe locuri din lume care cronichează? acest război.*

(270) B2GC – *Cu 71 de ani în urmă (4) ↓o putere mortală a coborât din cer↓*

(271) A10GE – *Nu-este-doar-faptul-că-războiul a distrus Hiroshima.*

Intonația interogativă și volumul scăzut al vocii sunt asociate nesiguranței referitoare la corectitudinea lexicală și semantico-pragmatică.

În procesul analizei calitative și cantitative pentru evaluarea gradului de manifestare a *competenței semantico-pragmatice* am determinat următoarele: abaterile de la recepționarea și transferul semantic și pragmatic al mesajului DS reflectate prin *erori semantice, pragmatice*, inclusiv incapacitatea adaptării discursului la situația de comunicare au fost într-un număr mai mic în GE comparativ cu numărul din GC. *Greșelile de exprimare* în GE au predominat asupra erorilor de interpretare, însă în GC numărul lor a fost de 3 ori mai mare. Valoarea numerică a elementelor paralingvistice în GC a depășit numărul elementelor din GE, fapt ce indică despre un nivel mult mai înalt de fluentă și claritate în exprimare.

3.2.6 Evaluarea gradului de manifestare a competenței extralingvistice

Discurs „9/11 over 10 years on - the health concerns for firefighters” (Anexa 10)

Ponderea *greșelilor de exprimare* în limba română a constituit 49,44% în GE și 47,79% în GC (Figura 3.11), iar printre acestea se numără dezacordul gramatical, omisiunea prepozițiilor din structurile sintactice, pleonasmul, cacofoniile, lexic denaturat formal și fonetic.

(272) B2GE – *Ei au un mare risc de a fi predispuși la boli ca:: cancerul pielii cancerul prostatei și cancerul glandei tiroide.*

Disonanța creată de structura „*ca cancerul*” ar fi putut fi evitată prin substituirea conjuncției „*ca*” cu „*precum*”.

(273) B5GE – *Tre’ să mulțumim pompierii că o parte din oameni au fost salvați.*

Forma scurtă „*tre’*” este specifică limbajului colocvial și ar fi fost binevenită înlocuirea cu „*trebuie*” în interpretare.

(274) A5GC – [...] *numele cărora sunt inscriptate [...]*.

Cuvântul „*inscriptat*” nu se regăsește în DEX. Echivalențe lexicale pentru englezescul „*inscribed*” sunt „*inscriptionat*”, „*gravat*”, „*înscris*”.

(275) A6GC – Ei au un risc mare de a avea cancer de piele, **cancer de prostituță** și cum există riscul de cancer este și riscul de **dificultăți expiratorice** deoarece e greu să respire. Dar pe lângă toate acestea mai sunt și **dificultăți mintalice** cu care se confruntă. În unele cazuri depresie pani **atacuri panicale**.

Structurile distorsionate precum „*cancer de prostituță*”, „*dificultăți expiratorice*”, „*dificultăți mintalice*”, „*atacuri panicale*” denotă lacune lingvistice.

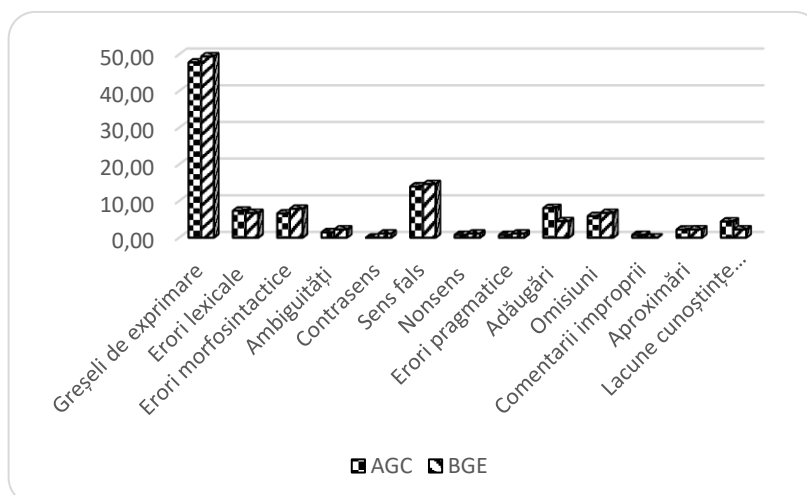


Figura 3.11 Evaluarea gradului de manifestare a competenței extralingvistice (cunoștințe generale). Ponderea greșelilor de exprimare și a erorilor de IC în GE și GC (%)

Rata **erorilor lexicale** a fost de 7,35% în GC și de 6,74% în GE (Figura 3.11).

(276) B2GE – Au trecut zece ani de la 11 septembrie când **blocurile gemene** au cunoscut un colaps.

Sintagma „*Twin Towers*” trebuia tradusă prin corespondența lexicală „*Turnuri Gemene*”.

(277) A4GC – Este acum bineînțeles în locul Turnurilor Gemene **Ground Zero-- Punctul Zero**. Acesta este un memorial și la aniversarea a zece ani a avut loc un mare serviciu memorial la **Zona Zero**.

Utilizarea a trei versiuni diferite pentru „*Ground Zero*”, în același discurs tradus, poate rezulta în ambiguitate lexicală.

Erorile morfo-sintactice au reprezentat 6,62% în GE și 7,87% în GC (Figura 3.11).

(278) B3GE – **Acolo este un loc al** Turnurilor Gemene numit Zona Zero[ăă] **Acolo este un loc memorial unde este– a fost aniversată** [...].

(279) A8GC – Și acum este **acolo** desigur în locul Turnurilor Gemene Punctul Zero.

„There” din structura „there is” nu are funcție de adverb de loc, ci posedă valoare introductivă. Traducerea „**acolo este un loc**” copiază sintaxa din limba engleză. Versiuni corecte în română ar fi fost „*există un loc*”, „*este un loc*”.

Numărul **ambiguităților** semnalate în cele două grupuri a fost mai mic comparativ cu rata celorlalte tipuri de erori. Ponderea în GE a fost de 1,47% iar în GC de 2,25% (Figura 3.11).

(280) A5GC – *Este bine să deplângem oamenii care au murit la acest Ground Zero în fiecare an.*

Sintaxa enunțului denotă că „*oamenii au murit în fiecare an*” când, de fapt, locuțiunea adverbială „*în fiecare an*” determină verbul „*a deplânge*”.

(281) B6GE – [...] *acum că s-au împlinit zece ani de la acea tragedie > s-au făcut multe servicii* < [...].

În limba română cuvântul „*serviciu*” este polisemantic. Studentul ar fi trebuit să concretizeze contextul pentru dezambiguizarea sensului.

În rezultatul analizei versiunilor de IC ale studenților, am identificat o eroare asociată **contrasensului** în GE, ceea ce constituie 1,12% și zero astfel de erori în GC (Figura 3.11).

(282) B8GE – *Cred că ar fi exagerat să spun că acea zi a schimbat lumea, dar este o zi pe care nimeni nu o va uita.*

Ponderea procentuală a **sensului fals** a fost de 13,97% în GC și de 14,61% în GE (Figura 3.11). Erorile au fost asociate, în principal, cu traducerea greșită a informației numerice.

(283) A6GC – *Milioane de oameni au venit să plângă oamenii ce au murit în urma celui atac aproximativ 3 milioane de oameni* [...].

(284) A7GC – *De fapt ei au reușit să evacueze peste 300.000 de oameni.*

(285) B2GE – *Acum în locul blocurilor gemene este:: este desigur focarul este memoriul este memoriul care– construit peste zece ani după atac* [...].

Erorile asociate **nonsensului** au constituit 1,12% în GE și 0,74% în GC (Figura 3.11).

(286) A6GC – ↓*Această oribilă tragedie a fost foarte dure drastice și a cine urmează vom urmări la 20 de ani a acestei comemorări*↓

(287) B4GE – *Deci în concluzie este bine să memorăm moartea.*

Erorile pragmatice s-au manifestat prin absența coeziunii între enunțuri și utilizarea incorectă a registrului de limbă, ponderea erorilor reprezentând 1,12% în GE și 0,74% în GC.

(288) B1GE – *Unsprezece septembrie este ziua care a schimbat lumea și care a schimbat și viețile* ↓*multor persoane pentru totdeauna*↓ ↓*Efectele care au afectat pe toată lumea*↓
Adăugările nejustificate au reprezentat 8,09% în GE și 4,49% în GC (Figura 3.11).

(289) A10GC – *Mulți oameni au fost salvați* [...] **Mai mult decât au murit.**

(290) B5GE – [...] *să nu-i uităm pe eroii zilei care până acum **stau și suferă și riscă***.

Ponderea procentuală a **omisiunilor** în GE a fost 6,74%, iar în GC – 5,88% (Figura 3.11).

(291) A5GC – *Au trecut zece ani de la atacul din– (2) din 2001 din luna septembrie [...]*.

(292) A6GC – *Acum pe locul acestor [...] ↓Ground Zero↓*

Omisiunile din fragmentele de mai sus rezultă în enunțuri fără valoare comunicativă.

Un singur **comentariu impropriu** a fost identificat în GC, iar în GE astfel de abateri nu au fost semnalate, ponderea procentuală constituind 0% în GE și 0,74% în GC (Figura 3.11). Verbalizarea informației nepertinente, care nu se regăsește în DS, întrerupe fluiditatea DT.

(293) A5GC – *Dar hai să nu-i uităm pe cei care sunt în viață și să nu uităm de eroii acelei zile și: de conse– [da nu, de consecințe, am uitat ce-o spus] și de urmările teribile cu care se confruntă ei până în ziua de azi.*

Am identificat 2 cazuri de **aproximări** în GE și 3 în GC, ponderea cărora în GE a constituit 2,25% și în GC – 2,21% (Figura 3.11).

(294) B4GE – *Au venit milioane de oameni să comemoreze [...] aproape 3000 de oameni care au murit în urma acestui atac al căror nume este acum scris pe **un loc special**.*

Studentul B4 a recurs la aproximarea locului, substituind traducerea substantivului propriu cu expresia nedefinită „*un loc special*”.

(295) B5GE – [...] *la aniversarea unui deceniu **ceva s-a petrecut acolo**.*

Studentul B5 nu a reușit să stocheze sau să evoce întreg conținutul segmentului S6, sintagma „*there was a big memorial service at Ground Zero*” fiind substituită cu structura generalizatoare „*ceva s-a petrecut acolo*”, fără a face referire la substantivul și adverbul înlocuit.

Mai jos, analizăm exemple de **lacune de cunoștințe generale**. Aceste abateri au constituit o pondere de 4,41% în GC și de 2,25% în GE (Figura 3.11).

(296) B4GE – *Sunt zece ani de la 19 septembrie când a avut loc atacul acelor două **Blocuri Gemene din New York în Parcul Central**.*

Eroarea din enunțul de mai sus este asociată traducerii „*World Trade Center*” prin „*Parcul Central*”, fapt ce rezultă în denaturarea realităților geografice.

(297) B10GE – *Mulți dintre ei au un procent mare de:: a:: a avea cancer de piele, cancer la **glande tiroide** [...]*.

Substantivul la numărul plural „*glande tiroide*” trebuia tradus la singular.

(298) A5GC – *Milioane de oameni au venit să deplângă oamenii care au:: decedat [...] numele cărora sunt înscrise pe:: **memorialul din Ground Zero**.*

Eroarea din enunțul de mai sus este cauza asocierii memorialului cu denumirea unei localități. Indicator al acestei presupuneri este utilizarea prepoziției „*din*”.

Câteva dintre strategiile de traducere la care au apelat studenții în PIC:

Generalizare: But let's not forget those who are still alive, let's not forget the heroes of the day and their long-term suffering *as a result of their heroism today*.

(299) A2GC – Dar e important să nu uităm de cei vii de eroii care au supraviețuit și acum suferă de [ăă] (3) *din cauza (2) faptelor pe care le-au făcut*.

Repetare

(300) B5GE – *Pe lângă-- pe lângă* dizabilitățile fizice mai sunt și dizabilitățile [...].

Aproximare: Millions of people came to commemorate the dead, to commemorate the almost 3000 people who died and *whose names are inscribed on the memorial at Ground Zero*.

(301) B4GE – Au venit milioane de oameni să comemoreze ↓acest eveniment↓ să comemoreze aproape 3000 de oameni care au murit în urma acestui atac *al căror nume este acum scris pe un loc special*.

În enunțul de mai sus aproximarea se explică prin utilizarea unei structuri lingvistice generice ca substitut al sintagmei concrete din original este dovadă a dificultății studentului de a-și aminti denumirea toponimică, prin urmare.

Pauzele vocale au reprezentat 33,95% în GE și 38,54% în GC (Figura 3.12).

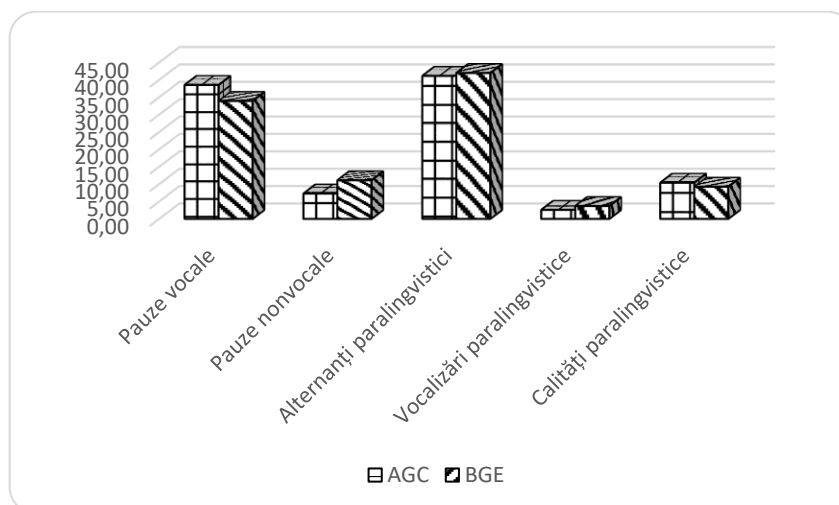


Figura 3.12 Evaluarea gradului de manifestare a competenței extralingvistice (cunoștințe generale). Ponderea elementelor paralingvistice în GE și GC (%)

(302) A2GC – S-au îndeplinit deja zece ani de la [ăă] evenimentul tragic care a avut loc pe 11 [ăă] septembrie 2001 [ăă] când cele două Clădiri Gemene au fost atacate iar [ăă] Centrul Comercial Internațional a fost distrus.

(303) B7GE – Ei au avut de suferit cancer de piele cancer de prostată [ăă] [ăă] Odată cu creșterea riscului de cancer au apărut [ăă] și [ăă] afecțiuni ale aparatului respirator din cauza căruia nu puteau respira.

Raportate la numărul total de elemente de paralimbaj per grup, ponderea **pauzelor nonvocale** în GE a fost de 11,11%, iar în GC – 7, 29% (Figura 3.12). Cele mai lungi pauze nonvocale (3,5s.) au fost semnalate la studenții A2GC, B3GE și B7GE.

Rata **alternanțelor** în cele două grupuri a constituit valori asemănătoare: 41,15% în GC și 41,98% în GE (Figura 3.12). Am extras enunțuri care conțin corectări în exprimare și de ordin lexico-semantic, alternanți ca manifestare a incapacității de a recupera din memoria de scurtă durată a tuturor elementelor enumerate, bâlbâit pe fond psiho-emoțional.

(304) B5GE – Tare mulți se primesc că se îmbolnăvesc de cancer de piele cancerul glandei tiroide [bla-bla-bla].

(305) A5GC – Ei au un risc mare c....ca să se îmbolnăvească de:: cancer de piele prostată.

(306) A7GC – Ziua de 11 octom– noiembrie– septembrie a schimbat viața a întregii lumi.

Vocalizările paralingvistice au fost prezente în cea mai mică proporție numerică, traduse într-o pondere procentuală de 2,60% în GC și 3,70% în GE (Figura 3.12).

(307) A4GC – *Deci [...] este bine că avem aceste servicii memoriale la Punctul Zero #în fiecare an pentru a comemora#[...] Dar să nu uităm pe cei care încă sunt în viață și să nu uităm eroii zilei și suferințele lor pe termen lung #ca urmare a eroismului de astăzi#*

Redarea DȚ în șoaptă este cauză a nesiguranței privind corectitudinea interpretării și a stânjenelii în prezența colegilor.

(308) A3GC – *cine știe ce-- ce urmează la aniversarea a 20 de ani de la [ăă] de la luna septembrie [ăă] al anului 2001 !Mul-țumesc!*

Manifestarea sentimentelor de bucurie și voioșie, motivate de terminarea traducerii, trebuie să fie străină contextului comemorării unui eveniment tragic.

Calitățile paralingvistice au alcătuit o rată procentuală de 10,42% în GC și 9,26% în GE (Figura 3.12). Pronunțarea incorectă a cuvintelor derivă din interpretarea într-un tempo accelerat, iar vorbitul cu volum scăzut al vocii și intonația interogativă provin din incertitudinea despre corectitudinea informației.

(309) B5GE – *Cine știe >ce vo vedea când vo<– când vom veni [...]*

(310) A8GC – *Și pe lângă bolile fizice mai sânt și bolile psi--psihice ↓care desigur au apărut↓? În unele cazuri depresie în altele atacuri de panică [...] este bine să– că avem aceste memoriale la Punctul Zero?*

În procesul evaluării gradului de manifestare a **competenței extralingvistice** am determinat că deficiențele de înțelegere a sensului unor concepte și incapacitatea de interpretare a acestora dincolo de utilizarea competențelor lingvistice au fost mai reduse în GE comparativ cu GC. În

rezultatul aplicării strategiilor didactice în GE, ponderea **erorilor semantice**, a **lacunelor asociate cunoștințelor generale**, a **omisiunilor** și **adăugărilor nejustificate** în acest grup a fost mai mică decât în GC, la fel cum și rata **elementelor de paralingvistică** a fost mai mică în GE decât în GC, fapt ce demonstrează un grad mai înalt de expresivitate, fluență și spontaneitate discursivă în GE. Cele mai mari valori numerice rămân a fi atribuite **greșelilor de exprimare** în ambele grupuri.

3.2.7 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de luare de note

Discurs „U.N. says refugee numbers at record level” (Anexa 10)

Greșelile de exprimare au constituit 24,47% în GC și 28,42% în GE (Figura 3.13).

(311) A8GE – *ONU a declarat că un mod în care poate fi stopă această migrare este doar să ieie acțiuni politice.*

Abaterea de la norma lingvistică este asociată conjugării incorecte a verbului „a lua”. Verbul la modul conjunctiv prez ent, persoana a III-a, singular este „să ia”.

(312) B9GC – [...] iar persoanele care **vroiau** să evadeze din zona războiului au încercat–
(2) au întâmpinat probleme la frontieră [...].

Potrivit doamnei Profesor I. Condrea „Deși în uz sunt foarte frecvente formele *vroiam*, *vroiați*, acestea nu sunt acceptate de norma actuală, întrucât ele reprezintă un hibrid între verbele-sinonime „a voi” și „a vrea” [14, p. 120]. Pentru imperfect se va utiliza verbul a voi, așadar, vom corecta modul de exprima de mai sus (312) „persoanele care **voiau**”.

(313) B2GC – *Douăzeci și patru de persoane sunt strămutați în fiecare minută* [...].

Am identificat două greșeli de limbaj: 1) dezacordul substantivului „persoană” la genul feminin, numărul plural, cu verbul „a fi strămutat”, conjugat la persoana a III-a plural, genul masculin; acordul gramatical corect ar fi fost „persoane sunt strămutate” și 2) utilizarea contextuală greșită a substantivului feminin „minută”, care semnifică rezumatul unei dezbateri, hotărâri etc. și care nu poate fi utilizat în contextul de față; studentul trebuia să folosească substantivul neutru „un minut, două minute” cu sensul de răstimp foarte scurt [11].

(314) B5GC – **Cifrele spun** că în 2015 [...]. **Raportul spune** că numărul de oameni refugiați [...]. **Datele spun** că [...]

Foarte frecventă în exprimarea studenților este personificarea substantivelor inanimate, după exemplul structurilor evidențiate prin caractere aldine în exemplul de mai sus. Considerăm că o exprimare corectă în limba română ar fi depersonalizarea acestor substantive după cum urmează: „**cifrele arată**”, „**potrivit raportului**”, „**conform datelor**”.

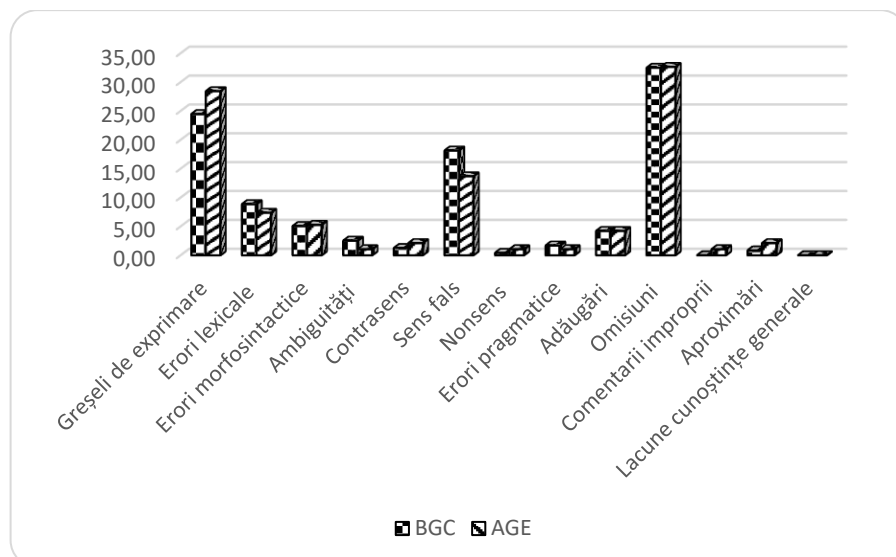


Figura 3.13 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de luare de note. Ponderea greșelilor de exprimare și a erorilor de IC în GE și GC (%)

Ponderea **erorilor lexicale** în GE și GC a fost de 8,86% și 7,37% (Figura 3.13).

(315) B2GC – *Nouăzeci și opt de mii de cerințe de azil în 2015 sunt depuse de către ↓copii nesupravegheați↓ astfel înregistrând numărul de vârf.*

Echivalența sintagmei „asylum requests” este „**cereri de azil**”.

(316) A5GE – *În fiecare minut 24 de oameni sunt [ăă] deplasați și:: majoritatea dintr-înșii sunt evacuați în țările vecine.*

Corespondența lexicală a lui „to be displaced” este „a fi strămutat” și nu „a fi deplasat” traducere care, cel mai probabil, a fost adoptată prin asociere formală cu lexemul din engleză.

(317) A8GE – *În raportul **Organizației Unite** se spune că [...].*

Fragmentul de mai sus conține denumirea greșită a „Organizației Națiunilor Unite”.

Erorile morfo-sintactice au constituit 5,06% în GE și 5,26% în GC (Figura 3.13).

(318) B2GC – *Nouăzeci și opt de mii de cerințe de azil în 2015 sunt depuse de către ↓copii nesupravegheați↓ astfel înregistrând numărul de vârf.*

Eroarea gramaticală constă în traducerea verbului la timpul greșit. Verbul trebuia transpus la perfectul compus, așadar „au fost depuse”.

(319) A6GE – *În 2015 ONU **zice** că 98 de milioane au nevoie de azil, ONU de asemenea **spune** că ei ar trebui să [...].*

Eroarea gramaticală rezidă în redarea greșită a timpului verbal. O versiune potrivită de interpretare îi aparține studentului A1GE – *Astfel datele ONU **au arătat** că în 2015 circa 98,000 dintre [ăă] solicitanții de azil **erau** copii neînsoțiți [...].*

Ponderea **ambiguităților** a fost de 2,53% în GC și de 1,05% în GE (Figura 3.13).

(320) B5GC – *Anul trecut a fost **un an serios** pentru oamenii refugiați.*

Adjectivul „*serios*” are un sens general în contextul exemplului de mai sus, comparativ cu adjectivul „*worst*” utilizat în engleză. Posibile versiuni acceptabile pentru sintagma evidențiată cu caractere aldine sunt „*an dificil*” și „*an nefavorabil*”.

(321) B5GC – Unul din 113 oameni sunt– [ăă] este refugiat [ăă] cel care își caută azil politic sau *o persoană care a fost nevoită să plece de acasă*.

O versiune corectă de traducere care ar dezambiguiza sensul sintagmei „*someone displaced in their own country*” este a studentului B2 „(oameni) *strămutați în propria țară*”.

Contrasensul a fost atestat în proporție de 2,11% în GE și 1,27% în GC (Figura 3.13).

(322) A5GE – În fiecare minut 24 de oameni sunt [ăă] deplasați și:: majoritatea dintr-înșii sunt evacuați în *țările vecine*.

Sintagma „*in their own country*” trebuia redată prin echivalența „*în propria lor țară*”.

(323) B9GC – Conform Națiunilor Unite 65,3 milioane de persoane au fost forțate să *părăsească țara noastră*.

Traducerea corectă a sintagmei de mai sus este „*să-și părăsească locuința sau țara*”.

Sensului fals a constituit 13,68% în GE și 18,14% în GC (Figura 3.13).

(324) B5GC – [...] *jumate din aceștia sunt copii care-și caută azil politic*.

„Azilul politic” este „*acordarea de către un stat a dreptului de intrare și de ședere pe teritoriul său a unei persoane străine, persecutate în țara sa pentru convingerile politice*”, însă DS face referire la cereri de azil depuse de către oamenii pe teritoriul țării cărora există conflicte militare. Din cauza interpretării greșite a sensului exprimat, traducerea este eronată.

(325) A2GE – Conform datelor oferite de **Uniunea Europeană** anul trecut s-a înregistrat cea mai mare cifră de refugiați.

„Organizației Națiunilor Unite” a fost confundată cu „*Uniunea Europeană*”.

(326) B8GC – Națiunile Unite mai menționează faptul că:: motivul acestui număr mare de refugiați este războiul [ăă] *bătăliile dintre Afganistan Sudan și Burundi*.

Utilizarea prepoziției „*dintre*” în exemplul de mai sus este sursa sensului fals.

O eroare asociată **nonsensului** a fost atestată în GC și una în GE, ponderea lor fiind 1,05% în GE și 0,42% în GC (Figura 3.13). Absența sensului a fost cauzată de exprimarea defectuoasă.

(327) A10GE – *În anul 2015 a fost considerat a fost declarată ca fiind o populație refugiată din cauza războiului*.

(328) B5GC – Conform datelor anului trecut– *adică– toți schimbările au avut valoarea de 5 milioane de oameni [...]*.

Erorile pragmatice s-au concretizat prin omisiunea sau adăugarea de prisos a elementelor de coeziune. Rata procentuală a acestora în GC a fost de 1,69% și în GE – 1,05% (Figura 3.13).

(329) B3GC – [...] *oameni au fost forțat refugiați din țară* **adică** *a avut loc o creștere de aproximativ 5 milioane decât anul trecut* [...]

(330) B5GC – *Două treimi din refu-- din refugiați au fugit din țara lor* **iar** *pe 20 iunie este indicată ziua refugiaților.*

Introducerea adverbului „*adică*” și a conjuncției coordonatoare adversative „*iar*” a condus la alterarea sensului pragmatic. Acestea exprimă relații sintactice absente în original.

(331) B10GC – [...] *o mulțime de refugiați strămu– strămută în diferite țări din Europa astfel– ju– (1) astfel provocând oamenilor loca::li ura față de străini* **iar** *o mulțime din refugiați sunt copii.*

Studentul B10 nu a utilizat conectorii potriviți, iar legătura logică între enunțuri lipsește.

Adăugările au avut rate procentuale identice (4,2%) în ambele grupuri (Figura 3.13).

(332) B3GC – **Deci cifrele cresc pe timp ce trece** *asta fiind cauzat de luptele din Siria, Afganistan, Burundi, cauzând, de asemenea un număr mare de refugiați* [...].

(333) B9GC – [...] *legile mai dure în privința [ăă]– împotriva migrației* **din partea locuitorilor.**

(334) A1GE – *În anul trecut s-a înregistrat cel mai mare număr de refugiați din toate timpurile* **conform datelor oferite de Biroul de Statistică al Uniunii Europene** [...].

Ponderea **omisiunilor** a fost apropiată în cele două grupuri – 32,63% în GE și 32,49% în GC (Figura 3.13).

Un **comentariu impropriu** a fost identificat în GE (1,05%, Figura 3.13), pus pe seama incertitudinii față de corectitudinea informației numerice și niciunul în GC.

(335) A5GE – [ăă] *Acesta a crescut cu 5 milioane în comparație cu 2014 care au fost 59 (1) de mili– 5,9 [sau 59?] 59 de milioane.*

Aproximările au constituit 2,11% în GE și 0,84% în GC (Figura 3.13).

(336) A2GE – *O altă majoritate de refugiați provine din țările sărace sau în curs de dezvoltare.*

Informația numerică ce indică rata exactă a refugiaților „**ninety percent**” (ro. „*nouăzeci de procente*”) a fost dublu aproximată prin substantivul „*majoritate*” și adjectivul pronominal nehotărât „*altă*”.

Nu am semnalat nicio eroare de IC asociată **lacunelor de cunoștințe generale**.

În rezultatul examinării notițelor subiecților, am observat că studenții au tendința să ia note în limba engleză, însă am constatat și o combinație între cele două limbi de lucru (a se vedea Anexa 11). Deoarece sunt la etapa inițială a procesului de luare de notițe, studenții au fost încurajați să reprezinte informația sub formă grafică. Deși pentru exercițiul de pre-IC au fost anunțați să

organizeze ideile sub forma „hărților mintale/conceptuale,” nu toți au reușit acest lucru, notițele fiind prezentate preponderent sub formă textuală, liniară. Totuși, am salutat încercarea studenților de organizare schematică și utilizarea simbolurilor și abrevierilor, astfel încât ideile principale au fost transmise.

Câteva dintre strategiile de traducere utilizate de către studenți:

Aproximare cauzată de dificultatea de evocare a informației numerice: **Ninety percent** of the forcibly displaced are from poor or middle income countries.

(337) A2GE – O altă **majoritate** de refugiați provine din țările sărace sau în curs de dezvoltare.

Amânarea care, utilizată în mod frecvent de către unii studenți este deranjantă pentru publicul ascultător:

(338) A3GE – Majoritatea persoanelor care fug din propria țară [ăă] sunt-- [ăă] sunt din-- provin dintr-o țară care are venit foarte mic sau mediu.

Pauzele vocale au alcătuit 40% în GC și 57,03% în GE (Figura 3.14).

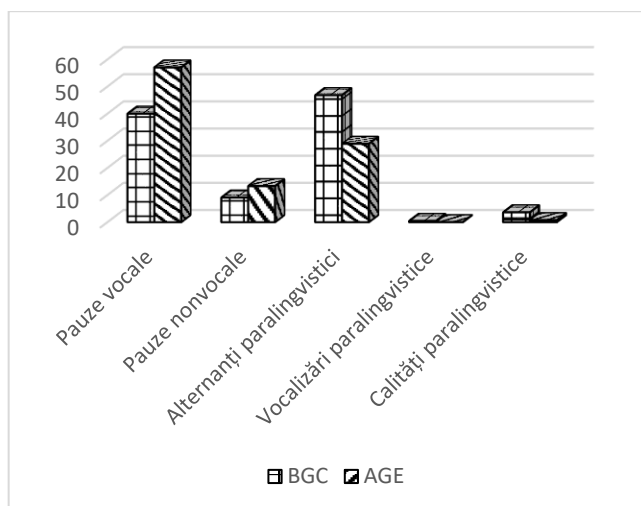


Figura 3.14 Evaluarea gradului de manifestare a competenței de luare de note. Ponderea elementelor paralingvistice în GE și GC (%)

(339) B7GC – [ăă] Aceste cifre ~ [ăă] au venit din Global Trends Report care:: a:: marcat Ziua Refugiaților pe 20 iunie.

(340) A2GE – [ăă] Conform Organizației Națiunilor Unite [ăă] 24 de oameni [ăă] sunt își schimbă– se strămută în fiecare minută.

Pauzele nonvocale au prevalat asupra pauzelor vocale – 9,09% în GC și 13,28% în GE (Figura 3.14). Cele mai lungi pauze nonvocale (3,5s.) au fost produse de A9GE și B7GC.

Raportați la numărul total de elemente de paralimbaj per grup, **alternanții paralingvistici** au reprezentat 46,82% în GC și 28,91% în GE (Figura 3.14) marcați de întreruperi verbale care

precedă corectările semantice, repetări și ezitări, ca strategii de amânare în scopul evocării echivalențelor lexicale potrivite sau a formulării ideilor în LT.

(341) B5GC – *Cifrele spun că în 2015 peste 50% [a!] cu 50% s-a mărit [ăă] rezultatul [ăă] față de ultimii 5 ani.*

(342) B3GC – *Douăzeci și patru de oameni sunt mutați în--în-- în fiecare minut sau sunt forțat strămutați.*

(343) B3GC – *Este un număr foarte mare vâz--văzu-- văzut de până acum.*

Niciun element paralingvistic asociat categoriei **vocalizări paralingvistice** nu a fost identificat în GE și GC (Figura 3.14).

Calitățile paralingvistice s-au remarcat în proporție de 3,64% în GC iar în GE – 0,78% (Figura 3.14). Exemplificăm după cum urmează:

(344) B4GC – *Astfel 20 iunie este [ăă] Ziua Internațională ↓a Refugierilor↓?*

(345) A8GE – *Acest număr a:: fost calculat de Global Trans Report în ziua în care se marca:: (1,5) Ziua Refugiaților adică pe 20 (1) iunie?*

Volumul scăzut al vocii și intonația interogativă sunt puse pe seama dubiilor studentului cu privire la corectitudinea echivalenței în limba română pentru „World Refugee Day”, denumire tradusă incorect. Intonația interogativă care marchează sfârșitul enunțului este cauzată de nesiguranța vizavi de corectitudinea informației numerice.

În rezultatul analizei calitative și cantitative pentru evaluarea gradului de manifestare a **competenței de luare de note** am determinat că odată cu aplicarea strategiilor didactice în GE dificultatea memorării unui volum mare de informații și incapacitatea de a nota ideile succint, rapid, grafic, diminuează eforturile cognitive ale studenților. Eșecul evocării informației și transferului semantic manifestat prin **sens fals, comentarii improprii, omisiuni și adăugări** este mai redus în GE decât în GC. Totodată, valoarea numerică a elementelor paralingvistice în GE a fost mai mică comparativ cu GC fapt datorat procesării DS înainte de IC propriu zisă prin intermediul reprezentării grafice a ideilor. Menționăm că numărul **greșelilor de exprimare** în GE este mai redus decât în GC.

Totalizând datele calitative și cantitative care reflectă gradul de manifestare a CIC ca parte componentă a Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă, conchidem că cele mai înalte valori procentuale au fost atribuite **greșelilor de exprimare** în limba română (40,89% în GE și 32,58% în GC), urmate de **sensul fals** (15,78% în GE și 19,81% în GC), **omisiuni** (10,9% în GE și 14,19% în GC), **erori lexicale** (10,04% în GE și 6,65% în GC) și **erori morfosintactice** (7,03% în GE și 7,8% în GC). Cele mai mici rate cu valori sub 5% au fost înregistrate pentru **adăugări, ambiguități, contrasens, nonsens, erori pragmatice, comentarii**

improprii, aproximări, lacune de cunoștințe generale. Distribuția procentuală poate fi urmărită în Figura 3.15.

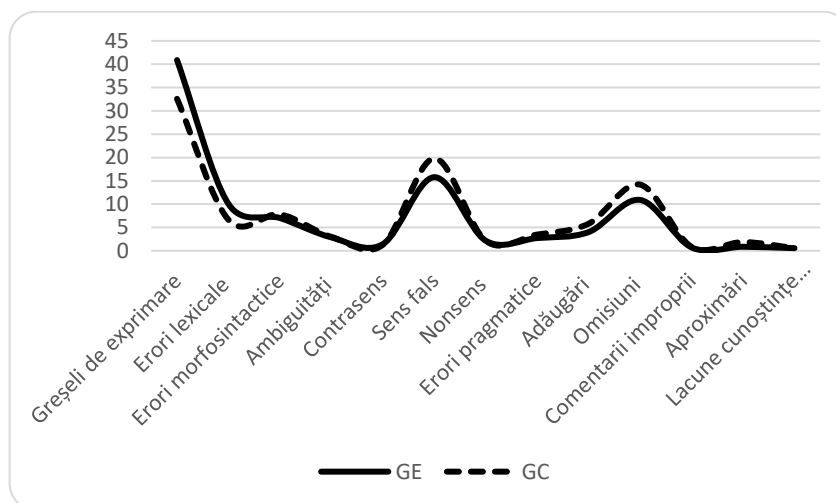


Figura 3.15 Distribuția procentuală totală a greșelilor de exprimare și a erorilor de IC în GE și GC

Studentii din ambele grupuri au comis aceleași tipuri de erori de IC, însă în mod diferit, în funcție de nivelul cunoștințelor lingvistice și al capacității de transfer și de (ne)aplicarea strategiilor didactice. Așadar în GE, numărul de greșeli de exprimare în limba română și erori de interpretare a fost semnificativ mai redus în acest grup comparativ cu numărul din GC. Calitatea mai înaltă a DT în GE se explică și prin evitarea sau depășirea de către studenți a lacunelor asociate evaluării CIC în rezultatul utilizării de către subiecți a diverselor strategii de interpretare.

Strategiile de interpretare utilizate de studenți la etapa inițială a instruirii arată că dețin competența strategică, fapt ce i-a susținut în depășirea situațiilor problematice asociate transpunerii economicoase a unor segmente discursive, dificultăților de reformulare, identificarea versiunilor potrivite pentru anumite lexeme sau sintagme, evocarea sensului conotativ al anumitor lexeme și sintagme sau a structurii de suprafață, de înțelegere a sensului conotativ, de evocare a numelor proprii și informației numerice, redarea efectului stilistic al unor figuri de stil, descifrarea informației reprezentată prin reprezentări grafice, simboluri și abrevieri. Din observațiile noastre, majoritatea strategiilor de interpretare la care au recurs studenții sunt corelate cu *aspectul temporal* pentru exprimarea mesajului. Studenții nu reușesc redarea în timp util a unor idei sau evocarea anumitor lexeme și sintagme, de aceea unii dintre ei folosesc **generalizarea, substituirea, concizia**. Totodată, **amânarea** și **repetarea** sunt strategii de câștigare a timpului pentru evocarea unor informații-cheie. Alte aspecte pe care studenții pun accent în IC prin utilizarea strategiilor de traducere sunt: *integralitatea mesajului* (atunci când nu se dorește omisiunea informației), *fluența discursivă* (pentru a nu interveni cu pauze și ezitări) asigurate prin **aproximare** și **substituire** și

claritatea ideilor transmisă prin strategii precum **explicitare**, **expansiune** și **schimbarea clasei morfosintactice**.

