

# **CODE-SWITCHING (AS A COMMUNICATION STRATEGY) GENERATED BY CONTEXTUAL VARIABLES AMONG THE SCHOOL PERSONNEL FROM HARGHITA COUNTY**

**József-Zsolt Fülöp**

**MA, The Sapientia Hungarian University of Transylvania**

**Ingrid Tomonicska**

**Assist. Prof., PhD, The Sapientia Hungarian University of Transylvania**

*Abstract: Multiculturalism is a defining feature of modern society and understanding how an ethnic group in Romania uses expressions from the Romanian language within their native language discourse can reveal important aspects of their cultural identity. This study aims to analyze the use of official language terms, especially in the educational field, by ethnic Hungarian speakers in Harghita County, where they are a minority continuously exposed to linguistic interference. The research starts from the question whether the use of Romanian terms is due to the lack of adequate translations or concerns that multiple translations might cause distortions. Preliminary observations show that Hungarian speakers incorporate Romanian terms into Hungarian through borrowing and calquing, adapting them with suffixes to appear “naturalized.”*

*The study is based on the concepts of bilingualism and code-switching understood as a translation process, considering context and individual experience as essential factors influencing term usage (Parker & Hollister, 2014). To investigate the phenomenon, data were collected via an online form from teachers and auxiliary staff in Hungarian-language schools in Harghita County. The goal is to identify a common pattern in the use of these terms depending on the context. The practical part, carried out through the questionnaire method, looks at the motivation for use, frequency or ability to translate terms into their mother tongue.*

*Keywords: bilingualism, codeswitching and codemixing, education*

## **1. Introducere**

Cercetarea se concentrează asupra unui grup specific, care activează în domeniul educației în România. Grupul este format din cadre didactice și auxiliare de etnie maghiară care lucrează într-un context bilingv și navighează între limba română și maghiară în activitatea lor zilnică. Acest profil distinct al utilizatorului de echivalențe ne oferă o perspectivă unică asupra modului în care variabilele contextuale influențează utilizarea terminologiei educaționale traduse în altă limbă în discursul lor zilnic în limba lor maternă. Cercetări asemănătoare făcute pe eșantioane locale există<sup>1</sup>, chiar dacă nu privind termenii din domeniul educației.

Scopul prezentei cercetări este identificarea modului în care se folosește un aspect al limbii oficiale a țării, cel privind domeniul educațional, și în ce proporție este utilizată de către persoanele de etnie maghiară în diferite contexte, dar și cauza pentru care se apelează la terminologia în limba română. În vederea identificării motivației, cercetarea a pornit de la două întrebări: dacă utilizarea termenilor se datorează lipsei traducerilor sau dacă utilizatorii

---

<sup>1</sup> Este vorba despre studiul lui Salamon Boróka *Kódváltás és nyelvkölcsönzés a romániai hivatalok magyar ajkú önkormányzatainál. Esettanulmány: Hargita Megye Tanácsa [Schimbarea codului lingvistic și împrumuturi lingvistice în administrația de limbă maghiară din România. Studiu de caz: Consiliul Județean Harghita]*. Acesta analizează în profunzime fenomenele de schimbare a codului lingvistic și împrumut lingvistic într-un context similar cu cel care explorat în studiul de față.

consideră că, datorită operațiile de traducere multiple (dinspre limba-sursă spre limba-țintă, apoi viceversa), vor exista distorsiuni în traducere și vor înțelege ceva greșit.

## **2. Profilul utilizatorului de echivalențe**

### **2.1. Bilingvismul și utilizatorul bilingv**

Cercetarea presupune și o discuție despre bilingvism – un fenomen complex, influențat de factori individuali și contextuali, esențial pentru înțelegerea dinamicii lingvistice și culturale din societățile multilingve –, având în vedere că toți subiecții analizați sunt bilingvi, deși în moduri și grade diferite. Conform lui Skutnabb-Kangas (1981), bilingvismul poate fi analizat după origine, identitate, funcție și nivel de competență lingvistică, fiind considerat un fenomen variabil, situat pe un continuum. Există bilingvism timpuriu (simultan sau succesiv) și târziu, echilibrat sau asimetric, coordonat (două sisteme lingvistice distincte) sau compus (sistem integrat), natural, voluntar sau impus.

De asemenea, din perspectiva identității, bilingvii pot fi biculturalli, monoculturali sau cu identitate nesigură, iar prin extensie, bilingvismul poate fi unilateral sau bilateral (Karmacsı 2007, Bartha 1999). Dominanța unei limbi depinde de contextul istoric, social și politic. În funcție de politicile lingvistice, se poate vorbi de bilingvism de facto sau de jure (Bartha 1999). Sociocultural, bilingvismul poate fi bilingvismul simetric (echilibrat sau ambilingvism) sau asimetric (neechilibrat) (Karmacsı 2007), aditiv (limba maternă este valorizată) sau substractiv (limba maternă este devalorizată în favoarea limbii secundare) (Márku 2011, Karmacsı 2007, Butler și Hakuta 2006, Bartha 1999). Se face și distincția între bilingvism individual și comunitar, ultimul apărând când majoritatea membrilor unei comunități folosesc frecvent două sau mai multe limbi (Hamers și Blanc 2000).

Utilizatorul bilingv reprezintă o categorie de indivizi care posedă competențe lingvistice în două limbi și folosește în mod regulat în diverse contexte (Tóador 2005), utilizatorii bilingvi se disting prin flexibilitatea lor cognitivă, abilitatea de a naviga între două sisteme lingvistice – adică adaptabilitatea contextuală, chiar noncognitivă – și de a alege termeni și expresii adecvate în funcție de context. Această abilitate le permite să comunice eficient și să evite ambiguitatea, chiar și atunci când se confruntă cu termeni specifici sau tehnici dintr-o anumită disciplină. O altă caracteristică este accesul la resurse lingvistice diverse, ceea ce le permite să împrumute termeni și expresii atunci când una dintre limbi nu oferă o echivalență adecvată, aceasta fiind deosebit de relevantă în domenii tehnice sau academice, unde terminologia poate fi limitată într-o anumită limbă. Și, nu în ultimul rând, se poate vorbi de influența mediului profesional și interacțiunile cu colegii, deoarece în mediile unde majoritatea colegilor sunt, de asemenea, bilingvi, se observă o tendință de a utiliza ambele limbi în mod interschimbabil, împrumutând termeni și expresii pentru a facilita comunicarea și înțelegerea. (Grosjean 1997; Bialystok et al. 2009; Grundy și Timmer 2017; ș.a.)

### **2.2. Bilingvismul în contextul educațional**

În contextul educațional, utilizatorii bilingvi, precum profesorii maghiari din România, utilizează frecvent terminologia educațională în limba română, iar realizarea unui profil al pedagogului bilingv este un subiect relevant în contextul educațional actual, marcat de globalizare și diversitate culturală. Totuși, un profil complet necesită o cercetare de lungă durată, iar studiul de față nu dorește și nu are cum să fie exhaustiv în privința subiectului. Pedagogii bilingvi sunt esențiali în școlile unde se predă în mai multe limbi, având un rol crucial în facilitarea învățării și în susținerea identității culturale a elevilor. Aceștia trebuie să aibă competențe lingvistice solide, abilități pedagogice și o înțelegere profundă a diversității culturale.

Un aspect esențial al profilului pedagogului bilingv este competența lingvistică. Potrivit lui (Butler și Hakuta 2006), bilingvismul implică nu doar cunoașterea a două limbi, ci

și abilitatea de a le utiliza eficient în contexte diferite. Acest lucru înseamnă că pedagogii trebuie să fie capabili să alterneze între limbi, adaptându-se nevoilor elevilor și cerințelor curriculare. Pe lângă competențele lingvistice, pedagogii bilingvi trebuie să dețină abilități pedagogice specifice. MacKenzie (2000) subliniază importanța influenței vârstei și educația asupra discursului vorbit al adulților, sugerând că experiențele și formarea profesională a pedagogilor influențează direct eficiența lor în predarea bilingvă. Acest lucru este crucial pentru a crea un mediu de învățare inclusiv și eficient. Înțelegerea diversității culturale este o altă componentă esențială a profilului pedagogului bilingv. Skutnabb-Kangas (1981) argumentează că educația minorităților necesită o abordare sensibilă la diversitatea culturală și lingvistică a elevilor. Pedagogii bilingvi trebuie să fie conștienți de identitatea culturală a elevilor și să se integreze această conștientizare în strategiile lor de predare. Pedagogii bilingvi trebuie să fie flexibili și să se adapteze rapid la diverse situații de învățare. Potrivit lui Cook (2008), procesul de învățare a unei a două limbi implică adesea schimbări în metode de predare și evaluare. Astfel, pedagogii bilingvi trebuie să fie capabili să ajusteze strategiile didactice pentru a răspunde nevoilor variate ale elevilor. Educația continuă și formarea profesională sunt cruciale pentru dezvoltarea competențelor pedagogilor bilingvi. Bartha (1999) subliniază necesitatea unei formări continue și îmbunătățirea competențelor lingvistice și pedagogice. Asta include participarea la cursuri de perfecționare, seminarii și conferințe pe teme de bilingvism și educație multiculturală.

### **3. Uzul limbii în cazul bilingvilor**

#### **3.1. Schimbarea codului lingvistic și amestecul de coduri**

Schimbarea codului lingvistic (code-switching) este un fenomen frecvent în comunicarea bilingvă, care constă în alternarea între două limbi în cadrul aceleiași conversații sau propoziții. Studiat intens în lingvistică, acest fenomen are implicații asupra competenței lingvistice, a discursului și a identității sociale. Vorbitorul bilingv implică alegerea conștientă sau inconștientă între două coduri lingvistice, ambele rămânând active în mintea vorbitorului. Diferența dintre code-switching și code-mixing este că primul reflectă o abilitate pragmatică, în timp ce al doilea indică o fuziune a două sisteme gramaticale.

Schimbarea codului lingvistic poate fi interlingvistic (alternarea între limbi) și intralingvistic (trecerea între variante ale aceleiași limbi, cum ar fi dialecte sau registre). Inițial perceput negativ, acest fenomen este tot mai mult văzut ca o dovadă a unei abilități lingvistice superioare și ca o strategie naturală de optimizare a comunicării. Autori precum Beatty-Martínez, Navarro-Torres și Dussias (2020), Gardner-Chloros (2009), Gullberg, Indefrey, și Muysken (2009), respectiv Gafaranga (2007) arată că schimbarea codului lingvistic este o strategie de planificare a discursului, folosită pentru a clarifica, a marca schimbarea de subiect sau a întări relațiile interpersonale. În literatura autohtonă, am apelat la Benó, care vorbește despre schimbarea conștientă și inconștientă a codurilor.

Sursa ultimă de contact lingvistic este vorbitorul bilingv care – cunoscând două sisteme lingvistice – are posibilitatea de a alege între două coduri pentru a exprima o idee. Această alegere poate fi conștientă (de exemplu, pentru a reda cuvintele cuiva exprimate într-o altă limbă) sau mai puțin conștientă, căci vorbitorii bilingvi pot exprima în enunțurile lor fenomene de contact de care nu sunt conștienți. Vorbitorul bilingv activ operează două sisteme lingvistice și atunci când el sau ea pare să aibă nevoie de o singură limbă. Limba pe care tocmai nu o utilizează rămâne activă în fundal, așa cum se vede din fenomenele de interferență ale vorbitorilor bilingvi activi. (2014: 33)

În cadrul cercetării proprii, autorul analizează schimbarea codului lingvistic ca strategie de comunicare, esențială pentru atingerea obiectivelor conversaționale și pentru navigarea între identități lingvistice și culturale.

În cazul prezentei cercetări, ne interesează schimbarea și amestecul codului lingvistic ca strategie de comunicare, de atingere a obiectivului, în sensul lui C. Faerch și G. Kasper (cf. Vasiliu 2020: 114). Diferențele dintre termenii de code-switching și code-mixing sunt definiți de Meisel (1989), care spune că primul este o abilitate în competența pragmatică a bilingvului, iar a doua o fuziune a două sisteme gramaticale (cf. Gardner-Chloros 2009).