Pentru formarea continuă a CIC se va pune accent pe dezvoltarea memoriei de scurtă durată, buna înțelegere a sensului DS prin îmbunătățirea competențelor lingvistice, remedierea prolixității discursive prin aplicarea exercițiilor de analiză a discursului și utilizarea tehnicilor de evitare a redundanței în interpretare, depășirea erorilor de transfer prin îmbunătățirea cunoștințelor lingvistice și extralingvistice, evitarea omisiunilor și adăugărilor nejustificate prin exerciții de ascultare activă și concentrare asupra mesajului emis și formarea și automatizarea unui sistem propriu și eficient de notare a informației. În scopul îmbunătățirii CIC, în Anexa 6 am inclus exerciții ce pot fi efectuate de către studenți în cadrul orelor de laborator, sub monitorizarea profesorului, precum și independent, în afara orelor de la facultate.

În urma analizei cantitative a *elementelor de paralimbaj* pentru evaluarea gradului de manifestare a CIC, am determinat că majoritatea covârșitoare a elementelor de paralimbaj în ambele grupuri de participanți la experiment au fost asociate **pauzelor vocale** (40,39% în GE și 36,81% în GC) și **alternanțelor paralingvistice** (38,84% în GE și 39,75% în GC). **Pauzele nonvocale** au constituit 13,33% în GE și 13,48% în GC urmate de **calitățile paralingvistice** cu 4,96% în GE și 6,2% în GC, iar cele mai puțin numeroase elemente de paralimbaj au fost de tipul **vocalizărilor paralingvistice** (2,48% în GE și 3,76% în GC). Distribuția procentuală a elementelor paralingvistice apare în Figura 3.16.

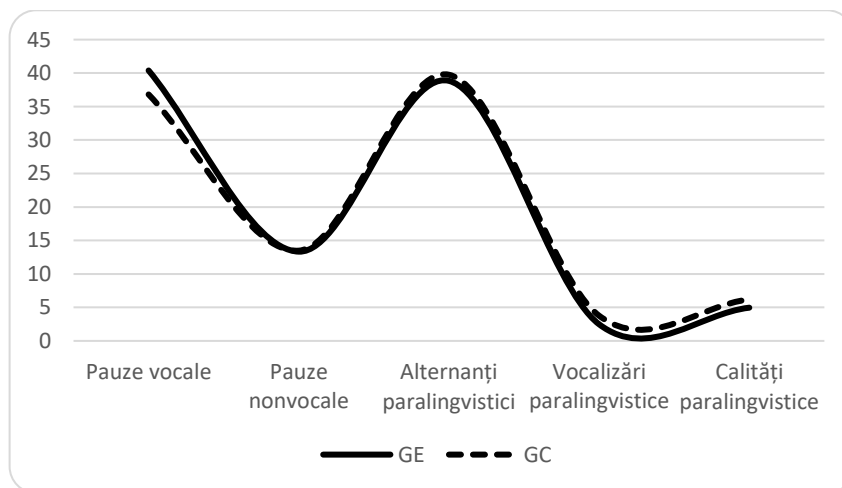


Figura 3.16 Distribuția procentuală totală a elementelor paralingvistice în GE și GC

Data fiind ponderea înaltă a **elementelor paralingvistice** în interpretare, se impune diminuarea numărului acestora prin: exerciții de *dicție* atât în engleză cât și în română pentru optimizarea mecanismelor de articulație ale unor sunete și pronunția clară a cuvintelor; *vorbital în public* pentru dezvoltarea fluenței discursive și comunicarea cu încredere a mesajului către publicul receptor; exerciții de *respirație* pentru articularea corectă, inclusiv a sunetelor finale ale

cuvintelor, pentru vorbirea cu o forță vocală care să permită audierea și înțelegerea discursului de către public; exerciții de respirație dozată, efectuate treptat și fără pauze bruște în momente nepotrivite pentru a nu cauza fragmentarea semantică a discursului; exerciții de *corectare* a transformărilor fonetice sub influența limbii ruse și a modificărilor specifice graiului moldovenesc vulgarizat, alterat în anumite zone ale țării; exerciții de *corectare* a defectelor de vorbire, în special a ticurilor respiratorii, verbale și fonatorii care pot fi deranjante pentru publicul receptor; exerciții de *corectare* a tulburărilor de ritm, a tonului și volumului vocii, a intonației și accentului logic, adaptate în concordanță cu mesajul transmis de vorbitor.

3.3 Concluzii la capitolul 3

Datele obținute în rezultatul demersului experimental confirmă aplicabilitatea *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă* și, nemijlocit, eficiența strategiilor didactice concepute și utilizate ca parte componentă a modelului elaborat la etapa inițială și relevă următoarele:

1. Evaluarea gradului de manifestare a ***competenței mnemonice, de atenție și concentrare*** a arătat că subiecții din GE au reușit să producă DT de o calitate mai bună grație aplicării exercițiului „*Atenție distributivă*”. Capacitatea mai sporită de memorare, atenție și concentrare în PIC pentru studenții din acest grup, prin comparație cu rezultatele furnizate de GC, se exprimă prin rate numerice mai scăzute ale *erorilor semantice*, ale *omisiunilor* și ale *elementelor paralingvistice*, iar aceasta denotă coerență și coeziune discursivă înaltă în GE.

2. Evaluarea gradului de manifestare a ***competenței de ascultare activă și analiză discursivă*** a indicat că studenții din GE au oferit versiuni mai apropiate de DS comparativ cu subiecții din GC prin intermediul exercițiului „*Identificarea ideilor principale și a detaliilor*”. Analiza datelor obținute a arătat că rata de succes în depășirea dificultăților de ordonare consecutivă și coerență a ideilor și pierderile mai mici de informație în GE sunt rezultatul ascultării concentrate și integrale, fără abateri, de unde și valorile mult mai scăzute ale *erorilor semantice*, un grad mai mare al *coerenței*, *omisiuni* și *adăugări nejustificate* mai puține și, de asemenea, mai puține elemente paralingvistice în GE.

3. Evaluarea gradului de manifestare a ***competenței lingvistice (componenta gramaticală)*** a demonstrat că lacunele la nivel morfologic, incapacitatea de a reda corect mesajul din punct de vedere sintactic, lapsusurile în reacționarea rapidă și corectă din punct de vedere semantic la mesajul emis de vorbitorul DS s-au manifestat printr-un număr mult mai mic în GE comparativ cu GC. Ponderea numerică a *erorilor morfosintactice*, *semantice*, a *adăugărilor*, *aproximărilor*, a

comentariilor improprii, a fost net mai scăzută în GE datorită exercițiului „*Completarea spațiilor libere*” ca o componentă a strategiei, rata *elementelor paralingvistice* fiind, la fel, mai mică în GE.

4. Evaluarea gradului de manifestare a **competenței lingvistice (componenta lexicală)** a arătat că lacunele în redarea corectă a informației lexicale, lipsa reacției rapide la mesajul comunicat de vorbitorul DS și abaterile semantice care au ca origine interpretările lexicale greșite au o pondere numerică mai mică în GE(IC) prin comparație cu GC. Ca urmare a utilizării exercițiului „*Traducere la prima vedere*”, numărul *erorilor lexicale* și *semantice* a înregistrat o valoare dublă în GC față de numărul calculat în GE(IC). În același timp, rata numerică a *erorilor lexicale*, a *sensului fals* și a *nonsensului* în GE a fost mai înaltă în TLV față de IC, aceasta fiind cauzată de interferența lingvistică dintre LS și LT în TLV [75, p. 321].

5. Evaluarea gradului de manifestare a **competenței semantico-pragmatică** a indicat că subiecții din GE, care au efectuat exercițiul „*Protocolul evocării informației*”, au avut mai puține abateri de la recepționarea și transferul semantic și pragmatic al mesajului DS, reflectate prin *erori semantice*, *pragmatice*, iar adaptarea discursului la situația de comunicare a fost mai adecvată comparativ cu GC. Valoarea numerică a *elementelor paralingvistice* în GC a depășit numărul elementelor din GE, fapt ce indică un nivel mai înalt de fluență și claritate în exprimare.

6. Evaluarea gradului de manifestare a **competenței extralingvistice** a demonstrat că deficiențele de înțelegere a sensului unor concepte și incapacitatea de interpretare a acestora dincolo de utilizarea competențelor lingvistice au fost mai reduse în GE comparativ cu GC. În rezultatul aplicării exercițiului „*Asocieri lexicale*” ponderea *erorilor semantice*, a *lacunelor asociate cunoștințelor generale*, a *omisiunilor* și *adăugărilor nejustificate* în acest grup a fost mai mică decât în GC, la fel cum și rata *elementelor de paralimbaj* a fost mai mică în GE decât în GC, fapt ce demonstrează un grad mai înalt de expresivitate, fluență și spontaneitate discursivă în GE.

7. Evaluarea gradului de manifestare a **competenței de luare de note** a arătat că utilizarea în GE a exercițiului „*Reprezentarea grafică a informației în baza textului discursului transcris*” a redus dificultățile studenților din acest grup de a memora un volum mare de informații și a sporit capacitatea notării grafice a ideilor, fapt ce a diminuat eforturile cognitive ale studenților. Eșecul evocării informației redat prin sens fals, omisiuni și adăugări nejustificate și comentarii improprii a fost mai redus în GE decât în GC.

8. Am constatat că cele mai înalte valori ale lacunelor în ambele grupuri supuse studiului revin *greșelilor de exprimare în limba română* (multe dintre ele fiind specifice vorbitorilor din Basarabia, însă care nu ar trebui să fie prezente în limbajul literar român), *sensului fals* și *omisiunilor* în interpretare. Indicii înalți ai acestor variabile arată necesitatea orientării atenției predominant către consolidarea competențelor, astfel încât gradul de manifestare al erorilor

respective să fie diminuat. O pondere numerică mai mică în ambele grupuri a fost pentru *ambiguități, contrasens, nonsens, erori pragmatice, comentarii improprii, aproximări și lacune de cunoștințe generale*.

Subiecții au validat în chestionar (*Anexa 7*) necesitatea formării competențelor paralingvistice. Majoritatea elementelor de paralimbaj în ambele grupuri au fost asociate *pauzelor vocale și alternanțelor paralingvistice*. Cele mai puține au fost *vocalizările paralingvistice*. Mai puține pauze, ezitări, repetări și întreruperi în GE s-au datorat aplicării *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă*. Interpreții ar trebui să reproducă, fără a exagera, intonația vorbitorului și ar trebui să rețină faptul că utilizarea pauzelor vocale ce denotă ezitarea nu este permisă în toate limbile și împiedică, de multe ori, urmărirea DT.

9. Deși datele furnizate în *Chestionarul de constatare a cunoștințelor privind competența de interpretare (Anexa 7)* arată că 90% dintre subiecți au limba maternă română, în procesul analizei cantitative și calitative pentru evaluarea gradului de manifestare a CIC, am observat că numărul greșelilor de exprimare în română în ambele grupuri l-a depășit pe cel al sensului fals, al erorilor lexicale, morfosintactice sau al omisiunilor (Figura 3.15).

10. Cu toate că subiecții au indicat în *Chestionar (Anexa 7)* că învață engleza începând cu ciclul primar de studii, ceea ce ar presupune că bagajul lingvistic acumulat pentru limba străină până la momentul participării la experiment ar trebui să susțină transferul lexical, morfosintactic și semantic interlingvistic, analiza datelor cercetării a indicat că lacunele lingvistice (de vocabular și gramatică) și de transfer semantic se regăsesc pe primele poziții printre erorile în IC comise de subiecți (Figura 3.15), fapt ce demonstrează că a avea cunoștințe de limbă engleză nu echivalează cu a fi capabil să traducă corect dinspre limba engleză.

11. Practicarea exercițiilor de IC în clasă, dar și în afara orelor trebuie efectuată cu regularitate. Este imperativ ca exercițiile să fie aplicate sub forme variate, să fie interactive pentru a evita monotonia, practicate în mod constant și cu eforturi continue din partea studenților pentru îmbunătățirea competențelor.

12. Strategiile cel mai frecvent utilizate de către studenți au fost: *traducerea literală, repetarea, strategiile de reparare prin autocorectare, expansiunea, amânarea*, urmate de folosirea, mai redusă, a *conciziei, aproximării, explicitării, schimbării clasei morfo-sintactice, substituirii și generalizării*. Faptul că studenții au implementat diferite strategii de interpretare la această etapă a instruirii, denotă că aceștia dețin un anumit nivel al competenței strategice pe care reușesc să o aplice pentru a depăși situații „de criză” asociate dificultăților de traducere orală.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În urma cercetărilor efectuate, reieșind din ipoteza enunțată și obiectivele propuse, precum și din rezultatele demersului experimental întreprins, enunțăm următoarele **concluzii**:

1. Abordările științifico-practice moderne în domeniul traductologiei și interpretologiei vizează principii, metode și modele valoroase aplicabile procesului de instruire a viitorilor interpreți. Acestea sunt susținute de studii experimentale interdisciplinare, în special cu deschidere către psiholingvistică, științele cognitive, traducerea în interacțiune, în funcție de contextul situațional și situația de comunicare, abordarea interpretării consecutive în plan progresiv, diversitatea în demersul praxiologic, abordarea din perspectiva funcțională a interpretării consecutive, psihologia cognitivă a competenței etc.

2. Particularitățile traducerii orale (interpretare) în raport cu traducerea scrisă sunt definite de aspectul oralității, al constrângerilor temporale (caracter imediat și ireversibil), al situației de comunicare și accesul la resurse de documentare.

3. Interpretarea consecutivă îndeplinește rolul instrumentului de formare și consolidare a capacităților analitice ale viitorului interpret; este o etapă de pregătire pentru interpretarea simultană, îmbină efortul mai multor competențe, contribuind totodată la dezvoltarea competențelor mnemonice, de audiere și concentrare, analitice.

4. Abordările praxiologice în interpretarea consecutivă cunoscute în universitățile din țară și de peste hotare au arătat că organizarea studiilor, formele de organizare a activității didactice, practicile de segmentare semantică a discursului, gradul de utilizare și diversitatea exercițiilor, nivelul de implicare a studenților la oră, dotările tehnice, diferă mai mult sau mai puțin de la un sistem de învățământ la altul.

5. Modelele ce descriu procesul de interpretare consecutivă ne-au oferit posibilitatea de a revela complexitatea interpretologiei prin conexiunea acestei științe cu diverse domenii precum lingvistica, psihologia cognitivă, paralingvistica, didactica interpretării și de a determina rolul competenței de interpretare consecutivă ca noțiune-cheie în praxiologia interpretării. Contribuțiile valoroase ale lingviștilor și traductologilor E. Coșeriu, I. Condrea, A. Bantaș, E. Croitoru, A. Neubert, C. Petrescu, L. Zbanț, D. Seleskovitch, A. Hurtado Albir, C. Schäffner, D. Gile, S. Kalina, A. Gillies, D. Russell, R. Setton și A. Dawrant ș.a. ne-au motivat și îndrumat în elaborarea *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă* la etapa inițială a instruirii studenților.

6. *Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă* elaborat reflectă abordările teleologice moderne în domeniul interpretologiei, prin care se sprijină detașarea de

tradițional și aderarea la viziuni noi, în ideea eficientizării procesului de pregătire a viitorilor interpreți de consecutivă, prin redefinirea rolului participanților la această activitate, astfel încât procesul să se axeze pe motivarea pentru învățarea activă și interactivă, determinarea potențialelor lacune și dificultăți de învățare și depășirea acestora prin strategii eficiente, dezvoltarea spiritului critic și analitic pentru oferirea unui produs de calitate al interpretării consecutive.

7. *Modelul de formare a competențelor de interpretare consecutivă* elaborat asigură corelația dintre competențele de interpretare consecutivă la etapa inițială de instruire a studenților și oferă posibilitatea extinderii tipologiei competențelor ce pot fi formate la etape ulterioare în instruirea viitorilor interpreți. Modelul este eficient în condițiile în care este orientat către procesul și produsul actului de interpretare, facilitează obținerea informațiilor relevante și obiective despre nivelul competențelor de interpretare consecutivă și poate fi aplicat atât pentru evaluarea individuală, cât și de grup a studenților.

8. Cadrul experimental al cercetării a fost conturat pornind de la practicile existente în formarea traducătorilor și interpreților, opinia generală despre formarea izolată, separată și treptată a competențelor, abordarea orientată spre procesul și produsul interpretării în lumina modelelor de formare a competențelor de interpretare consecutivă, aplicarea strategiilor didactice de la particular la general, de la simplu la complex, urmărirea unor etape concrete în implementarea strategiilor, elaborarea scenariilor pentru demersul experimental.

9. Rezultatele obținute în urma procesării datelor din corpusul faptic indică confirmarea ipotezei de cercetare conform căreia, la etapa inițială în procesul de instruire în interpretarea consecutivă, studenții se află în situația de formare a competențelor precum cea mnemonică și de dezvoltare a atenției și concentrării, de ascultare activă și analiză discursivă, lingvistică, a transferului semantico-pragmatic, extralingvistică, de luare de note. Evaluarea gradului de manifestare a acestora în cadrul modelului aplicat la etapa inițială în instruirea studenților a fost posibilă datorită analizei discursurilor-țintă. Cercetările efectuate au scos în evidență următoarele:

- Indicii capacității reduse de memorare a informației pertinente în interpretare, ai distragerii atenției și ai diminuării concentrării în timpul interpretării consecutive au fost mai mari în grupul de control, manifestându-se prin erori semantice, omisiuni și elemente paralingvistice neprezente în discursul-sursă.

- Lacunele de ascultare activă și analiză discursivă au fost exprimate printr-un număr sporit de erori semantice, pragmatice, adăugări și omisiuni nejustificate în grupul de control.

- Abaterile de la exprimarea corectă a mesajului la nivel lexical și morfosintactic, de înțelegere a registrelor și varietăților lingvistice s-au materializat prin erori lexicale,

morfosintactice, semantice, adăugări, aproximări și comentarii improprii într-un număr mult mai mare în grupul de control.

- Indicatorii capacității reduse de recepționare și transfer semantico-pragmatic al mesajului din discursul audiat au indicat valori mai mari de erori semantice, pragmatice, incapacitatea adaptării discursului la situația de comunicare în grupul de control.

- Deficiențele de înțelegere a sensului unor concepte și incapacitatea de interpretare a acestora dincolo de formele lingvistice au fost exprimate prin erori semantice, lacune asociate cunoștințelor generale, omisiuni și adăugări nejustificate, înregistrate cu precădere în grupul de control.

- Dificultatea de a nota succint și rapid un volum mare de informații a condus la un număr mai mare de erori asociate sensului fals, de comentarii improprii, de omisiuni și adăugări în grupul de control.

Rata scăzută a greșelilor de exprimare, a erorilor de interpretare, a pauzelor, ezitărilor, repetărilor și întreruperilor în grupul experimental confirmă caracterul formativ al *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă* și, implicit, al strategiilor didactice aplicate în acest grup.

10. Variația ponderii numerice a lacunelor specifice interpretării consecutive a fost influențată de factori precum nivelul competențelor lingvistice și de transfer al informației din limba engleză în limba română, specificate în cadrul Modelului elaborat, de gradul de dificultate a discursurilor pentru unii dintre studenți și de (ne)aplicarea exercițiilor de pre-interpretare consecutivă. Calitatea interpretării depinde și de nivelul atenției și concentrării studenților în procesul de audiere a discursului-sursă, de competența de evocare a informației audiate, de înțelegerea unor unități semantice, de competențe lingvistice și de transfer, de utilizarea strategiilor de interpretare potrivite situației de interpretare consecutivă.

11. În scopul depășirii dificultăților de traducere și îmbunătățirii calității discursurilor traduse, subiecții au utilizat, preponderent, traducerea literală, repetarea, repararea prin autocorectare, expansiunea și amânarea.

Luând în considerare direcțiile de cercetare, evoluțiile în interpretologie și necesitatea îmbunătățirii procesului educațional în parcursul universitar formulăm următoarele **recomandări**:

1. A analiza formarea competențelor de interpretare în plan evolutiv, în contextul unei cercetări longitudinale, cu focalizarea investigațiilor către practicile educative moderne, cu aplicarea *Modelului de formare a competențelor de interpretare consecutivă* elaborat în prezenta investigație.

2. A efectua cercetări în domeniul interpretologiei pe combinații lingvistice ale limbilor cu diverse grade de înrudire, având ca reper comparativ rezultatele prezentei lucrări științifice.

3. A examina cauzele, influența și impactul reacțiilor psiho-cognitive individuale ale studenților viitori interpreți prin cercetarea mai detaliată a limbajului nonverbal și paraverbal în traducerea orală.

4. A realiza studii cu caracter teoretic și aplicativ, al căror conținut să fie susținut prin exemple reale de interpretare potrivită și structuri de evitat în interpretarea consecutivă la diferite etape în formarea interpreților (nivel licență și masterat).

5. A dezvolta parteneriate cu universități din țară și din străinătate prin care să fie susținute proiecte de cercetare științifică aplicativă în domeniul traductologiei și interpretologiei și a încuraja personalul academic și studenții de a participa la mobilități pentru schimb de experiență și adoptarea bunelor practici în universitate.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*. Iași: Editura Polirom, 2000. 224p. ISBN 973-683-566-9.
2. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor* [online]. Arad: Editura Universității „Vasile Goldiș”, 2012. 212 p. [citat 17.07.2017]. Disponibil: <https://www.uvvg.ro/cdep/wp-content/uploads/2012/06/Didactica-competente-final.pdf>
3. BAHNARU, V., DRUȚĂ I., VEREBCEANU G., et al. *Ghid de exprimare corectă* [online]. Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Filologie. Chișinău, 2014. 131 p. [citat 15.08.2017]. Disponibil: http://www.audiovizual.md/files/ghid_de_exprimare_corecta_2014_6154042.pdf.
4. BANTAȘ, A., CROITORU, E. *Didactica Traducerii*. București: Editura Teora, 1998. 144 p. ISBN 973-20-0019-8.
5. BELL, R. *Teoria și practica traducerii*. Polirom, Iași, 2000. 312 p. ISBN 9736834956.
6. BÎRNAZ, N. et al. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău, 2015. 127 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
7. CABAC, V. Noțiunea de competență: clarificări conceptuale. În: *Materialele Colloquia Professorum, Tradiție și inovare în cercetarea științifică*. Bălți, 2014, ed. a 3-a, pp. 101-106. ISBN 978-9975-50-202-3.
8. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN: 9789734601752.
9. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002. 319 p. ISBN 9738593948.
10. CHELCEA, S., IVAN, L., CHELCEA, A. *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura: cuvintele nu sunt de-ajuns*. București: Comunicare.ro, 2005. 234 p. ISBN 973-711-014-5.
11. CIOCANU, I. Un minut, o minută. În: *Limba Română*. Chișinău, 2004, nr. 9-10, pp. 69-70. ISSN 0235-9111.
12. CONDREA, I. *Comunicarea prin traducere*. Chișinău, 2001. 128 p. ISBN 9975-63-054-5.
13. CONDREA, I. *Traducerea din perspectivă semiotică*. Chișinău: Cartdidact, 2006. 266 p. ISBN 978-9975-937-58-0
14. CONDREA, I. *E timpul să vorbim corect*. Chișinău: Prut Internațional, 2014. 152 p. ISBN 978-9975-54-147-3.
15. CONDREA, I. *Sociolingvistica*. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2018. 207 p. ISBN 978-9975-71-994-0.
16. CORNIȚĂ, G. *Comunicare și semnificare. Studiul mimicii. Perspective interdisciplinare*. Ediția a 2-a revizuită. Baia Mare: Editura Universității de Nord, 2006. 152 p. ISBN (10) 973 8133 78-5.

17. CORNIȚĂ, G. *Fonetica integrată*. Ediția a 2-a revăzută și adăugită. Baia Mare: Umbria. 2001, 196 p. ISBN: 973-8269-00-8.
18. COȘERIU, E. Relația dintre lingvistica contrastivă și traducere. În: *Analele Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (Serie nouă). Secțiunea Limbi și Literaturi străine*, I, Secțiunea Magister dixit. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”. 1998, pp.5-20. p-ISSN: 1841-961X
19. COȘERIU, E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Editura ARC. 2000. 302 p. ISBN 9975-61-146-X
20. COȘERIU, E. *Omul și limbajul său: studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”. 2009. pp.112-134. ISBN 978-973-703-386-4
21. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a 3-a revizuită și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6.
22. *Ești COOL și dacă vorbești corect*. Academia Română. Institutul de lingvistică Iorgu Iordan – Al. Rosetti. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului. Consiliul Național al Audiovizualului. București: Univers Enciclopedic, 2009. 139 p. ISBN 978-606-8162-17-1.
23. FÂRTE, G. I. *Comunicarea. O abordare praxiologică*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004. 206 p. ISBN 973-8076-59-5.
24. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: PRO DIDACTICA. 2008, pp.5-14. ISBN: 978-9975-9763-4-3.
25. GORAȘ-POSTICĂ, V. Asigurarea continuității studiilor universitare la nivelurile licență și masterat: realități și perspective. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria Științele Educației. Chișinău: CEP USM. 2016, nr.5 (95), pp. 47-53. ISSN 1857-2103.
26. GORAȘ-POSTICĂ, V. De la didactica școlară la cea universitară și andragogie: repere pentru asigurarea continuității studiilor universitare la nivel de tehnologie didactică. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria Științele Educației. Chișinău: CEP USM. 2017, nr. 5 (105), pp. 15-21. ISSN 1857-2103.
27. GUȚU, V. *Proiectarea didactică în învățământul superior* [online]. Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău, 2007. 128 p. [cit. 23.06.2017]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/83319030/Proiectarea-Didactica-in-Invatamintul-Superior>
28. IUCU, R. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2001. 192 p. ISBN 9789734611515.

29. IVANOV, C. *Şase saşi în şase saci. Manual de dicţie*. Bucureşti: Favorit, 2013. 272 p. ISBN: 078-606-93475-0-8.
30. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării*. Editura Academiei Forţelor Aeriene „Henri Coandă”, Braşov, 2017. 305 p. ISBN 978-606-8356-46-4.
31. LUNGU-BADEA, G. Traducerea şi interpretarea sau cele două feţe ale aceleiaşi monede: comunicarea prin intermediar. În: *UNITERM Revistă Electronică de Terminologie*, nr. 3, Timişoara, 2005. ISSN 1842-0052.
32. MANOLESCU, M. Elementele structurale ale curriculumului şcolar, semnificaţii şi interacţiuni. Aplicaţii. În: D. Potolea et al. *Pregătirea psihopedagogică: Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi: Editura Polirom, 2008. 542 p. ISBN: 973-46-1159-1.
33. MĂGUREANU, A. Lingvistica textului şi incidenţele ei pedagogice. În: *SCL*, an XXXIII, Nr. 1. 1982, pp. 73-76.
34. METLEAEVA, M. Repere conceptuale ale tendinţelor teoretice de traducere, fundamentate pe socio- şi psiholingvistică. In: *Akados*. 2016, No.4, pp.111-118.
35. MUNTEANU, E. *Introducere în lingvistică*. Iaşi: Polirom, 2005. 340 p. ISBN: 973-46-0196-2.
36. NEDELCU, I. *101 greşeli gramaticale*. Bucureşti: Humanitas, 2013. 189 p. ISBN: 978-973-50-3959-2.
37. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie şcolară*. Bucureşti: Aramis, 2003. 480p. ISBN: 973-8473-64-0.
38. OANCEA, I. OBROCEA, N. Mizeria şi splendoarea traducerii. Modelul Coşeriu. In: *Studii de traductologie românească. I. Discurs traductiv, discurs metatraductiv*. In honorem professoris Ileana Oancea. Timişoara: Editura Universităţii de Vest. 2017, pp. 11-36. ISBN: 978-973-125-525-5
39. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2006. 303 p. ISBN 973-30-1506-7.
40. PANICO, V., ȚURCAN, V. Tipologia şi etapele realizării exerciţiului didactic. În: *Acta et commentationes (Ştiinţele Educaţiei)*. 2017, vol. 11, nr. 2, pp. 132-137. ISSN 1857-3592
41. PETRESCU, C. *Introducere în interpretare*. Timişoara: Excelsior Art, 2005. 148 p. ISBN: 5948398000316.
42. POPA, G. Viziunea lingvală asupra lumii din perspectivă coşeriană. In: *Anuar de Lingvistică şi Istorie Literară. Tom LI*. Iaşi: Editura Academiei. 2011, p. 327-334. p-ISSN: 0066-4987
43. POTOLEA, D. *Profesorul şi strategiile conducerii învăţării*. Bucureşti: Editura Academiei, 1989. 144 p. ISBN 973-2700-23-8.
44. ROMAN, A. *Evaluarea competenţelor: perspective formative*. Bucureşti: ProUniversitaria, 2014. 196 p. ISBN 978-606-26-0059-4.

45. RUSU, E. *Psihologie cognitivă*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 360 p. ISBN 978-973-725-796-3.
46. SÎTNIC, I. Studiu experimental privind evaluarea competenței de luare de note în interpretarea consecutivă din engleză în română la studenți. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe umanistice. Chișinău: CEP USM. 2019, nr. 4 (124), pp. 120-130. ISSN online 2345-1009.
47. SÎTNIC, I. Greșeli de exprimare și erori de traducere comise de către studenți în interpretarea consecutivă din limba engleză în limba română. În: *Lumina verbului matern. Materiale ale conferinței științifice*. 2019, pp. 369-377. ISBN 978-9975-149-52-3.
48. SÎTNIC, I. De la competența lingvistică la competența pragmatică. O abordare didactică în interpretare. În: *Books of proceedings of the international conference Perspectives in Humanities and Social Sciences: Hinting at Interdisciplinarity, ediția a IV-a, „Revoluțiile – o arheologie a schimbării”*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. 2017, pp. 233-243. ISBN: 978-606-714-440-6.
49. SÎTNIC, I. Metode de observare a comportamentului studenților în procesul de traducere orală. În: *Materialele conferinței științifice a doctoranzilor. Tendințe contemporane ale dezvoltării științei: viziuni ale tinerilor cercetători, ediția a V-a*. Chișinău: Universitatea Academiei de Științe a Moldovei. 2016, pp. 185-190. ISBN 978-9975-933-85-8.
50. SÎTNIC, I. Coordonarea eforturilor studentului-interpret în comunicarea mesajului în limba-țintă în traducerea consecutivă. În: *Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”*, Rezumate ale comunicărilor. Chișinău: CEP USM. 2016, pp. 176-179. ISBN 978-9975-71-813-4.
51. SÎTNIC, I. Nivelul echivalenței în traducerea orală din limba engleză în limba română. În: *Materialele Colocviului Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu” (CISL)*. Iași: Casa Editorială Demiurg. 2015, vol. XIII, Partea I, pp. 443-450. ISBN general: 978-973-152-301-9. ISBN 978-973-152-302-6.
52. SÎTNIC, I. Abordare didactică a erorilor în interpretarea consecutivă. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe umanistice”*. 2017, nr. 10(110), pp. 36-45. ISSN 1811-2668.
53. SÎTNIC, I. Analiza pertinentei unor abateri lingvistice înregistrate la orele de traducere consecutivă din limba engleză (limbă străină secundă) în limba română, În: *Tendințe contemporane ale dezvoltării științei: viziuni ale tinerilor cercetători, Conferința Științifică Internațională a Doctoranzilor*. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, 2015, p. 134. ISBN 978-9975-3036-4-4.
54. SÎTNIC, I. Identificarea și analiza naturii unor dificultăți întâmpinate de studenți în stabilirea echivalențelor în traducerea orală din limba engleză (limbă străină secundă) în limba română, În:

The book of proceedings of the conference Perspectives in the Humanities and Social Sciences: Hinting at Interdisciplinarity 2nd edition: From Manuscript to E-Book, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2015. p. 455- 460. ISBN 978 606-714-211-2.

55. **SÎTNIC, I.** Rolul interevaluării în contextul formării competenței de traducere orală la studenți – viitori interpreți. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe umanistice*. Chișinău: CEP USM. 2016, nr.4(94), pp.113-116. ISSN online 2345-1009.
56. TĂRCĂOANU, M.-C. Teze Coșeriene despre teoria traducerii. In: *Anuar de Lingvistică și Istorie Literară. Tom LI*. Iași: Editura Academiei. 2011, pp. 393-397. p-ISSN: 0066-4987.
57. TEODORESCU, A.M. *Ambiguitatea lingvistică în traducere*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2012. 25p.
58. UNGUREANU, V. *Teoria traducerii* [online]. Bălți, 2013. 123 p. [citat 14.06.2016]. Disponibil: <https://docplayer.fr/53985707-Teoria-traducerii-elaborat-victoria-ungureanu.html>
59. VARGA, C. Eugeniu Coșeriu. Teoria traducerii. In: *Limba ROMÂNĂ*. 2013, Nr. 5-6, pp.108-115. ISSN 0235-9111
60. VARGA, C. Este actual Eugeniu Coșeriu în teoria traducerii? In: *Studii de traductologie românească. I. Discurs traductiv, discurs metatraductiv. In honorem professoris Ileana Oancea*. 2017, pp. 37-51. ISBN: 978-973-125-525-5
61. VASILACHE, Gh. N. *Ghid ortografic și ortoepic al limbii române: exerciții, teste și soluții*. Ed. rev. Iași: Polirom, 2006, 309 p. ISBN (10) 973-46-0374-4.
62. VLAD, C. *Textul aisberg*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2000. 276p. ISBN 973-686-098-1.
63. VOICU-POPESCU, C. *Strategii didactice: definiții, delimitări conceptual*. EDICT - Revista educației. 2017. ISSN: 1582-909X.
64. ZBANȚ, L. ZBANȚ, C. Abordarea textuală a traducerii în viziunea lui Eugeniu Coșeriu. In: *Anuar de Lingvistică și Istorie Literară, Tom LI*. Iași: Editura Academiei. 2011, pp. 427-436. p-ISSN: 0066-4987.
65. ZBANȚ, L. Aportul stagiilor de traducere la formarea traducătorilor și interpreților de conferință. In: *Intertext: revistă științifică*, 2012, nr.3/4 (24), pp. 123-127. ISSN 1857-3711.
66. ZBANȚ, L. Abordarea traducerii literare prin prisma tabloului lingval al lumii. In: *Lumina verbului matern. Materiale ale conferinței științifice „Profesorul și savantul Irina Condrea – prezență remarcabilă în mediul academic și cultural din Republica Moldova”*, 25 octombrie 2019. Chișinău: CEP USM. 2019, pp. 185-195. ISBN 978-9975-149-53-2.

În limba engleză:

67. ALBL-MIKASA, M. *The importance of being not too earnest: a process- and experience-based model of interpreter competence*, 2012. pp. 59-92. ISBN 978-8233-6745-1.

68. ANDERSON, R.B.W. Perspectives on the Role of Interpreter. In: Franz Pöchhacker, Miriam Shlesinger, eds. *The interpreting studies reader*. London: Routledge, 2002. pp. 209-217. ISBN 0-415-22477-2.
69. ANDRES, D. History of Interpreting, In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, 2013. 10 p. ISBN: 9781405198431.
70. ARUMÍ RIBAS, M. Problems and Strategies in Consecutive Interpreting: A Pilot Study at Two Different Stages of Interpreter Training. In: *Meta*. 2012, vol. 57, nr. 3, pp. 812-835. ISSN 1492-1421.
71. AUSTIN, J.L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962. 168 p. ISBN-13: 978-0674411524.
72. BAIGORRI-JALÓN, J. Perspectives on the History of Interpretation: Research Proposals. In: Georges L. BASTIN, Paul F. BANDIA eds. *Charting the Future of Translation History*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2006. pp. 101-110. ISBN: 9780776626208.
73. BARIK, H.C. *A study of simultaneous interpretation*. Doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill. 1969.
74. BARIK, H.C. A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation. In: *Meta*. 1971, vol. 16, nr. 4, pp. 199-210. ISSN 1492-1421.
75. BARNETT, R. *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1994. 207 p. ISBN-0-335-19341-2.
76. BASTIN, G. L., BANDIA, P. F. *Charting the Future of Translation History*. University of Ottawa Press, 2006. 339 p. ISSN 1487-6396.
77. BEEBY LONSDALE, A. Direction of translation (directionality). In: Mona BAKER ed. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge, 1998. pp. 63-67. ISBN 0-415-09380-5.
78. BESSON, C., GRAF, D., HARTUNG I. *The importance of non-verbal communication in professional interpretation* [online]. 2005 [citat 26.04.2019]. Disponibil: <https://aiic.net/page/1662/the-importance-of-non-verbal-communication-in-professio/lang/1>
79. BOWEN, D., BOWEN, M. *Steps to Consecutive Interpretation*. Washington: Pen and Booth, 1984. 83 p. ISBN 096056862x.
80. BOWEN, D., BOWEN, M. *Interpreting Yesterday, Today, and Tomorrow*. John Benjamins Publishing Company, 2008. 183 p. ISBN 978 90 272 3179 6.

81. BOWEN, M. Interpreting Studies and the history of the profession. In: Cay DOLLERUP, C., Annette LINDEGAARD eds. *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. pp. 167-173. ISBN 90 272 1601.
82. BURT, M., KIPARSKY, C. Global and local mistakes. In: John SCHUMANN, Nancy STENSON eds. *New frontiers in second language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishing. 1974, pp. 71-80. ISBN 0912066849.
83. CAMPBELL, S. *Translation into the second language*. London and New York: Longman. 1998. 208 p. ISBN 0-582-30188-2.
84. CARAGIA, R., BODEAN-Vozian, O. *The Consecutive Translator's Handbook*. CEP, USM, 2011. 164 p. ISBN 978-9975-71-081-7.
85. CARROLL, J.B. Linguistic Abilities in Translators and Interpreters. In: David GERVER, H. Wallace SINAICO eds. *Language Interpretation and Communication. NATO Conference Series*. Boston: Springer. 1978, vol. 6, pp. 119-129. ISBN 978-1-4615-9077-4.
86. CATFORD, J. C. The articulatory possibilities of man. In: Bertil MALMBERG ed., *Manual of Phonetics*. Amsterdam: North-Holland. 1968, pp. 309-333.
87. CECOT, M. *Pauses in simultaneous interpretation: A contrastive analysis of professional interpreters' performances* [online], 2005. pp. 63-85. [citat 26.04.2019] Disponibil: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.490.8790&rep=rep1&type=pdf>
88. ČEŇKOVÁ, I. Sight translation: Prima vista. In: Yves GAMBIER, van Luc DOORSLAER, eds. *Handbook of Translation Studies*. John Benjamins Publishing Company, 2010. pp. 320-323. ISBN 978 90 272 0331 1.
89. CHAFE, W. *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. University of Chicago Press, 1994. 327p. ISBN-10: 9780226100548.
90. CHANG, L. *Investigating note-taking in consecutive interpreting – Using the concept of visual grammar*. Thesis of Doctor of Philosophy. Manchester, 2014. 267 p.
91. CHESTERMAN, A. From 'is' to 'ought': Laws, Norms and Strategies in Translation Studies. In: *Target*. John Benjamins. 1993, vol. 5, nr. 1, pp. 1-20. ISSN 1569-9986.
92. CHEUNG, A.K.F. Paraphrasing exercises and training for Chinese to English consecutive interpreting. In: *FORUM*. 2016, vol. 14, nr.1, pp. 1-18. ISSN 2451-909X.
93. CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965. 251 p. ISBN: 9780262030113.

94. CLAVIJO, B., MARÍN, P. Identifying Translation Teaching Strategies: An Exploratory Study. In: *International Journal of Humanities and Social Science*. 2013, vol. 3, nr. 21, pp.71-78. ISBN 2221-0989.
95. COKELY, D. *Interpretation: A Sociolinguistic Model*. Burtonsville, MD: Linstok Press, 1992. 227p. ISBN 0932130100.
96. COLONOMOS, B. *Processes in Interpretation and Translating: Making Them Work for You*. Workshop handout: Front Range Community College. Videorecording.1992.
97. CORDER, S.P. *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press, 1981. 120 p. ISBN: 19 437073 9.
98. CORNISH F. *Anaphora, Discourse and Understanding: Evidence from English and French*. Oxford: Clarendon Press, 1999. 277 p. ISBN: 0198700288.
99. CRYSTAL, D. The Linguistic Status of Prosodic and Paralinguistic Features. In: *Newcastle-upon-Tyne. University. Philosophical Society. Proceedings*. 1966, vol. 1, nr. 8, pp. 93-108.
100. CRYSTAL, D. Paralinguistics. In: J. Benthall & T. Polhemus Eds. *The body as a medium of expression*. London: Allen Lane, 1975. pp.162-174.
101. DEL PINO ROMERO J. *Practical Guide for Studying Interpretation*. (Guía práctica del estudiante de interpretación). Madrid, 1999. 158 p. ISBN-10: 8435907473.
102. DELISLE, J., WOODSWORTH J. Interpreters and the Making of History. In: *Translators through History*, John Benjamins Publishing Company, 2012. 335 p. ISBN 978 90 272 7381 9.
103. DI MANGO, D. *The Role of Theory in Translator Training*. Tubingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2018. 440 p. ISBN: 978-3-8233-8161-7
104. DONOVAN, C. Directionality and Difficulty: the consequences of preparation on interpreting technical speeches into the A and into the B language [online]. In: *Teaching Simultaneous Interpretation into a B language*. Paris, ESIT. 2005, vol. 2, pp. 38-59 [citat 04.04.2017]. Disponibil: https://www.emcinterpreting.org/emci_drupal_data/EMCI-TeachingSimultaneousIntoB-vol2.pdf
105. ERSOZLU, E. Training of Interpreters: Some Suggestions on Sight Translation Teaching. In: *Translation Journal*. 2005, vol. 9, nr. 4. ISSN 1536-7207
106. FLEMING, R. *Why consecutive learning is important?* 2015, 17:34. [citat 10.02.19]. Disponibil: <https://www.lourdesderioja.com/interpretation/>
107. FLORES D'ARCAIS, G.B. The Contribution of Cognitive Psychology to the Study of Interpretation. In: David GERVER, H. Wallace SINAIKO eds. *Language Interpretation and Communication*. Boston: Springer. 1978, vol. 6, pp. 385-402. ISBN 978-1-4615-9077-4.

108. FRAIHAT, O. *Towards an inclusive mould of translation and interpretation requisite competence* [online]. 2011 [citat 12.07.2017]. Disponibil: <https://www.translationdirectory.com/articles/article2351.php>
109. GARDINER, A. *Egyptian Grammar: Being an Introduction to the Study of Hieroglyphs*. Oxford: Griffith Institute. 1957, ed. 3. ISBN 0-900416-35-1.
110. GARZONE, G. Quality and Norms in Interpretation. In: Giuliana GARZONE, Maurizio VIEZZI eds. *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*. Amsterdam: John Benjamins. 2002, pp. 107-119. ISBN 9027216495.
111. GEFEN, R. The analysis of pupils' errors. In: *English Teachers' Journal*. 1979, nr. 22, pp. 16-24.
112. GEHMAN, H.S. *The interpreters of foreign languages among the ancients. A study based on Greek and Latin Sources*. A dissertation. Lancaster, 1914. 67p.
113. GERVER D. *Simultaneous and Consecutive Interpretation and Human Information Processing*. Durham University, 1971. 122 p. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084906.pdf>
114. GERVER, D. The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance [online]. In: *Acta Psychologica*. 1974, vol. 38, nr. 3, pp.159-167 [citat 30.09.2018]. Disponibil: DOI: 10.1016/0001-6918(74)90031-6.
115. GERVER, D. Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model. In: R.W. Brislin ed. *Translation: Applications and Research*. New York: Gardner Press, 1976. pp.165–207. ISBN: 0470149949 9780470149942.
116. GHEORGHITĂ, E. Towards the Development of Skills Required for Consecutive Interpretation. In: *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте современных подходов, Материалы конференции*. Comrat, 2011. pp. 130-132. ISBN 978-9975-4050-9-6.
117. GILE, D. Opening up in Interpretation Studies. In: Mary SNELL-HORNBY, Franz PÖCHHACKER, Klaus KAINDL eds. *Translation Studies an Interdiscipline* [online]. John Benjamins, 1994. pp. 149-158 [citat 01.02.2015]. ISBN 90-272-2141-3. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/290829189_Opening_up_in_interpretation_studies
118. GILE, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. 278 p. ISBN 9027216223.
119. GILE, D. Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem. In: Joseph.E. DANKS, et al. Eds. *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. London: Sage Publications, Applied Psychology. 1997, vol. 3, pp. 196-214. ISBN-13: 978-0761900542.
120. GILE, D. The Role of Consecutive in Interpreter Training: A Cognitive View [online]. In: *AIIC Webzine*. 2001. [citat 21.09.2017] Disponibil: <https://aiic.net/page/377/the-role-of-consecutive-in-interpreter-training-a-cogn/lang/1>

121. GILE, D. Teaching Conference Interpreting: a Contribution [online]. In: *Training for the New Millennium*, Tennent M. (ed). Amsterdam: John Benjamins. 2005, pp. 127-151 [citat 23.08.2014]. Disponibil: DOI: 10.1075/btl.60.12gil
122. GILE, D. Errors, Omissions and Infelicities in Broadcast Interpreting. Preliminary Findings from a Case Study. In: Cecilia ALVSTAD, Adelina HILD, Elisabet TISELIUS Eds. *Methods and Strategies of Process Research. Integrative Approaches in Translation Studies*. John Benjamins Publishing Company, 2011, pp. 201-218. ISBN 978 90 272 2442 2.
123. GILLIES, A. *Note-Taking For Consecutive Interpreting: A Short Course*. St. Jerome, 2005. 239 p. ISBN 1-900650-82-7.
124. GILLIES, A. *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. London: Routledge, 2013. 285 p. ISBN-13: 978-0-415-53234.
125. GILLIES, A. *Language enhancement exercises for conference interpreters*. Nov. 14, 2016, 12:56.
126. GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1981. 335 p. ISBN 0-8122-1112-x.
127. GOLDMAN-EISLER, F. A Comparative Study of two Hesitation Phenomena [online]. In: *Language and Speech*. 1961, vol. 4, nr. 1, pp. 18-26. [citat 18.10.2018] Disponibil: DOI: 10.1177/002383096100400102
128. GONZÁLEZ DAVIES, M. *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004. 259 p. ISBN 9789027295446.
129. GONZÁLEZ, R.D., VÁSQUEZ, V.F., MIKKELSON, H. *Fundamentals of Court Interpretation Theory, Policy, and Practice*. North Carolina: Carolina Academic Press. 2012. ISBN 978-0-89089-294-7.
130. GÖPFERICH, S. Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp. In: Susanne GÖPFERICH, Arnt Lykke JAKOBSEN, Inger MEES eds. *Behind the Mind; Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press. 2009, pp. 11-37.
131. GOUADEC, D. *Translation as a Profession*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. 396 p. ISBN 9027216819.
132. GRAN, L. In-Training Development of Interpreting Strategies and Creativity. In: A. BEYLARD-OZEROFF, J. KRÁLOVÁ, B. MOSER-MERCER Eds. *Translators' strategies and creativity*. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting Amsterdam: John Benjamins, 1998. pp. 145-162.

133. HARRIS, B., SHERWOOD, B. Translating as an Innate Skill. In: David GERVER, H. Wallace SINAIKO eds. *Language Interpretation and Communication*. Boston: Springer. 1978, vol. 6, pp.155-170. ISBN 978-1-4615-9077-4.
134. HERBERT, J. *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Geneva: Librairie de l'Université, 1952, 73p.
135. HOFFMANN, R.R. How Can Expertise be Defined? Implications of Research from Cognitive Psychology. In: Robin WILLIAMS, Wendy FAULKNER, James FLECK eds. *Exploring Expertise*. University of Edinburgh Press. 1996, pp. 81-100. ISBN 1349136956.
136. HOFFMANN, R.R. The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting. In: *Interpreting*. 1997, pp. 189-230. ISSN 1384-6647.
137. HOFFSTAEDTER, P. *Interpreting in Virtual Reality Report to accompany Deliverable 5.3. Learning Activities* [online]. England, University of Surrey, 2013. [citat 20.12.2017] Disponibil: <http://virtual-interpreting.net/wp-content/uploads/2015/08/P16-IVY-D5.3-Learning-Activities.pdf>
138. HOLMES, J.S. The Name and Nature of Translation Studies. In: James S. HOLMES. *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi. 1988 (1975). pp. 66-80.
139. HURTADO ALBIR, A., et al. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: Allison BEEBY, Doris ENSINGER, Marisa PRESAS eds. *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. pp. 99-106. ISBN: 9789027216373.
140. HURTADO ALBIR, A., et al. Exploratory tests in a study of translation competence. In: *Conference Interpretation and Translation*. 2002, vol. 4, nr. 2, pp. 41-69. ISSN: 1975-051X.
141. HURTADO ALBIR, A., et al. Building a Translation Competence Model. In: Fabio ALVES, ed. *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. pp. 43-66. ISBN 9027216517.
142. HURTADO ALBIR, A., et al. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. In: *Meta*. 2005, vol. 50, nr. 2, pp. 609-619. ISSN 1492-1421.
143. HURTADO ALBIR, A., et al. First results of a translation competence experiment: Knowledge of translation and Efficacy of the translation process. In: John KEARNS ed. *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates*. London: Continuum, 2008. pp.104-126. ISBN 9781441140579.
144. HURTADO ALBIR, A. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. In: *Meta*. 2015, vol. 60 nr. 2, pp. 256-280. ISSN 1492-1421.

145. HWA-FROELICH, A. D., WESTBY, C. E. *Considerations when working with interpreters: Communication disorders quarterly* [online]. 2003, vol. 24, nr. 2, pp. 78-85 [citat 11.10.2015].
Disponibil: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5008884087>
146. HYMES, D. On Communicative Competence. In: J.B. PRIDE, J. HOLMES Eds. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. pp. 53-73. ISBN-10: 0140226583.
147. ILG, G., LAMBERT, S. Teaching consecutive interpreting. In: *Interpreting*. 1996, vol. 1, nr. 1, pp. 69-99. ISSN 1384-6647.
148. IONESCU, D., POPA, L. *Insights into Consecutive Interpreting. A Practical Approach*. Iași: Polirom, 2007. 118 p. ISBN: 978-973-46-0831-7.
149. JIMÉNEZ-CRESPO, M. Building from the Ground up: On the Necessity of Using Translation Competence Models in Planning and Evaluating Translation and Interpreting Programs. In: *Cuadernos de ALDEEU, Translation and Interpreting Training*. Routledge, 2013, pp. 37-68.
Disponibil: <https://pdfs.semanticscholar.org/dbc0/75fb9e9f189bdf3e7be3083066f694ba27b1.pdf>
150. JIMÉNEZ IVARS, A. Sight Translation and Written Translation. A Comparative Analysis of Causes of Problems, Strategies and Translation Errors within the PACTE Translation Competence Model [online]. In: *International journal of interpretation and translation*. 2008, vol. 6, nr. 2, pp. 79-101 [citat 27.07.2017].
151. JONES, C. M Polyglots in the *chansons de geste* In: *De sens rassis. Essays in Honor of Rupert T. Pickens*. New York, 2005. 753 p. ISBN 90-420-1755-4.
152. JONES, R. *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing. 2002, 142 p. ISBN 1-900650-57-6.
153. KADER, S., SEUBERT, S. Anticipation, Segmentation ... Stalling? How to Teach Interpreting Strategies. In: Dörte ANDRES, Martina BEHR Eds. *To Know How to Suggest...Approaches to Teaching Conference Interpreting*. 2015, 260 p. ISBN 978-3-7329-0114-2.
154. KALINA, S. Discourse Processing and Interpreting Strategies - an approach to the teaching of interpreting. In: Cay DOLLERUP and Annette LINDEGAARD eds. *Teaching Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 1992, pp. 251-257. ISBN 9789027285898.
155. KALINA, S. Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching [online]. In: *The Interpreters' Newsletter*. 2000, vol.10, pp. 3-32. [citat 13.10.2017] Disponibil: <http://hdl.handle.net/10077/2440>.
156. KALINA, S. 'Microphone Off' – Application of the Process Model of Interpreting to the Classroom. In: *Kalbotyra*. 2007, vol. 57, nr.3. pp. 111-121. ISSN 1392-1517.

157. KEISER, W. Selection and Training of Conference Interpreters. In: D. Gerver, Sinaiko Wallace H. eds. *Language, interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978. Pp. 11-24. ISBN 0-306-40051-0.
158. KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers: A guide to reflective practice*. Manchester: St Jerome, 2005. 173 p. ISBN 1-900650-81-9.
159. KIRALY, D. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome. 2000, 207 p. ISBN: 978-1-900650-33-5
160. KIRALY, D. Towards a Constructivist Approach to Translator Education. In: *Quaderns: Revista de traducció*. 2001, nr. 6, pp. 50-53. ISSN 2014-9735.
161. KIRALY, D. Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. In: *Meta*. 2012, vol. 57, nr. 1, pp. 82-95. ISSN 1492-1421.
162. KIRALY, D. Occasioning translator competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. In: *Translation and Interpreting Studies*. 2015, pp. 8-32. ISSN 1876-2700.
163. KOHN, K., KALINA S. The strategic dimension of interpreting. In: *Meta*. 1996, vol. 41, nr. 1, pp. 118-138. ISSN 1492-1421.
164. KRAPIVKINA, O. A. Sight Translation and Its Status in Training of Interpreters and Translators [online]. In: *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2018, vol. 7, nr. 3, pp. 695-704. [citat 15.10.2018] Disponibil: doi: 10.17509/ijal.v7i3.9820. eISSN: 2502-6747.
165. KURZ, I. The rock tombs of the princes of Elephantine, earliest references to interpretation in Pharaonic Egypt. In: *BABEL*. 1985, 31(4), pp. 213-218. ISSN 0521 9744.
166. KURZ, I. Conference Interpreting: Job Satisfaction, Occupational Prestige and Desirability. In: *Translation, a creative profession*. Belgrade: Prevodilac, 1990. pp. 363-376. ISBN 8690124918.
167. KURZ, I. Interpreting in ancient Rome. In: *The Jerome Quarterly*. 1997, 12(2), pp. 5-7. OCLC Number: 1011777411.
168. KURZ, I., et al. Scribe or actor? A survey paper on personality profiles of translators and interpreters. In: *The Interpreters' Newsletter*. 1998, nr. 7, pp. 3-18. ISSN 2421-714X.
169. LAMBERT, S. *Information Processing Among Conference Interpreters: a Test of the Depth-of-Processing Hypothesis* [online]. 1989. pp. 83-91. [citat 19.07.15] Disponibil: DOI: 10.7202/003380ar
170. LANGFORD, D. *Analysing Talk*. Macmillan. 1994, 200 p. ISBN 978-1-349-23533-9.
171. LANSING, R. *The Big Four and others of the Peace Conference*. Boston: Houghton Mifflin Company. 1921, 212 p. ISBN: 0836925564.

172. LAVANDERA, B. The Study of Language in its socio-cultural context. In: Frederick J. NEWMAYER ed., *Linguistics: The Cambridge survey: Vol. 4. Language: The socio-cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. pp. 1-13. ISBN 0 521 30834 8.
173. LEITÃO, F. Grading Criteria [online]. *Directorate general for Interpretation. Speech Repository*. [citat 23.11.2017] Disponibil: https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/sites/kci/files/communities/description_of_the_speech_repository_levels.pdf
174. LESZNYÁK, M. Conceptualizing translation competence. In: *Across Languages and Cultures*. 2007, vol. 8, nr. 2, pp. 167-194. ISSN 1588-2519.
175. LI, X. Are Interpreting Strategies Teachable? Correlating Trainees' Strategy Use with Trainers' Training in the Consecutive Interpreting Classroom. In: *The Interpreters' Newsletter*. 2013, nr. 18, pp. 105-128. ISBN 1591-4127.
176. LÖRSCHER, W. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: G. Narr, 1991. 307 p. ISBN 3823340743.
177. MAHL, G. *Explorations in Nonverbal and Vocal Behavior*. Routledge. Psychology Press, 2014. 440 p. ISBN 13: 9780898597578.
178. MAHMOODZADEH, K. Consecutive Interpreting: Its Principles and Techniques. In: Cay DOLLERUP, Anne LODDEGAARD eds. *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. pp. 231-236. ISBN 1556194536.
179. MALMKJÆR, K. What is translation competence? In: *Revue française de linguistique appliquée*. 2009, vol. XIV, pp. 121-134. ISBN 9772204384057.
180. MÁRQUEZ, A., MÁRQUEZ, M. *The New Interpreters Handbook. A step-by-step guide to becoming a professional interpreter*, 1987. 116 p. ISBN 0943407001.
181. MEAD, P. Exploring hesitation in consecutive interpreting [online]. In: Giuliana GARZONE, Maurizio VIZZI eds. *Interpreting in the 21st century*. Philadelphia: John Benjamins, 2002. pp. 73-82. [citat 7.12.2018] Disponibil: <https://doi.org/10.1075/btl.43.08mea>
182. MERLINI, R. Interpret – Consecutive Interpretation Module. In: *The Interpreter's newsletter* 7, 1996. pp. 31-41. ISSN 2421-714X.
183. MONTALT RESSURRECCIÓ, V., EZPELETA PIORNO, P., GARCÍA IZQUIERDO I. The Acquisition of Translation Competence through Textual Genre. In: *Translation Journal*. 2008, vol. 12, nr. 4. ISSN 1536-7207.
184. MOSER-MERCER, B. Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application. In: David GERVER, H. Wallace SINAIKO eds. *Language Interpretation and Communication. NATO Conference Series*. Boston: Springer. 1978, vol. 6, pp. 353-368. ISBN 978-1-4615-9077-4.

185. MOSER-MERCER, B. The acquisition of interpreting skills [online]. In: *Signed-Language Interpretation and Training: Theoretical and Practical Aspects*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 2000. pp. 57-62. [citat 21.06.2015] Disponibil: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/7773/1/Moser-Mercer_LIS.pdf
186. MOSER-MERCER, B., KÜNZLI, A., KORAC, M. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress. In: *Interpreting*. 1998, vol. 3, nr. 1, pp. 47-64. Disponibil: <https://doi.org/10.1075/intp.3.1.03mos>
187. MUNRO, N. *Why do we have to learn consecutive. Streaming service of the European Commission*. 2016. 13:25 to 13:35. Disponibil: <https://webcast.ec.europa.eu/why-do-we-have-to-learn-consecutive>
188. NEUBERT, A. Competence in Language, in Languages, and in Translation. In: Christina SCHÄFFNER, Beverly ADAB eds. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. pp. 3-18. ISBN 90 272 1643.
189. NEWMARK, P. *A Textbook of Translation*. New Jersey: Prentice Hall, 1988. 292 p. ISBN 0-13-912593-0.
190. NISKA, H. *Text Linguistic Models for the Study of Simultaneous Interpreting* [online]. Stockholm University, 1999 [citat 28.02.2017]. Disponibil: <http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/TextLinguisticModels.pdf>
191. NOLAN, J. *Interpretation: Techniques and exercises*. 2012. 344 p. ISBN ISBN-10: 1847698093.
192. NORD, Ch. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi, 1991. 250 p. ISBN 90-5183-311-3.
193. NORD, Ch. Training Functional Translators. In: Martha TENNENT ed. *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005. pp. 209-223. ISBN 9027216665.
194. OLERON, P., NANPON, H. Research into Simultaneous Translation. In: Franz PÖCHHACKER, Miriam SHLESINGER eds. *The Interpreting Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2002. pp. 69-76. ISBN 0-415-22478-0.
195. OROZCO, M., HURTADO ALBIR, A. Measuring Translation Competence Acquisition. In: *Meta*. 2002, vol. 47, nr. 3, pp. 375-402. ISSN 1492-1421.
196. PAVLOVIĆ, N. *Directionality in Translation and Interpreting Practice: Report on a questionnaire survey in Croatia* [online]. 2007. pp. 79-95 [citat 16.10.2017]. Disponibil: http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxius/TP1/PavlovicDirectionality.pdf

197. PIOTROWSKA, M., TYUPA, S. Translation Pedagogy - a New Sub-Discipline of Translation Studies. In: *inTRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. 2014. Disponibil: <http://www.intralinea.org/specials/article/2112>. ISSN 1827-000X.
198. PÖCHHACKER, F. Quality Assurance in Simultaneous Interpreting. In: Cay DOLLERUP, Annette LINDEGAARD eds. *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. pp. 232-242. ISBN 90 272 1601.
199. PÖCHHACKER, F. Working within a Theoretical Framework. In: Daniel GILE et al. eds. *Getting Started in Interpreting Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001. pp. 199-219. ISBN 9789027297815.
200. PÖCHHACKER, F. The Position of Interpreting Studies. In: Carmen MILLAN, Francesca BARTRINA eds. *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Routledge, 2013. p. 60-72. ISBN 978-0-203-10289-3.
201. PÖCHHACKER, F. *Introducing Interpreting Studies*. London and New York: Routledge. Second Edition, 2016. 267 p. ISBN 0-203-57018-9.
202. POKORN, N. *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a non-mother tongue*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. 163 p. ISBN 1588116344.
203. POYATOS, F. *Paralanguage: A linguistic and interdisciplinary approach to interactive speech and sounds*. John Benjamins Publishing, 1993. 478 p. ISBN 9789027277015.
204. POYATOS, F. Nonverbal Communication in Simultaneous and Consecutive Interpretation: A Theoretical Model and New Perspectives. In: Franz PÖCHHACKER, Miriam SHLESINGER eds. *The Interpreting Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2002. pp. 235-246. ISBN 0-415-22478-0.
205. POYATOS, F. The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation. In: Fernando POYATOS ed. *Nonverbal communication and translation: New perspectives and challenges in literature, interpretation and the media*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1997, pp. 249-282. ISBN 9027216185.
206. PYM, A. Translation error analysis and the interface with language teaching. In: Cay DOLLERUP, Anne LODDEGAARD eds. *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins. 1992, pp. 279-288. ISBN 1556194536.
207. PYM, A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. In: *Meta*. 2003, vol. 48, nr. 4, pp. 481-497. ISSN 1492-1421.
208. PYM, A. *Translator training*. Pre-print text written for the *Oxford Companion to Translation Studies* [online]. 2009. [citat 24.04.2019] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/242711915_Translator_training

209. RICCARDI, A. On the Evolution of Interpreting Strategies in Simultaneous Interpreting. In: *Meta*. 2005, vol. 50, nr. 2, pp. 753-767. ISSN 1492-1421.
210. ROBERTS, R. P. *Enhancing Short-Term Memory for Accurate Interpreting* [online]. The ATA Chronicle, 2014. [citat 13.12.2017]. Disponibil: <http://www.techinput.com/news/enhancing-short-term>
211. ROLAND, R.A. *Interpreters as Diplomats: A Diplomatic History of the Role of Interpreters in World Politics*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1999. 209 p. ISBN 0-7766-0501-1.
212. ROZAN, J.F. *Note-taking in Consecutive Interpreting*. Andrew GILLIES, Bartosz WALICZEK ed. Cracow: Tertium, 2002. 61 p. ISBN 83-914764-4-8.
213. RUIZ, A., ARCINIEGAS, J.L., GIRALDO, W.J. Method for the Integration of the Didactic Strategy Model in Virtual Learning Platforms in the University Context: A Mechanism that Takes into Account the Professor's Work. In: *Advances in Computing: 12th Colombian Conference*, September 19-22. Cali: Springer, 2017. pp. 427-441. ISSN 1865-0937.
214. RUSSELL, D. Consecutive and simultaneous interpreting. In: Terry JANZEN ed. *Topics in Signed Language Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. pp. 135-164. ISBN 90 272 1669 X.
215. RUSSELL, D., SHAW, R., MALCOLM, K. Effective Strategies for Teaching Consecutive Interpreting. In: *International Journal of Interpreter Education*. 2010, vol. 2, pp. 111-119. ISSN 2150-5772.
216. RUSSO, M., SALVADOR, P. Aptitude to Interpreting: Preliminary Results of a Testing Methodology Based on Paraphrase. In: *META*. 2004, vol. 49, nr. 2, pp. 409-432. ISSN 1492-1421.
217. SANCHEZ, M. (Over)Note-Taking in Consecutive Interpreting. In: *International Journal of English Language and Translation Studies*. 2018, vol. 6, nr. 3, pp. 150-156. ISSN 2308-5460.
218. SAWYER, D. *Fundamental Aspects of Interpreter Education. Curriculum and Assessment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. 310 p. ISBN 90 272 1653 3.
219. SCHÄFFNER, Ch., BEVERLY, A. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. 244 p. ISBN 9789027285454.
220. SCHWEDA-NICHOLSON, N. Consecutive Interpretation Training: Videotapes in the classroom. In: *Meta*. 1985, vol.30, nr. 2, pp. 148-154. ISSN 1492-1421.
221. SELESKOVITCH, D. The Teaching of Conference Interpreting in the Course of the Last 50 Years. In: *Interpreting*. 1999, vol. 4, nr. 1, pp. 55-66. ISSN 1569-982X.
222. SETTON, R. From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training. In: *The Interpreters' Newsletter*. 2010, nr. 15, pp. 1-18. ISSN: 1591-4127.

223. SETTON, R., DAWRANT, A. *Conference Interpreting. A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. 470 p. ISBN-10: 9027258627.
224. SETTON, R., DAWRANT, A. *Conference Interpreting. A Trainer's Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. 650 p. ISBN-10: 9789027258649.
225. SHANNON, C. E., WEAVER, W. *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949. 117 p. ISBN 0-252-72548-4.
226. SHREVE, G. Cognition and evolution of translation competence. In: H. Dansk eds. *Cognitive processes in translation and interpreting*. 1997. pp. 120-136. ISBN 0761900543.
227. SHREVE, G. The Deliberate Practice: Translation and Expertise. In: *Journal of Translation Studies*. 2006, vol. 9, nr.1, pp. 27-42. ISSN 1027-7978.
228. SIANTOVA, G. Consecutive Interpretation and Note-Taking from the Perspective of Some Translatology Schools and Researchers. In: *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology* . 2015, vol. 2 nr. 1. pp. 44-51. ISSN: 2313-3759.
229. SIN, K.K. Myths and Misconceptions in Translation Teaching. In: Eva HUNG ed. *Teaching Translation and Interpreting 4: Building Bridges*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. 241p. ISBN 9789027297808.
230. **ȘÎTNIC, I.** Applying Sight Translation in Testing Consecutive Interpreting Skills in Undergraduates. In: *TRANSLATOLOGIA*. 2020, nr. 1, pp. 111-130. ISSN online: 2453-9899.
231. **ȘÎTNIC, I.** Didactic Strategies for the Development of Memory, Attention and Concentration Skills in B.A. Students: A Case Study into Consecutive Interpreting from English into Romanian. In: *TRANSLATOLOGIA*. 2019, nr. 1, pp.65-90. Web-based scientific journal. ISSN 2453-9899.
232. **ȘÎTNIC, I.** Assessing Active Listening and Discourse Analysis Skills in Consecutive Interpreting from English into Romanian in Undergraduate Students. A Study on Linguistic and Paralinguistic Elements. În: *Materialele conferinței științifice Tradícia a inovácia v translatologickom výskume: Inovácia tradície, tradícia inovácie?* Nitra. 2019, pp. 117-134. ISBN 970-80-558-1459-9.
233. **ȘÎTNIC, I.** The Ideal Interpreter: Didactic Perspectives, Practitioner's Views and Client Expectations. In: *Etudes interdisciplinaires en Sciences humaines*. Revue officielle internationale, Open Journal Systems. 2018, nr. 5, pp. 366-377. ISSN 1987-8753.
234. **ȘÎTNIC, I.** On Numeric Contextualization in Developing Analytical Efforts and Listening Skills in Undergraduate Students in Classes of Consecutive Interpreting, In: *ANADISS*, nr.23, Suceava: Editura Universității Ștefan cel Mare, 2017. pp. 127-136 ISSN: 1842-0400.

235. SÎTNIC, I. A Cognitive Approach to Methods of Data Analysis in Classes of Consecutive Interpreting. În: *Revue Internationale d'études en Langues Modernes Appliquées, Actes du Colloque international LMA 25: Identité et pérennité d'un paradigme*, Supplément au numéro 10, Cluj-Napoca, 2017. pp. 81-88. ISSN 1844-5586.
236. SNELL-HORNBY, M. 'McLanguage': The Identity of English as an Issue in Translation Today. In: Meta GROSMAN, et al. eds. *Translation into Non-mother Tongues. In professional practice and training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2000. pp. 35-45. ISBN 3860572474.
237. STEWART, D., CARTWRIGHT, B., SCHEIN, J. *Sign language interpreting: exploring its art and science*. Boston: Allyn & Bacon, 1998. 268 p. ISBN 0205407943.
238. STRANIERO, S.F. Norms and Quality in Media Interpreting. In: *The Interpreters' Newsletter*. 2003, nr. 12, pp. 135-174. ISSN 2421-714X.
239. STUBBS, M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1983. 288 p. ISBN 0226778339.
240. ȘAGANEAN, G., MARCHITAN, I. *Workbook on Translation Studies*. Chișinău: CEP USM, 2017. 140 p. ISBN 978-9975-71-969-8.
241. TISSI, B. Silent pauses and disfluencies in simultaneous interpretation: A descriptive analysis [online]. In: Alessandra RICCARDI, Maurizio VIEZZI, *The Interpreters' Newsletter*. Trieste. 2000, nr. 10, pp. 103-127 [citat 23.11.2018]. Disponibil: <http://hdl.handle.net/10077/10168>
242. TOURY, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, (1995)/ 2012. 350 p. ISBN 1556196873.
243. TRAGER, G. L. Paralanguage: A First Approximation. In: *Studies in Linguistics*. 1958, vol. 13, pp. 1-12.
244. TREISMAN, A., GELADE, G. A Feature Integration Theory of Attention [online]. In: *Cognitive Psychology*. 1980, nr. 12, pp. 97-136. [citat 11.12.2018] Disponibil:
245. ULRICH, M. Real-world Criteria in Translator Pedagogy. In: Cay DOLLERUP, Vibeke APPEL eds. *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons. Papers from the third Language International Conference, Elsinore, 9-11 June*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 1995. pp. 251-262. ISBN 9027216177.
246. VAN DIJK, T.A. *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. London, 1997. 368 p. ISBN 0803978456.
247. VERMEIREN, H., VAN GUCHT, J., DE BONTRIDDER, L. Standards as Critical Success Factors in Assessment: Certifying Social Interpreters in Flanders, Belgium. In: Claudia V. ANGELELLI, Holly E. JACOBSON eds. *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. Amsterdam: John Benjamins. 2009, pp. 297-330. ISBN 978 90 272 8902 5.

248. VIENNE, J. Towards a Pedagogy of Translation in Situation. In: *Perspectives Studies in Translatology*, 1994. pp. 51-59. ISSN 0907-676X.
249. WANG, Z. Role of non-verbal communication in professional interpretation. In: *US-China Foreign Language*. 2007, vol. 5, Nr. 8, pp. 16-18. ISSN1539-8080.
250. WEBER, W.K. *Training Translators and Conference Interpreters. Language in Education: Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich. 1984, nr.58, 74p. ISBN0715-599299-6
251. WEBER, W. K. Improved ways of teaching consecutive interpretation. In: Laura GRAN, John M. DODDS eds. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 1989, vol. 5, nr. 4, pp. 161-166.
252. WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, 1978. 168 p. ISBN 0194370771.
253. WIDDOWSON, H.G. *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis*. Blackwell Publishing, 2004. 200 p. ISBN 0631234527.
254. WILSS, W. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. In: R. Bruce W. ANDERSON, Richard W. BRISLIN ed. *Translation: Applications and Research*. New York: Gardner, 1976. pp. 117-137. ISBN-10: 0470149949.
255. WOODWARD-SMITH, E., LANKIEWICZ, H.A., SZCZEPANIAK-KOZAK, A. Translation Didactics: A Proposal for Teaching Consecutive Interpreting. In: *Glottodidactica*. An International Journal of Applied Linguistics. 2018, vol. 45, nr.1, pp. 179-192. ISSN: 0072-4769.
256. YAMADA, H. Validity of Note-taking for New Consecutive Interpreting Learners: An Empirical Study of University Interpretation Courses. In: *Theory and Practice in Language Studies*. 2018, vol. 8, nr. 11, pp. 1387-1396. ISSN 1799-2591.
257. YENKIMALEKI, M. *Effect of Prosody Awareness Training on the Quality of Consecutive Interpreting Between English and Farsi*. Utrecht, 2017. p. 229. ISBN: 978-94-6093-241-0.
258. ZANETTI, R. Relevance of Anticipation and possible Strategies in the Simultaneous Interpretation from English into Italian. In: *The Interpreters' Newsletter*. 1999, nr. 9, pp.79-98. ISSN 2421-714X.

În limba franceză:

259. BAIGORRI-JALÓN, J. *De Paris à Nuremberg: naissance de l'interprétation de conference*. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2004. 288p. ISBN 2-7603-0576-7.
260. BARBIER, J.M. Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. En: Marie-Jose AVENIER, Christophe SCHMITT. éd. *La construction des savoirs pour l'action*, Paris: L'Harmattan, 2007. pp. 49-68. ISBN 9782296028876.

261. BEEBY, A. Une recherche empirique expérimentale sur la compétence en traduction. En: Daniel GOUADEC dir. *Actes du Colloque International: Quelle formation pour le traducteur?* Paris: Maison du dictionnaire. 2007, pp. 95-116. ISBN 2-86460-338-1
262. BREAHNĂ, I. *Introduction à la traductologie*. Notes de cours. CEP-USM: Chişinău, 2016. 117 p. ISBN 978-9975-71-876-9.
263. COŞERIU, E. Portée et limites de la traduction. In: *Parallèles: Cahiers de l'École de Traduction et d'Interprétation*. Université de Genève. 1997, No. 19, pp. 19-34. ISSN 1015-7573
264. DELISLE, J. *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980. 282 p. ISBN 2760346528.
265. DELISLE, J. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Presses Universitaires de l'Ottawa, 2003. 608 p. ISBN-10: 2760305686.
266. DEMIRDAĞ ERSÖZ, H. *L'enseignement de l'interprétation consécutive: une étude de cas turc-français* Thèse de doctorat en Traductologie, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2013. 368 p.
267. FALBO, C. *Interprétation consecutive et exercices préparatoires*. En: *The Interpreters' Newsletter*. 1995. pp. 87-91. ISSN: 1591-4127.
268. FABRE, M., VELLAS, É. *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck, 2006. 216 p. ISBN 9782804174101.
269. GARCIA-LANDA, M. L'oralité de la traduction orale. En: *Meta*. 1985, vol. 30, nr. 1, pp. 30–36. ISSN 1492-1421.
270. GILE, D. Les flux d'information dans les réunions interlinguistiques et l'interprétation de conférence: premières observations. En: *Meta*. 1989, vol. 34, nr. 4, pp. 649-660. ISSN 1492-1421.
271. GILE, D. *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1995. 276 p. ISSN 1242-4625.
272. GILE, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. En: *Meta*. 2001, vol. 46, nr. 2, pp. 379-393. ISSN 1492-1421.
273. GUIDERE, M. *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*. Louvain: Editions De Boeck, 2008. 169 p. ISSN 2030-8914.
274. HURTADO ALBIR, A. Compétence en traduction et formation par compétence. En: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. 2008, vol. 21, no. 1, pp. 17-64. ISSN 1708-2188.
275. ITO-BERGEROT, H. *Le processus cognitif de la compréhension en interprétation consécutive: acquisition des compétences chez les étudiants de la section japonaise*. Thèse de doctorat: Traductologie, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2006, 694 p.

276. JONNAERT, Ph. Sur quels objets évaluer des compétences? En: *Éducation et formation*. Quebec, 2011. pp. 33-34. ISSN 2032-8184.
277. LADMIRAL, J.R. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot, 1979. 276 p. ISBN 2228336602.
278. LASNIER, F. *Réussir la formation par compétence*. Montréal: Edition Guérin, 2000. 504 p. ISBN 9782760156982.
279. LASNIER, F. Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence [online]. En: *Pédagogie collégiale*. 2001, vol. 15 nr. 1, pp. 28-33 [citat 5.01.2016]. Disponibil: http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lasnier_15_1.pdf
280. LEDERER, M. *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette, 1994. 224 p. ISBN 2812446099.
281. MEAD, P. *Évolution des pauses dans l'apprentissage de l'interprétation consécutive*. Thèse de doctorat en Lexicologie et terminologie multilingues. Université Lumière Lyon 2, 2002. 211p.
282. OUVRARD, G. L'interprétation consécutive officielle. En: *Traduire*. 2013, nr. 229, pp. 81-95. ISSN 2272-9992.
283. SELESKOVITCH, D. L'Interprétation de Conférence. En: *Babel*. 1962, vol. 8, nr. 1, pp. 13-18. ISSN 1569-9668.
284. SELESKOVITCH, D. *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard Lettres Modernes, 1968. 263 p. ISBN-10: 2256908232.
285. SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition, 1984. 311 p. ISBN 286460058.
286. SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition, 1989. 281 p. ISBN 92-825-9292-8.
287. SPILKA, I. V. La traduction à vue. Instrument de formation. En: *Meta*. 1966, vol. 11, nr. 2, pp. 43-45. ISSN: 1492-1421.
288. VAN HOOFF, H. *Théorie et pratique de l'interprétation: avec application particulière à l'anglais et au français*. Munich: Max Hueber, 1962. 191 p.
289. VIENNE, J. Vous avez dit compétence traductionnelle? En: *Meta*. 1998, vol. 43, nr. 2, p. 187-190. ISSN 1492-1421.
290. ZBANTȚ, L. Stratégies de la formation des traducteurs et des interprètes de conférences appliquées dans la République de Moldova – co-dimensionnement européen. En: *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*. Cluj-Napoca: Risoprint. 2011, nr. 4, pp. 67-72. ISSN 2247 – 9643.