În acest sens, se potrivește cu ceea ce afirmă Beatty-Martínez, Navarro-Torres și Dussias (2020), care afirmă că schimbarea codului lingvistic este o strategie de planificare a discursului folosită de vorbitorii bilingvi pentru a-și optimiza comunicarea. În lucrarea lor, *Codeswitching: A Bilingual Toolkit for Opportunistic Speech Planning*, autorii argumentează că schimbarea codului lingvistic permite vorbitorilor să navigheze între limbi în mod flexibil, adaptându-se la contextul conversațional și la interlocutori. Acest proces implică nu doar competență lingvistică, ci și abilitatea de a utiliza resursele lingvistice disponibile într-un mod strategic pentru a facilita comunicarea.

### 3.2. Echivalența

Echivalența lingvistică este un concept esențial în traducere și în utilizarea limbajului bilingv, având un rol crucial în facilitarea comunicării și în menținerea coerenței între limbi, iar ca diverse aspecte ale echivalenței se pot aminti tipurile de împrumuturi lingvistice, modelele de dezambiguizare a traducerii sau importanța memoriei bilingve.

Adham (2022) examinează diverse tipuri de împrumuturi lingvistice, arătând cum cuvintele și expresiile dintr-o limbă sunt încorporate în alta pentru a îmbogăți vocabularul și a facilita comunicarea. În *Language Borrowings and Their Types*, Adham subliniază că împrumuturile pot fi clasificate în mai multe categorii, cum ar fi împrumuturile lexicale, împrumuturile structurale și calcurile. Aceste împrumuturi nu doar îmbogățesc vocabularul, ci și reflectă contactele culturale și sociale dintre comunități lingvistice diferite. Tsvetkov și Dyer (2016) discută despre importanța modelelor de dezambiguizare a traducerii în construirea punților între limbi. În articolul *Cross-Lingual Bridges with Models of Lexical Borrowing*, autorii prezintă tehnici de modelare care ajută la dezambiguizarea traducerilor de cuvinte, îmbunătățind astfel acuratețea și coerența în comunicare. Ei arată că utilizarea acestor modele permite vorbitorilor bilingvi să navigheze mai eficient între limbi și să minimizeze confuziile care pot apărea din ambiguități lingvistice. Li și Li (2004) aduc în discuție metoda bootstrap-ului bilingv pentru dezambiguizarea traducerilor de cuvinte. În *Word Translation Disambiguation Using Bilingual Bootstrapping*, cercetătorii demonstrează că această tehnică îmbunătățește semnificativ procesul de traducere în comparație cu metodele monolingve tradiționale. Aceasta se bazează pe utilizarea unor corpuri bilingve pentru a identifica echivalentele corecte ale cuvintelor, facilitând astfel o traducere mai precisă și coerentă. Memoria bilingvă joacă un rol esențial în procesarea lingvistică, bazându-se în primul rând pe semnificație, cu echivalentele de traducere acționând ca și concepte supralingvistice.

#### 3.2.1. Echivalența și îmbogățirea terminologiei

Samigullina et al. (2020) discută despre împrumuturile lingvistice ca modalitate de îmbogățire a terminologiei, în special în domeniul industriei petroliere și de gaze. În *Linguistic Borrowing as a Way to Enrich Oil and Gas Terminology*, autorii arată cum împrumuturile contribuie la dezvoltarea unui vocabular specializat, facilitând astfel comunicarea tehnică și profesională în acest domeniu. Cercetătorii arată că echivalența lingvistică și împrumuturile joacă un rol crucial în optimizarea comunicării bilingve. Prin utilizarea modelelor de dezambiguizare a traducerii și prin integrarea împrumuturilor în vocabularul cotidian, vorbitorii bilingvi pot naviga mai eficient între limbi, menținând coerența și claritatea în comunicare. Studiile discutate în această secțiune oferă perspective valoroase asupra modului

în care echivalența lingvistică contribuie la îmbogățirea și facilitarea comunicării într-un context multilingv.

În cadrul studiului traducerii, identificarea și utilizarea echivalențelor de traducere reprezintă o componentă esențială pentru asigurarea preciziei și clarității. Echivalențele de traducere se referă la metodele prin care un cuvânt sau o expresie dintr-o limbă sursă este transpus într-o limbă țintă, păstrându-se sensul original.

Un prim tip de traducere este cea literală, care presupune transpunerea exactă a cuvintelor din limba sursă în limba țintă. Melamed (2000) explorează modelele de echivalență a traducerii între cuvinte, subliniind importanța contextului în determinarea sensului corect. În tipul de traducere adaptativă, sensul este adaptat pentru a se potrivi culturii și contextului limbii țintă. Ying (2002) discută rolul contextului în alegerea sensului cuvintelor în traducere, evidențiind necesitatea ajustării sensului pentru a reflecta corect intenția originală. Traducerea semantică implică transferul sensului, nu neapărat al structurii cuvintelor. Li și Li (2004) au studiat dezambiguizarea traducerii cuvintelor folosind metode bilingve de bootstrap, demonstrând eficiența acestora în clarificarea sensului cuvintelor în diverse contexte. Traducerea funcțională se concentrează pe funcția pe care cuvintele o îndeplinesc în propoziție și pe păstrarea acestei funcții în traducere.

Modelele de echivalență în traducere oferă un cadru teoretic pentru înțelegerea și aplicarea conceptelor de traducere în diverse contexte lingvistice. În legătură cu modelul stratificării lexicale, Tsvetkov și Dyer (2015) discută problema traducerii cuvintelor care nu există în dicționar, arătând cum acest model poate îmbunătăți precizia traducerii. Lachgar (2023) analizează tipurile de texte și traduceri, subliniind importanța modelului cartografic în înțelegerea utilizării cuvintelor și a echivalențelor în diferite contexte textuale, pe când, discutând despre memoria conceptuală, Groot și Poot (1997) au demonstrat că traducerea cuvintelor la trei niveluri de competență într-o a doua limbă implică adesea utilizarea acesteia, indicând că echivalențele de traducere acționează ca concepte supralingvistice. Melamed (2000) a discutat despre modelele de echivalență în traducere și importanța acestora în asigurarea unei comunicări eficiente între diverse limbi și culturi. Studiul său a subliniat că traducătorii care înțeleg și aplică corect tipurile de traducere și modelele de echivalență pot asigura o traducere precisă și clară, menținând sensul original al mesajului și evitând ambiguitățile. Melamed a evidențiat că modelele de echivalență permit traducătorilor să găsească cele mai potrivite echivalente pentru termeni și expresii din limba sursă în limba țintă, contribuind astfel la o comunicare interculturală eficientă și la îmbunătățirea calității traducerilor.