291. ZBANȚ, L., GRĂDINARU, A. *La traduction consécutive: Support de cours*. Chișinău: CEP USM, 2011. 222 p. ISBN: 978-9975-71-174-6.

În limba spaniolă:

292. ESCOTET, M.A. Globalización y educación superior : desafíos en una era de incertidumbre. In: *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao, Mensajero, 2004, vol. 1, pp. 23-35. ISBN 84-271-2646-8.

293. KIRALY, D. Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular. In: *Puentes*. No. 1. 2002, pp. 9-20. ISSN 1669-8452

294. LÓPEZ MORENO, M.P. Introducción a la interpretación. Granada, 1985. ISBN-10: 8433867709.

295. PERE MARQUÉS, G. *La Enseñanza. Buenas Prácticas. La Motivación*, © 2001 [citat 14.05.2019]. Disponibil: <http://peremarques.net/actodid3.htm>

În limba germană:

296. KALINA, S. *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: G. Narr, 1998. 303 p. ISBN 10 3823349414.

297. KIRCHHOFF, H. Das dreigliedrige, zweisprachige Kommunikationssystem Dolmetschen. In: *Le Langage et l'Homme*. 1976, nr. 31, pp. 21-27. ISSN 0458-7251.

298. KIRCHHOFF, H. Das Simultandolmetschen: Interdependenzen der Variablen im Dolmetschprozeß, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien. In: H.W. DRESCHER, S. SCHEFFZEK Hrsg., *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*. Frankfurt: Peter Lang, 1976. pp. 59-71. ISBN 9783732999774.

299. KRINGS, H.P. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. In: *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, 291. Tübingen: G. Narr. 1986, 570 p. ISBN 3878082916.

300. MATYSSEK, H. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher: Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. I.B.D. Limited, 1989. 893 p. ISBN 3872766163.

301. PRUNČ, E. Translationskultur. Versuch einer konstruktiven Kritik des translatorischen Handelns. In: *TexTconTexT. Translation: Theorie, Didaktik, Praxis*. 1997, vol. 11, nr. 2, p. 99-127. ISSN 0179-6844.

302. WIOTTE-FRANZ, C. Hermeneus und Interpres, zum Dolmetscherwesen in der Antike. In: *Saarbrücker Studien zur Archäologie und alten Geschichte*. Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag. 2001, vol. 16, 313 p. ISSN: 0939-4524.

În limba rusă:

303. БАРХУДАРОВ, Л. С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Международные отношения, 1975. 240 с. ISBN: 978-5-382-00577-5.
304. КОМИССАРОВ, В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990. 250 с. ISBN 5-06-001057-0.
305. ЛАТЫШЕВ, Л. К. *Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак.* Москва: Академия, 2005. 320 с. ISBN 5-7695-2020-5.
306. МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВ, Р.К. *Последовательный перевод. Теория и методы обучения*. Москва: Воениздат, 1969. 288 с.
307. МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВ, Р.К. *Как стать переводчиком?* Москва: Готика, 1999. 176 с. ISBN 5-7834-0035-1.
308. САЧАВА, О.С. *Переводческая скоропись: теория и практика*. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. 41 p. Disponibil: <http://eb.arsu.kz:81/pdf/foreign/a28021591.pdf>
309. СДОБНИКОВ, В.В., ПЕТРОВА, О.В. *Теория перевода: Учебник для переводческих факультетов и факультетов иностранных языков*. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001. 306 с. ISBN 5-85839-099-4.
310. ТИХОНОВА, Е.В. *Формирование профессиональной компетентности переводчика у студентов-лингвистов китайского отделения*. Томск: Издательский дом ТГУ, 2015. 120 с. ISBN 978-5-94621-481-0.
311. ЧУЖАКИН, А.П., СПИРИНА С.Г. *Основы последовательного перевода и переводческой скорописи*. Москва: Экспримо, 2007. 88 с. ISBN 978-5-91506-007-3.

Dicționare, glosare și enciclopedii:

312. BAKER, M., SALDANHA, G. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London, New York: Routledge, 2009. 674 p. ISBN13: 978-0-203-02911-4.
313. *Common terms used in translation*. LOGOS [citat 6.06.2018] Disponibil : <https://www.logos.net/translation-glossary/>
314. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura didactică și pedagogică, 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6.
315. CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell Publishing, 2008. 529 p. ISBN-10: 1405152974.
316. *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (DOOM)*. Ediția a II-a revăzută și adăugită © 2004-2019. Disponibil: <https://dexonline.ro/>
317. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a revăzută și adăugită, 2009. ©2004-2019. Disponibil: <https://dexonline.ro>
318. GUȚU, V. *Dicționar al greșelilor de limbă*. Chișinău: Arc, 2010. 284 p. ISBN: 9975-61-046-3.

319. LUNGU-BADEA, G. Mic dicționar de termeni utilizați în teoria, practica și didactica traducerii. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2012. 221 p. ISBN 978-973-125-362-6.
320. MUȘAT C. *Mic glosar de termeni utili pentru un formator*. 2015, 7p. Disponibil: <https://philean.files.wordpress.com/2015/02/mic-glosar-de-termeni-pentru-un-formator.pdf>
321. PALII, A. *Dicționar de dificultăți și surprize ale limbii române*. Chișinău: Epigraf, 2008. 248 p. ISBN 978-9975-947-55-8.
322. RĂDULESCU, I.Ș. *Dicționar de exprimări pleonastice*. București: Editura Niculescu, 2013. 312 p. ISBN: 978-973-748-718-6.
323. TRASK, L. *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. Routledge, 1993. 335 p. ISBN: 0-415-08628-0.

Discursuri utilizate în studiul experimental

324. *Address at the Hiroshima Peace Memorial*. 2016. Disponibil: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamahiroshimaspeech.htm>
325. *Cycling in cities*. 2010. Disponibil: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/cycling-cities>
326. *School uniforms*. 2017. Disponibil: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/school-uniforms>
327. *Soap operas - not just a form of entertainment*. 2010. Disponibil: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/soap-operas-not-just-form-entertainment-2>
328. *U.S. student walkout to protest gun violence*. 2018. Disponibil: <https://breakingnewsenglish.com/1803/180317-student-protests.html>
329. *U.N. says refugee numbers at record level*. 2016. Disponibil: <https://breakingnewsenglish.com/1606/160622-displaced-people.html>
330. *9/11 over 10 years on - the health concerns for firefighters*. 2012. Disponibil: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/911-over-10-years-health-concerns-firefighters>

Resurse electronice:

331. *Asociația Profesională a Interpreților și Traducătorilor*. © 2014 [citat 30.09.2017]. Disponibil: <http://www.apit.ro/>
332. *Asociația Traducătorilor Profesioniști din Republica Moldova*. [vizitat 30.09.2017]. Disponibil: <http://www.translators.md/ro/about-us/role-and-objectives>
333. *EMCI Core Curriculum. European Masters in Conference Interpreting*. © 2013-2018 [citat 24.01.2018] Disponibil: <https://www.emcinterpreting.org>
334. *Knowledge Centre on Interpretation. European Commission*. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/knowledge-centre-interpretation_en

335. *Foundations for interpreter educators: teaching interpreting. Language Matters Inc. Signed Language, Cued Language, and Spoken Language Programs, Products, and Services.* [citat 30.01.2018] Disponibil: <http://www.language-matters.com/SLITeach.php3>
336. *International Association of Conference Interpreters*, © 1998-2019 — AIIC World. Disponibil: <https://aiic.net/>
337. *Interpretarea de conferință – tipuri și terminologie.* Comisia Europeană. [citat 18.07.2018]f Disponibil: https://ec.europa.eu/info/departments/interpretation/conference-interpreting-types-and-terminology_ro
338. *Interpreter Training Resources.* Disponibil: <http://interpreters.free.fr/consec.htm>
339. *Linkinterpreting. Preliminary exercises.* Disponibil: <http://linkinterpreting.uvigo.es/?lang=en>
340. *National Standard Guide for Community Interpreting Services. Healthcare Interpretation Network*, © 2007 [citat 27.06.2015] Disponibil: [http://www.saludycultura.uji.es/archivos/HIN_National_Standard_Guide_for_CI_\(Canada\).pdf](http://www.saludycultura.uji.es/archivos/HIN_National_Standard_Guide_for_CI_(Canada).pdf)
341. *Online Resources for Conference Interpreter Training (ORCIT).* [citat 13.06.2016] Disponibil: <http://orcit.eu/>
342. *Persoane Autorizate. Interpreți și traducători.* Ministerul Justiției al Republicii Moldova, © 2019 [citat 11.08.2014]. Disponibil: <http://www.justice.gov.md/category.php?l=ro&idc=630&>
343. *SCICtrain: Training modules for interpreting students.* European Commission [citat 13.06.2016] Disponibil: https://ec.europa.eu/info/index_en
344. *Studiu privind funcționarea profesiei de traducător și interpret autorizat în Republica Moldova, elaborat de către Ministerul Justiției al Republicii Moldova Direcția profesii și servicii juridice Serviciul interpreți și traducători. Ministerul Justiției al Republicii Moldova. Serviciul interpreți și traducători Chișinău, 2013.* [citat 20.05.2015] Disponibil: <http://www.justice.gov.md/>
345. *Toastmasters International, Your Speaking Voice. Tips for Adding Strength and Authority to Your Voice.* © 2011, 20p. Disponibil: <https://www.toastmasters.org/>
346. *Tuning Educational Structures in Europe.* 2007 [citat 22.03.2018]. Disponibil: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf
347. *Uniunea Traducătorilor Autorizați din Moldova* [citat 12.01.2019] Disponibil: <http://uta.md/>
348. *What is conference interpreting?* European Commission. [citat 25.07.2018] Disponibil: http://ec.europa.eu/dgs/scic/what-is-conference-interpreting/index_ro.htm

ANEXE

Anexa 1. Glosar de termeni

**Notă.* Glosarul include în exclusivitate termeni din domeniul lingvisticii, traductologiei, didacticii traducerii și psiholingvisticii. În glosar sunt actualizați termenii frecvent utilizați în teză, iar versiunea în limba engleză a acestora este consacrată în literatura de specialitate. Definițiile și comentariile termenilor respectivi în contextul prezentei lucrări contribuie la explicitatea și concretizarea sensului contextual. Echivalențele terminologice în limba română ale noțiunilor care denumesc strategiile de traducere, precum și ale noțiunilor din domeniul didacticii traducerii au fost preluate din „Mic dicționar de termeni utilizați în teoria, practica și didactica traducerii” de G. Lungu Badea, iar termenii referitori la elementele paralingvistice au fost traduși de către autoare.

Adăugare sau **adaos** (en. addition) – eroare de traducere/ interpretare manifestată prin adăugarea nejustificată în DT a unor elemente informaționale superficiale sau stilistice absente în DS [319, p. 15]. Adăugările își au originea în deficitul de memorie și atenție, lipsa de concentrare.

Alternant (en. alternant) – „sunet ingresiv și egresiv produs voluntar sau involuntar, conștient sau inconștient, articulat sau nu sub forma exprimărilor nonverbale segmentale simple sau compuse [...]” [203, p. 382]. Din categoria alternanților fac parte: *ezităările* sub forma pauzelor mai scurte de o secundă asociate incapacității momentane de evocare a informației audiate, utilizate pentru a câștiga timp de recuperare a informației din memoria de scurtă durată, *repetările* non-semanticale ale silabelor, cuvintelor și sintagmelor produse deseori involuntar pentru a „umple” pauzele nonvocale, ca rezultat al stresului; *autocorectările* și *reformulările* cu funcție de rectificare a cuvintelor, sintagmelor, enunțurilor redactate eronat sau pentru clarificarea sensului anumitor unități semantice; *sunetele ingresive* și *egresive* produse fie involuntar ca răspuns la actul reflex de a respira, fie ca „indicatori în determinarea nivelului efortului depus de către studentul-interpret în producerea DT” [203, pp. 266-267], *plescăitul din buze*, alternanți de tipul [oi!], [a!] și [nu!] utilizați involuntar pentru a marca reformulările și corectările, [bla-bla-bla] ca efect al frustrării motivate de incapacitatea de evocare sau decodare a informației. Ocurența ocazională a alternanților este acceptată, însă frecvența înaltă a acestora în DT acționează ca o barieră în calea fluenței discursive.

Amânare (en. delaying response/stalling) – strategie de interpretare prin care se întârzie reformularea în LT, prin producerea pauzelor vocale și non-vocale absente în DS, până la evocarea lexemelor și sintagmelor potrivite, a informației numerice, a numelor proprii. Recurgerea frecventă

la pauze, mai ales la cele vocale este în detrimentul unui DT de calitate și poate fi extrem de deranjantă pentru publicul ascultător [118].

Ambiguitate (en. ambiguity) – eroare de traducere/ interpretare ce intervine atunci când contextul verbal este insuficient pentru a conferi cuvintelor un sens, o semnificație contextuală univocă. Ambiguitățile există la diferite niveluri: lexical, morfologic, semantic, stilistic. Câteva dintre sursele cauzatoare de ambiguități în interpretare sunt polisemia, sinonimia, omonimia interlinguală, ambiguitatea morfologică și discrepanțele semantice [319, p.20].

Aproximare sau **imprecizie** în IC (en. approximation) – strategie de interpretare ce presupune utilizarea unui termen apropiat celui din original, a unui sinonim, sau a unei versiuni mai puțin exacte a acestuia în DT. Aproximarea constă în evitarea transpunerii informației exacte din LS în LT și recurgerea, în schimb, la construcții imprecise și informații cu caracter general și vag. Cauzele aproximărilor depășesc simpla absență a informației exacte, studentul introducând intenționat operatori ai aproximării pentru a camufla dificultatea evocării informației precise [118].

Calitatea discursului-țintă/ Calitatea interpretării (en. quality of the target-discourse) – pentru a asigura calitatea DT, interpretul privilegiază, după necesități, sursa, finalitatea, forma ori destinatarul. Parametrii de calitate: precizia semantică, precizia temporală, coerența logică, omogeneitatea, descrierea discursului, parametrii utilizatorului etc. (adaptare după G, Lungu-Badea) [319, p.34].

Calitate primară (en. primary qualities) – element paralingvistic ce include caracteristici vocale care individualizează vorbitorii: *volumul scăzut al vocii* determinat de nesiguranța despre corectitudinea mesajului transmis, *tempoul accelerat* utilizat strategic din dorința de a nu uita informația memorată, ce poate rezulta în denaturarea cuvintelor, *intonația interogativă* atunci când ea lipsește în DS, denaturând sensul DS, *ritmul sacadat* al vorbirii ca obstacol în calea fluidității discursive, unitățile lingvistice neinteligibile cauzate de *pronunțarea incorectă*, *îndepărtarea de microfon* sau *interpretarea șoptită*, ceea ce face audierea aproape imposibilă [203, p. 130].

Comentariu impropriu (en. inappropriate comment) – intervenție verbală nedorită, redată prin lexeme și sintagme care reflectă procese cognitive, manifestate prin unități lingvistice verbalizate în timpul IC. Aceste segmente informaționale nu se conțin în DS, de aceea, pot fi considerate interferențe cu un impact negativ asupra DT și a publicului receptor prin distragerea atenției acestuia. Studenții recurg la astfel de comentarii din cauza blocajelor în găsirea echivalențelor potrivite. Acestea pot îndeplini rolul de stimul în activarea procesului de evocare a informației.

Competență de interpretare (en. interpreting competence) – abilitatea de a transfera mesajul și sensul unui discurs rostit într-o LS într-o LT, respectând normele specifice codului LT. Este definită, astfel, capacitatea interpretului de a înțelege modul în care se articulează sensul într-un

DS, de a-l restitui fără a-l deforma în LT, evitând interferențele. Competența de interpretare poate fi dobândită prin predare și învățare, mai ales dacă există o înzestrare naturală, un talent înăscut pentru practicarea acestei activități [319, p. 41].

Concizie/ economie/ concentrare/ condensare (en. compression/condensation/ summarising/ filtering) – strategie de interpretare prin care o idee este exprimată în DT într-o manieră mai generală și mai concisă decât în DS, de obicei, pentru înlăturarea exprimărilor greoaie, a elementelor repetitive inutile, neimportante sau redundante, a pleonasmelor sau a exprimărilor stilistice stângace (adaptare după G. Lungu-Badea) [319, p.68].

Context (en. context) – „anturajul” lingvistic care precizează semnificația unei unități lexicale în reconstruirea sensului prin traducere. Denumit și *context lingvistic*, *context verbal* sau *co-text*, acesta este format din cuvintele și frazele care însoțesc cuvântul sau fraza în discuție. [319, p. 45].

Didactica traducerii (en. translation pedagogy) – subdiviziune a traductologiei aplicate, una dintre cele două ramuri ale traductologiei, care analizează ansamblul de mijloace, principii și metode de predare a traducerii în vederea formării traducătorilor și interpreților [319, p. 61].

Discurs-sursă (en. source-discourse) – discurs care urmează a fi supus procesului de interpretare verbalizat în LS; discurs de interpretat (adaptare după G. Lungu-Badea [319, p. 143]).

Discurs-țintă (en. target-discourse) – discurs obținut în urma procesului de interpretare. Produs al operației de interpretare (adaptare după G. Lungu-Badea) [319, p. 143].

Eroare de traducere/interpretare (translation/interpreting error) – lacună cu un caracter sistematic [97, p. 10] ce are la origini discrepante semantice, lexicale, gramaticale etc. [111].

Eroare lexicală (en. lexical error) – eroare determinată de necunoașterea și transpunerea greșită în LT a unor cuvinte, scindarea expresiilor idiomatice în elemente constitutive și traducerea lor ca atare, necunoașterea sensurilor cuvintelor polisemantice dictate de context, lacune în cunoașterea „analogiilor false”, cuvinte de origine străină corespondente la nivel morfologic însă cu semnificații diferite, traducerea literală greșită a sintagmelor nominale, asocierea fonetică neconformă a cuvintelor la nivel interlingual, paronimia interlingvistică, neatenția. Printre cele mai frecvente erori lexicale comise de către studenți sunt traducerea greșită a numelor proprii, cuvintele și expresiile calchiate din limba engleză, împrumuturile unor cuvinte din limba engleză în condițiile în care lexicul limbii române conține echivalențe ale acestora, asocierile false [319].

Eroare morfo-sintactică (en. morpho-syntactic error) – eroare ce apare la nivel morfologic și sintactic și care este provocată, în principal, de dificultăți lingvistice. Cel mai des întâlnite sunt redarea eronată în LT a timpurilor și modurilor verbale, traducerea literală greșită a sintagmelor verbale, traducerea directă a introductivelor „it” și „there” atunci când nu este cazul, identificarea și redarea greșită a categoriei gramaticale. O regulă importantă în școlile de interpretare de

conferință o constituie corectitudinea gramaticală a DT. În studiul de caz efectuat în anul 2011 asupra erorilor de interpretare, D. Gile a menționat că profesioniștii tind mai degrabă să accepte omisiunile în interpretare decât enunțurile eliptice sau agramaticale [122, p. 206].

Eroare pragmatică (en. pragmatic error) – sensul pragmatic se concentrează pe modul în care factorii pragmatici conectează structurile lingvistice cu situația de comunicare și utilizatorii limbii [312]. Un enunț poate fi corect din punct de vedere gramatical și/sau semantic, însă incorect din punct de vedere pragmatic. Factorii pragmatici guvernează alegerile (non-)lingvistice ale lexemelor, construcțiilor gramaticale, figurilor de stil, tonului vocii, combinației lingvistice în procesul interpretării. Evaluarea gradului de manifestare a competenței pragmatice în cercetarea noastră este din perspectiva registrului de limbă, redarea în LT a figurilor de stil în exprimarea unor imagini-simbol și efectul produs de către DT în raport cu DS. O dificultate de interpretare asociată sensului pragmatic rezidă în eșecul de a clarifica sensul literal sau figurat al lexemului, al sintagmei sau al enunțului într-un anumit context, iar o interpretare pragmatică potrivită trebuie să ia în considerare sensul conotativ al unității semantice, aluziile, aspectele interpersonale ale comunicării etc.

Eroare semantică (en. semantic error) – eroare de traducere/ interpretare cauzată de înțelegerea insuficientă a DS sau a cunoștințelor lingvistice mediocre pentru a pricepe anumite nuanțe de sens. Din această categorie fac parte 3 tipuri de erori: **contrasensul**, **sensul fals** și **nonsensul**. **Contrasensul** (en. mistranslation, misinterpretation) constă în a atribui unui cuvânt sau unui grup de cuvinte un sens greșit sau, în general, în a trăda intenția autorului prin actualizarea unei semnificații contrare celei dorite de autor [277, p. 62]; [95, p. 33]. **Sensul fals** (en. incorrect meaning) reprezintă abaterea rezultată dintr-o apreciere eronată a sensului unui cuvânt sau enunț într-un context dat [265, pp. 41-42], apare în cazul traducerii cuvintelor cu rădăcină comună, al paronimelor etc. și poate rezulta din literalismul neinspirat [319, p. 130]. **Nonsensul** (en. nonsense) constă în a atribui unui segment din DS o formulare lipsită de sens ori absurdă în LT [265, p. 50-51], discursul este illogic, incoerent [319, p. 105].

Expansiune (en. text expansion/ elaboration) – strategie de traducere/ interpretare ce constă în adăugarea de informație cu scopul extinderii DS pentru a clarifica mesajul și a evita obscuritatea lingvistică în DT [319, p.15, 71].

Explicitare sau **parafrază** (en. paraphrasing/ explaining) – reformularea în LT a sensului intenționat în DS al unui lexem sau al unei sintagme atunci când interpretul întâmpină dificultăți în evocarea momentană a echivalenței în LT [319, p.72].

Generalizare sau **hiperonimizare** (en. generalisation) – strategie de traducere/ interpretare manifestată prin redarea în DT printr-un termen general (hiperonim) a unui termen specific

(hiponim) din DS. Strategia este utilizată în situațiile în care nu pot fi găsite echivalențele potrivite pe moment, atunci când studentul este presat de timp sau de anumite condiții ostile de interpretare [319, p.81].

Greșeală de exprimare (en. language mistake) – abaterea de la normele și corectitudinea exprimării în limba română. Sunt cunoscute variate denumiri ale acestui fenomen lingvistic: *abatere lingvistică*, denumire propusă de Th. Hristea (1976), *greșeală de limbă* utilizată de către V. Guțu [314] și de către G. Lungu-Badea [319], *greșeală a vorbitorului* sau *greșeală de limbaj* așa cum o numește A. Palii [321] sau *greșeală de exprimare* – noțiune semnalată la I. Nedelcu [37, p. 23]. Referindu-se la cauzele care conduc la comiterea greșelilor, în prefața de către D. Irimia la dicționarul lui A. Palii, autorul afirmă că *greșelile vorbitorului* sunt cauzate de „întrebuințarea greșită, din cauza ignoranței subiectului vorbitor, a lipsei lui de cultură generală sau de cultură lingvistică” [321]. I. Nedelcu constată că sursele producerii greșelilor sunt „nivelul scăzut de cultură, dezinteresul față de exprimarea corectă, neatenția, lipsa de inspirație sau graba, neglijarea caracteristicilor morfologice sau/și sintactice ale cuvintelor, contextul, care poate oferi circumstanțe ce favorizează producerea greșelilor, influența limbilor străine, hipercorectitudinea” [36, pp. 21-25]. Printre cele mai frecvente *greșeli de exprimare* la studenți menționăm: *greșelile de ortoepie* provocate de fluxul verbal mult prea rapid, rezultând în pronunțarea neinteligibilă a cuvintelor, *pronunțarea incorectă a numelor proprii* după tiparul limbii engleze sau ruse, *interferențele lingvistice cu limba rusă sau limba engleză*, *construcțiile pleonastice*, *paronimele intralingvistice*, *greșelile de morfologie* (în exprimarea modului, timpului, persoanei și numărului, în realizarea acordului), *greșelile de topică*, *improprietățile* (cuvinte inexistente în limba română). **Interpret** (en. interpreter) – persoana calificată să asigure interpretarea unui discurs emis verbal, înregistrat sau a unui text scris destinat comunicării orale [319, p. 88].

Interpretare (en. interpretation) – orice traducere orală dintr-o limbă, LS, într-o altă limbă, LT, care se adresează auditorilor [319, p. 88].

Interpretare consecutivă (en. consecutive interpreting) – modalitate prin care interpretul transmite mesajul comunicării orale sau a limbajului semnelor după ce vorbitorul și-a încheiat ideea sau intervenția, de obicei, cu ajutorul notițelor [337].

Interpretare simultană (en. simultaneous interpreting) – modalitate prin care interpretul transmite mesajul pe măsură ce vorbitorul se exprimă, folosind echipamente speciale (ex. cabină, căști, microfon) [337].

Interpretologie (en. interpreting studies) – știința care se ocupă cu studiul interpretării în raport cu traducerea, ca formă particulară de comunicare verbală, precum și în funcție de efectele sociologice și culturale pe care le produce în viața cotidiană [319, p. 90].

Lacună de cunoștințe generale (en. lack of general knowledge) – eroare de interpretare cauzată de lipsa cunoștințelor, de dificultăți de înțelegere a aluziilor culturale din DS, a realităților socioculturale legate de cunoștințele extralingvistice sau referitoare la comunicarea interculturală, de factori psiho-emoționali [312, p.163].

Limba-sursă (en. source-language) – limba de redactare a discursului ce este supus traducerii. Limba tradusă, limba de origine [277, p. 21].

Limba-țintă (en. target-language) – limba în care este tradus un discurs sau limba traducătoare în care se redactează (reformulează) traducerea sau DT [277, p. 24].

Limbă activă (en. active language) – limba în care interpretează interpretul [337].

Limbă pasivă – (en. passive language) limba din care interpretează interpretul [337].

Omisie (en. omission) – eroare de traducere/ interpretare prin care nu se traduce nejustificat un element stilistic sau legat de sens din DS [265, p. 51]. Cauzele omisiunilor sunt asociate dificultății de evocare a informației, comprehensiunea semantică și supraîncărcarea cognitivă.

Paralimbaj (en. paralanguage) – compus din elemente perceptibile care particularizează rostirea și are drept suport comunicarea verbală. În comunicarea orală elementele paralingvistice sunt *ritmul, intensitatea, volumul, calitatea și sunetele de acoperire a pauzelor din vorbire* [23, p. 31]

Pauză nonvocală (en. silent pause) – auto-întrerupere nonvocală în producerea lingvistică, utilizată ca pauză de gândire pentru identificarea echivalenței potrivite în interpretare, ca tactică de amânare a interpretării (en. stalling tactics) cu scopul evocării informației din DS [241]. Utilizarea și incidența pauzelor sunt individuale, atât din punct de vedere fiziologic cât și emoțional. Receptarea de către public a acestor fenomene nu a fost examinată îndeaproape, însă unii cercetători care s-au ocupat de subiectul în cauză consideră că fenomenele paralingvistice sunt un obstacol în receptarea DT. F. Goldman-Eisler [127, p. 14] susține că ponderea mare a pauzelor în comunicarea spontană este în detrimentul unui discurs fluent și împiedică decodificarea informației.

Pauză vocală (en. filled pause) – exprimare de tipul ezitărilor, transcrisă în DT cu [ăă], [îî], [mm], precum și prelungirea sunetelor vocalice și consonantice, indiferent de durata lor, produse (in)conștient în actul vorbirii [241]. Astfel de pauze pot fi motivate lingvistic prin dificultatea de a recrea mesajul în LT, de a trece de la un sistem lingvistic la altul, rezultând într-un discurs lipsit de fluență și cauzând dificultăți de comprehensiune a acestuia. „Sunetele de acoperire a pauzelor în vorbire sunt chemate să ofere răgaz de reflecție vorbitorului” [23, p. 32]. Unii studenți le utilizează pauzele vocale ca strategie pentru a câștiga timp de gândire înaintea formulării ideii sau a evocării cuvântului sau a sintagmei potrivite.

Proces de interpretare (en. process of interpretation) – interpretarea ca proces presupune un DS, un autor, o LS și o limbă maternă, LȚ, un destinatar real sau ipotetic al TȚ, în funcție de care se stabilește finalitatea DȚ și strategia de interpretare (adaptare după G. Lungu-Badea [319, p. 116]).

Reparare prin autocorectare (en. repair strategies, self-correction) – strategie de interpretare utilizată cu scopul corectării erorilor în PI. În cazul autocorectării, studentul înțelege abaterea și decide să o corecteze imediat [176].

Repetare sau **repetiție** (en. repetition) – reiterarea lexemului enunțat anterior ca atare, prin intermediul structurilor sinonimice, cu scopul câștigării timpului necesar pentru exprimarea sensului sau pentru amplificarea exactității lexicale [319, p.121].

Schimbarea clasei morfo-sintactice (en. morphosyntactic transformation, conversion) – strategia prin care interpretul încearcă să se distanțeze de la structurile de suprafață ale segmentului discursiv original și decide să exprime sensul mesajului prin intermediul diferitor construcții sintactice [312].

Segment discursiv (en. discourse segment) – enunț (propoziție sau frază) separat de restul unui discurs în baza normelor lingvistice. H. Barik menționează că interpreții procesează segmentele discursive la nivel semantic și nu cuvânt cu cuvânt [74].

Strategie de traducere/ interpretare (en. Translation/ interpretation strategy) – ansamblul procedurilor folosite de un traducător cu scopul de a transfera în LȚ sensul unui TS, dar și atmosfera culturală în care este produs acest sens, astfel încât să suscite cititorului-țintă o reacție similară celei pe care o are cititorul-sursă. Strategia este stabilită de traducător în funcție de scopul TS și de finalitatea prezumtivă atribuită TȚ. Pentru a-și atinge obiectivul, traducătorul își optimizează strategia sau o combină cu alte strategii. [319, pp.135-136].

Strategie didactică (en. didactic strategy) – ansamblu de decizii asupra organizării procesului educațional care optimizează resursele principale de instruire (metode și mijloace) pentru formarea competențelor, în contextul luării în considerație a unui număr semnificativ de factori educaționali; strategia didactică poate fi concretizată în cadrul unităților elementare de învățare (lecții), a unităților de învățare (module) și, îndeosebi, în cazul desfășurării activității educaționale pe un timp îndelungat, în conformitate cu macroproiectarea instruirii [2, p. 212].

Substituire (en. parallel reformulation/substitution) – strategie de interpretare prin care studentul-interpret utilizează structuri lingvistice mai mult sau mai puțin plauzibile contextului, sau substituie elementele pe care nu le înțelege cu unele disponibile, pentru a nu interveni cu pauze în DȚ și a nu risca întreruperea enunțului [176].

Traducere literală (en. literal translation) – strategie de interpretare ce constă în redarea segmentelor-sursă în LT prin literalism sintactic și echivalență semantică [319, pp.162-154].

Traducere la (prima) vedere (en. at sight translation) – restituirea orală, în ritm normal de lectură, a unui text scris (uneori fără o citire prealabilă a acestuia); formă de interpretare al cărei obiectiv este transmiterea mesajului vehiculat de autor în DS cu maximum de fidelitate semantică și comunicativa, deoarece, spre deosebire de discursul oral, textul se află în fața traducătorului-interpret [319, pp. 161-162].

Traductologie (en. translation studies) – știința care studiază procesul de traducere, teoria traducerii, știința traducerii sau traductologie. Este atât discurs traductiv, cât și studiul metodic, sistematic și științific al fenomenelor traducerii interlingvistice, scrise sau verbale [319, p. 168].

Traductologie aplicată (en. applied translation studies) – ramură a traductologiei care include pregătirea traducătorului și a traducerii, instrumentele de traducere, regulile și principiile de traducere, critica traducerii [319, p. 170].

Unitate de traducere/unitate semantică/unitate de sens/traductem/transem/conotator (en. unit of translation) – act de interpretare și de conceptualizare distinct de conceptele **unitate de tradus** și **unitate tradusă**, cu referințe concrete, identificabile în TS și TT [319, p. 174].

Versiune (en. translation into mother-tongue) – traducere dintr-o limbă străină A/LS, în limba maternă, B/LT. O traducere din mai multe posibile [319, p. 177].

Vocalizare paralingvistică (en. differentiator) – structură fonetică ce caracterizează și diferențiază reacții fiziologice, multe dintre ele apărute din reflex, precum și stări psihologice și reacții emoționale [203, p. 245] provocate de nesiguranța corectitudinii informației redată în LT, confuzie, iritare, oboseală, reacție la o interpretare nereușită sau ca semn de ușurare în special la finalul interpretării: *tușit, zâmbit, râs, oftat, șoptit, chicotit, dresul vocii, plescăitul din buze, cuvinte și sintagme neinteligibile*.

Anexa 2. Curriculum la disciplina „Traducerea consecutivă din limba A și redactarea în limba maternă a textului juridic / economic”. Departamentul TILA, Chișinău (2018)

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
FACULTATEA DE LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE
(actual FACULTATEA DE LITERE)
DEPARTAMENTUL TRADUCERE, INTERPRETARE ȘI LINGVISTICĂ APLICATĂ
CURRICULUM (extras)
Ciclul I**

Denumirea disciplinei: *Traducerea consecutivă din limba A și redactarea în limba maternă a textului juridic / economic*

Forma de învățământ: cu frecvență la zi.

Responsabil de disciplină: Caragia Rodica.

Semestrul: IV, **Număr de credite:** 5.

Unități de conținut:

- Inițiere în interpretarea consecutivă. *Relațiile economice ale Republicii Moldova în cadrul spațiului geo-politic.*
- Importanța memoriei în interpretarea consecutivă. *Instituții bancare și financiare.*
- Ascultare activă și analiză discursivă. Recepționarea mesajului. *Comerțul și relațiile comerciale.*
- Segmentarea semantică a discursului. *Globalizarea.*
- Reformularea segmentelor discursive. *Dreptul internațional.*
- Sinteza orală a discursului. *Drepturile omului.*
- Simularea unei mese rotunde cu asigurarea interpretării consecutive. *Migrația.*

Competențe generice

- Definirea noțiunilor de bază ale disciplinei;
- Identificarea particularităților interpretării consecutive;
- Cunoașterea etapelor de pregătire a unei interpretări consecutive;
- Cunoașterea etapelor de lucru ale interpretării consecutive;
- Determinarea importanței analizei pre și post interpretare;
- Identificarea problemelor de interpretare și soluționarea lor;
- Cunoașterea particularităților lingvistice ale diferitor tipuri de discurs;
- Determinarea specificului interpretării consecutive a diferitor tipuri de discurs;
- Cunoașterea vocabularului tematic.

Competențe specifice

- Consolidarea priceperilor și deprinderilor de ascultare, vorbire, citire și interpretare consecutivă;
- Consolidarea și îmbogățirea lexicului de specialitate;
- Determinarea diferitor probleme de interpretare și soluționarea lor;
- Aplicarea vocabularului din domeniul economic/ juridic în procesul interpretării discursurilor;
- Utilizarea resurselor disponibile pentru traducători: dicționare, programe computerizate, resurse on-line;
- Aplicarea tehnicilor de interpretare în procesul de interpretare;
- Evaluarea rolului elementelor verbale, paraverbale și nonverbale în interpretarea consecutivă;
- Utilizarea corectă și adecvată a formelor exprimării orale în diverse situații de comunicare.

Anexa 3. Curriculum la disciplina Competența comunicativă în limbile străine. Departamentul LLS, Iași (2017)

(original)

Alexandru Ioan Cuza University, Faculty of Letters

Study Guide (excerpt)

BA programmes 2016-2017

Specialisation: TRANSLATION AND INTERPRETING

Course title: Communicative Competence in Foreign Languages

Type of course: compulsory

Level of course: BA, **Year of study:** 2nd, **Semester:** 3rd

Number of ECTS credits allocated: 5+5

Course objective: The six practicals (three in foreign language A-5 credits, and three in foreign language B-5 credits) that are part of this course have as a major objective the development of the students' communicative competence in the foreign languages they study as well as in their native language, laying particular emphasis on the communicative translation of source texts; at the same time, other important competences for the professional translators' activities are held in view. Thus, the course also aims to improve the students' linguistic, textual, intercultural, thematic as well as technological competences. Two of the practicals will be devoted to developing the students' skills in consecutive interpreting. Course contents: The practicals include translations of newspaper articles, specialized translations of business texts as well as activities of consecutive interpreting between the two foreign languages under study and the Romanian language.

Teaching methods: interactive methods, team work

Assessment methods: ongoing evaluation, mid-term test, written paper at the end of the semester

Language of instruction: one of the two foreign languages under study (English, French or German) and Romanian.

(traducere)

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Litere

Programa de studii (extras)

Ciclul licență

Anul universitar (2016-2017)

Specializarea: TRADUCERE ȘI INTERPRETARE

Denumirea cursului: *Competența comunicativă în limbile străine*

Forma de învățământ: cu frecvență la zi

Anul 2 de studii, Semestrul: 3, **Număr de credite:** 5+5

Obiectivul cursului: cele 6 ore practice (3 în limba străină principal A-5 credite și 3 în limba străină secundă B-5 credite) din cadrul acestui curs au drept obiectiv major dezvoltarea competenței comunicative a studenților în limbile străine pe care le studiază, precum și în limba maternă, cu accent principal pe traducerea comunicativă a textelor sursă. În același timp, se acordă atenție și altor competențe importante în activitatea traducătorilor profesioniști. Astfel, cursul își propune să îmbunătățească competența lingvistică, textuală, interculturală, terminologică/tematică precum și tehnologică a studenților. Două dintre orele practice vor fi dedicate dezvoltării competenței de interpretare consecutivă.

Unități de conținut: Orele practice includ traducerea articolelor de ziar, traducerea specializată din domeniul afacerilor, precum și activități de interpretare consecutivă dintre cele două limbi străine studiate și limba română.

Metode de predare: metode interactive, lucrul în grup.

Metode de evaluare: evaluare formativă, evaluare sumativă (semestrială - test scris).

Limba de instruire: una dintre cele două limbi străine studiate (engleză, franceză sau germană) și română.

Anexa 4. Curriculum la disciplina Interpretare II. Institutul de Traductologie, Praga (2017)

(original)

TLUMOČENÍ II (ES)

- ✓ tlumočnická notace + konsekutivní tlumočení se zápisem (ES-CS, CS-ES)
- ✓ tlumočení z listu (ES-CS)
- ❖ středa 8:20-9:50, místnost 104
- ❖ PhDr. Mgr. Petra Mračková Vavroušová, Ph.D.

Podmínky k udělení atestace:

- aktivní účast na seminářích, max. 3 absence
- odevzdání notace + nahrávky (ES-CS + CS-ES)
- odevzdání dvojjazyčného terminologického glosáře (30 pojmů)
- odevzdání tlumočnického deníku (samostudium)

Zkouška:

- konsekutivní tlumočení se zápisem ES-CS (cca 4 minuty)
- konsekutivní tlumočení se zápisem CS-ES (cca 4 minuty)
- tlumočení z listu ES-CS (cca 10-12 řádek)

Syllabus:

1. Temas actuales y generales.
2. Temas actuales y generales. Números.
3. Traducción a vista.
4. Salud y sanidad.
5. Salud y sanidad.
6. Educación.
7. Educación.
8. Transporte.
9. Transporte.
10. Medio ambiente.
11. Medio ambiente.
12. Unión Europea.
13. Temas actuales.

(traducere)

INTERPRETARE II (SP)

- ✓ luare de note + interpretarea consecutivă cu luare de note (SP-CZ, CZ-SP)
- ✓ traducere la vedere (SP-CZ)
- ❖ miercuri 8:20-9:50, sala 104
- ❖ Petra Mračková Vavroušová, Ph.D.

Condiții pentru admiterea studenților la examen:

- participarea activă la seminarii, Max. 3 absențe
- prezentarea notițelor + înregistrări audio
- prezentarea gloarelor terminologice bilingve (30 de termeni)

- prezentarea jurnalului interpretului (lucru individual)

Probe examen:

- interpretare consecutivă cu luare de note SP-CZ (cca 4 min)
- interpretare consecutivă cu luare de note CZ-SP (cca 4 min)
- traducere la vedere SP-CZ (cca 10-12 rânduri)

Unități de conținut:

1. Subiecte actuale și generale.
2. Subiecte actuale și generale. Numere.
3. Traducere la vedere.
4. Sănătate publică.
5. Sănătate publică.
6. Educație.
7. Educație.
8. Transport.
9. Transport.
10. Mediul înconjurător.
11. Mediul înconjurător.
12. Uniunea Europeană.
13. Subiecte actuale.

Anexa 5. Curriculum la disciplina Interpretare 2. Departamentul Studii de Traductologie, Nitra (2019)

(original)

Katedra translatológie
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Sylaby na Tlmočenie 2 AJ
Mgr. Beáta Ďuračková, PhD.

1. Úvod do tlmočenia – informácie o rôznych typoch tlmočenia
2. Pamäťové cvičenia na rozvíjanie krátkodobej a dlhodobej pamäte
3. Reprodukcia počutej informácie na základe kratších a dlhších textov na neutrálne témy
4. Precvičovanie krátkej konzekutívy bez zápisu, dialógové tlmočenie, tlmočenie obchodných rokovaní, prednášok a prezentácií
5. Samostatná príprava príspevkov v slovenskom a anglickom jazyku (prejavy, príhovory, slávnostné privítania, konferenčné príspevky, atď.) a ich tlmočenie do cieľového jazyka
6. Základy tlmočnickej notácie, jej analýza a precvičovanie
7. Nácvičenie tlmočenia z listu, konzekutívneho tlmočenia so zápisom, základy simultánneho tlmočenia

Podmienky pre získanie kreditov:

- **ABSENCIE** – Povolené sú **max. 2 absencie** za semester.
- **AKTIVITA** – Vyžaduje sa aktívna účasť na seminároch. Študenti budú počas semestra hodnotení za aktivitu a spoluprácu na hodinách a za svoje tlmočnicke výkony. Toto hodnotenie bude súčasťou záverečného hodnotenia.
- **PRÍHOVOR** – Každý študent si pripraví **príhovor na 5-7 min.** Na akúkoľvek tému v anglickom alebo slovenskom jazyku a k tomu príslušnú slovnú zásobu, ktorú týždeň pred prednesom svojho príhovoru poskytne spolužiakom a vyučujúcej. Príhovor študent nesmie čítať (môže si ale pomáhať textom alebo poznámkami k nemu). Ak bude prezentovanie príhovoru nevyhovujúce, študent si musí pripraviť nový príhovor.
- **SLOVNÍK** – Na konci semestra je potrebné v písomnej alebo elektronickej podobe odovzdať **slovník výrazov** zostavený počas semestra zo slovnej zásoby použitej v textoch precvičovaných na hodinách a slovnej zásoby od spolužiakov. Slovná zásoba by mala byť členená tematicky podľa tlmočených textov.

Odporúčaná literatúra:

Conference Interpreting Explained / Roderick Jones. – Manchester : St. Jerome Publishing, 1998.
Tlmočenie. Hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného / Makarová Viera. STIMUL Bratislava, 2004
Tlmočenie, teória – výučba – prax / Nováková Taida. UK Bratislava, 1993

Departamentul Studii de Traductologie
Facultatea de Arte
Universitatea „Constantin Filozoful” din Nitra, Slovacia

Curriculum la disciplina de studii: Interpretare 2

Autor: Beáta Ďuračková, PhD.

1. Introducere în interpretare. Tipuri de interpretare.
2. Exerciții pentru dezvoltarea memoriei de scurtă durată și a memoriei de lungă durată.
3. Reproducerea informației în baza audierii discursurilor scurte și lungi pe teme generale.
4. Interpretarea consecutivă scurtă fără luare de note, interpretare dialogată la întâlniri de afaceri, prelegeri și prezentări.
5. Pregătirea discursurilor în limba slovacă și engleză (diferite tipuri de discurs: festive, în cadrul conferințelor, pledoarii etc.) și interpretarea în limba țintă.
6. Bazele interpretării cu luare de notițe.
7. Traducerea la vedere, interpretarea consecutivă cu luarea de notițe, elementele de bază ale interpretării simultane.

Condiții pentru obținerea numărului suficient de credite:

- **ABSENTE** – Sunt permise max. 2 absențe per semestru.
- **ACTIVITATEA LA ORE** – Participarea activă la seminarii. Studenții vor fi evaluați pe parcursul semestrului în baza activității și implicării la ore și a performanțelor de interpretare. Aceste aspecte vor contribui la evaluarea finală.
- **DISCURS** – Studenții vor pregăti câte un discurs cu durata de 5-7 min. pe orice subiect în engleză sau slovacă, care va fi prezentat împreună cu vocabularul aferent colegilor de clasă și profesorului cu o săptămână înainte de prezentarea discursului. Studentul nu va citi discursul (dar se va putea ajuta de text sau de notele pentru acesta). Dacă prezentarea discursului va fi nesatisfăcătoare, studentul va pregăti un nou discurs.
- **ELABORAREA GLOSARULUI** - La sfârșitul semestrului, studenții vor prezenta în scris un glosar alcătuit din termeni utilizați la ore, în propriile discursuri și în discursurile colegilor de clasă. Vocabularul va fi structurat tematic în funcție de domeniu.

Bibliografie recomandată:

Conference Interpreting Explained / Roderick Jones. - Manchester : St. Jerome Publishing, 1998.
Tlmočenie. Hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného / Makarová Viera. STIMUL Bratislava, 2004
Tlmočenie, teória – výučba – prax / Nováková Taida. UK Bratislava, 1993

Anexa 6. Exerciții de formare a competențelor de interpretare consecutivă

Exercițiile propuse vizează formarea într-o manieră inductivă a CIC. Se recomandă ca la etapa preliminară în IC, instruirea studenților-interpreți să înceapă cu aplicarea exercițiilor de dezvoltare a memoriei, a atenției și concentrării, a audierii și analizei discursive, a segmentării și rezumării, apoi să continue cu interpretarea propriu-zisă. Exercițiile propuse pot fi folosite ca instrument complementar la orele de interpretare, pentru o activitate dinamică și interactivă pentru studenți, dar și în afara orelor. Ele corespund nevoilor celui ce învață, fiind adaptate stilurilor de învățare vizual și auditiv și capacităților studenților de învățare. Exercițiile conțin descrierea resurselor educaționale necesare: mijloacele didactice, forma de organizare a activității didactice, realizarea, timpul estimat și sursa. Exercițiile de formare a CIC sunt prezentate și formulate în funcție de un scop și obiectivele educaționale urmărite.

➤ Exercițiile pentru consolidarea memoriei

Obiective:

- Să repete unități lingvistice de diferite dimensiuni în scopul îmbunătățirii capacității de memorare;
- Să reproducă structuri lingvistice cu cuvintele proprii;
- Să reproducă conținutul unui discurs cât mai aproape de original în limba în care a fost rostit discursul;
- Să identifice informația ambiguă și incoerentă într-un discurs.

❖ **Exercițiul 1. „Shadowing” cu pauze**

Notă: Tehnica „Shadowing” cu pauze (en. „Shadowing with a twist”) presupune repetarea exactă a informației audiate. Pentru lucrul în clasă, profesorul/ studentul va diviza textul în segmente pe care le va citi, făcând pauze între ele pentru a permite repetarea lor. În cazul în care studentul practică exercițiul de sine stătător, el va segmenta și înregistra textul pe suport audio. Alternativ, poate fi utilizat un discurs rostit de către un vorbitor nativ. Exercițiul devine un fel de IC și are avantajul dezvoltării memoriei de scurtă durată.

Mijloace: orice tip de text/discurs rostit sau audiat pe suport audio.

Organizare: activitate frontală, lucru independent, lucru în perechi.

Realizarea activității:

1. Segmentați textul în unități lingvistice scurte sau medii, în funcție de capacitatea de memorare de care dispuneți.
2. Audiați unitățile lingvistice conform cărora a fost segmentat textul.
3. Repetați unitățile lingvistice audiate.

Timp estimat: 5-7 min.

Sursa: Roda P. Roberts, Enhancing Short-Term Memory for Accurate Interpreting

❖ **Exercițiul 2. „Shadowing” de tip parafrizare cu pauze**

Notă: Acest exercițiu va fi aplicat doar după ce studenții au practicat tehnica „Shadowing cu pauze” și sunt apti să repete enunțuri mai lungi și mai complexe. La această etapă este evaluată nu doar memoria senzorială ci și memoria semantică. Studentul nu repetă mecanic informația audiată, ci reformulează aceeași idee cu alte cuvinte, adică recurge la parafrizare.

Mijloace: a se vedea Exercițiul 1.

Organizare: lucru în perechi, lucru independent.

Realizarea activității:

1. Segmentați textul în unități lingvistice scurte sau medii.
2. Audiați unitățile lingvistice conform cărora a fost segmentat textul.
3. Reformulați unitățile lingvistice audiate, păstrând sensul.

Timp estimat: 5-10 min.

Sursa: Roda P. Roberts, Enhancing Short-Term Memory for Accurate Interpreting

❖ **Exercițiul 3: Vizualizarea informației**

Notă: În vederea dezvoltării memoriei de scurtă durată, *mnemonica* recomandă crearea și evocarea imaginii mentale a informației audiate (imaginea casei, grădinii, școlii etc.), tabloul mental al obiectelor concrete fiind mai ușor de reprodus decât informația abstractă. Deoarece majoritatea oamenilor au un stil de învățare predominant vizual, *mnemonica* sugerează „vizualizarea” ca mijloc de evocare a informației. Studenții-interpreți își antrenează memoria, redând descrieri ale obiectelor, locurilor pe care le-au văzut sau despre care li s-a relatat.

Mijloace: scurte discursuri narative și descriptive (50-60 de cuvinte) rostite sau audiate pe suport audio.

Organizare: activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Profesorul prezintă un discurs și nominalizează un student care va reproduce mesajul în aceeași limbă în care a fost rostit.
2. Studentul nominalizat reproduce conținutul discursului în cele mai mici detalii.
3. Profesorul continuă în aceeași manieră până la epuizarea tuturor discursurilor, nominalizând de fiecare dată un alt student.
4. Profesorul citește câte o propoziție care se referă la fiecare dintre discursurile prezentate.
5. Studenții trebuie să identifice discursul la care se referă propoziția.
6. Studentul care a reușit să facă legătura discurs-propoziție va reda întreg conținutul discursului repetând propoziția enunțată de profesor.

Timp estimat: minimum 1-2 min.

Sursa: Roda P. Roberts, Enhancing Short-Term Memory for Accurate Interpreting

❖ **Exercițiul 4: Identificarea informației ambigue**

Notă: Un discurs poate fi uneori neclar, cauze ale neclarităților fiind incoerența și/sau ambiguitatea care, în general, sunt destul de dificil de memorat și evocat. Studenții ar trebui să fie capabili să identifice ce unități lingvistice prezintă cazuri de ambiguitate și incoerență. Odată recunoscute, aceste aspecte pot fi procesate la etapa de producere în IC. Scopul acestui exercițiu este să ajute studenții să recunoască și să clarifice incoerența și ambiguitatea într-un discurs.

Mijloace: discursuri, fragmente de discurs rostite sau înregistrate pe suport audio.

Organizare: lucru în grup (3-4 studenți), lucru perechi sau individual.

Realizarea activității:

1. Citiți frazele/ audiați enunțurile o singură dată.
2. Identificați și expuneți cazurile de ambiguitate și incoerență.
3. Explicați și argumentați neclaritățile identificate.

Timp estimat: 10-15 min.

Sursa: Roda P. Roberts, Enhancing Short-Term Memory for Accurate Interpreting (adaptat).

➤ **Exerciții pentru dezvoltarea atenției și concentrării**

Obiective:

- Să utilizeze atenția distributivă și memoria vizuală în scopul dezvoltării capacităților mnemonice;
- Să reproducă în formă scrisă enunțuri memorate la auz;
- Să reproducă informația memorată făcând abstracție de zgomotele de fundal și alte surse de distragere a atenției.

❖ **Exercițiul 1. Atenție la detalii**

Notă: este necesară aflarea în mediul înconjurător (stradă, magazin, muzeu etc.)

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Aflându-vă în stradă, observați și rețineți numărul plăcuței de înmatriculare al automobilelor aflate în mișcare sau care sunt parcate.

2. Repetați numărul reținut.

Alternativ, memorați denumirea și numărul străzilor.

Atunci când vă aflați într-un magazin, încercați să memorați denumirea și prețul produselor pe care doriți să le cumpărați. Ajunși acasă, încercați să reproduceți din memorie informația reținută. În plus, gândiți-vă care ar fi echivalentele în engleză ale produselor.

Timp: nedeterminat.

❖ Exercițiul 2. Dictare

Notă: Exercițiul este orientat spre dezvoltarea atenției și concentrării în scopul consolidării capacității de memorare a enunțurilor lungi. Studenții vor memora mai mult și mai eficient atâta timp cât informația este importantă sau prezintă interes pentru ei.

Mijloace: Fraze în limba engleză și română de tipul „Știați că...”, fraze preluate din mass-media națională și internațională, caiet/foaie, pix.

Organizare: strategii de lucru frontal sau în perechi.

Realizarea activității:

1. Profesorul /studentul prezintă oral fraze ce conțin informație care să suscite interesul celorlalți studenți, sau informație importantă ce conține nume proprii, numere etc.

2. Profesorul/ studentul dictează fraza o singură dată.

3. Studenții memorează conținutul frazei și o reproduc imediat în scris.

Timp estimat: 5-10 min.

❖ Exercițiul 3. Distragerea controlată a atenției

Notă: Scopul exercițiului este antrenarea atenției distributive și a concentrării asupra audierii discursului făcând abstracție de zgomotele de fundal. Interpretarea (inclusiv interpretarea de conferință) poate avea loc și în condiții mai puțin prielnice interpretului, de aceea este important ca el să poată face față acestor situații și să transmită în mod corect mesajul audiat. Intensitatea zgomotelor de fundal va crește treptat.

Mijloace: discursuri pe fundalul cărora se aud zgomote de diferit tip și nivel de intensitate.

Organizare: activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Profesorul rostește un discurs, iar în paralel rulează o melodie sau un fișier audio care emite zgomote de mică intensitate.

2. Studenții se concentrează asupra conținutului DS, ignorând cât mai mult posibil zgomotele de fundal.

3. Studenții redau conținutul DS în LT.

Timp estimat: 3-4 min.

❖ Exercițiul 4. Atenție distributivă

Notă: Exercițiul are drept scop analiza discursului în condiții „nefavorabile” pentru înțelegerea căruia este necesară atenție și concentrare sporită.

Mijloace: text (100 de cuvinte), caiet, pix.

Organizare: activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Profesorul prezintă un discurs, timp în care studenții efectuează ceea ce poate fi considerat un proces automat: numără (în șoaptă) de la 1 la 50, scriu o frază de mai multe ori, fac transcrierea unui text etc.

2. Studenții rezumă informația audiată.
3. Studenții discută modul în care au reușit să își concentreze atenția asupra discursului și în ce măsură activitatea secundară le-a distras atenția.

Timp estimat: 7-10 min.

Sursă: Linkterpreting.

➤ **Exerciții pentru formarea competențelor de ascultare activă și analiză discursivă**

Obiective:

- Să identifice informația mai puțin pertinentă din discurs;
- Să localizeze conectorii care asigură coerența discursivă;
- Să reproducă informația audiată în limba în care a fost rostit discursul, urmărind tonalitatea și linia argumentelor expuse în discurs;
- Să anticipeze informația dintr-un discurs în baza indicilor care contribuie la anticiparea informației.

❖ **Exercițiul 1. Identificarea conectorilor**

Notă: Asigurarea coerenței discursive în IC reprezintă un aspect important dar și dificil în același timp, mai ales în IC cu luare de note. Acest exercițiu își propune să le formeze studenților competențe de analiză discursivă în baza cuvintelor și sintagmelor care asigură conexarea ideilor în discurs.

Mijloace: discursuri (3-5 min.) înregistrate sau citite în limba română și engleză, dispozitiv pentru înregistrare audio (iPad, smartphone, calculator, reportofon etc.)

Organizare: activitate frontală, lucru în perechi, lucru individual.

Realizarea activității:

1. În timpul audierii discursului urmăriți cu atenție firul narațiunii și încercuiți conectorii care asigură legătura dintre idei.
2. În perechi sau ca activitate frontală discutați corectitudinea conectorilor identificați.

Timp estimat: 6-10 min. = 3-5 min. audierea discursului și identificarea conectorilor + 3-5 min. discuții.

Sursa: Roda P. Roberts, Enhancing Short-Term Memory for Accurate Interpreting (adaptat).

❖ **Exercițiul 2. Ascultarea activă. Tonalitatea discursului și informația faptică**

Notă: Tonalitatea discursului poate fi determinată prin identificarea *adjectivelor și adverbilor* utilizate cu scopul de a conferi un anumit efect (dramatic, solemn, tragic, vesel, de elogiare, ridicol etc.), *figurilor de stil și retorice* precum adresarea directă publicului sau intonația și repetiția pentru accentuarea unor părți din discurs sau pentru a scoate în evidență anumite argumente, *limbajului gesturilor și mimicii* important de transmis în LT. *Informația faptică* se conține în următoarele elemente: *conectori pragmatici* care asigură coerența discursivă, de exemplu: și, însă, totuși, deoarece, în pofida, în plus, prin urmare, deci etc. care exprimă relații de cauză-efect, contrast, condiționalitate; *cuvintele-cheie și opinia personală a vorbitorului*.

Mijloace: discursuri în limba engleză la orice temă.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Identificați discursuri narative sau descriptive (3-5 min.) propuse de către profesor sau pe care le puteți găsi online din lista *Resurse*.
2. În timpul audierii discursului, identificați reperele care vă ajută să determinați tonalitatea discursului și informația faptică. Notați-le.
3. Reproduceți în LS, apoi în LT, informația audiată, urmărind tonalitatea, linia argumentelor expuse (informația faptică) și structura discursului pe care a ales-o vorbitorul. Înregistrați versiunea interpretată pe un suport audio.
4. Audiați repetat DS și DT pentru a evalua adecvarea ideilor transmise.

Timp estimat: 13-20 min. = 3-5 min. audierea discursului și notarea elementelor care descriu tonalitatea discursului și informația faptică + 1 min. organizarea ideilor + 3-5 min. reproducerea informației în LT + 6-10 min. audierea DS și a DT pentru evaluarea adecvării cu originalul.

Sursa: Online Resources for Conference Interpreter Training (adaptat).

❖ **Exercițiul 3. Selectarea informației secundare**

Notă: scopul exercițiului este identificarea de către studenți a informației secundare asociată repetițiilor (altele decât cele cu efect stilistic), reformulărilor, redundanțelor, digresiunilor, detaliilor neesențiale, care au puțină relevanță pentru subiectul discutat și care ar putea fi omise în favoarea „firului roșu” al discursului.

Mijloace: discurs în limba engleză (~2 min.).

Organizare: lucru frontal, lucru independent.

Realizarea activității

1. Audiați discursul, urmărind textul transcris al acestuia.
2. În timpul audierii identificați prin subliniere sau încercuire informația secundară argumentelor expuse.

Timp estimat: 7-10 min. = 2 min. audierea discursului + 5 min. identificarea informației secundare.

Sursa: Online Resources for Conference Interpreter Training (adaptat).

❖ **Exercițiul 4. Anticiparea**

Notă: Exercițiul contribuie la îmbunătățirea capacităților de deducere, anticipare, analiză și exprimare orală. Indici care contribuie la anticiparea informației semantice și lingvistice sunt: cuvinte-cheie, structuri gramaticale, indici contextuali și situaționali, cunoștințe anterioare despre subiectul abordat în discurs etc.

Mijloace: texte/ discursuri 3-4 min. (lista Resurse).

Organizare: strategii frontale și în perechi.

Realizarea activității

1. Profesorul anunță domeniul și titlul discursului.
2. Profesorul segmentează discursul pe unități medii de sens.
3. Profesorul rostește câte un segment discursiv făcând pauze, pentru a permite studenților să continue enunțul.
4. Studenții ascultă segmentul discursiv timp în care își concentrează atenția asupra indicilor ce i-ar putea ajuta să anticipeze conținutul segmentului următor.

Timp estimat: 8-10 min.

➤ **Exerciții pentru formarea competenței lingvistice și terminologice**

Obiective:

- Să determine echivalențele cuvintelor necunoscute;
- Să reproducă informație memorată periodic pentru automatizarea structurilor lingvistice;
- Să grupeze și să clasifice termeni în scopul creării glosarelor bilingve;
- Să determine sinonime, antonime și asocieri lexicale pentru cuvintele propuse.

❖ **Exercițiul 1. Descoperiri lingvistice. Limbajul specializat**

Notă: Sunt recomandate revistele cu un nivel mediu de specializare astfel încât informația să fie accesibilă publicului amator (cărui aparțin și interpreții), nu doar specialiștilor în domeniu.

Mijloace: diferite ediții ale revistelor specializate (online sau tipărite) dintr-un anumit domeniu.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității

1. Gândiți-vă la un domeniu de interes.
2. Căutați reviste specializate în acest domeniu.

3. Citiți articole din revistele respective în limba română și/sau engleză.
4. Determinați termenii și structurile sintactice pe care le întâlniți cel mai des.
5. Notați și memorați echivalentele în LS și în LT.

Timp estimat: nedeterminat

Sursa: Andrew Gillies, Language enhancement exercises for conference interpreters.

❖ **Exercițiul 2. Învățarea pe de rost**

Notă: Se recomandă învățarea fragmentelor de text din domeniul socio-politic, economic, juridic, științific, care sunt mai utile în activitatea viitorilor interpreți de conferință comparativ cu textul literar. Repetarea informației contribuie la memorarea și automatizarea acesteia prin utilizarea frecventă a structurilor lingvistice memorate în situații reale de comunicare, fapt ce contribuie la îmbogățirea vocabularului. Structurile sintactice specifice tipului de text și domeniului la care acestea se raportează precum și colocațiile vor necesita o atenție sporită.

Mijloace: fragmente scurte de text (2-4 rânduri) din ziare și reviste precum The Economist, The Guardian, The Independent etc.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. **Luni** selectați dintr-un ziar/revistă 2-3 rânduri de text scris și repetați-le până le memorați.
 2. **Marti** verificați cât vă mai amintiți din informația memorată luni, repetați-o și continuați cu învățarea altor 2-3 rânduri.
 3. **Miercuri** verificați dacă cunoașteți informația învățată luni și marți. Repetați informația respectivă și continuați cu memorarea altor 2-3 rânduri de text.
- Exercițiul continuă până la sfârșitul săptămânii.

Timp estimat: aprox. 10 min. zilnic.

Sursa: Andrew Gillies, Language enhancement exercises for conference interpreters.

❖ **Exercițiul 3. Crearea glosarelor**

Notă: Pregătirea glosarului reprezintă o treaptă importantă în procesul de instruire a studentului-interpret, principalul său rol fiind să îl ajute să înțeleagă și să memoreze terminologia dintr-un anumit domeniu, să extindă numărul unităților lingvistice și să asigure disponibilitatea lor atunci când are nevoie de ele. Pentru claritatea sensului termenii selectați vor fi incluși în contexte lingvistice (sintagme, propoziții). Îmbogățirea glosarului cu termeni noi nu se încheie odată cu finalizarea studiilor de traducere și interpretare, acesta are un caracter de continuitate.

Mijloace: texte și discursuri din diverse domenii

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Selectați termeni necunoscuți inclusiv cuvinte și sintagme cu caracter general dar recurente din textele și discursurile pe care le procesați la orele de IC și cu care lucrați independent în limba engleză și română.
2. Compilați o listă separată ce conține termeni, acronime, nume proprii (denumiri de instituții, organizații, țări etc.), numele oficialilor și funcția deținută de aceștia etc.
3. În cazul în care aveți dubii în privința pronunției corecte a unor unități lingvistice, includeți în glosar o rubrică separată „transcripția”.
4. Ghidați-vă după o structură logică de sortare a termenilor. Includeți toți itemii în glosar în ordine alfabetică și în funcție de domeniul din care fac parte. Denumirile de organizații vor fi incluse într-o categorie separată, la fel ca și acronimele etc.
5. Faceți schimb de glosare cu colegii de grupă, astfel încât să vă asigurați că nu există lacune sau că vă puteți completa lista cu alți termeni și versiuni de traducere.

Continuitate: Odată satisfăcuți de calitatea glosarului elaborat, în vederea utilizării sale active, alcătuiți discursuri tematiche (1-3 min.). Utilizați unitățile lingvistice din glosar ori de câte ori este posibil în conversații și dezbateri la orele de clasă și în afara lor.

Timp estimat: nedeterminat

Sursa: Online Resources for Conference Interpreter Training.

❖ **Exercițiul 4. Colocații, expresii idiomatice, sinonime și antonime**

Notă: Studenții-interpreți trebuie să cunoască cât mai multe colocații și expresii idiomatice și să fie capabili să le utilizeze și să le traducă în mod corect în contexte lingvistice potrivite. De asemenea, îmbogățirea vocabularului și, implicit, flexibilitatea lingvistică se poate obține prin intermediul sinonimelor și antonimelor în scopul prezentării ideilor și obținerii nuanțelor de sens dorite precum și a efectului scontat asupra publicului.

Materiale: lexeme cu care să formeze colocații și expresii idiomatice, pentru care să identifice sinonime și antonime.

Organizare: activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Profesorul propune studenților un set de lexeme.
2. Studenții formează cât mai multe colocații și expresii idiomatice pornind de la lexemele sugerate.

Alternativ

1. Profesorul propune studenților cuvinte pentru care să determine un anumit număr de sinonime și antonime.
2. Studenții identifică sinonime și antonime pentru cuvintele sugerate.
3. Se discută cele mai potrivite variante.

Timp: nedeterminat.

➤ **Exerciții pentru formarea competențelor oratorice**

Obiective:

- Să reproducă discursuri în LS și în LT imitând elemente de limbaj verbal, paralimbaj și kinestezic;
- Să producă în mod spontan discursuri pe anumite subiecte;
- Să reproducă enunțuri utilizând intonație diferită în funcție de sensul care se dorește a fi exprimat;
- Să estimeze gradul de proiectare a vocii la distanțe diferite.

❖ **Exercițiul 1. „60 de secunde”**

Notă: Scopul exercițiului este dezvoltarea competențelor de exprimare orală fluentă și coerentă asupra unui subiect necunoscut timp de 1 minut.

Organizare: activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Dezvoltați un discurs scurt (60 de secunde) pe un anumit subiect, exprimându-vă coerent, fluent și fără ezitări sau repetări.
2. Publicul (studenții, profesorul, familia, prietenii) evaluează capacitățile de exprimare ale vorbitorului în funcție de *elemente de limbaj verbal, paralimbaj și kinestezic**.

Alternativ, studenții se pot antrena acasă, în prezența familiei, a prietenilor etc.

*Elemente de limbaj verbal: *registrul lingvistic, coerența discursivă, utilizarea conectorilor, fluentă etc.*

*Elemente de paralimbaj includ: *timbrul, intensitatea, ritmul vocii, pauzele (pline și goale) în actul vorbirii, intonație, râs, oftat, tușit etc.*

*Elementele de kinestezie: *contact vizual cu publicul, gesturi, ținuta corpului, mimică etc.*

Timp estimat: 3-4 min. = 1 min. producerea discursului + 2-3 min evaluarea performanței studentului.

Sursă: Andrew Gillies, Conference Interpreting. A student's Practice Book.

❖ Exercițiul 2. Observare și imitare

Notă: exercițiul are ca scop îmbunătățirea competențelor de exprimare orală prin imitarea tehnicilor de vorbire în public ale oratorilor experimentați.

Organizare: lucru independent.

Mijloace: înregistrări audio-video ale discursurilor rostite de către oratori.

Realizarea activității:

1. Ascultați înregistrări ale discursurilor oratorilor: politicieni, actori, comedianți, profesori etc.
2. Remarcați și imitați tonul, ritmul, expresivitatea vocii, intonația vorbitorilor, momentele de pauză etc.
3. Învățați pe de rost fragmente cu durata de 1-2 minute din discursurile audiate în limba română și engleză, imitând intonația și pronunția vorbitorului.
4. Înregistrați fragmentul memorat pe suport audio.
5. Audiați propria reproducere a discursului și comparați-o cu originalul.

Timp: în funcție de capacitatea de memorare a persoanei.

Sursă: Andrew Gillies, Conference Interpreting. A student's Practice Book.

❖ Exercițiul 3. Intonația și sensul

Notă: Scopul exercițiului este să demonstreze că intonația cu care este rostit un discurs îi influențează semnificativ sensul.

Organizare: lucru independent, lucru în grup.

Mijloace: copii ale fișei de mai jos.

Fișă

Enunțuri	Opțiuni intonație
Thank you Italy	1. Thank you to Italy.
	2. Thank you. Italy has the floor next.
	3. Thank you. Italy do you wish to take the floor?
You wanted to walk.	1. It was your and no one else's idea.
	2. We could take the bus instead.
	3. I wanted to go to the movies though.
	4. You insisted on that.
This is a great report.	1. For the opponents.
	2. But we need a plan, not a report.
	3. But this other report is a complete rubbish.
	4. Well done. Rapporteur.
Is he all right?	1. She is OK. What about him?
	2. Surprised by bad news?
	3. Deeply concerned to know what might have happened.
	4. Querying whether he really is ok.

Realizarea activității:

1. Studenții sunt repartizați în grupuri (3 studenți).
2. Fiecare student din grup va citi enunțurile din coloana din stânga ajustând intonația conform opțiunilor din coloana din dreapta (a se vedea Fișă).

3. Membrii grupului care ascultă vorbitorul vor determina intenția acestuia în funcție de opțiunile pentru exprimarea intonației din coloana din dreapta (a se vedea Fișă).

Sugestie: Nu citiți opțiunile pentru intonație în ordinea prezentării în tabel.

Timp estimat: 5 min.

Sursă: Andrew Gillies, Conference Interpreting. A student's Practice Book.

❖ **Exercițiul 4. Proiectarea vocii**

Notă: Exercițiului urmărește să reflecte modul în care proiectarea vocii intensifică impactul asupra publicului și este recomandat, în special, studenților-interpreți care nu au un ton al vocii adaptat nevoilor publicului (vorbesc prea încet sau prea tare).

Organizare: lucru frontal, lucru în perechi.

Mijloace: sală de clasă mai spațioasă, alternativ locație în mediul ambiant: parc, curte etc.

Realizarea activității:

1. Studentul se poziționează într-un colț al sălii de clasă, la o oarecare distanță față de vorbitor și public și rostește un discurs pentru colegii săi.
2. Colegii și profesorul evaluează calitatea prezentării discursului, referindu-se la elemente de paralimbaj.
3. Se propun sugestii pentru îmbunătățirea calității vocii.

Alternativ, se recomandă efectuarea exercițiului într-un mediu în care să existe zgomote de fundal: în parc, în curte etc. Vorbitorul va fi asistat de un coleg/prieten pentru care acesta va rosti un discurs. Scopul exercițiului este să determine dacă vorbitorul poate fi auzit suficient de bine pe fundalul zgomotelor din mediul ambiant.

Timp estimat: 5-10 min.

Sursă: Andrew Gillies, Conference Interpreting. A student's Practice Book.

➤ **Exerciții de formare a competenței discursive**

Obiective:

- Să modeleze discursuri în baza articolelor de ziar, a discursurilor politice, rostite de actori, persoane publice etc.
- Să compare versiuni potrivite și nepotrivite de discurs;
- Să analizeze limbajul non-verbal al vorbitorului;
- Să atribuie fiecărui discurs audiat câte un tip de registru care i se potrivește.

❖ **Exercițiul 1. Elaborarea propriului discurs**

Notă: exercițiul își propune formarea și dezvoltarea competențelor analitice și oratorice.

Mijloace: articole de ziar, știri, discursuri etc.; pix, caiet.

Organizare: strategii individuale, frontale.

Realizarea activității:

1. Identificați un subiect de interes pe marginea căruia ați dori să vorbiți.
2. Determinați 3-4 surse (texte, articole, știri etc.) la subiectul respectiv din care să selectați fapte și cifre pe care să vă bazați argumentele.
3. Notați 3-4 idei principale, pe care le veți dezvolta în timpul expunerii informației.
4. Organizați discursul conform planului: introducere, cuprins, încheiere.
5. Notați 1-2 idei despre cum intenționați să începeți și să încheiați discursul.
6. Exersați prezentarea discursului în fața prietenilor, a membrilor familiei, prezentarea în clasă în fața colegilor.

Timp: în funcție de capacitatea studentului de a pregăti și a rosti un discurs.

Sursă: Online Resources for Conference Interpreter Training

❖ **Exercițiul 2. Transformarea unui articol în discurs**

Mijloace: articol, pix/ creion, caiet.

Organizare: activitate independentă

Realizarea activității:

1. Identificați un articol pe care ați putea să îl transformați într-un discurs.
2. Procesați articolul, analizând cu atenție informația pentru a identifica cele mai importante elemente din text, argumentele principale precum și exemplele propuse.
3. Decideți asupra modului în care veți organiza discursul:
 - a) Prezentarea subiectului dintr-o singură perspectivă.
 - b) Prezentarea subiectului din perspectiva avantajelor și dezavantajelor, argumentelor contrastante, pro și contra și concluzia personală.
 - c) Discurs cu argumente obiective bazate pe informație faptică.
4. Gândiți-vă la formulele de început și încheiere a discursului.
5. Prezentați discursul în clasă în fața colegilor.

Timp: în funcție de competența studentului de a pregăti și a rosti un discurs.

Sursă: Online Resources for Conference Interpreter Training

❖ Exercițiul 3. (Anti)model de prezentare a discursului

Mijloace: fișiere video ce conțin modele de bună prezentare a discursurilor și versiuni „așa nu”.

Organizare: lucru individual, activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Urmăriți modul în care vorbitorul prezintă discursurile, cu atenție asupra limbajului non-verbal.
2. Determinați prezentările nepotrivite și argumentați-vă alegerea cu elemente concrete care trebuie evitate.
3. Comentați limbajul non-verbal al vorbitorului.
4. Propuneți sugestii pentru corectarea antimodelului.

*Aspecte „așa nu” în prezentarea discursurilor: elemente excesive de paralimbaj, postură necorespunzătoare, mimică și gesturi excesive și nepotrivite contextului, pauze lungi, lipsa contactului vizual sau contact vizual scăzut cu publicul, întâmpină dificultăți în descifrarea notelor etc.

Timp: în funcție de durata conținutului fișierelor video.

❖ Exercițiul 4. Registre contrastante

Notă: Exercițiul vizează utilizarea corespunzătoare a vocabularului, intonației și sintaxei în situații de comunicare potrivite. Există diferite tipuri de registre: oficial, neoficial, colocvial, științific, popular, cult, arhaic, regional, jargonice, argotice etc. Oamenii pot folosi aceste registre în comunicarea pe marginea diferitor teme, în funcție de publicul-țintă și atunci când contextul lingvistic și situațional o cer. Vorbitorii deseori recurg în mod deliberat la anumite registre pentru a produce un anumit efect stilistic asupra publicului.

Mijloace: diferite tipuri de materiale audio-video: discurs, interviu, curs, dezbateri care să ofere acces la acțiunile și reacțiile vorbitorului; pix/creion, caiet.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Audiați materialele audio-video.
2. Observați limbajul utilizat de către vorbitori.
3. Atribuiți fiecare dintre materialele audiate unui tip de registru.

Timp: în funcție de durata conținutului fișierelor audio-video.

Sursă: Online Resources for Conference Interpreter Training

➤ Exerciții pentru formarea competențelor de luare de note

Obiective:

- Să aplice notarea pe diagonală și verticală a conținutului textului unui discurs transcris;
- Să reproducă mesajul discursului în baza cuvintelor-cheie notate;
- Să organizeze structurat conținutul discursului după audierea sa;
- Să practice luarea de note în diferite ipostaze.

❖ **Exercițiul 1. Notarea pe diagonală și verticală**

Notă: Vizualizarea poate fi extrem de benefică în IC. Uneori este suficientă notarea unui singur cuvânt pentru a-și reaminti ideea. Decideți modul în care veți nota ideile și conectorii care leagă ideile (în ce limbă și sub ce formă). Exersați, la început, cu texte scurte (fragmente de discurs), apoi utilizați texte mai lungi. Fără a avea presiunea notării în baza audierii discursului, studentul-interpret va putea aplica în mod deliberat tehnicile deprinse și astfel, notarea va deveni un proces automat.