În privința relației dintre echivalențele de traducere și memoria bilingvă, se poate spune că cea din urmă joacă un rol crucial în procesul de traducere. Echivalențele de traducere sunt stocate în memoria bilingvă ca și concepte supralingvistice, facilitând trecerea de la nivelul lingvistic la cel semantic. Altarriba (1992) a explorat reprezentarea echivalențelor de traducere în memoria bilingvă, evidențiind modul în care acestea sunt integrate și accesate în procesul de traducere, pe când Bosch și Ramon-Casas (2014) au arătat că primele echivalente de traducere în vocabularul expresiv al copiilor bilingvi facilitează accesul lexical, demonstrând importanța echivalențelor în dezvoltarea vocabularului bilingv. Tot în acest sens au efectuat cercetări Poulin-Dubois et al. (2017), care au evidențiat faptul că echivalențele de traducere facilitează accesul lexical chiar și la copii foarte mici, subliniind rolul crucial al memoriei semantice în procesul de traducere.

#### 4. Factorii contextuali

Comunicarea este un proces complex și dinamic, influențat de numeroși factori contextuali care pot modela transmiterea și recepționarea mesajului. Printre acești factori se numără subiectul de discuție, interlocutorul (sfera publică și sfera personală). Totodată, acestea

se află în strânsă legătură, chiar interdependentă și dezvoltă diferite relații bidirecționale. Subiectul de discuție poate fi legat de un anumit domeniu, în cazul cercetării de față acesta fiind cel educațional, dar depinde și de interlocutor. Caracteristicile interlocutorului, precum vârsta, statutul, experiența profesională sau nivelul de educație influențează și ele comunicarea.

#### **4.1.Sistemul educațional din România**

Cercetarea asupra factorilor care influențează uzul limbii a arătat că majoritatea studiilor se concentrează pe contextul învățării limbilor străine, mai ales în rândul elevilor. Studiul lui Langdon (2002), axat pe influențele contextuale în învățarea limbii engleze de către copiii dezavantajați, a fost considerat relevant pentru analiza dificultăților de traducere în limba română, având în vedere asemănările de context. Langdon evidențiază importanța contextului lingvistic și cultural, a resurselor educaționale și a politicilor școlare în succesul educațional.

În ceea ce privește sistemul educațional preuniversitar din România, acesta are rădăcini istorice adânci, evoluând de la tradiția orală și influențele religioase medievale până la un sistem modernizat în secolul al XIX-lea. În lipsa unui stat unitar, educația era fragmentată, cu influențe grecești, latine și ulterior rusești sau turcești, ceea ce a limitat accesul populației române la educație în limba maternă. Eforturile de standardizare a limbii române și de creare a unui sistem educațional propriu au fost impulsionate de elitele românești din secolul al XIX-lea, prin dezvoltarea presei, a literaturii și a primelor manuale școlare în română. În această perioadă s-au înființat primele licee și universități, inspirate de modelele educaționale humboldtian și napoleonian. De asemenea, s-au înregistrat progrese în alfabetizarea populației, cu un acces considerabil pentru fete — mai pronunțat decât în alte state europene. Aceste evoluții au contribuit la consolidarea identității culturale și naționale, punând bazele sistemului educațional modern din România.

Sistemul de educație din România este unul relativ tânăr, care a trecut prin provocări semnificative în a doua jumătate a secolului XX și începutul secolului XXI: standarde educaționale scăzute, infrastructură deficitară și probleme socio-economice. Totuși, s-au realizat progrese notabile prin actualizarea programelor educaționale și investiții în infrastructură, susținute de formarea continuă a personalului. Structura actuală a sistemului cuprinde grădinițe, școli primare, școli secundare (licee, școli profesionale și tehnice) și instituții de învățământ superior. Reforma și modernizarea continuă rămân priorități. Educația în limba minorităților naționale, cu accent pe comunitatea maghiară, are o evoluție marcată de schimbări istorice și politice. După 1918, minoritățile au fost afectate de politici restrictive, cum ar fi limitarea accesului la educație în limba maternă și secularizarea școlilor confesionale. În perioada comunistă, educația minorităților era permisă, dar strict controlată de stat. După 1989 și tranziția democratică, Constituția din 1991 și integrarea europeană au consolidat drepturile minorităților, asigurând acces mai larg la educația în limba maternă.

#### **4.2.Actul comunicațional**

Actul comunicațional este profund influențat de interlocutor, considerat cea mai importantă variabilă contextuală. Trăsături precum vârsta, personalitatea, cunoștințele, valorile, emoțiile, contextul social și cultura influențează constant fluxul și rezultatul discuției. Dintre aceste elemente, am ales să discutăm despre importanța sferei profesionale și personale, deoarece eșantionul, descris în subpunctul următor, este destul de unitar, fiind vorba de oameni de vârste apropiate, cu cunoștințe, experiențe și valori similare – cadrele didactice și auxiliare cu limba maternă maghiară din învățământul preuniversitar din România.