Mijloace: texte ale discursurilor transcrise, pix/ creion, carnet (notepad) pentru luarea de note.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Citiți textul.
2. În timpul lecturii, luați notițe aplicând tehnici de notare pe diagonală și verticală.
3. Încercați să „recitiți” textul original în baza notițelor.

Timp estimat: nedeterminat.

Sursa: Andrew Gilles, Conference Interpreting. A Student's Practice Book.

❖ **Exercițiul 2. Un cuvânt per paragraf**

Notă: Selectarea informației pe care o veți nota și discernerea între informația ce trebuie notată și cea pe care o veți memora fără a lua notițe sunt aspecte fundamentale în LN. Informația „necesară” de a fi notată este cea care contribuie la evocarea informațiilor dificil de reținut precum numele proprii, numerele etc.

Mijloace: discursuri și texte ale discursurilor transcrise, pix/ creion, caiet pentru luarea de note.

Organizare: lucru independent sau în perechi.

Realizarea activității:

1. Citiți textul unui discurs sau audiați un discurs pe care vorbitorul îl va segmenta în paragrafe.
2. În timp ce citiți sau audiați discursul notați câte un singur cuvânt-cheie pentru fiecare paragraf.
3. Recreați discursul în LS în funcție de cuvintele notate.
Gândiți-vă de ce ați ales anume aceste cuvinte. V-au ajutat cuvintele notate să memorați informația?

Timp estimat: 5-10 min (În funcție de durata discursului ales sau de viteza de citire a textului.)

❖ **Exercițiul 3. Notarea ideilor după audierea discursului**

Notă: Luarea de note după audierea discursului va reflecta modul de analiză și înțelegere de către student a informației audiate prin notarea conceptelor și nu a cuvintelor.

Mijloace: discurs, pix/ creion, carnet pentru luarea de note, dispozitiv audio pentru înregistrarea interpretării.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Audiați discursul, concentrându-vă atenția pe înțelegerea și memorarea informației fără a lua notițe.
2. După ce ați audiat discursul, luați notițe pentru a vă ajuta la etapa de reproducere a informației.
3. Reproduceți conținutul discursului audiat în baza notelor mai întâi în LS apoi în LT.

Timp estimat: 6-8 min. = 3-4 min. audierea discursului+1 min. notarea+2-3 min. interpretarea.
Sursa: Andrew Gilles, Conference Interpreting. A Student's Practice Book.

❖ Exercițiul 4. Luarea de note în diferite ipostaze

Mijloace: pix/ creion, carnet pentru luarea de note.

Organizare: lucru în grup (3 studenți).

Realizarea activității:

Scenariul I. Studenții 1, 3 – vorbitorii care interpretează un dialog.

Studentul 2 ia notițe **stând la masă cu caietul pe masă**.

Scenariul II. Studenții 1, 2 – vorbitorii care interpretează un dialog.

Studentul 3 ia notițe **așezat pe scaun cu caietul pe brațe**.

Scenariul III. Studenții 2, 3 – vorbitorii care interpretează un dialog.

Studentul 1 ia notițe **stând în picioare**.

La finalul jocului de rol studenții-interpreți vor comenta gradul de dificultate al LN în fiecare dintre cele 3 scenarii.

Timp estimat: 2-3 min. pentru desfășurarea fiecărui scenariu.

Sursa: Andrew Gilles, Conference Interpreting. A Student's Practice Book.

➤ Exerciții de formare a competenței de transfer în LT

Obiective:

- Să analizeze contrastiv propriile versiuni de interpre
- tare ale aceluiași discurs la anumite intervale de timp;
- Să determine calitatea IC cu LN în LS, LS și LT, LT.
- Să reproducă versiuni de IC a discursurilor audiate cu înregistrare audio-video.
- Să compare calitatea discursurilor interpretate cu și fără luare de note.

❖ Exercițiul. 1 Dublă interpretare consecutivă a aceluiași discurs

Notă: Scopul exercițiului este să identifice problemele de interpretare. Spre exemplu, dacă o structură gramaticală complexă a creat dificultăți în prima versiune de interpretare, probabil, ar trebui să adoptați tehnica *anticipării* pentru a remedia astfel de structuri.

Mijloace: discurs (2-3 min), dispozitiv pentru înregistrarea vocii.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Audiați discursul.
2. Înregistrați versiunea de interpretare în format audio.
3. Interpretați același discurs după 3-4 săptămâni de la prima versiune de interpretare.
4. Comparați calitatea celor două versiuni.
5. Determinați dacă a doua versiune este mai potrivită decât prima. Argumentați.

Timp estimat: 10-15 min.

Sursa: Andrew Gilles, Conference Interpreting. A Student's Practice Book.

❖ Exercițiul 2. Luare de notițe în LT

Notă: Scopul LN în LT este să împiedice interferențele lingvistice cu LS. Cu toate acestea, exercițiul se va aplica doar ocazional, întrucât nu există o regulă despre limba în care trebuie să fie efectuată LN.

Mijloace: discurs (2-3 min), pix/ creion, caiet pentru luarea de note.

Organizare: strategii de lucru individual, strategii frontale.

Realizarea activității:

1. Audiați discursul.
2. Luați note doar în LT.

3. Redați conținutul în LT.
4. Determinați calitatea DT rezultat în urma LN în LT prin comparație cu interpretarea cu LN în LS sau LS și LT combinate.

Sursă: Seleskovitch D., Lederer M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*.

❖ **Exercițiul 3. Producerea în LT cu luare de note versus memorare**

Notă: Exercițiul are drept scop evaluarea comparativă a calității interpretării prin aplicarea, pe de o parte, a luării de note și, pe de altă parte, a producerii DT din memorie.

Mijloace: discursuri înregistrate sau prezentate de către profesor.

Organizare: lucru independent, activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Profesorul formează două grupuri de studenți: Grupul A și Grupul B.
2. Studenții din Grupul A vor lua notițe pentru discursul prezentat. Studenții din Grupul B vor reproduce informația din memorie.
3. Profesorul prezintă discursul.
4. Doi studenți din Grupul A vor produce din memorie interpretarea în LT.
5. Doi studenți din Grupul B vor reda informația în LT în baza notelor.

Pentru a nu fi reciproc influențați de versiunile pe care le propun, unul dintre cei doi studenți din fiecare grup va părăsi sala de clasă în timp ce colegul său va produce conținutul discursului în LT.

6. Evaluarea calității interpretării.

Timp estimat: 15-20 min.

❖ **Exercițiul 4. Înregistrarea audio-video a propriei versiuni de interpretare**

Mijloace: discurs, dispozitiv pentru înregistrare audio-video.

Organizare: lucru independent, activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Efectuați IC a unui discurs cu înregistrarea audio-video.
2. Vizionați înregistrarea și decideți dacă sunteți satisfăcuți de calitatea interpretării, de limbajul non-verbal etc.
3. Efectuați interpretarea înregistrată a altor discursuri.
4. Faceți analiza comparativă a calității DT, observând diferențele de ordin calitativ și nivelul progresului efectuat.

Sursa: Interpreting in Virtual Reality. Learning Activities.

➤ **Exerciții de formare a competenței extralingvistice**

Obiective:

- Să determine răspunsul corect la întrebările de cultură generală adresate de către profesor;
- Să formuleze asocieri de cuvinte;
- Să prezinte discursuri de tip știre în baza informațiilor documentate;
- Să rezume știri în LS și LT.

❖ **Exercițiul 1. Setul de întrebări**

Notă: Cunoștințele generale facilitează înțelegerea discursului/ discuției dintre participanți și oferă puncte de reper pentru ideile pe care le exprimă sau intenționează să le exprime vorbitorii. Exercițiile pot fi efectuate la diferite etape de formare a CIC. Întrebările vor include aspecte de actualitate (și nu numai) din diferite domenii, întrebări de interes (inter)național.

Materiale: caiet, pix.

Organizare: activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Profesorul formulează și adresează studenților întrebările pregătite.
2. Studenții răspund la întrebări.

Timp estimat: 7-10 min. (în funcție de numărul și complexitatea întrebărilor)

❖ **Exercițiul 2. Asocieri de trei**

Materiale: caiet, pix.

Organizare: activitate frontală.

Realizarea activității:

1. Profesorul determină categoria de asocieri de 3 cuvinte între care există o relație de adevăr: țări-capitale-lideri, țări-scriitori-opere etc.
2. Profesorul nominalizează câte un student care va forma asocieri de cuvinte.
3. Studenții formează asocieri.
4. Ceilalți studenți sunt atenți la corectitudinea informației și corectează orice neconcordanță, iar informația necunoscută este notată.

Timp estimat: 5-10 min.

❖ **Exercițiul 3. Prezentarea știrilor**

Notă: Documentarea în baza textelor paralele va diminua aspectul literalității în interpretare și va oferi acces la modul în care aceleași evenimente sunt prezentate în ambele limbi. Exercițiul își propune achiziționarea cunoștințelor terminologice și îmbunătățirea cunoștințelor generale ale studenților.

Mijloace: texte paralele, acces internet.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Studenții se informează pe marginea unui subiect de actualitate selectând, ca referință, 2-3 articole de ziar, în limba engleză și română (texte paralele).
2. În baza informației acumulate studenții alcătuiesc o știre cu durata de 2-3min. pe care o vor prezenta oral în clasă.
3. Un student prezintă rezumatul știrii (3 enunțuri) în LS,
4. Alt student redă conținutul în LT.
5. Studenții și profesorul discută calitatea prezentării știrii și a versiunii propuse.

Timp estimat: pregătire acasă 30-60 min., prezentarea știrii în clasă – 3-4 min.

❖ **Exercițiul 4. Lectură și audiere intensivă**

Notă: Lectura este un bun substitut al experiențelor de viață și, în mod implicit, contribuie la acumularea cunoștințelor în diverse domenii. Notarea într-un caiet și utilizarea lor în context va contribui la ancorarea informației și la evocarea acesteia la momentul potrivit.

Mijloace: manuale școlare, reviste de specialitate, orice cărți pe subiecte de interes în ambele limbi din combinația lingvistică pe care o utilizați, acces internet, caiet pentru notarea termenilor.

Organizare: lucru independent.

Realizarea activității:

1. Documentați-vă asupra subiectelor de interes (în funcție de tematica pe care o discutați la ore și nu numai), citind manuale, reviste, cărți, ascultând radioul etc.
2. Notați-vă termenii tehnici care apar periodic.
3. Utilizați termenii cât mai des posibil în context.

Timp estimat: nedeterminat.

Anexa 7. Chestionar de constatare a cunoștințelor studenților privind competențele de interpretare

Acest chestionar este adresat studenților anului II licență care urmează cursul de interpretare consecutivă la Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată și are scopul de a colecta date despre participanții la studiul experimental și informații referitoare la nivelul cunoștințelor studenților despre competența de interpretare, precum și rolul formării competenței de interpretare în mediul universitar.

Completarea chestionarului va dura aproximativ 5 minute, timp în care vă rugăm să citiți cu atenție fiecare întrebare și să răspundeți prin bifare sau răspuns scurt.

Datele colectate, pentru care asigurăm anonimatul, vor fi utilizate în scopuri științifice.

Vă mulțumim!

1. Nume _____
Prenume _____
Vârsta _____
2. Limba maternă
☐ Română
☐ Rusă
☐ Alta: _____
3. Limba principală de studii (Limba A)
☐ Engleză
☐ Franceză
4. Limba secundă de studii (Limba B)
☐ Engleză
☐ Franceză
☐ Germană
☐ Italiană
☐ Spaniolă
5. De cât timp studiați limba engleză? (indicați perioada în ani) _____
6. Pe care dintre următoarele certificate ce atestă competența lingvistică pentru limba engleză le dețineți?
☐ TOEFL
☐ Cambridge English (FCE, CAE)
☐ IELTS
☐ Nu dețin
Altele: _____
7. În opinia dvs., care este cel mai optim mijloc de achiziționare a competenței lingvistice în limbi străine?
☐ Lecturi în limba străină
☐ Audierea și vizionarea programelor radio și TV în limba străină
☐ Comunicarea cu vorbitori nativi în limbile străine
Altele: _____
8. Cât de des interacționați cu persoane ce aparțin diverselor culturi?
☐ Foarte des
☐ Des
☐ Rar
☐ Foarte rar
☐ Niciodată
9. În opinia dvs., care este cel mai eficient mod de achiziționare a competenței de interpretare?

- o La universitate sub îndrumarea profesorului.
 - o Exersând individual. Rolul universității este aproape nul.
 - o Îmbinând cunoștințele de la cursurile teoretice și practice de la universitate cu activitatea individuală.
10. Evaluați nivelul actual al competențelor dvs. de interpretare.
- o Foarte ridicat
 - o Ridicat
 - o Mediu
 - o Scăzut
 - o Foarte scăzut
11. În ce măsură contribuie universitatea la formarea dvs. ca viitor interpret?
- o Într-o foarte mare măsură
 - o Într-o mare măsură
 - o Într-o oarecare măsură
 - o În mică măsură
 - o Deloc
12. Pe o scală de la 1 la 10 apreciați importanța competențelor de interpretare consecutivă enumerate mai jos:

Competența lingvistică și terminologică (limba-sursă și limba-țintă)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Competența de ascultare activă și înțelegere a discursului-sursă

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Competența mnemonică

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Competența de a vorbi în public

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Competența de luare de note

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Competența extralingvistică (cunoștințe generale, cunoștințe despre cultura-sursă și cultura-țintă)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Competența semantico-pragmatică

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Enumerați alte competențe de interpretare

14. De câte ori ați participat în teren în calitate de interpret? _____

15. Propuneți activități de formare și dezvoltare a competențelor de interpretare.

Anexa 8. Transcrierea discursurilor-țintă. Mostre

Discursul „U.S. student walkout to protest gun violence”

A1GE

În ziua de miercuri studenții din Statele Unite au luat parte la un protest. Zeci de mii de elevi de liceu au ieșit din școli pentru a protesta împotriva violenței cauzate de armele de foc. Ei au ales să desfășoare protestul pe data de 14 martie deoarece atunci se împlinește o lună de la atacul din Florida care a avut loc pe 14 februarie și în urma căruia au murit 17 persoane. La școala— la liceul Douglas din Florida elevii s-au adunat pe stadionul de fotbal al școlii și au ținut un minut de reculegere și au comemorat niște colegi care și-au pierdut viața. Unul dintre studenți a declarat că acest protest a avut loc pentru a-i comemora pe cei care și-au pierdut viața însă de asemenea el îi are ca scop și pe cei care ar putea deveni următoarele victime. Un alt student a declarat că a ieșit în stradă din cauza celor ce se întâmplă în Florida dar și din cauza faptelor care au loc în fiecare zi în comunitatea în care trăiește. În capitala Statelor Unite Washington DC sute de studenți s-au adunat pentru a protesta în fața Casei Albe. Timp de 17 minute aceștia au protestat cu:: stând cu spatele la clădirea Casei Albe De asemenea, ei au scandat lozinci împotriva acestui grup-- armat și a Asociației Naționale pentru Armele de Foc. De asemenea, senatorul american Elizabeth Warren s-a alăturat mulțimii și a ținut un discurs în fața Capitoliului din Statele Unite. Ea a declarat că Congresul Statelor Unite s-a aflat mult timp la dispoziția Asociației Naționale pentru Armele de Foc. Acești tineri au ieșit în stradă pentru a ne elibera însă eu cred că pe viitor aceștia sunt cei care ne vor conduce. Mulți dintre tinerii care au ieșit în stradă au:: aveau ca scop să-i amintească președintelui american Donald Trump că în cadrul alegerilor care vor avea loc în 2020 aceștia vor avea deja drept de vot așa că el ar trebui să le ia în considerare nemulțumirile acum.

B1GC

Studenții din America au luat parte la protestul din-- (1) miercuri. Mii de studenți au ieșit la protest pentru-a-protesta împotriva armelor de foc— violenței armelor de foc. Ei au ieșit la protest pe data de 14 martie acest lucru însemnând o lună de la [ăă] (3) producerea (2) accidentului (1) din februarie— 14 februarie ~ (1) în care 17 elevi și-au pierdut viața. La liceul Stoneman Douglas unde au avut tragediile în ultima lună (1) studenții s-au-- studenții s-au adunat pe terenul [...] [ăă] școlii #unde au stat 17 minute# pentru a-i reaminti pe:: colegii lor care și-au pierdut viața. !!Un student a spus!! Protestul a fost pentru cei care nu vor mai fi niciodată printre noi. Dar noi ne luptăm pentru cei care pot fi următorii. Alt student a spus că eu am ieșit la miting din cauza accidentului de la Florida și din cauza la ceea ce se întâmplă în:: în societatea mea zi de zi. În capitala Ame— La capitala Americii în Washington mii de studenți s-au întâlnit în fața Casei Albe pentru a protesta. Au stat cu spatele la clădire timp de 17 minute după care ei au scandat lozinci împotriva Asociației Naționale-- pentru Armele de Foc. Senatoarea Americii Elizabeth Warren a luat parte la protest și a vorbit la miting în fața-- (1) în fața persoanelor de la protest. Ea a spus Asociația Națională pentru Armele de Foc a ținut ota— ne-a ținut ostatici timp de câțiva ani. Acești tineri s-au arătat pentru a ne salva. Eu cred că persoanele tinere sau tinerii ne vor conduce. Mulți dintre studenți i-au reamintit președintelui Donald Trump că ei vor fi destul de-- în vârstă pentru a vota pentru — pentru a vota la eleccțiile din 2020. ↓De aceea el i-a ascultat pe ei↓

Discursul „Cycling in cities”

A2GC

Exact acum m-am întors dintr-un weekend pe care l-am petrecut în Olanda și am observat că în această țară (2) foarte multe persoane folosesc [ăă] bicicletele. O bună parte din oameni foloseau-bicicleta-doar-pentru-a-savura timpul de afară și peisajele. Și ei practicau-ciclismul-pe-pistele-specializate. De obicei pistele pentru cicliști sunt-- [ăă] sunt (3) [ăă] amplasate în afara carosabilului astfel asigurând cicliștilor [ăă] siguranță. Într-o zi [ăă] am practicat și eu ciclismul era [ăă] o zi însorită [ăă] (2) era o pădure și lacuri anturajul perfect pentru ciclism. Însă eu locuiesc

în Bruxelles iar aici lucrurile sunt diferite. Noi avem piste pentru cicliști în oraș însă nu sunt atât de multe. [ăă] Pistele nu sunt atât de bune cum în Olanda și de fapt nici nu sunt atât de sigure. [ăă] Dacă ai fi un ciclist ai ura– ai urî [ăă] conducătorii de auto– șoferii de automobile pentru că ei îți devin un obstacol în– pe carosabil. Însă dacă ai fi un șofer nu ai urî ciclici– cicliștii pentru că ei nu încalcă [ăă] regulile. Asta e una dintre diferențele pe care le-am observat în Olanda. [ăă] Aici mulți cicliști nu [ăă] folosesc [ăă] luminile în timpul nopții. Ei nu au jachete fluorescente și nici căști [...]. Mai mult decât atât ei merg în orice direcție pe care o doresc. Nici semnalul roșu nu pare a fi un obstacol pentru aceștia. Deci nu este atât de ușor să pra– practici ciclismul în Bruxelles dar este foarte benefic. Este sănătos ecologic și:: [ăă] contribuie la înlăturarea ambuteiajelor. Dar luând în considerație că acest-- sport– această metodă de sport de– (2) această metodă de transport Bruxelles a hotărât să facă niște schimbări iar în curând va deveni [ăă] capitala ciclismului. Totuși consider că avem multe de făcut până a atinge acest apogeu. Cu siguranță [ăă] unele exemple de orașe prietenoase ciclismului sunt în Scandinavia și [ăă] Olanda. [ăă] Spre exemplu în Copenhaga 47% din populație utilizează (2) bicicletele. După cum am menționat anterior este foarte benefic pentru sănătate. Noi contribuim astfel la înlăturarea ambuteiajelor din oraș. [ăă] De asemenea există sisteme care te ajută să [ăă] împrumuți biciclete [ăă] Astfel de sisteme poți găsi în Bruxelles Paris și London. [ăă] O cifră impunătoare de bicicletele o putem găsi-- o putem găsi în sistemele din Paris [...]. Timp de 30 de minute poți închiria bicicleta gratis. După– [ăă] Tu închiriezi bicicleta de la terminal iar după 30 de minute trebuie să achiți o sumă suplimentară. Poți lua biciclete sau lăsa la orice terminal din oraș. Este soluția perfectă. Deci cu siguranță este un exemplu pe care ar trebui să-l urmeze fiecare. Vă mulțumesc.

B2GE

Tocmai m-am întors dintr-un week-end care l-am petrecut în Olanda și am observat că sunt foarte multe persoane care se plimbă cu bicicletele în acea țară peste tot. Majoritatea dintre ei se plimbă cu bicicletele pentru plăcere și pentru a admira priveliștile și mereu sunt pe traseuri special destinate. De obicei în Olanda traseurile pentru cicliști sunt separate de traseurile de facto și sunt mult mai sigure. Era o zi însorită și destul de bună pentru ciclit. Erau păduri lacuri. Acum locuiesc în Bruxelles și lucrurile sunt foarte diferite aici. Noi avem traseuri pentru cicliști dar nu sunt destul de multe. Drumurile sunt aglomerate, (2) Dacă ești ciclist atunci tu urăști șoferii deoarece ei te înlătură din drum dar dacă ești șofer atunci tu urăști cicliștii deoarece ei aici nu--nu se conduc de nicio regulă. Și aceasta este o altă diferență dintre Bruxelles și Olanda. Aici majoritatea dintre șoferi nu-- nu circulă cu lumină și nici nu-i poți vedea deloc. Ei nu poartă haine fluorescente nici căști și uită de traseurile speciale și ciclează unde doresc. Și nici roșul semafoarelor nu-i oprește pe cicliști. Deci nu este atât de ușor în Bruxelles dar este cu siguranță că ciclul este benefic pentru voi. Este sănătos atât pentru voi cât și pentru mediul înconjurător și nu vă intoxicați cu gaze. Acum ne dăm seama că acesta este adevărul și acum este timpul să ne orientăm într-o altă direcție. Și Bruxelles-ul speră să devină o:: capitală benefică pentru ciclat. Și eu cred că este nevoie de depus mult efort până a obține acest scop. Ca de exemplu (2) țările ca Scandinavia și Olanda [...] Spre exemplu în Copenhaga 47%, [...] Este bun pentru sănătatea voastră cum am menționat mai târziu– mai devreme. Sisteme de schimb de biciclete există în orașe ca Londra Paris și chiar Bruxelles. Spre exemplu în Paris există aproximativ 25000 de biciclete. Ele sunt gratis pentru 30 de minute și le iai de la un terminal, Tu călătorești cât dorești iar apoi după 30 de minute achiți o parte, Poți să iai bicicleta și apoi să o lași la orice alt terminal. Este soluția perfectă. Și aceasta este direcția în care ar trebui noi toți să ne mișcăm. Este tot pentru astăzi.

Discursul „School uniforms”

A3GE

Doamnelor și domnilor

Dacă ai crescut și ai mers la școală în Marea Britanie înseamnă că probabil ai avut uniformă la școală. Pentru fete [ăă] probabil aceasta însemna [ăă] de a purta o bluză o cămașă și o fustă un

sacou care era o jachetă formală și probabil o cravată. Iar pentru băieți aceasta însemna de a purta de asemenea o cămașă un sacou și o pereche de adidași. Și logoul școlii era imprimat pe [ăă] pe cravată și pe sacou. Și era absolut interzis ginșii și [ăă] ghetele în școală. Generațiile de acum din Marea Britanie trebuie să poarte o uniformă de asemenea în timp ce în marea majoritate din statele europene elevii nu poartă o uniformă. Iar această practică de a purta o uniformă divizează persoanele care cred-- care cred că ar fi bine să:: foloseas-- să poarte uniforme sau să nu poarte uniforme copiii lor. Acum haideți să privim câteva argumente, Iar cei care sunt pentru-- cei care sunt pentru purtarea uniformei [ăă] aceasta reprezintă o nivelare o:: aceasta reprezintă cel mai bine ca cei cu venituri mai mici și cei cu venituri mai mari să nu se diferențieze prea mult deoarece copiii nu trebuie-- într-o școală nu trebuie să diferențieze care sunt dintr-o-- dintr-o împrejurare-- dintr-un nivel social mai sărac și altul mai bogat deoarece aceasta înseamnă că copiii cu un venit mai sărac nu trebuie să fie stigmatizați de către ceilalți cu părinții care au un venit mai mare. Al doilea argument este că uniforma școlară reprezintă un-- reprezintă (2) [ăă] reprezintă o:: o cale mai bună pentru a crea o ↓atmosferă de învățat pentru elevi↓ În primul rând elevii nu sunt la școală pentru se juca cu semenii săi sau pentru a:: face glume. Ei sunt acolo pen-- ei nu trebuie să fie distrați și [ăă] trebuie să-și urmeze scopul pentru care sunt acolo cel care este de a învăța. Și de asemenea susținătorii spun că uniforme sunt o bună-- este o bună pregătire pentru viața de după școală. Multe lucruri-- locuri de muncă cer purtarea uniformei la locul de muncă. Cele mai bune exemple pentru a reprezenta acest lucru sunt profesiile de polițist dar de asemenea și oamenii care lucrează ca șoferi de autobuz sau care lucrează ca vânzători în unele magazine de asemenea sunt îmbrăcați în uniformă. Dar atunci oponenții uniformei ce ar avea de spus la aceste argumente Ei afirmă că cu toate-- ei afirmă faptul că cu toate că [ăă] uniforma nivelează foarte bine [ăă] mediul social din care provin copiii aceasta poate fi și foarte scumpă. Ei afirmă că acum există atât de multe lanțuri de magazine de unde poți procura haine foarte ieftin [ăă] și nu ar fi nevoie ca să procure o uniformă-- o uniformă școlară care este cu mult mai scumpă iar al doilea argument al oponenților este faptul că uniforma școlară nu permite elevilor să-și dezvolte identitatea și să fie [ăă] individuali iar scopul major al sistemului de învățământ [ăă] este de a dezvolta individualitatea fiecărui elev. [ăă] Oponenții ar spune că modul în care te îmbraci de asemenea îți poate dezvolta individualitatea iar atunci când elevii sunt forțați să poarte toți aceleași tipuri de haine ori uniforme le este sup-- le este suprimată individualitatea. Eu personal nu am avut un interes foarte mare pentru îmbrăcăminte atunci când am învățat în școală iar spunându-mi-se ce trebuie să îmbrac nu a fost niciodată o problemă pentru mine. Eu am găsit alte moduri în care puteam să-mi exprim identitatea. Iar eu personal crescând într-o zonă mai-- mai săracă am putut să observ faptul că uniforma [ăă] aducea această nivelare în școlile din Marea Britanie. Aceasta marchează foarte mult diferența dintre elevii care provin dintr-un nivel de trai mai sărac și alți elevi care provin dintr-o-- dintr-o pătură socială cu un venit mai mare. [...]

B3GC

Doamnelor și domnilor

Dacă ai crescut în UK probabil ai purtat o formă în școală-- o uniformă. Pentru fete aceasta ar fi o bluză o fustă un sacou care ar fi o jachetă și cravată. Pentru băieți aceasta ar fi pantaloni clasici un sacou și desigur cravata. Logoul lor este imprimat pe cravată și pe sacou. Nu sunt acceptați:: blugii și adidașii. Acum elevii din Regatul Unit nu poartă uniformă în timp ce alte părți europene nu sunt de acord. Ce sânt unele argumente acum. În primul rând forma școlară este un fel de echilibru #de aceea se îmbracă la fel la școală# De aceea exista discriminare pentru acei care-- a cui părinți erau mai săraci. În al doilea rând uniforme formează o atmosferă:: și asta nu i-ar putea sustrage pe co-- pe copii de la ceea ce fac și ceea ce învață. Uniforma este o:: încercare bună de a-i pregăti pe ei pentru viață:: pentru viitor. Multe locuri de muncă impun aceste uniforme. Un exemplu bun sunt polițiștii adică uniforma lor chiar și cei care conduc autobuzele și vânzători poartă uniformă. Deci care ar fi rolul lor. De::ci:: uniforme formează un echilibru și ar putea fi scumpe. De aceea lanțurile de magazine oferă ceva:: mai ieftin adică formele care sunt (2) ↓in-formal↓ În al doilea

rând uniforme nu le permite elevilor să-și formeze propria personalitate pentru a-și dezvolta individualitatea. Simțul estetic (3) afirmă-- acest gust dar nu-l contrazice. Personal vorbind nu sunt interesat de ceea ce ține de forma școlară. Ceea ce purtam la școală nu era atât de important pentru mine găsind totul prea scump pentru mine. Pentru cei care au crescut într-o zonă săracă a Regatului Unit putem vedea cu ochiul liber echilibrul (3) dintre cei săraci și cei bogați. Mulțumesc pentru atenție.

Discursul „Soap operas - not just a form of entertainment”

B6TLV

Multe persoane [ăă] precum prietenii mei și:: sunt foarte dependenți de telenovele. În mod imediat eu mă gândesc că unele dintre telenovelele britanice pe care le cunosc foarte bine precum ar fi *Coronation Street* and *East Enders*. Acum când eu am spus că eu le cunosc vă rog să nu vă gândiți la-- într-un moment că eu sunt dependent de telenovele. Eu știu despre existența lor dar eu încă nu am fost vrăjit de ele. Deși eu cunosc persoane care își adaptează programul lor în ordine-- în--în ordine de a nu pierde cumva vreun episod. Telenovelele [î] (3) atrage foarte multe persoane din spectre foarte largi precum ar fi de la persoanele foarte intelectuale până la persoanele care au sau nu au deloc educație--educație. De aceea în realitate companiile de televiziune și [ăă] guvernele și organizațiile non-guvernamentale [ăă] au realizat că [ăă] televiziunea și telenovelele în particular [ăă] poate să transmită un mesaj [ăă] foarte serios. [ăă] Acesta-- aceasta poate fi cea mai bună cale mesaje precum ar fi probleme de sănătate [ăă] (4,5) probleme de sănătate virusul HIV SIDA nutriția violența domestică statutul femeilor în dezvoltarea țărilor și alte serioase destul de-- și alte subiecte destul de serioase. Dacă un spectator se poate găsi pe sine însuși în imaginea protagonistului actorul din serial acest [ăă] spectator poate de asemenea să [ăă] împărtășească aceleași [ăă] vise precum și [ăă] protagonistul în care el s-a putut regăsi. De aceea aceasta este o conexiune potrivită pentru ca mesajul să fie asimilat într-un mod mai ușor decât-- precum ar-- mai ușor decât lecțiile sau arătutul cu degetul [ăă] care niciodată nu va lucra. Acum în Statele Unite în Colorado este-- există o telenovelă care [ăă] reprezintă întrebările legate de sănătate. De fapt acesta este un subiect foarte actual. Scopul este de a crește numărul de copii care dețin asigurare medicală. Aceasta este o problemă deoarece foarte mulți copii sunt iligibili dar ei nu dețin acea asigurare medicală pentru un motiv sau altul de a-- și deci [ăă] programul [ăă] a fost [ăă] prezenta-- [ăă] fost prezentat pentru a trezi oamenii la-- pentru [ăă] a duce la cunoștință oamenilor faptul că este timpul de a [ăă] obține asigurare medicală dar a fost utilizată teme de divertisment pentru ca persoanele vor privi și vor fi interesați sau mai mult ca atât vor face ce-- [ăă] vor acce-- vor-- vor lua în considerație acest mesaj foarte important. [ăă] De asemenea sunt și-- există și multe alte exemple și deci le vom numi. Unul ca exemplu care este în Africa unde UNICEF [ăă] lucrea-- [ăă] lucrează cu situația din Niger-- Nigeria și ei au plecat împreună cu o [ăă] (3) cu un (2) [ăă] motiv pentru a (2) [ăă] a arăta o televiziune (1,5) mai bine zis o [ăă] dramă pentru copiii-- pentru-- pentru tineri. Această (1) dramă se-- [ăă] (1,5) s-a-- se întâmplă în capitală Nia-- în capitala Niamey și:: [ăă] intriga [ăă] include câteva [ăă] probleme ce sunt legate de pericolul virusului HIV SIDA și metodele de prevenție deci aceasta este o lecție dar într-o formă m--mult mai plăcută și aceasta lucrează cu mult mai bine decât [ăă] în școală unde se predau lecții de genul acesta. Mulțumesc.

B6IC

Există foarte multe persoane incluzând și prietenii mei care sânt dependenți de telenovele. Există foarte multe telenovele care le știu foarte bine. Eu doar știu de existența lor dar nu sunt vrăjit de ele. Dar cunosc persoane care își adaptează programul lor pentru a nu pierde niciun episod. Telenovelele atrag foarte multe persoane din spectru foarte larg de la cei inteligenți până la persoanele care nu-- care au sau puțină sau deloc educație În realitate (2,5) televiziunea și organizațiile nongvenamentale au realizat că televiziunea și telenovelele pot să transmită un mesaj [ăă] foarte larg. Aceasta ar putea fi o cale foarte bună. Mesaje precum ar fi problemele de sănătate virusul HIV SIDA nutriția violența domestică și statutul femeilor în dezvoltarea țărilor și alte

foarte multe teme destul de importante. Dacă te identifiți pe tine însuși în protagonistul în actorul din serial dacă împărtășești aceleași dorințe și vise și speranțe cu protagonistul și-- aceasta te indentifică și pe tine și pe protagonist. Deci această conexiune importantă dintre protagonist și spectator [ăă] îi oferă șansa de a asimila mesajul mai bine decât lecțiile sau (2,5) sau arătatul cu degetul care niciodată nu va lucra. Acum în Statele Unite în Colorada există o telenovelă care arată problemele de sănătate care acum este un subiect foarte actual. Scopul acestei emisiuni este de a mări numărul de copii care dețin asigurare medicală. Este o problemă foarte serioasă deoarece foarte mulți copii sunt iligibili dar dintr-un motiv oarecare sau altul nu dețin asigurare medicală. Deci această emisiune are scopul de a:: arăta oamenilor că este timpul să întreprindă vreo acțiune pentru a deține asigurare medicală. Deci acest mesaj este formulat în termeni de divertisment pentru ca oamenii să privească aceasta și:: să:: realizeze ce să facă mai departe cu asigurarea medicală. De asemenea sunt și alte exemple-- exemple precum ar fi un exemplu din Africa [ăă] unde UNICEF are un proiect pentru a prezenta o dramă pentru tineri. Acțiunea dramei se întâmplă în capitala Niamey. Deci intriga acestui serial include probleme de sănătate include multe probleme despre virusul HIV SIDA și (5) și metode de prevenire. Acesta este o lecție într-un mod mult mai plăcut decât lecțiile care se predau în școală și sunt asimilate mai bine. Mulțumesc.

A6GC

Mulți oameni și:: (1,5) sunt obsedați de telenovele iar eu mă gândesc imediat la câteva seriale eu-- pe care le-am vizionat. Eu mă gândesc la:: Coronation Street Estern Anders. Iar atunci când spun că știu despre ele nu--nu înseamnă că sunt obsedată de ele. Eu doar știu că ele există și nu am fost deloc fermecată de telenovele. Dar eu și::tiu că oameni care sunt-- care și-au modificat agenda pentru a privi telenovele. [...] Telenovelele sunt pentru-- sunt interesante pentru o mulțime de persoane de la intelectuali până la persoane fără educație. Și:: în spatele [ăă] cortinei guvernul și:: NGOs au realizat că telenovelele pot fi-- pot fi utilizate pentru a arăta publicului că au o tematică importantă. Aceasta poate fi cea mai bună (1) modalitate. Temele acestor telenovele pot fi-- presupune prevelința domestică infectarea cu HIV și statutul femeilor în (1) țările din curs de dezvoltare. Chiar dacă persoanele vorbesc-- această persoană poate manifesta aceleași visuri și:: comportamente ca acest actor-- protagonist. Cu toate acestea atunci când conexiunea dintre o:: (2) mulțime și:: ar fi mult mai strânsă și mesajele-- și mesajele importante vor fi mai bine furnizate către persoană cu succes. Acum în Statele Unite ale Americii în Colorado este difuzată o:: telenovelă despre problemele de sănătate. De fapt acesta este un-- subiect actual. Scopul acestei telenovele este pentru a crește [...] ca-- (1,5) care privesc-- care au asigurare medicală. Aceasta este o problemă că majoritatea oamenilor nu au nicio asigurare medicală. De aceea aceste programe au scopul de a-- de a arăta oamenilor că:: ei au o importanță majoră că:: copiii trebuie să aibă o asigurare medicală. Însă acestea sunt formulate într-un context de divertisment și este permise de persoane într-un mod mai simplu. Există și alte exemple de asemenea și este un-- menționăm unul din Africa unde UNICEF are-- activat în Nigeria și guvernul local a furnizat să filmeze o dramă pentru adolescenți. Drama a fost filmată în capitala Niarei? și conținutul dramei încearcă să fie înțeles mesajul cât-- cât de periculos poate fi virusul SIDA pentru [ăă] tineret și așadar este un fel de lecție care este-- este prezentată într-un mod cât mai surprins decât o lecție la școală. [...]