Unele dintre trăsăturile interlocutorului amintite mai sus sunt întărite și de teoreticieni, dintre care aș aminti studiul lui MacKenzie (2000), care afirmă că educația și experiența interlocutorului influențează modul în care mesajele sunt interpretate și înțelese, iar interlocutorii își adaptează limbajul în funcție de nivelul de cunoștințe al partenerilor

(MacKenzie 2000). Studiile arată că familiaritatea între interlocutori generează așteptări specifice, iar încălcarea acestora poate duce la probleme în înțelegere (Metzing și Brennan 2003, Clark și Brennan 1991). De asemenea, în contexte profesionale, interacțiunile repetate conduc la stabilirea unui limbaj comun, a unui limbaj-gază sau matrix (Grosjean 1997) și eficient (Garrod și Anderson 1987), iar adaptarea continuă a limbajului minimizează efortul cognitiv și facilitează înțelegerea reciprocă (Buschmeier și Kopp 2014). În domeniul academic, utilizarea terminologiei de specialitate este esențială pentru comunicarea clară și precisă (Clark și Schaefer 1989), iar ajustarea limbajului în funcție de nivelul receptorului contribuie la evitarea confuziilor (Ying 2002).

Cunoașterea personală a partenerului de discuție adaugă profunzime comunicării, influențând interpretarea termenilor și așteptările în dialog. Studiile (Horton și Gerrig 2005; Baker și MacIntyre 2003; Schober și Clark 1989) arată că interactivitatea și relațiile personale contribuie la o înțelegere mai clară și la o adaptare mai eficientă a limbajului. Lipsa interacțiunii directe poate duce la confuzii, iar percepția interlocutorului și adaptarea limbajului la acesta sunt esențiale pentru evitarea neînțelegerilor (Brennan și Clark 1996, Wilkes-Gibbs și Clark 1992).

Folosirea corectă a terminologiei în L2 depinde de contextul conversațional și de familiaritatea participanților cu subiectul (Brown-Schmidt et al. 2015; Clark 1994). Alegerea precisă a cuvintelor contribuie la claritatea mesajului și la percepția pozitivă a competenței vorbitorului. În mediul profesional, utilizarea jargonului adecvat facilitează comunicarea eficientă și construiește identități profesionale comune (Tobar-Henríquez et al. 2021). În sfera personală, însă, limbajul este mai colocvial și flexibil, adaptat la nevoile relaționale (Bartha 1999; Barbò 1983).

Adaptarea terminologiei în L2 este un proces complex ce necesită atenție la nuanțele culturale și la nivelul de cunoaștere al interlocutorilor. În educație, expunerea la terminologia de specialitate în L2 sprijină dezvoltarea competențelor lingvistice și profesionale (MacKenzie 2000). Fluența lingvistică sporește percepția pozitivă asupra vorbitorului (Dragojevic 2020), iar adaptarea constantă a limbajului la partenerul de dialog îmbunătățește înțelegerea reciprocă și relațiile interpersonale (Thiele et al. 2011).

## 5. Studiul de caz

Adham (2022) subliniază importanța preciziei terminologice în comunicare, arătând că utilizarea unor termeni incorecți poate genera confuzie și distorsiona mesajul, afectând eficiența comunicării, mai ales în contexte profesionale și academice. În contrast, cercetarea de față arată că, în mediul bilingv educațional analizat, tocmai adaptarea creativă și „distorsionarea” terminologică a termenilor din L2 contribuie la fluidizarea și eficientizarea colaborării. Această flexibilitate terminologică, influențată de experiența individuală (Parker și Hollister 2014), ajută la crearea unui limbaj comun adaptat contextului local.

Cercetarea pornește de la experiența personală a autorului într-un mediu bilingv, unde interferențele lingvistice sunt frecvente și integrate în uzul zilnic. Exemple precum „deffezni” (pentru obținerea *definitivatului*), „titu” (pentru *titularizare*) sau „dirihez” (pentru *la director*) ilustrează cum cadrele didactice și auxiliare își adaptează limbajul pentru a facilita comunicarea între colegi. Alegerea termenilor este puternic influențată de interlocutor: în comunicarea profesională între cadre didactice, uzul acestor forme adaptate este eficient, deoarece partenerii de dialog împărtășesc același context și cunoștințe de specialitate.

În prima fază a cercetării s-a pornit de la colectarea arbitrară a termenilor într-un mediu profesional bilingv, într-o singură locație, în sala profesorală a unei școli, fără a li se aduce în atenție subiecților că vor fi cercetați, pentru a nu influența modul de comunicare al acestora. Perioada de cercetare a durat 6 luni, iar rezultatul a generat cincizeci și șase de termeni: *programă școlară, curriculum, titularizare, evaluare inițială, învățare, profesor, elev,*

*școală, universitate, educație, predare, materiale didactice, metodă de predare, clasă, notă, examen, test, legea învățământului, plan de învățământ, definitivat, consiliu școlar, consiliu profesoral, consiliu de administrație, consiliu de părinți, consiliu elevilor, plan de lecție, consiliu de evaluare, inspector școlar, inspecție la clasă, educație non-formală, educație informală, educație civică, educație pentru sănătate, educație interculturală, educație sexuală, educație specială, educație incluzivă, educație continuă, consiliere școlară, dezvoltare personală, formare profesională, mobilitate academică, mobilitate internațională, asistență socială școlară, integrare școlară, învățare la distanță, învățare online, sistem de învățământ, politici educaționale, teorie a învățării, management școlar, educație preșcolară, director, plan cadru, metodologie, aria curriculară.* În faza a doua, interesul s-a comutat pe frecvența utilizării lor, astfel cu un prim eșantion de 10 subiecți din domeniul educațional s-a procedat la o ierarhizare a lor în funcție de frecvența utilizării, indiferent de context (profesional sau personal). Termenii obținuți au fost: *programă școlară, titularizare, evaluare inițială, educație, materiale didactice, metodă de predare, legea învățământului, definitivat, plan de lecție, inspector școlar, inspecție la clasă, educație informală, educația specială, continuitate, sistem de învățământ, management școlar, director, plan cadru, metodologie, aria curriculară.* Aceștia sunt termenii pe care au fost incluși în chestionarul final, care a stat la baza studiului actual.

Metoda folosită a fost cea a chestionarului, aceasta fiind recunoscută ca metodă științifică din 1930 (Valli 2016). Deși mai puțin frecvente în științele umane, ele sunt utilizate frecvent în domenii ca tehnologia sau economia. Totuși, conceperea și traducerea chestionarelor necesită atenție sporită pentru a asigura validitatea și repetabilitatea datelor (Lee, More și Cotiw 1999; King et al. 2011). Chestionarul a fost realizat ca formular Google, deoarece reprezintă o soluție modernă, gratuită și ușor accesibilă pentru realizarea și distribuirea chestionarelor online. Ele oferă o interfață simplă, posibilitatea personalizării, stocarea și analiza automată a răspunsurilor în Google Spreadsheets, precum și opțiuni de control asupra datelor colectate și distribuire facilă.

### **5.1.Descrierea eșantionului**

Eșantionul ales este format din persoane care lucrează în cadrul sistemului educațional din județul Harghita, iar primul criteriu de selecție al respondenților a fost ca aceștia să fie cetățeni români de naționalitate maghiară, deci, bilingvi, cu o limbă maternă diferită decât limba română. Un alt factor a fost diversitatea subiectului, în sensul că s-a apelat la cadre didactice care predau la niveluri diferite, inclusiv preșcolar, primar, gimnazial și liceal, dar și la subiecți cu funcții nedidactice, cum ar fi consilieri școlari, bibliotecari etc. Un ultim punct pe care l-am luat în considerare a fost experiența în învățământ, de la debutanți la cadre subiecți aflați în pragul pensionării, pentru a vedea dacă aceste aspecte influențează sau nu într-un fel sau altul obiceiurile lingvistice ale acestora.

### **5.2.Analiza datelor**

Chestionarul a fost completat de un număr de 40 de respondenți care activează în domeniul educației, majoritatea fiind profesori la diferite niveluri de învățământ. Aceștia provin din diverse zone ale județului Harghita, zona Toplița, zona Gheorgheni, zona Odorhei și zona Miercurea-Ciuc. Chestionarul a colectat date legate de vârstă, stare civilă, utilizarea terminologiei educaționale, dificultăți întâmpinate în traducerea termenilor specifici.

La partea de informații demografice s-au fixat informațiile legate de vârstă, sex, locație etc. Respondenții chestionarului se încadrează în diferite intervale de vârstă, oferind astfel o imagine de ansamblu asupra experiențelor și perspectivei variate în domeniul educației. Majoritatea respondenților, adică 45%, se află în intervalul de vârstă 40-49 de ani. Acest lucru sugerează o experiență semnificativă în domeniul educațional, deoarece această grupă de vârstă

include profesori cu mulți ani de activitate. Alte intervale de vârstă semnificative sunt de 30-39, reprezentând 22.5% dintre respondenți, ceea ce înseamnă că au o experiență de cel puțin 5 ani. A treia grupă de vârstă a fost 50-59 ani, cu 12.5 %. Aceasta indică o distribuție relativ echilibrată a vârstelor, dar cu o preponderență a celor care se află la mijlocul carierei lor profesionale.

Vârsta actuală	Procent (%)	Număr de respondenți
18-29 ani	17.5%	7
30-39 ani	22.5%	9
40-49 ani	45%	18
50-59 ani	12.5%	5
60-65 ani	2.5%	1
Peste 65 ani	0%	0
Prefer să nu răspund	0%	0

Fig. 1: Distribuția după vârstă, experiență profesională

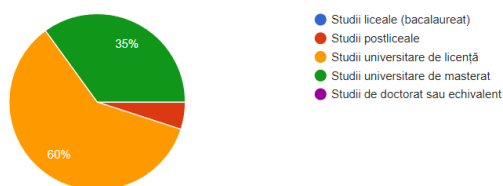
În ceea ce privește sexul respondenților, majoritatea covârșitoare sunt femei, reprezentând 75% din totalul participanților. Restul de 25% sunt bărbați. Această distribuție reflectă, într-o anumită măsură, tendințele generale observate în învățământ, unde profesiile didactice sunt adesea dominate de femei. Locația respondenților variază, cu cele mai multe răspunsuri provenind din zona Miercurea Ciuc 42.5% și Toplița 35%. Aceste date sunt relevante, deoarece indică faptul că terminologia educațională utilizată și dificultățile de traducere pot fi influențate de contextul regional și de comunitățile locale în care profesorii își desfășoară activitatea. În plus, structura etnică a zonelor este diferită. De exemplu, în zona Toplița populația de etnie română este mai mare, deci și contactele lingvistice, interferențele sunt mult mai numeroase. Deci, și numărul bilingvilor care apelează mai des la schimbarea codului lingvistic.

Majoritatea respondenților au studii de licență 60% și masterat 35%. Acest nivel ridicat de educație sugerează că participanții au o pregătire academică solidă, ceea ce poate influența utilizarea și înțelegerea terminologiei educației. Din punct de vedere al funcției ocupate, majoritatea sunt profesori 65%, urmați de învățători/învățătoare. Acesta reflectă diversitatea rolurilor educaționale, dar și faptul că majoritatea celor care au completat chestionarul sunt implicați direct în procesul de predare.

Fig. 2: Nivelul de educație

4. Care este cel mai înalt nivel de educație pe care l-ați finalizat?

40 responses



Starea civilă arată că majoritatea sunt căsătoriți (57.5%). Aceștia sunt urmați de cei necăsătoriți (37.5%). Aceste date pot oferi o perspectivă asupra stabilității și sprijinului familial, care pot influența, indirect, cariera profesională și utilizarea

terminologiei educaționale. Majoritatea covârșitoare a respondenților sunt de etnie maghiară (97.5%) și au limba maternă maghiară (100%). Aceste informații sunt esențiale pentru înțelegerea contextului lingvistic și cultural în care se desfășoară activitatea educațională a

respondenților. Un caz interesant este cel al respondentului cu limba maternă maghiară, dar care se consideră de etnie română.