Discursul „Address at the Hiroshima Peace Memorial”

A7GE

Cu 71 de ani în urmă într-o dimineață strălucitoare ~ moartea parcă a căzut de pe cer și lumea a fost schimbată. Un fulger de lumină și un zid de foc au distrus un oraș și au demonstrat astfel că omenirea deținea anumite mijloace de a se distruge. De ce-- de ce venim la acest loc la Hiroshima. Vrem să ne gân--dim la o forță teribilă dezlănțuită într-un trecut nu mai îndepărtat. Venim să plângem pe acei morți inclusiv ~ bărbați japonezi circa 100,000 femei și copii mii de coreeni și mulți americani care sunt ținuti prizonieri. Sufletul lor (1) comunică cu noi. Ne cer să privim în interior să inventăm cine suntem cine am putea deveni. (6) Nu este acel fapt că războiul pune într-

o parte Hiroshima. Artefactele ne spun că conflictul violent a apărut cu primul om. Strămoșii noștri timpurii care au învățat să facă niște lame din pietre ~ și sulite din lemn foloseau aceste unelte nu numai pentru vânătoare ~ ci și pentru propriul lor trai. Pe toate continentele istoria civilizației ~ este în plină ~ este plină de război fie că este condusă de lipsa de cereale sau de foame pentru ~ sau lipsa de aur forțată de teroare naționalistă sau zei religioși. Imperiile au înviat și au căzut. Popoarele au fost subjugate și eliberate. Și (1) în fiecare moment nevinovații ~ oamenii nevinovați au suferit nenumărate taxe numele lor era uitat de timp. Războiul Mondial care a ajuns la sfârșitul său dezastruos în Hiroshima și Nagasaki ~ a fost considerat printre cele mai -- mai bogate și puternice națiuni. Civilizațiile lor au dat lumii mari orașe și o artă magnifică. Gânditorii lor aveau idei avansate despre dreptate armonie și adevăr. Și totuși războiul a evoluat din același instinct pentru dominație sau cucerire care a promovat conflicte între cele mai simple triburi. ~ Un model vechi amplificat de noi capacități și fără noi constrângeri. În decursul câteva-câtorva ani aproximativ 60 de milioane de oameni ar muri bărbați -- bărbați femei copii [ăă] (6) împușcat călcat în picioare bătut bombat închis în închisoare ~ gazat până la moarte sau înfometat. Există numeroase ~ Există numeroase sauturi din întreaga lume care cronicizează acest război. Memorii care spun povești despre curaj și eroism morminte și tabere goale ~ care ne vorbesc despre deprivare insuportabilă. Cu toate acestea în imaginea unui nor atomic care a fost în ceruri ne amintim ~ foarte mult de contradicțiile fundamentale ale omenirii cum scânteia care ne marchează ca speciile gândurile noastre imaginația limba capacitatea de a ne diferenția de natură și voința noastră chiar acele lucruri de asemenea să ne dea capacitatea de distrugere de nemăsurat sau neegalată.~

B7GC

[ăă] Șapdzaș una de ani în urmă [ăă] într-o dimineață posomorâtă moartea a căzut din ceruri și:: a schimbat lumea. O bombă atomică a distrus orașul și:: (2) ceea ce arată că (2) ↓oamenii au capacitatea să !se autodistrugă?!^^ De ce am venit în acest loc la Hiroshima. Am venit pentru a:: medita asupra [ăă] forțelor teli-teribile dezlanțuite [ăă] (3) din trecut [ăă] incluzând 100.000 de japonezi bărbați femei și copii mii de coreeni și engleji au fost închiși. Sufletele lor ne vorbesc ^^ . Ei ne roagă să ne analizăm pe noi înșine să ne gândim și să:: [...] (4) la ceea ce am putea deveni. [...] ↓Artefactele ne spun că↓ conflictul violent a apărut din- (2) de la primul om. Strămoșii noștri cu săbii din cremene și săgeți din lemn au folosit aceste instrumente pentru vânătoare [a!] le-au folosit nu doar pentru vânătoare dar pentru a ucide (4) !unii pe alții! ++. Orice civilizație e plină de:: lupte. [ăă] Dacă^^- dacă există lipsă de cereale și foame de aur la fiecare intersecție un:: un plan stragic-- este uitat. Filozofii și-au expus ideea despre justiție dreptate și totuși [ăă] instinctul de bază pentru dominație și cucerire a costat conflicte între triburile simple. Câțiva ani în urmă 60,000 de oameni au murit bărbați femei copii [ăă] diferit de noi- diferiți de noi împușcați bătuți [ăă] călcați în picioare înfomețați [ăă] întemnițați intoxicați. [ăă] Sunt multe locuri pe lume care ne povestesc despre acest-- război. Memoriale care ne spun [...] despre:: [ăă] curajul și hero- și eroism. Mormintele și lagărele de concentrare ~ [ăă] care au un ecou de o decădere de nedescris. Imaginea de:: nor în formă de ciupearcă [ăă] căci s-a înălțat brusc spre cer [ăă] ne-a amintit ** despre contradicția umană. Limba gândurile noastre ** (3) duce la aceea ca să ne detașăm de natură și să o supunem dorinței noastre [...].

Discursul „9/11 over 10 years on - the health concerns for firefighters”

B1GE

Doamnelor și domnilor

Sunt zece ani de:: la:: prăbușirea Turnului- Turnurilor Gemene din New York și de când lumea s-a schimbat. Nu cred că voi exagera atunci când voi spune că această zi a schimbat lumea. Este ziua pe care nimeni nu o va uita. Toți își amintesc ceea ce făceau în momentul în care- în acea zi în momentul în care au auzit știrile. Acum în locul Turnurilor Gemene se află Zona Zero adică locul (1) prăbușirii. Este un loc memorial iar la aniversarea a zece ani s-a:: (2) a fost prezentă un concert major #o ceremonie memorială# Milioane de persoane au venit ca să-i comemoreze pe acei morți.

Să-i comemoreze pe cei 30,000 de persoane care au murit și– iar numele lor sunt scrise pe:: memorialul de la Zona Zero. Unii dintre decedați erau pompierii. Datorită pompierilor au supraviețuit atât de multe persoane. De fapt ei au reușit să evacueze 30,000 de persoane. Acești pompieri sunt eroii zilei. Eroii aceștia acum plătesc un preț mare. Mulți suferă de cancer. Un risc înalt de a avea cancer de piele de prostată sau de– la glanda tiroidă. Dar pe lângă riscul înalt de a avea cancer ei se mai confruntă cu problemele [ăă] respiratorii adică găsesc respirația greu– adică respiră greu iar pe lângă problemele fizice au mai apărut și probleme mintale care au apărut de-a lungul timpului. În unele cazuri a:: venit depresia iar în altele #atacurile de panică# Deci în concluzie este bine să comemorăm persoanele decedate Este bine că avem [ăă] Zona Zero în care putem să comemorăm persoanele decedate în fiecare an. Haideti să nu-i uităm pe cei care au supraviețuit pe eroii noștri care acum se luptă cu boli de lungă durată (2) Unsprezece septembrie este ziua care a schimbat lumea și care a schimbat și viețile #multor persoane pentru totdeauna# #Efectele care au afectat pe toată lumea Cine știe ce va fi când vom sărbători [ăă] 20 de ani de la 9 septembrie 2001. [De fapt, fără 2001] Mulțumesc.

B1GC

71 de ani în urmă (2) într-o zi frumoasă de dimineață fără nouri ~ moartea-a-străbătut peste lume. Un fulger de lumină (2,5) și:: un nour– nor de fum a distrus orașul [ăă] #demonstrându-ne că omul deține mijloacele pentru a se autodistruge# Când venim aici în Hiroshima (2) venim să medităm asupra-- asupra trecutului dezlănțuit.– Am venit să medităm asupra unei forțe negative care a avut– care a fost dezlănțuită în trecutul– în trecut. #Venim să plângem# morți? peste 100.000 de oameni japonezi bărbați femei și copii mii de coreeni și o mulțime de americani care au fost ținuti prizonieri. Suferetele lor ne vorbesc. Ei ne:: îndeamnă să ne gândim ci– la cine suntem și la ceea ce putem deveni. Războiul nu este cauza care– din care Hiroshima a fost distrusă. Artefactele ne arată că conflictele violente au apărut încă de la primii oameni. Strămoșii noștri care făceau [ăă] săbii din cremene și săgeți din lemn nu foloseau aceste instrumente numai pentru vânatoare dar și împotriva umanității. Pe fiecare continent civilizațiile sunt acaparate de război– Pe fiecare continent istoria civilizației este plină de război din cauza lipsei #de cereale# sau [ăă] din cauza dorinței de bogății [...]. Imperiile au– s-au ridicat și au căzut oamenii au fost sub– subjugati și:: eliberați? iar la fiecare moment de cotitură [ăă] #au suferit# de:: un număr mare de pierderi a oamenilor pe care– care numele lor au fost uitate pe parcursul istoriei. Războiul Mondial care și-a #atins apogeul# sau sfârșitul în Hiroshima și Nagasaki a fost-- [ăă] (3) a fost luptat de cele mai bogate #și puternice popoare# #Civilizațiile [...] au oferit omenirii# [ăă] orașe minunate și o artă extraordinară. Filozofii japonezi și-au promovat ideile despre adevăr justiție (2) și lume și totuși războiul a lovit peste cele mai simple civilizații– civilizații [...] o schemă veche #care amplifică# noi abilități? fără nicio constricție? În urma câtorva ani 16 milioane de persoane urmează să moară bărbați femei copii care nu sunt diferiți de noi împușcați #bătuți călcați în picioare# bombați închiși înfometați gazați până la moarte. Sunt multe locuri în lume des– în care se vorbește despre acest război. Memorialele ne s– redau povești de eroism și de curaj. Morminte lagăre de concentrare goale prin care imblă–este doar ecoul ridicat în forma unui nor de ciupercă care [aa] s-a ridicat în cer ne-a demonstrat brusc contradicțiile umanității? cum numeroase lucruri ca limba noastră crearea de instrumente [ăă] ne pot detașa– #detașarea noastră de natură trebuie să:: le pliem după propriile noastre dorințe# Aceste lucruri ne dau capacitatea de ne a autodistruge.

Discursul „U.N. says refugee numbers at record level”

A3GE

În anul 2015 a fost înregistrat cel mai mare număr de refugiați sau de oameni care sunt în căutarea unui azil. Acest număr este de 63 virgulă– 65,3 milioane de oameni iar acesta a crescut cu 5 milioane de oameni în comparație cu anul precedent ca– în care refugiații [ăă] erau la un număr de 59, 5 milioane. [ăă] Acest număr este în creștere cu 50% din anul 2010. [ăă] Națiunile Unite au raportat faptul că unul din 113 persoane este un refugiat sau o persoană în căutare de azil iar în

fiecare minut circa 24 de persoane [ăă] caută un loc [ăă] un loc unde ar putea să se refugieze iar ace [ăă] (1,5) în iunie în anul 2015 [ăă] este o zi-- o zi dedicată persoanelor refugiate. Principalul motiv pentru care persoanele fug din propria țară este războiul. [ăă] Războiul acesta este cauzat de țări precum Siria Sudan [ăă] Afganistan. Jumătate din numărul persoanelor refugiate sunt copii circa 98,000 de copii care sun-- nu sunt însoțiți de nici un matur. Acest număr de 98,000 este cel mai înalt de până acum. Majoritatea persoanelor care fug din propria țară [ăă] sunt-- [ăă] sunt din-- provin dintr-o țară care are venit foarte mic sau mediu. [ăă] De asemenea persoanele refugiate întâlnesc probleme la frontiere [ăă] cum ar fi [ăă] garduri [ăă] înalte pe care ei nu le pot trece xeno-- xenofobia și legile care devin tot mai aspre. [ăă] Soluția care poate fi implementată pentru a trece de această problemă este acțiunea politică pentru a soluționa problemele războiului care sunt acum.

B3GC

Anul trecut a fost înregistrat anul refu::gianților [...]. [mm] Națiunile Unite au:: constatat că în anul 2015 63,3 milioane de oameni au fost forțat refugiați din țară adică a avut loc o creștere de aproximativ 5 milioane decât anul trecut. [...] [ăă] Unul din 114 oameni de pe pământ este refugiat sau strămutat forțat [...]. Douăzeci și patru de oameni sunt mutați în--în-- în fiecare minut sau sunt forțat strămutați. [...] [...] / [...] / [...] Deci cifrele cresc pe:: pe-- pe timp ce trece asta fiind cauzat de luptele din Siria Afganistan Burundi cauzând de asemenea un număr mare de refugiați și de copii nesupravegheați aproximativ 98,000 [...]. Este un număr foarte mare văz--văzu-- văzut de până acum. [ăă] 90% este cauzat și de:: țările sărace [...]. [ăă] Unii încearcă să evadeze de aceste războaie [ăă] deplasându-se spre graniță [ăă] dar se împiedică acolo cu ziduri garduri. De asemenea sunt impuși unor legi mai dure care ar trebui să împiedice migrația la fel legile dure și xenofobia. [...] Aceste acțiuni politice:: încearcă să-- ar trebui să încerce să oprească acest conflict.

Anexa 9. Simbolurile elementelor paralingvistice

Tabelul 9 Simbolurile elementelor paralingvistice

Calități primare:	
?	intonație interogativă
↓	volum scăzut al vocii
><	tempo accelerat
--	ritm sacadat
Pauze vocale:	
[î], [ăă], [mm], [îă]	pauze vocale indiferent de lungimea sunetului
::	prelungirea consoanelor și vocalelor
Pauze nonvocale:	
(1), (1,5), (2)	durata în secunde a pauzelor goale
Alternanți paralingvistici:	
—	autocorectări cuvinte, sintagme, fraze; corectări în articularea cuvintelor, reformulări
--	ezitări sub forma repetărilor silabelor, pauze mai scurte decât 1 secundă
[bla bla bla]	alternant
[pff]	pufnit
[oi!], [nu!], [a!]	corectări sau reformulări
...	bâlbâit
~	sunete ingresive/egresive
Vocalizări paralingvistice (intercalate de semnele următoare)	
#	voce șoptită
!!	râs
!	zâmbet
^	tușit
**	dresul vocii
+	chicotit
@	oftat
=	plescăit din buze
()	cuvinte și sintagme neinteligibile
Alte simboluri utilizate în discursurile transcrise:	
[...]	omisiunea, din considerente de economie de spațiu, a unor cuvinte din structura enunțurilor analizate.
[...]	omisiuni nejustificate
<i>[comentarii necorespunzătoare]</i>	

Sursa: elaborat de autoare (Ina Sîtnic). (Adaptare după D. Langford [170].)

Anexa 10. Transcrierea discursurilor-sursă segmentate

Transcrierea discursului „U.S. student walkout to protest gun violence”

- S1. Students in the USA took part in a protest on Wednesday.
S2. Tens of thousands of high-schoolers walked out of their schools to protest against gun violence.
S3. They chose March 14 for their protest as that marks a month since the February 14 Florida shooting in which 17 students lost their lives.
S4. At Stoneman Douglas High School, where last month's tragedy took place, students gathered on the football field for 17 minutes to remember their lost classmates.
S5. One student said: "The walkout was for those who will never be here again, but we're fighting for those who might be next."
S6. Another student said: "I came out because of what happened in Florida, but also because of what happens in my neighborhood every day."
S7. In the U.S. capital, Washington DC, hundreds of students gathered outside the White House to protest.
S8. They sat with their backs turned to the building for 17 minutes.
S9. They then took part in chants against the powerful gun group the National Rifle Association (NRA).
S10. U.S. Senator Elizabeth Warren joined the crowds and spoke at a rally outside the Capitol building.
S11. She said: "The NRA has held Congress hostage for years now."
S12. These young people have shown up to free us. I believe the young people will lead us."
S13. Many of the students in the crowd wanted to remind President Donald Trump that they would be old enough to vote in the 2020 elections, so he should listen to them now.

Transcrierea discursului „Cycling in cities”

- S1. I've just come back from a weekend spent in the Netherlands and I noted that there were an awful lot of people riding bicycles everywhere in that country.
S2. Most people were riding their bikes clearly for pleasure, to look at the landscape and they were always on specially designated tracks.
S3. Usually, the cycle tracks in the Netherlands are separate from the main road so, they are, of course, much safer.
S4. Now, it was a lovely day. It was sunny, the countryside was very attractive, there were woods, lakes – ideal for cycling.
S5. Now, I live in Brussels and things are very different here. We do have cycle tracks in the city but there are not many of them.
S6. The roads are busy, are not good, the road surfaces are bad and it's actually quite unsafe.
S7. If you are a cyclist you hate drivers because they push you out of the way.
S8. If you are a driver you start to hate the cyclists because they never obey any rules here.
S9. And that's one big difference I noted with the Netherlands.
S10. Here a lot of bike-riders don't travel with lights at night; can't see them at all... They don't have fluorescent jackets, no helmets,
S11. and as for one-way streets, forget it, they go wherever they like, in any direction.
S12. Red lights don't appear to affect the cyclists much either.
S13. So, it's not too easy here in Brussels, but it is true that cycling is good for you.
S14. It's healthy, it's environmentally friendly, you avoid the traffic congestion.
S15. But now, realizing that this is the way to go, this is the trend for the future, even Brussels is beginning to rethink and do a bit of planning and is hoping to come a cycling capital soon.
S16. I think it has a very long way to go before it achieves that goal.

S17. Best examples of cycle-friendly cities are certainly in Scandinavia and in the Netherlands.
 S18. In Copenhagen, for example, 37% of journeys are done on bicycles.
 S19. It's good for your health, as I said before. You avoid congestion becoming a major issue
 S20. and now a lot of schemes also exist in cities like Paris, in London and even Brussels, where you share cycles.
 S21. The one that's working in Paris has 25.000 bicycles now.
 S22. The bikes are free for 30 minutes. You pick them up at a terminal, you ride for as long as you like and after 30 minutes you pay a certain amount.
 S23. You can pick up your bike and deposit your bike at any terminal around the city. It's the perfect solution.
 S24. So, that clearly is the way that we should all be moving. Thank you.

Transcrierea discursului „School uniforms”

S1. Ladies and gentlemen,
 S2. If you have grown up and gone to school in the UK, then you probably had to wear a uniform at school.
 S3. For girls, this would have probably meant wearing a blouse, a skirt, a blazer, which is a kind of formal jacket and maybe also a tie.
 S5. And for boys, this would have meant wearing formal trousers, a blazer and definitely a tie.
 S6. And then the logo of the schools would obviously have been emblazoned on the blazers and on those ties. S7. And there would have been an absolute ban on jeans and on trainers in the classroom.
 S8. For generations now, school children in UK have had to wear uniforms while most of their European counterparts have not.
 S10. However, this practice divides opinion in the UK with as many people supporting it as opposing it.
 S11. But let's take a look at some of their arguments now.
 S12. Firstly, supporters say that uniform is a great leveler, especially in areas where income levels vary enormously.
 S13. Thus, children are dressed the same at school whether from a well-off or a poor background
 S14. which means that there is less stigma felt by those children whose parents are poorer.
 S15. Secondly, uniforms instil formality, they say. This creates a more formal atmosphere conducive to learning.
 S16. After all, children are at school not to play or have a nice time with their friends
 S17. and clothing should not distract people from what they are there to do, which is to learn.
 S18. And thirdly, they say that uniforms are good preparation for later life.
 S19. Many jobs require workers to wear a uniform.
 S20. And obvious examples of this are the armed forces and the police.
 S21. But even people working in shops and driving buses normally wear uniforms.
 S22. But what then the opponents of the uniforms have to say?
 S23. Well, they say that, despite being a leveler, uniforms can be expensive.
 S24. Today, there are high-street stores that sell clothes so cheaply that parents can clothe their children more cheaply there than by paying for an official uniform.
 S25. And secondly, opponents say that wearing a uniform doesn't allow children to express their identity,
 S26. which is surely an important role of the education system, to develop a pupil's individuality.
 S27. Dress sense is part of this and forcing all to wear the same clothes suppresses individuality, opponents would argue.
 S28. Personally speaking, I've never had much interest in clothes, either at school or since school

S29. so, being told what to wear at school was never really a problem for me. I find other ways of expressing my identity.

S31. And, as someone who grew in an economically deprived area of the UK I was able to see with my own eyes a clear role for uniforms

S33. as a leveler in hiding the differences between children from poorer and richer homes.

S34. Thank you for your attention.

Transcrierea discursului „Soap operas - not just a form of entertainment”

S1. Now, many people, including many friends of mine are totally addicted to soap operas.

S2. I'm thinking immediately of some of the British series that I know, perhaps, best. Things like Coronation Street and EastEnders.

S3. And now, when I say I know them, please do not think for one moment that I am addicted to soap operas.

S4. I just know of their existence and so far I have not fallen under the spell.

S5. But I know people who will adapt their schedules in order not to miss an episode.

S6. Soap operas appeal to many people across of any wide spectrum as well, from the intellectually sophisticated to those of little or no formal education at all.

S7. And, behind the scenes, television companies, and governments, and NGOs, have all realised that, perhaps, television and soap operas in particular can be used to get some serious messages across.

S8. That might be the best way. Messages such as health issues, HIV/AIDS, nutrition, domestic violence, the status of women in developing countries, and other fairly serious subjects

S9. If a viewer can identify with the protagonist, with the actor in a series, that viewer can almost share the dreams and hopes of such a character and identify with the character.

S10. Thus, a proper connection is there and the message will get through much more easily than some lesson or finger pointing that never works.

S11. Now, in the US, in Colorado, there is a soap opera that has been shown on health questions. In fact, that is the actual subject too.

S12. The aim is to increase the number of children who are covered by health insurance.

S13. This is a problem because many children are eligible but they don't have any coverage for one reason or another.

S14. And so the program is shown to wake people up to the fact that it is time to take out health insurance

S15. but it's couched in terms of entertainment so that people will watch, be interested and nevertheless, pick up a very important message indeed.

S16. There are other examples too. And I will name one more in Africa, where UNICEF has been working in Niger

S17. and they have gone together with the local state TV to put on a drama for young people.

S18. The drama happens in the capital, Niamey, and the plots include issues concerning the danger of HIV/ AIDS, prevention methods,

S19. so it's a lesson but in a very palatable form and this works much better than any school lessons ever do. Thank you.

Transcrierea discursului „Address at the Hiroshima Peace Memorial”

S1. Seventy-one years ago, on a bright, cloudless morning, death fell from the sky and the world was changed.

S2. A flash of light and a wall of fire destroyed a city and demonstrated that mankind possessed the means to destroy itself.

S3. Why do we come to this place, to Hiroshima?

S4. We come to ponder a terrible force unleashed in a not so distant past.

S5. We come to mourn the dead, including over 100,000 in Japanese men, women and children; thousands of Koreans; a dozen Americans held prisoner.

S6. Their souls speak to us. They ask us to look inward, to take stock of who we are and what we might become.

S7. It is not the fact of war that sets Hiroshima apart.

S8. Artifacts tell us that violent conflict appeared with the very first man.

S9. Our early ancestors, having learned to make blades from flint and spears from wood, used these tools not just for hunting, but against their own kind.

S10. On every continent, the history of civilization is filled with war,

S11. whether driven by scarcity of grain or hunger for gold; compelled by nationalist fervor or religious zeal.

S12. Empires have risen and fallen. Peoples have been subjugated and liberated.

S13. And at each juncture, innocents have suffered, a countless toll, their names forgotten by time.

S14. The World War that reached its brutal end in Hiroshima and Nagasaki was fought among the wealthiest and most powerful of nations.

S15. Their civilizations had given the world great cities and magnificent art.

S16. Their thinkers had advanced ideas of justice and harmony and truth.

S17. And yet, the war grew out of the same base instinct for domination or conquest that had caused conflicts among the simplest tribes;

S18. an old pattern amplified by new capabilities and without new constraints.

S19. In the span of a few years, some 60 million people would die -- men, women, children no different than us, shot, beaten, marched, bombed, jailed, starved, gassed to death.

S20. There are many sites around the world that chronicle this war -- memorials that tell stories of courage and heroism; graves and empty camps that echo of unspeakable depravity.

S21. Yet in the image of a mushroom cloud that rose into these skies, we are most starkly reminded of humanity's core contradiction;

S22. how the very spark that marks us as a species -- our thoughts, our imagination, our language, our tool-making, our ability to set ourselves apart from nature and bend it to our will --

S23. those very things also give us the capacity for unmatched destruction.

Transcrierea discursului „9/11 over 10 years on - the health concerns for firefighters”

S1. Ladies and gentlemen,

S2. It's 10 years since 9/11, since the Twin Towers were attacked, and the World Trade Centre in New York, collapsed.

S3. I think it's not an exaggeration to say that this is the day that changed the world. It's a day that nobody will forget.

S4. Everybody remembers what they were doing that day, what they were doing when they heard the news.

S5. There is now, of course, in the place of the Twin Towers, Ground Zero.

S6. There is a memorial site and at the 10 year anniversary there was a big memorial service at Ground Zero.

S7. Millions of people came to commemorate the dead, to commemorate the almost 3000 people who died and whose names are inscribed on the memorial at Ground Zero.

S8. Some of the dead were firefighters. It's thanks to the firefighters that as many people survived as they did.

S9. In fact they managed to evacuate around 30.000 people.

S10. These firefighters were really the heroes of the day, but these heroes are now paying a high price.

S11. Many are suffering from cancer.

S12. They have an increased risk of getting skin cancer, prostate cancer or thyroid cancer.

- S13. But, as well as, the increased risk of cancer, they are also seeing problems with respiratory disorders, so they are finding it very hard to breathe.
- S14. And besides physical illnesses there are also mental illnesses which over the course appeared: depression, in some cases, panic attacks, in others.
- S15. So, in conclusion, it's good to remember the dead. It's good that we have these memorial services at Ground Zero every year to commemorate their passing.
- S16. But let's not forget those who are still alive, let's not forget the heroes of the day and their long-term suffering as a result of their heroism today.
- S17. 9/11 is a day that changed the world and the lives of so many forever. It has had so far reaching effects.
- S18. Who knows what we'll see when we come to the 20th anniversary of 9/11. Thank you.

Transcrierea discursului „U.N. says refugee numbers at record level”

- S1. Last year was the worst year on record for the number of people who became refugees.
- S2. The United Nations (U.N.) said that in 2015, over 65.3 million people were forced to leave their home or country.
- S3. This is an increase of over five million from 59.5 million over the previous year.
- S4. The 2015 figure is a 50 per cent increase from five years ago.
- S5. It also means that one in every 113 people on the planet is now a refugee, an asylum seeker or someone displaced in their own country.
- S6. The U.N. reported that: "Twenty-four people are displaced every minute."
- S7. It added that two-thirds of the forcibly displaced are refugees in their own country.
- S8. The figures come from the "Global Trends" report marking World Refugee Day on June the 20th.
- S9. The U.N. said the biggest reason for the record number of refugees in 2015 is war.
- S10. Fighting in Syria, Afghanistan, Burundi and South Sudan has created the largest number of refugees.
- S11. Half of them are children. The U.N. said more than 98,000 asylum requests in 2015 were made by unaccompanied children.
- S12. This is the highest number ever seen. The U.N. added that: "Ninety percent of the forcibly displaced are [from] poor or middle income countries."
- S13. Many of them are escaping from wars only to face big problems at borders.
- S14. These include walls and fences in Europe, tougher laws against immigration and xenophobia.
- S15. The U.N. said the only way to overcome the problem is, political action to stop conflicts.

Anexa 11. Mostre de exerciții efectuate de către studenți în cadrul experimentului

Competența mnemonică, de atenție și concentrare
Discurs „U.S. student walkout to protest gun violence”
Exercițiu „Atenție distributivă”

Student A1GE

Students in USA took part in a protest.
March 14 - a month from Feb. 14
at Douglas School

one student: the walkout was for those who left us
another: for what happ. in my neighbourhood
in Wash. D.C. protest
US senator Elis. Worn joined the crowds
they wanted to remind D.T. that they would
outside the Capitol building.

1. What happened on March 14th in the USA?
2. Why did they chose this date?
3. Where another walkouts has taken place?
4. Who else joined the crowds?
5. What wanted the students that Donald Trump to understand?

Student A2GE

Students on the US took part in a protest
on Wednesday. March
They choosed 3/14 as the tragedy was on the
February 14.
A student said: „I came because of what
happened in Florida and in my neighbourhood
everyday.”
The US senator Elisabeth Worn joined the
protest.

- 1/ Where the protest took place?
- 2/ Who joined the protest?
- 3/ Why the students were protesting?
- 4/ When the protest took place?
- 5/ Why the students choosed the date of March 14?

Student A3GE

1. Students in the USA protested against gun police
on Wednesday. They are afraid not to be next.
Hundreds of students protested in the front of the
White House. The U.S. Senator Elisabeth

Where students have protested?
 Who spoke to them in the front of the W.H?
 How many students protested on Wednesday?
 Why they chose the date of 14 March?
 What they transmitted to Donald Trump?

Competența de ascultare activă și analiză discursivă

Discurs „Cycling in cities”

Exercițiu „Identificarea ideilor principale și a detaliilor”

Student B1GE

- 1→ Netherlands is the perfect country for cycling.
 - 2→ There are special designated tracks that are for bikeriders that help them avoid congestion or other traffic issues.
 - 3→ In Brussels roads are bad for bikeriders and even more they don't respect any traffic rules.
 - 4→ The bikeriders don't wear helmets or fluorescent clothes.
 - 5→ In Paris there is a special to region ~~that~~ where you can take the bike for 30 minutes.
- a lot of people ride bikes in Netherlands.
 - the special designated tracks are separate from main roads.
 - the countryside is beautiful: there are lakes, woods.
 - In Brussels bikeriders hate drivers, because they avoid them.
- The cycling is good for you
 Brussels is begging to think and planning on becoming a cycling capital.
- In Copenhagen, $\approx 97\%$ of journeys are on bicycles.
 In Paris are almost 20.000 bikes that you can rent for 30 minutes.

Student B4GE

1. There are many people who like to bicycle and are cities where are special roads for them.
2. Exist a special cycle track for cycle lovers and designated tracks also, that help them.
3. there are a landscape and cyclers like it.
4. there also exist many dangerous things, almost in the night because they do not wear helmets and fluorescent clothes.
5. Exist many cities where cyclers have the main roads, as Netherlands and Scotland.

she came from weekend in Netherlands.
 Tracks are separated from main roads.
 she lives in Brussels, do not have designated tracks.
 Drivers hate bike riders and bike riders hate drivers.
 Is not to easier, but riding is healthy.
 It will become a ride cycling capital.
 Netherlands is a city where the cycling is an important action.
 You can put your bike in special places.

Albastru - idei principale
 Galben - detalii.

Student B7GE

- ④ 48% journeys are done on cycling, 25.000 bicycles
 - ① Cycling is very healthy and environmental friendly.
 - ② Bruxelles will become a cycling capital.
 - ③ There are many specially designated tracks for cyclists in Netherlands.
 - ④ Main ideas + blue details, pencil
- weekend, robust bikes, specially track, separated from main roads, Bruxelles, not many tracks, roads are unsafe, never obey rules, don't travel with lights, no helmets, healthy, avoid traffic congestion, capital city, best countries are ~~Paris~~, 48% journeys are done on cycling, free bikes for women in Paris.

Competența lingvistică: componenta gramaticală

Discurs „School uniforms”

Exercițiu „Completarea spațiilor libere”

Fișa exercițiului

Task: While listening to the audio, fill in the gaps with the correct forms of the verbs.

Education – School uniforms

Ladies and gentlemen,

If you _____ and _____ to school in the UK, then you probably _____ to wear a uniform at school. For girls, this _____ probably _____ wearing a blouse, a skirt, a blazer, which is a kind of formal jacket and maybe also a tie. And for boys, this _____ wearing formal trousers, a blazer and definitely a tie. And then the logo of the schools _____ obviously _____ on the blazers and on those ties. And there _____ an absolute ban on jeans and on trainers in the classroom. For generations now, school children in UK _____ to wear uniforms while most of their European counterparts have not. However, this practice _____ opinion in the UK with as many people supporting it as opposing it. But _____ at some of their arguments now. Firstly, supporters _____ that uniform is a great leveler, especially in areas where income levels _____ enormously. Thus, children _____ the same at school whether from a well-off or a poor background which _____ that there is less stigma felt by those children whose parents are poorer. Secondly, uniforms _____ formality, they say. This _____ a more formal atmosphere conducive to learning. After all, children are at school not to play or have a nice time with their friends and clothing _____ people from what they are there to do, which is _____. And thirdly, they say that uniforms are good preparation for later life. Many jobs _____ workers to wear a uniform. And obvious examples of this are the armed forces and the police. But even people working in shops and driving buses normally wear uniforms. But what then the opponents of the uniforms _____? Well, they say that, despite being a leveler, uniforms _____ expensive. Today, there are high-street stores that _____ clothes

so cheaply that parents _____ their children more cheaply there than by _____ for an official uniform. And secondly, opponents say that wearing a uniform _____ children to express their identity, which is surely an important role of the education system, _____ a pupil's individuality. Dress sense is part of this and forcing all to wear the same clothes _____ individuality, opponents _____.

Personally speaking, I' _____ much interest in clothes, either at school or since school so, _____ what _____ at school was never really a problem for me. I _____ other ways of expressing my identity. And, as someone who grew in an economically deprived area of the UK I _____ to see with my own eyes a clear role for uniforms as a leveler in hiding the differences between children from poorer and richer homes. Thank you for your attention.

A1GE

Fill in the gaps with the correct forms of the verbs.

Education - School uniforms

Ladies and gentlemen,
If you have grown and gone to school in the UK, then you probably had to wear a uniform at school. For girls, this would probably mean wearing a blouse, a skirt, a blazer, which is a kind of formal jacket and maybe also a tie. And for boys, this would have meant wearing formal trousers, a blazer and definitely a tie. And then the logo of the schools was obviously on the blazers and on those ties. And there would be an absolute ban on jeans and on trainers in the classroom. For generations now, school children in UK have had to wear uniforms while most of their European counterparts have not. However, this practice divides opinion in the UK with as many people supporting it as opposing it. But it's false to say at some of their arguments now. Firstly, supporters say that uniform is a great leveler, especially in areas where income levels vary enormously. Thus, children adjust the same at school whether from a well-off or a poor background which means that there is less stigma felt by those children whose parents are poorer. Secondly, uniforms impose formality, they say. This creates a more formal atmosphere conducive to learning. After all, children are at school not to play or have a nice time with their friends and clothing should not distract people from what they are there to do, which is to learn. And thirdly, they say that uniforms are good preparation for later life. Many jobs require workers to wear a uniform. And obvious examples of this are the armed forces and the police. But even people working in shops and driving buses normally wear uniforms. But what then the opponents of the uniforms have to say? Well, they say that, despite being a leveler, uniforms can be expensive. Today, there are high-street stores that sell clothes so cheaply that parents can clothe their children more cheaply there than by paying for an official uniform. And secondly, opponents say that wearing a uniform doesn't allow children to express their identity, which is surely an important role of the education system. develop a pupil's individuality. Dress sense is part of this and forcing all to wear the same clothes suppresses individuality, opponents would argue. Personally speaking, I' have never had much interest in clothes, either at school or since school so, being told what to wear at school was never really a problem for me. I was able other ways of expressing my identity. And, as someone who grew in an economically deprived area of the UK I was able to see with my own eyes a clear role for uniforms as a leveler in hiding the differences between children from poorer and richer homes. Thank you for your attention.

Conditionals in the past
Present Perfect; Past Perfect

Student A2GE

Education - School uniforms

Ladies and gentlemen,
If you have grown up and gone to school in the UK, then you probably have to wear a uniform at school. For girls, this would have probably been wearing a blouse, a skirt, a blazer, which is a kind of formal jacket and maybe also a tie. And for boys, this would have meant wearing formal trousers, a blazer and definitely a tie. And then the logo of the schools was obviously on the blazers and on those ties. And there was an absolute ban on jeans and on trainers in the classroom. For generations now, school children in UK have had to wear uniforms while most of their European counterparts have not. However, this practice divides opinion in the UK with as many people supporting it as opposing it. But it's false to say at some of their arguments now. Firstly, supporters say that uniform is a great leveler, especially in areas where income levels vary enormously. Thus, children adjust the same at school whether from a well-off or a poor background which means that there is less stigma felt by those children whose parents are poorer. Secondly, uniforms impose formality, they say. This creates a more formal atmosphere conducive to learning. After all, children are at school not to play or have a nice time with their friends and clothing should not distract people from what they are there to do, which is to learn. And thirdly, they say that uniforms are good preparation for later life. Many jobs require workers to wear a uniform. And obvious examples of this are the armed forces and the police. But even people working in shops and driving buses normally wear uniforms. But what then the opponents of the uniforms have to say? Well, they say that, despite being a leveler, uniforms can be expensive. Today, there are high-street stores that sell clothes so cheaply that parents can clothe their children more cheaply there than by paying for an official uniform. And secondly, opponents say that wearing a uniform doesn't allow children to express their identity, which is surely an important role of the education system. develop a pupil's individuality. Dress sense is part of this and forcing all to wear the same clothes suppresses individuality, opponents would argue. Personally speaking, I' have never had much interest in clothes, either at school or since school so, being told what to wear at school was never really a problem for me. I was able other ways of expressing my identity. And, as someone who grew in an economically deprived area of the UK I was able to see with my own eyes a clear role for uniforms as a leveler in hiding the differences between children from poorer and richer homes. Thank you for your attention.

I noticed that the modal verb "would" was very often used.
Also, past perfect continuous and past simple.

Student A3GE

Fill in the gaps with the correct forms of the verbs.

Education - School uniforms

Ladies and gentlemen,
If you have grown and gone to school in the UK, then you probably have to wear a uniform at school. For girls, this would it probably would it mean wearing a blouse, a skirt, a blazer, which is a kind of formal jacket and maybe also a tie. And for boys this would it mean wearing formal trousers, a blazer and definitely a tie. And then the logo of the schools would obviously being on the blazers and on those ties. And there would it be an absolute ban on jeans and on trainers in the classroom. For generations now, school children in UK have had to wear uniforms while most of their European counterparts have not. However, this practice divides opinion in the UK with as many people supporting it as opposing it. But let's take a look at some of their arguments now. Firstly, supporters say that uniform is a great leveler, especially in areas where income levels are very enormously. Thus, children the the same at school whether from a well-off or a poor background which means that there is less stigma felt by those children whose parents are poorer. Secondly, uniforms instill formality, they say. This creates a more formal atmosphere conducive to learning. After all, children are at school not to play or have a nice time with their friends and clothing should not distract people from what they are there to do, which is to learn. And thirdly, they say that uniforms are good preparation for later life. Many jobs require workers to wear a uniform. And obvious examples of this are the armed forces and the police. But even people working in shops and driving buses normally wear uniforms. But what then the opponents of the uniforms have to say? Well, they say that, despite being a leveler, uniforms can be expensive. Today, there are high-street stores that sell clothes so cheaply that parents can save their children more cheaply there than by paying for an official uniform. And secondly, opponents say that wearing a uniform doesn't allow children to express their identity, which is surely an important role of the education system, to develop a pupil's individuality. Dress sense is part of this and forcing all to wear the same clothes suppresses individuality, opponents would argue. Personally speaking, I was never much interested in clothes, either at school or since school so, being told what was never at school was never really a problem for me. I found other ways of expressing my identity. And, as someone who grew in an economically deprived area of the UK I was able to see with my own eyes a clear role for uniforms as a leveler in hiding the differences between children from poorer and richer homes.
Thank you for your attention.

Present Simple; Past Simple; ~~Past Present Perfect~~;
Past Perfect Continuous.