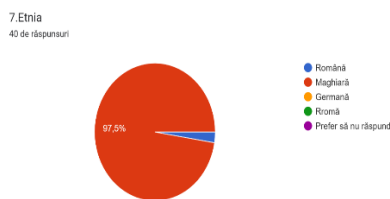


Fig. 3: Etnia

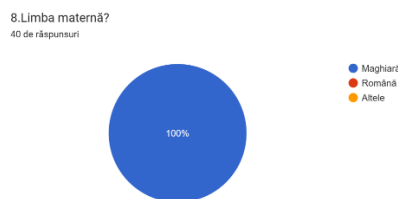


Fig. 4: Limba maternă

În ceea ce privește competențele lingvistice, majoritatea respondenților se consideră bilingvi (65%), urmați de monolingvi (20%) și multilingvi (15%). Aceste competențe lingvistice variate indică faptul că majoritatea profesorilor sunt capabili să opereze eficient atât în limba română, cât și în limba maghiară, ceea ce este esențial într-un context educațional bilingv.

Termenii și expresiile comune utilizate în viața de zi cu zi includ: *competență, interculturalitate, digitalizare, condică, catalog, frecvență, bacalaureat, curriculum, metodologie și evaluare* etc. Acești termeni reflectă aspectele esențiale ale activităților educaționale și administrative, evidențiind astfel importanța lor în viața profesională a respondenților. În conversațiile informale cu colegii sau alte persoane, termenii frecvent utilizați sunt: *curriculum, titularizare, planificare, catalog, metodologie și competențe*. Aceste conversații informale sugerează că, deși discuțiile nu sunt oficiale, terminologia educațională continuă să fie relevantă și utilizată frecvent.

În privința motivației privind folosirea termenilor, majoritatea respondenților consideră că în limba română sunt mai clare (67.6%). Alte motive includ necunoașterea traducerii (18.9%) și nesiguranța în traducerea corectă (8.1%). Aceste motive subliniază necesitatea unei clarități terminologice și a unei înțelegeri precise a termenilor educaționali pentru a evita confuziile și erorile. Chestionarul arată că termenii sunt utilizați și în alte contexte decât cel profesional. Astfel, 7.5% îi folosesc în timpul liber, 15% acasă, adică în mediul familial, 35% cu prietenii, iar 42.5% în alte contexte. Acest lucru arată că absolut fiecare respondent folosește acești termeni și în alte contexte.

Termenii din domeniul educației sunt utilizați zilnic de 27.5% dintre respondenți, săptămânal de 35%, și foarte des de 20%. Această frecvență ridicată a utilizării termenilor educaționali sugerează importanța acestora în activitățile zilnice ale profesorilor. Factorii principali care influențează utilizarea terminologiei educaționale sunt mediul (47.4%) și colegii (26.3%). Acești factori evidențiază importanța contextului profesional și a interacțiunilor cu colegii în determinarea terminologiei utilizate.

Respondenții au raportat că rareori au nevoie să caute traduceri pentru termeni educaționali (52.5%). Acest lucru sugerează că majoritatea profesorilor sunt familiarizați cu terminologia utilizată și nu întâmpină dificultăți semnificative în înțelegerea și aplicarea acesteia. 67.5% dintre respondenți au întâmpinat dificultăți în traducerea unor termeni specifici educaționali din română în maghiară. Exemple de astfel de termeni includ ARACIP, RODIS, titularizare și simulare. Aceste dificultăți subliniază complexitatea terminologiei educaționale și necesitatea unor resurse lingvistice adecvate pentru a facilita traducerea corectă și utilizarea termenilor.

Termeni precum *titularizare, planificare, evaluare, condică* și *testare* sunt printre cei mai folosiți de respondenți în discursurile lor în limba maghiară. Acești termeni specifici reflectă aspectele esențiale ale activităților didactice și administrative. Un aspect interesant este că utilizarea termenilor în limba română în discursul maghiar nu se limitează la discursul oral,

ci este uzul și în discursul scris, chiar dacă procentul este de doar 20.5%. În general, în comunicarea scrisă, fenomenul schimbării codului lingvistic nu apare. Acest aspect poate reflecta „pietrificarea” termenilor, până la acceptarea lor ca făcând parte din jargonul de specialitate. Termeni precum *titularizare*, *planificare* și *definitivat* sunt folosiți frecvent chiar și atunci când se vorbește în limba maghiară. Acest lucru sugerează că, în ciuda dificultăților de traducere, unii termeni educaționali în limba română sunt mai clari, au fost „adoptați”, iar corespondentul lor în limba maghiară nu se utilizează deloc sau aproape deloc în limba maternă a respondenților.

La ultimul punct al chestionarului, respondentul a trebuit să indice corespondentul maghiar al următorilor termeni: *titularizare*, *delegație*, *planificare*, *definitivat*, *gradație de merit*, *voucher*, *plan de învățământ*, *programă*, *simulare de examen*, *examenul de capacitate*, *ARACIP*, *RODIS*. Rezultatele arată că nu toți termenii au fost traduși, iar unii termenii au variante deosebite.

## 6. Rezultate și concluzii

Studiul asupra schimbării codului lingvistic ca strategie de comunicare generată de variabilele contextuale evidențiază câteva concluzii esențiale privind utilizarea terminologiei educaționale în rândul profesorilor bilingvi maghiari din România, Harghita.

În primul rând, respondenții chestionarului se încadrează în diferite intervale de vârstă, dar cu toții au o experiență de minimum 5 ani în domeniul educației. Astfel, factorul timp a oferit spațiu îndestulător pentru a se obișnui cu utilizarea termenilor din domeniul educațional în limba română în cadrul discursurilor în limba maghiară.

Locația respondenților variază, cu cele mai multe răspunsuri provenind din zona Miercurea Ciuc și Toplița, dar și Gheorgheni sau ale zone ale județului. Majoritatea respondenților au studii superioare, iar domeniul în care profesează presupune întâlnirea cu termenii (cu excepția celor care au absolvit Facultatea de Litere, secția Limba și literatura română) în limba maghiară în cadrul studiilor universitare (modulul psihopedagogic) sau în cadrul perfecționărilor ulterioare, al cercurilor pedagogice etc. În privința distribuției etnice și al limbii materne am obținut un rezultat interesant, căci, pe când toți respondenții au ca limbă maternă maghiară, 1 respondent se consideră de naționalitate română. Majoritatea lor se consideră bilingvi (65%), iar distribuția dintre monolingvi și multilingvi este aproape egală.