Competența lingvistică: componenta lexicală

Discurs „Soap operas - not just a form of entertainment”

Exercițiu „Traducere la prima vedere”

Student B1GE

Multe persoane [ăă] inclusiv și prietenii mei sunt (2) sunt dependenți de telenovele. [ăă] Eu mă gândesc deodată la--la telenovelele britanice pe care le *know*— pe care le știu cel mai bine. De exemplu Coronation Street și East Enders. Acum când spun că știu câteva telenovele nu te gândi niciun moment că sunt dependent de ele. Eu doar știu despre existența lor și:: (2) însă nu am căzut sub vraja lor. Dar eu știu multe persoane care își vor adapta programul lor pentru a nu rata niciun episod. Telenovelele [ăă] (2) sunt plăcute de multe persoane [ăă] ele fiind reprezen— de la [ăă] intelectuali sofisticati până la cei care au foarte puțină sau deloc educație formală. [ăă] Dar într-adevăr companiile de televiziune guvernul și:: organizația non-guvernamentală [ăă] au realizat că de fapt telenovelele— unele telenovele [ăă] pot fi utilizate pentru a transmite niște mesaje foarte puternice [ăă] ca de exemplu probleme de sănătate [ăă] virusul HIV SIDA nutriția violența domestică statutul femeilor în țările care se dezvolt— dezvoltate și alte subiecte destul de serioase. [ăă] Dacă un:: spectator poate intra în— se poate uni cu un protagonist cu un— cu actorul din telenovelă această conexiune această conexiune (3,5) le poate— această conexiune [ăă] le va— îi va ajuta ca să înțeleagă mesajul mult mai ușor (2) [ăă] decât alte lecții de viață sau [ăă] (2) arătări cu degetul care nicioda::tă:: care niciodată nu:: funcționează. Acum în Colorado în America este o telenovelă care:: reprezintă [îi] întrebările despre:: sănătate. (2) De fapt acesta este subiectul în sine. Scopul este de a:: crește numărul de copii care:: sunt [ăă] asigurați cu asigurare medicală. Aceasta este o problemă (1) deoarece foarte mulți copii sunt eligibili dar nu au--nu au asigurare medicală și din această cauză [ăă] șo— telenovela a arătat (4) a arătat persoanelor că este timpul să

se trezească și să își asume ↓asigură– asi::asi::gurațiile medicale↓[ăă] (4) Și:: voi num– [stai] Aceste lucruri sunt făcute într-o formă mai distractivă din cauza ca per– ca persoanele [ăă] să fie interesate în telenovele și să descopere mesajul important pe care îl transmit. [ăă] Voi mai denumi o telenovelă (1,5) în Africa unde UNICEF lucrează în Nigeria unde ei au [ăă] (4,5) unde ei au plecat #la o:: tele– la un post de televiziune locală pentru a difuza o dramă pentru persoanele tinere. Această dramă [ăă] se:: are loc la capitala Nigeriei Niamey și:: (2) intriga include [ăă] pericolul– pericolul #virusului SIDA AIDS [mm] metodele de a le preveni. Deci este o lecție destul de plăcută (4) care posibil lucrează mult mai bine decât fiecare lecție care este predată la școală# Vă mulțumesc.

Student B3GE

Mulți oameni la fel și prietenii mei majoritatea sunt dependenți de telenovele. [ăă] Cred că unele seriale britanice care le cunosc probabil sunt cele mai bune de genul Coronation Street and East Enders. Acum când am spus despre acesta vă rog nu vă gândiți pentru un moment că aș fi dependent și eu de aceste telenovele [ăă] doar cunosc din-- doar cunosc de existența lor și niciodată nu am căzut în plasa acestora. Dar cunosc persoane care își:: fac un program zilnic doar ca să nu piardă un episod. Telenovelele [ăă] apelează la mulți oameni prin intermediul unui spectru larg pentru:: de la intelectuali sofisticate tu– pe– spre [ăă] educație mică sau formală. Și dincolo de realitate companiile de tele--televiziuni și: organizațiile guvernamentale și nonguvernamentale au realizat că probabil televiziunea și telenovelele în particular pot [ăă] fi folosite pentru a transmite un mesaj prin intermediul acestora. Cred că aceasta ar fi cea mai bună posi– cea mai bună metodă. Mesaje– mesaje– mesajele cum ar fi:: problemele de sănătate HIV SIDA nutriția violența domestică statutul femeilor în dezvoltarea țărilor și alte subiecte destul de serioase. Dacă un telespecta-- Dacă un telespectator poate identi– poate să se identifice cu un protagonist cu un actor din seriale [ăă] apoi un telespectator *can* poate de asemenea să:: împartă aceleași visuri și speranțe [ăă] la fel ca un-- (3) ca un-- (2) ca un-- ca un actor și să se identifice ca un-- ca un personaj. Deci o conexiune corectă [ăă] este mesajul care poate fi transmis mult mai ușor decât prin [îi] lecții sau-- sau a arăta cu degetul care deseori nu lucrează. Acum în Statele Unite în Colorado este o telenovelă care arată probleme– întrebările despre sănătate. Nici:: cu toate acestea este un subiect actual. [ăă] Scoli– Scopul [ăă] de a:: crește numărul::l copiilor care su::nt (7,8) care sunt– care posedă o asigurare medicală. [mm] Aceasta este o problemă deoarece mulți copii sunt eligibili dar nu:: sunt [ăă] (2) dar nu au nicio asigurare pentru un anumit motiv sau altul. [ăă] Deci:: programul [ăă] poate să-i trezească pe oameni [ăă] ca-să-le demonstreze că este timpul să aibă grijă de:: sănă-- să-și asigureze sănătatea. Dar este– este formulat în termeni de– [...] oamenii pot privi [ăă] pot fi interesați și în cele din urmă pot-- pot prinde un mesaj. Este un alt exemplu la fel și eu îl voi numi. [ăă] În Africa [ăă] unde UNICEF a lucrat în Niger și au [ăă] (2) și au adunat la stația locală de TiVi pentru a-i– pentru a-i– pentru a-i pune pe oameni– a le arăta care este drama. Această dramă s-a:: a avut loc în capitala Nemey unde– și intriga include-- (4) include ceva concret de ↓pericolul de HIVa și SIDA↓ metodele de prevedere a acestora. Deci lecțiile sunt niște lecții care au loc într-un mod plăcut de unde:: (2) de aceea acestea lucrează mult mai bine decât lecțiile de la școală. Mulțumesc.

Student B4GE

Mulți oameni cred inclusiv prietenii mei sunt total dependenți de televo– telenovele. Eu cred că unele din seriialele engleze sunt chiar foarte bune. Există filme de genul Coro--Coronation Street și East Enders. Atu--acum când am spus aceste lucruri să nu credeți că eu sunt dependentă de telenovele. Eu doar cred că existența lor poate să ducă oamenii într-o cap...cap...cap...cap...capcană. Dar știu oameni care își vor adapta programul pentru a nu scăpa nicio serie. Telenovelele fac ca oamenii să aibă un spectru mai larg și ele încep de la cele sofisticate la cele care oferă o educație formală. Și după realitate companiile de televiziune și guvernul la fel organizațiile non-guver--namentale au realizat că [ăă] televiziunea și telenovelele în particular pot fi utilizate pentru a transmite mesaje– mesaje serioase care foa– poate fi un mod foarte util pentru

aceasta. De exemplu mesaje cum ar fi [ăă] legate de sănătate de probleme de boli cum ar fi HIV SIDA de nutriție de violența domestică și probleme legate de statutul femeii în dezvoltarea unei țări și la fel probleme serioase. Dacă un spectator poate identifica– se poate identifica cu protagonistul cu actorul din această serie el poate să (2) aibă la fel aceleași dorințe și să-- să se identifice cu el în același caracter. Deci [ăă] există o conexiune între acest autor și el poate transmite un mesaj care poa– care este înțeles mai ușor decât lecțiile de la școală sau decât arătatul cu dej– degetul care niciodată nu lucrează. Acum în Statele Unite în Colorado există o telenovelă care este arătată și are la bază întrebări legate de sănătate. De fapt este un subiect actual. Scopul acestei– acestui telenovele este de a crește numărul copiilor care sunt asigurați cu asistență– [ăă] cu asigurare de sănătate. Aceasta este o problemă deoarece mulți copii nu au asistență din cauza– din unele motive și acest program are de fapt scopul de a trezi oamenii să-și– să se gândească asupra asigurării medicale și (2) să se gândească asupra mesajelor importante despre sănătatea lor. Există alte (2) exemple cum ar fi [ăă] în Africa unde UNICEF lucrează cu Nigeria și împreună cu un (5,5) împreună cu un post de televiziune locală au difuzat o telenovelă pentru tineri. Această tele– această dramă are loc în capitală în Niamey și ea include probleme cum ar fi– legate de HIV [ăă] metodele de prevenție a acestei boli și cred că aceste lecții sunt mult mai plăcute decât cele de la școală și ele au un efect mai mare asupra tinerilor. Mulțumesc.

Student B5GE

Mulți oameni chiar incluzând și prietenii mei sunt pasionați față de opera de săpun. @ Îndată mă gândesc la niște serii britanice pe care le știu probabil [ăă] ceva de genul Coronation Street sau East Enders. Și acum cîm spun că ș:: că știu despre exist– că știu despre ele vă rog nu credeți că-- că sunt-- (3) sunt dependent de opera de săpun. Doar știu despre existența lor atât. [ăă] Încă nu am căzut sub vraja lor. Dar știu oameni care își modifică planul lor pentru a nu scăpa măcar o– măcar un episod. Opera de săpun [mm] (1,5) @ apar [pff] [mm] !! ~ este bine primită într-un spectru larg de oameni atât cât oameni sofisticati și inteligenți adică intelectuali sofisticati cât și cei (3) care nu au educație deloc sau cei mici. Și după scene companiile de televiziuni și guvernul și NGO-ul și-au dat seama că probabil televiziunea și opera de săpun într-un plan particular au contribuit la:: la trimiterea unor mesaje serioase. Asta poate fi una (2) Asta poate fi calea cea bună. Mesaje de genul de st– st– probleme de sănătate HIV SIDA despre nutriție despre violența domestică și sa– statutul femeii în dezvolta– în țările în curs de dezvoltare și alte probleme serioase. Dacă vizi (2) dacă persoana ce– (1,5) ce privește această– acest gen poate să @ poate să îl vadă pe sine în protagonist atunci-- per– probabil persoana poate să împărtășească aceeași dorințe vise (2) pe care le poartă și personajul principal sau personajul din operă. @ Deci– deci asta e calea în care adică opera lucrează. @ Acum în Statele Unite în Colorado este o operă de săpun care a fost arătată cu mesajul adică referitor la întrebările de sănătate. De fapt [mm] (4) ținta este de a mări numărul de copiilor care sunt– sunt protejați de poliță medicală. Asta e o problemă știută [a!] și problema este arătată pentru a trezi oamenii adică pentru a duce oamenii la faptul că este timpul să ne asigurăm sănătatea. ~ Dar este prezentată sub formă de distracție [mm] într-atât fel întrucât oamenii vor privi vor fi interesați și mai puțin vor accepta mesajul important. Sunt și alte exemple. Spre exemplu în– o să denumesc una din Africa unde UNICEF a lucrat în Nigeria și:: cu scopul (6) Nigeria și Nigeria (2) adică UNICEF [mda] au lucrat împreună în Nigeria și au plecat spre (4) televiziunea locală pentru a pune o dramă pentru oamenii tineri. Drama are loc în--în capitala Nigeriei Niamey și istoria include probleme referitoare la:: (3) HIV SIDA ~ și:: metodele de prevenire a acesteia. Deci este o:: deci este o lecție foarte– într-o formă foarte variată și aceasta lucrează mai bine decât careva lecție de la școală Mulțumesc.

Competența semantico-pragmatică

Discurs „Address at the Hiroshima Peace Memorial”

Exercițiu „Protocolul evocării informației”

Student A1GE

Address at the Hiroshima Peace Memorial

Seventy-one years ago, on a bright, cloudless morning, death fell from the sky and the world was changed. A flash of light and a wall of fire destroyed a city and demonstrated that mankind possessed the means to destroy itself.

Why do we come to this place, to Hiroshima? We come to ponder a terrible force unleashed in a not so distant past.

We come to mourn the dead, including over 100,000 in Japanese men, women and children; thousands of Koreans; a dozen Americans held prisoner. Their souls speak to us. They ask us to look inward, to take stock of who we are and what we might become.

It is not the fact of war that sets Hiroshima apart. Artifacts tell us that violent conflict appeared with the very first man. Our early ancestors, having learned to make blades from flint and spears from wood, used these tools not just for hunting, but against their own kind. On every continent, the history of civilization is filled with war, whether driven by scarcity of grain or hunger for gold; compelled by nationalist fervor or religious zeal. Empires have risen and fallen. Peoples have been subjugated and liberated. And at each juncture, innocents have suffered, a countless toll, their names forgotten by time.

The World War that reached its brutal end in Hiroshima and Nagasaki was fought among the wealthiest and most powerful of nations. Their civilizations had given the world great cities and magnificent art. Their thinkers had advanced ideas of justice and harmony and truth. And yet, the war grew out of the same base instinct for domination or conquest that had caused conflicts among the simplest tribes; an old pattern amplified by new capabilities and without new constraints. In the span of a few years, some 60 million people would die -- men, women, children no different than us, shot, beaten, marched, bombed, jailed, starved, gassed to death.

There are many sites around the world that chronicle this war -- memorials that tell stories of courage and heroism; graves and empty camps that echo of unspeakable depravity. Yet in the image of a mushroom cloud that rose into these skies, we are most starkly reminded of humanity's core contradiction; how the very spark that marks us as a species -- our thoughts, our imagination, our language, our tool-making, our ability to set ourselves apart from nature and bend it to our will -- those very things also give us the capacity for unmatched destruction.

1. An official

2. Maybe general public & other officials

3. colloquial register.

4. a) nu e o discursiea linistita, moare s-a abutut asupra acestui loc.

b) suflata la rece s-a ne transmite mesaje

c) e agitata multe situatii in toate lumea departe de acest zid al pacii

memoriale si au o poveste.

d) amintiri si lacrimi pusti se mai aud ecourile unei suferinte de nedescris

e). un nor de fum.

Student A3GE

Address at the Hiroshima Peace Memorial

Seventy-one years ago, on a bright, cloudless morning, death fell from the sky and the world was changed. A flash of light and a wall of fire destroyed a city and demonstrated that mankind possessed the means to destroy itself.

Why do we come to this place, to Hiroshima? We come to ponder a terrible force unleashed in a not so distant past.

We come to mourn the dead, including over 100,000 in Japanese men, women and children; thousands of Koreans; a dozen Americans held prisoner. Their souls speak to us. They ask us to look inward, to take stock of who we are and what we might become.

It is not the fact of war that sets Hiroshima apart. Artifacts tell us that violent conflict appeared with the very first man. Our early ancestors, having learned to make blades from flint and spears from wood, used these tools not just for hunting, but against their own kind. On every continent, the history of civilization is filled with war, whether driven by scarcity of grain or hunger for gold; compelled by nationalist fervor or religious zeal. Empires have risen and fallen. Peoples have been subjugated and liberated. And at each juncture, innocents have suffered, a countless toll, their names forgotten by time.

The World War that reached its brutal end in Hiroshima and Nagasaki was fought among the wealthiest and most powerful of nations. Their civilizations had given the world great cities and magnificent art. Their thinkers had advanced ideas of justice and harmony and truth. And yet, the war grew out of the same base instinct for domination or conquest that had caused conflicts among the simplest tribes; an old pattern amplified by new capabilities and without new constraints. In the span of a few years, some 60 million people would die -- men, women, children no different than us, shot, beaten, marched, bombed, jailed, starved, gassed to death.

There are many sites around the world that chronicle this war -- memorials that tell stories of courage and heroism; graves and empty camps that echo of unspeakable depravity. Yet in the image of a mushroom cloud that rose into these skies, we are most starkly reminded of humanity's core contradiction; how the very spark that marks us as a species -- our thoughts, our imagination, our language, our tool-making, our ability to set ourselves apart from nature and bend it to our will -- those very things also give us the capacity for unmatched destruction.

1. Barack Obama
2. The citizens from Japan, journalists
3. colloquial
4. 6-7
5. equivalents that are new for me: flint, mushroom cloud
6. a) într-o zi frumoasă și însorită, moartea a venit pe neașteptat
- b) sufletele lor ne vorbesc
- c) Există multe locuri în lume care țin minte consecințele războiului, memoriale care păstrează multe istorii.
- d) Mormintele și locurile pustii sună precum un ecou al deprivat
- e) nor de fum

Student A7GE

Address at the Hiroshima Peace Memorial

Seventy-one years ago, on a bright, cloudless morning, death fell from the sky and the world was changed. A flash of light and a wall of fire destroyed a city and demonstrated that mankind possessed the means to destroy itself.

Why do we come to this place, to Hiroshima? We come to ponder a terrible force unleashed in a not so distant past.

We come to mourn the dead, including over 100,000 in Japanese men, women and children; thousands of Koreans; a dozen Americans held prisoner. Their souls speak to us. They ask us to look inward, to take stock of who we are and what we might become.

It is not the fact of war that sets Hiroshima apart. Artifacts tell us that violent conflict appeared with the very first man. Our early ancestors, having learned to make blades from flint and spears from wood, used these tools not just for hunting, but against their own kind. On every continent, the history of civilization is filled with war, whether driven by scarcity of grain or hunger for gold; compelled by nationalist fervor or religious zeal. Empires have risen and fallen. Peoples have been subjugated and liberated. And at each juncture, innocents have suffered, a countless toll, their names forgotten by time.

The World War that reached its brutal end in Hiroshima and Nagasaki was fought among the wealthiest and most powerful of nations. Their civilizations had given the world great cities and magnificent art. Their thinkers had advanced ideas of justice and harmony and truth. And yet the war grew out of the same base instinct for domination or conquest that had caused conflicts among the simplest tribes; an old pattern amplified by new capabilities and without new constraints. In the span of a few years, some 60 million people would die -- men, women, children no different than us, shot, beaten, marched, bombed, jailed, starved, gassed to death.

There are many sites around the world that chronicle this war -- memorials that tell stories of courage and heroism; graves and empty camps that echo of unspeakable depravity. Yet in the image of a mushroom cloud that rose into these skies, we are most starkly reminded of humanity's core contradiction; how the very spark that marks us as a species -- our thoughts, our imagination, our language, our tool-making, our ability to set ourselves apart from nature and bend it to our will -- those very things also give us the capacity for unmatched destruction.

1. Publicul țintă sunt oamenii, cărora li s-a spus despre consecințele și cauzele războiului din Hiroshima, prezintă ocazie de comemorare a oamenilor care au murit.
2. Înregistru lingvistic este popular, formal
3. În contextul discursului:

- a) într-o dimineață însorită, moartea oamenilor a căzut parădă din cer
- b) sufletele lor comunică cu noi
- c) Sunt multe locuri în lume care țin minte războiul
- d) mormintele și locurile pustii al unui ecou reînviat de deprimare
- e) norul de fum al exploziei = norul atomic

Competența extralingvistică

Discurs „9/11 over 10 years on - the health concerns for firefighters”

Exercițiu „Asocieri lexicale”

Student B1GE

2001 - september, year, day
attacks - terrorist, danger, death
USA - New York, morning, people, Twin Towers
consequence - attack, actions, blood, fire
firefighters - fire, danger, courage

Student B2GE

2001 - tragedy, plane, suicide attack
attacks - terrorism, bombs, death toll
USA - US Government, New York, skyscrapers
consequences - disaster, death, fear
firefighters - fire, rescue, hope

Student B4GE

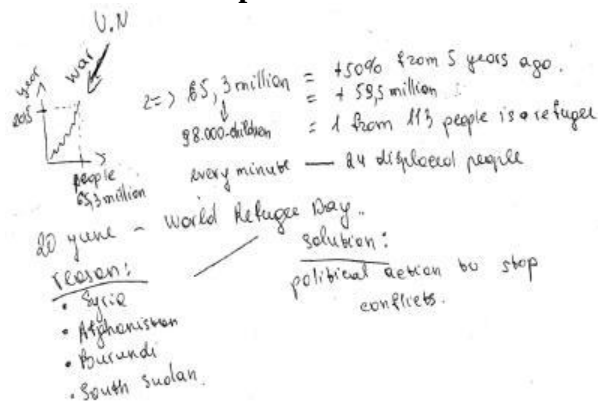
2001 - history, memory, scare people, commemorate
attacks - fire, blood, terrorist, emergency
USA - twin towers, New York, buildings in fire, FBI, NATO, news
consequences - deaths, crashed, kill, health problems,
fire fighters - disorders, help, plane, service, heroes.

Competența de luare de note

Discurs „U.N. says refugee numbers at record level”

Reprezentarea schematică/grafică pentru exercițiul de pre-IC „Luarea de note în baza textului discursului transcris” (stânga) și a notițelor luate pentru IC propriu-zisă (dreapta).

Student A2GE – pre-IC



Student A2GE – IC

Last year
2015 - 65.3 million
increased +50%
1 in every 113 people - refugee asylum seeker.
The UN reported 24 people displaced every minute.
figures - world report marking World Refugee Day.
reasons:
war
large
Afghanistan
South Sudan
Burundi
health
88 mil
asylum request
children
the highest number
ever seen.
poor, middle income countries.
wars.
solution - political action to stop conflicts.

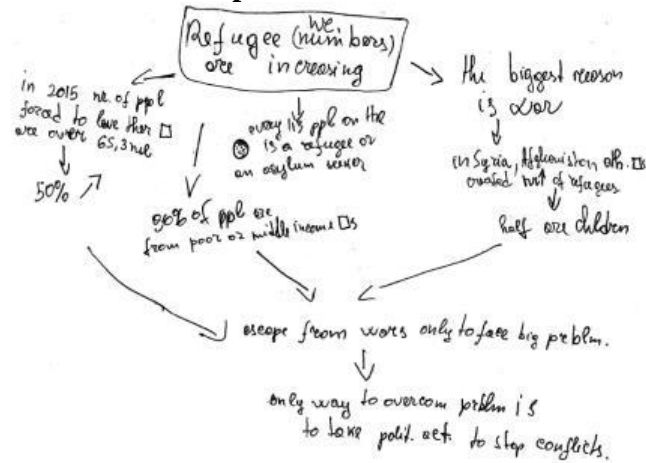
Student A3GE – pre-IC

2015 - highest num of refugees
65.3 mil, ~~in~~ 59.5 mil 2014
50% increase from 2010
one of 113 is a refugee
U.N. 24 people displ. every min, in their own country
June 2015.
reason - war: Syria, Afg, S. Sudan; created +
half - children (38,000) - highest num.
they come from poor or low-income countries
problems on borders (fences, xenophobia).
solution - political action.

Student A3GE – IC

2015 - highest num of refugees
65.3 mil, ~~in~~ 59.5 mil 2014
50% increase from 2010
one of 113 is a refugee
U.N. 24 people displ. every min, in their own country
June 2015.
reason - war: Syria, Afg, S. Sudan; created +
half - children (38,000) - highest num.
they come from poor or low-income countries
problems on borders (fences, xenophobia).
solution - political action.

Student A8GE – pre-IC



Student A8GE – IC

- 2015 world war ~~was~~ 4 refugees
- UN 2015 69.3 mil forced to leave □ / △
- 15 mil from Syria, 5 mil from various other
- wr. in 2015 150%
- 1 in 113 ppl on ⊕ is refugee, muslim seeker, muslim displ.
- UN reported 24 ppl displaced every min
- ^{new} refugee in their own country □
- wr. ^{from} Global Trends Report [20 June refugee day]
- UN in 2015 biggest reason is war
- Syria, Burundi, South Sudan, Afghanistan created wr^t of ref.
- UN half children
- 80000 request in 2015 by ^{unwanted} camp children.
- 70% from poor or middle income D's
- escape from war, big problems at border.
- walls, fences in Europe. Tough laws, xenophobia.
- political act to stop conflict.

Notițe ale studenților din grupul GC

Student B4GC

Student B1GC – IC

Last year went for refugee
 USA 2015 over 68.5 million forced.
 + 5 million - 2014 - 58.5.
 + 50% from 5 years
 1/112 new a refugee, another section, someone
 displaced over course
 10-12 weeks 24.
 2/3. refugee over c.
 Global Trends Report WRD 20 June.
 reason 2015 record - war Syria Aff. Remains 1.5 million
 needed help in refugees.
 50% displaced.
 + 98,000 asylum requests alone widely. With us even.
 UN: 40% forced - 40 poor middle inc. c.
 Many areas war - borders: walls fence Europe
 less immigration example.
 Gov: one solution: political action to stop conflicts.

on record - no. of ppl
 last year was worst year for refugees
 UN in 2015 over forced to live countries
 65.5 mil ppl
 increase 5m from 59.5 mil over the
 previous year.
 2015 is ~~15%~~ 50% 5 year ago on 100
 mean at 10% 100 of ppl is never refugee
 15 an asylum seeker
 UN rep. 25% ppl is placed every min
 refugees in their own country
 world Refugee day comes from
 (on June 20 ~~day~~)
 2015 is war, high in siria, Afganistan,
 South Sudan, Burundi.
 → largest no. of ref. 2015
 half are children
 said 38 request was made by
 UN more than 38 request was made by
 unaccompanied children.
 UN ever seen
 → UN add
 90 are coming from poor or middle country
 escaping from wars, including walls and fences
 but have problems on borders, and
 tougher laws against emigrations and
 xenophobia
 UN survey
 to stop a conflict to stop the conflict
 politic action

Student B5GC

ppl. refer. loss. UN : 2015. 69.3 mill. less Δ cons
 59.3 million post yr. 2015 fig is 50% fr sym. ago.
 $\rightarrow$ fr we refly; each or displace $\frac{1}{2}$ ppl. dist. am
 Figure: $\frac{1}{2}$ fr incision rem.
 217 are. exp. in tow. [] water $\oplus$ ref June 20th. fig
 a Sir. aff. back m. was was $\rightarrow$ lvt of refs.
 L on chian plot & aryle in 2015. w 98K aryle in west
 hills. Trade w $\odot$. 90% are plan for now or 3rd vol
 vials a few in tv. maybe low 90-95%

Student B7GC

last year - the worst year for refugees.
16.3 million ppl. who leave their countries
increase of over 5 mln. 15%
5% of ppl increase for 5 y. ago.
1% of 113 countries.
ppl on a planet are refugees, asylum
seeker, displaced ppl.
figures come from the Trends Report,
World Hfl. Day. on June 20.
reason for making
fighting in Syria, Afghanistan, South Sudan.
half of them are children.
UN said more ^{than} 95 k. the highest nr.
displaced ppl are from poor countries &
Uganda, Myanmar, to escape de ref. & middle income &
safer laws against immigration
and xenophobia.
walls, fences
political action to stop conflict.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Ina Sîtnic

Semnătura:

Data: 26.05.2021

CURRICULUM VITAE

Prenume și nume: Ina SÎTNIC

Data nașterii: 30.07.1987

Locul nașterii: Chișinău, Republica Moldova

Cetățenie: Republica Moldova

Studii:

- **Doctorat:** Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul Traducere Interpretare și Lingvistică Aplicată, 2014–2018, Specialitatea: 621.04. Lexicologie și lexicografie; terminologie și limbaje specializate; traductologie (limba engleză).

- **Master:** Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, 2010–2012, specializarea Lingvistică Aplicată (limba engleză), Master în științe umanistice.

- **Licență:** Universitatea de Stat din Moldova, 2006–2009, specialitatea Limba și Literatura Engleză și Limba Franceză, Licențiată în științe umanistice, domeniul de formare profesională Limbi Moderne și Clasice.

Stagii și formări:

- **18 august 2020 – 28 august 2020:** Formare continuă „Utilizarea platformei MOODLE în învățământul la distanță”, Universitatea de Stat din Moldova.

- **15 septembrie 2018-15 iulie 2019:** Stagiul de cercetare (studii doctorale), Universitatea „Constantin Filozoful” din Nitra, Departamentul de Traductologie, Slovacia. Programul Visegrad.

- **15 septembrie 2017-15 februarie 2018:** Stagiul de cercetare pentru studii doctorale, Universitatea Carolină, Institutul de Traductologie din Praga, Cehia. Programul de burse Visegrad.

- **20 februarie 2017-20 iulie 2017:** Mobilitate studii doctorale. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Litere, Departamentul de Limbi și Literaturi Străine, România. Erasmus+.

- **16-17 iunie 2016:** Formarea „Metode și tehnici interactive centrate pe cel ce învață. Organizatori: Agenția Universitară a Francofoniei (AUF), Centrul de Reușită Universitară al USM, Chișinău.

- **15-16 martie 2016:** Formarea „Dezvoltarea competențelor de a învăța să înveți”. AUF. Chișinău.

- **23 iunie 2015:** Traducător autorizat de către Ministerul Justiției al Republicii Moldova pentru limba engleză. Autorizația No. 527.

- **martie 2012-mai 2013:** Modulul psiho-pedagogic. Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova.

Domenii de interes științific: traductologie și interpretologie, didactica traducerii și interpretării.

Participări la manifestări științifice: 15 participări la colocvii și conferințe naționale și internaționale, printre care:

25 septembrie 2019 – Conferința științifică Profesorul și savantul Irina Condrea – prezență remarcabilă în mediul academic și cultural din Republica Moldova organizată la Facultatea de Litere, USM.

7-8 februarie 2019 – Conferința internațională a doctoranzilor și a tinerilor cercetători „Tradition and Innovation in Translation Studies Research VII: Innovation of Tradition, Tradition of Innovation?”. Titlul comunicării: „Assessing Active Listening and Discourse Analysis Skills in Consecutive Interpreting from English into Romanian in Undergraduate Students. A study on linguistic and paralinguistic elements”. Departamentul de Traductologie, Nitra, Slovacia.

26-28 septembrie 2018 – Conferința T.I.C organizată de către Departamentul de Traductologie din cadrul Universității „Constantin Filozoful” din Nitra, Slovacia.

26-27 mai 2017 – Conferința *Perspectives in the Humanities and Social Sciences: Hinting at Interdisciplinarity. Revolutions, the Archeology of Change*, ediția a 4-a. Titlul comunicării: „De la competența lingvistică la competența pragmatică. O abordare didactică în interpretare”. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.

28-29 September 2016 – Conferința științifică națională cu participare internațională *Integrare prin cercetare și inovare*. Titlul comunicării: „Coordonarea eforturilor studentului-interpret în



comunicarea mesajului în limba-țintă în traducerea consecutivă”. Chișinău, Institutul de Cercetare și Inovare al Universității de Stat din Moldova.

15-18 octombrie 2015 – Colocviul Internațional de Științe ale Limbajului *Eugeniu Coșeriu*, ediția a XIII-a, Titlul comunicării: „Nivelul echivalenței în traducerea orală din engleză în română”. Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România.

29-30 mai 2015 – Conferința *Perspectives in the Humanities and Social Sciences: Hinting at Interdisciplinarity. From Manuscript to E-Book*, ediția a 2-a. Titlul comunicării: „Difficulties Encountered by Students in Determining Equivalents in Classes of Oral Translation from English into Romanian”. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.

10 martie 2015 – Conferința științifică (cu participare internațională) a doctoranzilor *Tendințe contemporane ale dezvoltării științei: viziuni ale tinerilor cercetători*. Titlul comunicării: „Analiza pertinentei unor abateri lingvistice înregistrate la orele de traducere consecutivă din limba engleză (limbă străină secundă) în limba română”. Chișinău, Academia de Științe a Moldovei.

• **Articole publicate în reviste științifice din țară:**

1) **SÎTNIC, I.** Studiu experimental privind evaluarea competenței de luare de note în interpretarea consecutivă din engleză în română la studenți. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe umanistice. 2019, nr. 4 (124), pp. 120-130. ISSN online 2345-1009.

2) **SÎTNIC, I.** Abordare didactică a erorilor în interpretarea consecutivă. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe umanistice. 2017, nr.10 (110), pp. 36-45. ISSN online 2345-1009.

3) **SÎTNIC, I.** Rolul interevaluării în contextul formării competenței de traducere orală la studenți – viitori interpreți. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe umanistice. 2016, nr.4(94), pp.113-116. ISSN online 2345-1009.

4) **SÎTNIC, I.** Procedures of Translating Lexical and Syntactical Stylistic Devices in Political Discourse, În: *Studia Universitatis Moldaviae* a Universității de Stat din Moldova, Human Sciences, Nr. 10(80), Editura CEP USM, Chișinău, 2014, pp. 135-138, ISSN 1811-2668.

• **Articole publicate în reviste științifice din străinătate:**

5) **SÎTNIC, I.** Applying Sight Translation in Testing Consecutive Interpreting Skills in Undergraduates. In: *TRANSLATOLOGIA*. Issue 1, Nitra, 2020. pp.111-130. ISSN: 2453-9899

6) **SÎTNIC, I.** Didactic Strategies for the Development of Memory, Attention and Concentration Skills in B.A. Students: A Case Study into Consecutive Interpreting from English into Romanian. In: *TRANSLATOLOGIA*. 2019, nr. 1, pp. 65-90. Web-based scientific journal. ISSN 2453-9899

7) **SÎTNIC, I.** The Ideal Interpreter: Didactic Perspectives, Practitioner's Views and Client Expectations. In: *Etudes interdisciplinaires en Sciences humaines*. Revue officielle internationale, Open Journal Systems. 2018, nr. 5, pp. 366-377. ISSN 1987-8753.

8) **SÎTNIC, I.** A Cognitive Approach to Methods of Data Analysis in Classes of Consecutive Interpreting. In: *Revue Internationale d'études en Langues Modernes Appliquées*. Actes du Colloque international LMA 25: Identité et pérennité d'un paradigme. Supplément au numéro 10, Cluj-Napoca. 2017, pp. 81-88. ISSN 1844-5586.

9) **SÎTNIC, I.** On Numeric Contextualization in Developing Analytical Efforts and Listening Skills in Undergraduate Students in Classes of Consecutive Interpreting. In: *ANADISS*. Suceava: Editura Universității Ștefan cel Mare. 2017, nr. 23, pp. 127-136. ISSN 1842-0400.

• **Articole științifice publicate în culegeri în țară:**

10) **SÎTNIC, I.** Greșeli de exprimare și erori de traducere comise de către studenți în interpretarea consecutivă din limba engleză în limba română. În: *Lumina verbului matern*. Materiale ale conferinței științifice. 2019, pp. 369-377. ISBN 978-9975-149-52-3

11) **SÎTNIC, I.** Metode de observare a comportamentului studenților în procesul de traducere orală. În: *Materialele conferinței științifice a doctoranzilor. Tendințe contemporane ale dezvoltării științei: viziuni ale tinerilor cercetători*, ediția a V-a. Chișinău: Universitatea Academiei de Științe a Moldovei. 2016, pp. 185-190. ISBN 978-9975-933-85-8.

12) **SÎTNIC, I.** Analiza pertinentei unor abateri lingvistice înregistrate la orele de traducere consecutivă

din limba engleză (limbă străină secundă) în limba română. În: culegerea de teze „Tendințe contemporane ale dezvoltării științei: viziuni ale tinerilor cercetători”. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei. 2015, p. 134. ISBN 978-9975-3036-4-4.

13) **SÎTNIC, I.** Difficulties of Translating Figurative Language in the Political Discourse. În: Materialele colocviului cu participare internațională: „Epoca Marilor Deschideri: Rolul Limbilor și al Literaturilor în Societatea Pluralistă”, Chișinău: CEP USM, 2015. pp. 411-441. ISBN 978-9975-71-647-5.

14) **SÎTNIC, I.** Emotive Figures of Speech in Political Discourse with a View to Translation. În: Materialele conferinței interuniversitare „Educație prin cercetare – garant al performanței învățământului superior”. Rezumatele comunicărilor. Chișinău: CEP USM, 2012, pp. 21-23. ISBN 978-9975-71-235-4.

15) **SÎTNIC, I.** The Importance of Metaphors as Persuasive Devices Viewed from a Romanian Translation Perspective. În: *Interferențe Universitare – integrare prin cercetare și inovare* Conferința științifică cu participare internațională. Chișinău, 2012. pp. 179-181. ISBN 978-9975-270-5.

- **Articole științifice publicate în culegeri în străinătate:**

16) **SÎTNIC, I.** Assessing Active Listening and and Discourse Analysis Skills in Consecutive Interpreting from English into Romanian in Undergraduate Students. A Study on Linguistic and Paralinguistic Elements. Materiale ale conferinței științifice: Tradícia a inovácia v translatologickom výskume: Inovácia tradície, tradícia inovácie? Katedra translatológie FF UKF v Nitre/ Universitatea Constantin Filosoful din Nitra, Facultatea de Arte, Departamentul de Traductologie. Nitra, 2019. pp. 117-134. ISBN 970-80-558-1459-9

17) **SÎTNIC, I.** De la competența lingvistică la competența pragmatică. O abordare didactică în interpretare. În: Books of proceedings of the international conference Perspectives in Humanities and Social Sciences: Hinting at Interdisciplinarity, ediția a IV-a, „Revoluțiile – o arheologie a schimbării”, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. 2017, pp. 233-243. ISBN: 978-606-714-440-6.

18) **SÎTNIC, I.** Identificarea și analiza naturii unor dificultăți întâmpinate de studenți în stabilirea echivalențelor în traducerea orală din limba engleză (limbă străină secundă) în limba română. In: The book of proceedings of the conference Perspectives in the Humanities and Social Sciences: Hinting at Interdisciplinarity, 2nd edition: From Manuscript to E-Book. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”. 2015, pp. 455- 460. ISBN 978 606-714-211-2.

19) **SÎTNIC, I.** Nivelul echivalenței în traducerea orală din limba engleză în limba română. În: Materialele Colocviului Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu”. Iași: Casa Editorială Demiurg. 2015, vol. XIII, Partea I, pp. 443-450. ISBN 978-973-152-302-6.

- **Rezumate ale comunicărilor din cadrul manifestărilor:**

20) **SÎTNIC, I.** Coordonarea eforturilor studentului-interpret în comunicarea mesajului în limba-țintă în traducerea consecutivă. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău: CEP USM. 2016, pp. 176-179. ISBN 978-9975-71-813-4.

21) **SÎTNIC, I.** A Linguistic Approach to Stylistic Devices Used in Political Discourse from a Translation Perspective. În: Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova, Seria ”Științe socioumanistice”, Vol. I, Editura CEP USM, Chișinău, 2012. pp. 168-171, ISSN 1857-2588.

SÎTNIC I., BODEAN-VOZIAN O. Introduction into Translation Studies: **Note de curs.** Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată. Chișinău: CEP USM. 2020, 141p. ISBN 978-9975-149-85-3.

- **Lucrări științifice publicate:** 21 de articole științifice, dintre care 16 la tema tezei.
- **Cunoașterea limbilor:** **limba română** – maternă, **limba engleză** – utilizator experimentat, **limbile franceză, rusă** – utilizator independent.
- **Date de contact:** **e-mail:** inasitnic@gmail.com