Pe de altă parte, în privința utilizării termenilor în limba română pot să spun că sunt utilizați frecvent. Cadrul conversațional și partenerul de dialog au un impact semnificativ asupra utilizării terminologiei educaționale. Cadrele didactice și auxiliare își adaptează vocabularul în funcție de interlocutor și context, preferând termenii în limba română în conversațiile formale sau în interacțiunile profesionale, datorită clarității și standardizării pe care le oferă, deci, acest aspect este în concordanță cu ceea ce spun Baker și MacIntyre (2003), care subliniază importanța contextului profesional în determinarea disponibilității de a comunica într-o limbă secundară. Conform datelor din chestionar, majoritatea profesorilor bilingvi consideră că termenii în limba română sunt mai clari și evită confuziile care pot apărea din traduceri imprecise. De asemenea, aceștia utilizează frecvent termeni specializați în limba română, chiar și în conversații informale, sugerând o integrare profundă a acestor termeni provenită practica lor profesională zilnică. Respondenții au raportat dificultăți semnificative în traducerea unor termeni educaționali specifici din română în maghiară, cum ar fi *ARACIP*, *RODIS*, *titularizare* și *simulare*. Un caz interesant este „examenul de capacitate” care fost tradus ca: *képeségvizsga* (9), *képesítővizsga*, *képeségfelmérő vizsga* (1), *képesség vizsga* (9), *képességi vizsga* (2), *kisérlettségi* (2), *képeségfelmérés*, *tudásfelmérés*, *országos felmérés* *próbatvizsga*, *szintfelmérő*. Avem 28 de respondenți pentru această traducere și 10 variante de traducere.

Un alt aspect interesant este folosirea termenilor în limba română în comunicarea scrisă. Acest aspect poate reflecta „pietrificarea” termenilor, până la acceptarea lor ca făcând parte din jargonul de specialitate.

Studiul nu a reușit să surprindă în totalitate complexitatea și nuanțele utilizării terminologiei educaționale în rândul profesorilor maghiari din România, Harghita, dar a încercat să ofere câteva indicii despre cum variabilele contextuale, competențele lingvistice și mediul profesional influențează semnificativ utilizarea vocabularului și strategiile de comunicare și arată că adoptarea termenilor în limba română, în ciuda dificultăților de traducere, reflectă nevoia de claritate și uniformitate în comunicare, esențială pentru eficiența procesului educațional.

## BIBLIOGRAPHY:

1. Adham, T. 2022. Language Borrowings and Their Types. *European International Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies* 2 (4): 270-273. <https://doi.org/10.55640/eijmrrms-02-04-52> (10.04.2024).
2. Altarriba, J. 1992. The representation of translation equivalents in bilingual memory. *Advances in psychology* 83: 157-174. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61493-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61493-4). (10.04.2024)
3. Baker, S., & MacIntyre, P. 2003. Willingness to Communicate in a Second Language. *Journal of Language and Social Psychology* 22: 190-209. <https://doi.org/10.1177/0261927X03022002003> (10.04.2024).
4. Barbò, F. 1983. Dialogue: How Do We Know What Others Mean and Why? In: Cohen, R.S., Wartofsky, M.W. (coord.): *Language, Logic and Method*. Springer, Dordrecht, 409-444.
5. Bartha, C. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
6. Beatty-Martínez, A., Navarro-Torres, C., & Dussias, P. 2020. Codeswitching: A Bilingual Toolkit for Opportunistic Speech Planning. *Frontiers in Psychology*, 11-2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01699> (23.02.2024).
7. Benő, Attila. 2014. *Kontaktusjelenségek az erdélyi magyar nyelvváltozatokban*. Cluj-Napoca: Erdélyi Múzeum-Egyesület.
8. Bosch, L., & Ramon-Casas, M. 2014. First translation equivalents in bilingual toddlers' expressive vocabulary: Does form similarity matter?. *International Journal of Behavioral Development* 38 (4): 317–322. <https://doi.org/10.1177/0165025414532559> (22.04.2024).
9. Brennan, S. E., & Clark, H. H. (1996). Conceptual pacts and lexical choice in conversation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 22(6): 1482-1493. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.22.6.1482> (23.02.2024).
10. Brown-Schmidt, S., Yoon, S., & Ryskin, R. 2015. People as contexts in conversation. *Psychology of Learning and Motivation* 62: 59-99. <https://doi.org/10.1016/BS.PLM.2014.09.003> (23.02.2024)
11. Buschmeier, H., & Kopp, S. 2014. A model for dynamic minimal mentalizing in dialogue. In: *Proceedings of the 12th Biannual Conference of the German Cognitive Science Society*, pp. S32–S33, Tübingen, Germany. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.1170200.V1> (23.02.2024).
12. Butler, Yuko G., & Kenji Hakuta. 2006. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Tej K. Bhatia, & William C. Ritchie (ed.) *The Handbook of Bilingualism*. New Jersey: Blackwell Publishing.

13. Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. 2009. Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest* 10 (3): 89-129. <https://doi.org/10.1177/1529100610387084> (19.06.2025).
14. Clark, H. H., & Brennan, S. E. 1991. Grounding in communication. In: L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Coord.): *Perspectives on socially shared cognition*, pp. 127–149. <https://doi.org/10.1037/10096-006> (19.06.2025).
15. Clark, H. H. 1994. Discourse in production. In: M. A. Gernsbacher (Coord.), *Handbook of psycholinguistics*, pp. 985–1021. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/0096-0551\(80\)90069-7](https://doi.org/10.1016/0096-0551(80)90069-7) (22.04.2024).
16. Clark, H. H., & Schaefer, E. 1989. Contributing to Discourse. *Cogn. Sci.*, 13, 259-294. [https://doi.org/10.1207/S15516709COG1302\\_7](https://doi.org/10.1207/S15516709COG1302_7) (23.02.2024).
17. Cook, V. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
18. Dragojevic, M. 2020. Extending the fluency principle: Factors that increase listeners' processing fluency positively bias their language attitudes. *Communication Monographs* 87: 158-178. <https://doi.org/10.1080/03637751.2019.1663543> (23.02.2024).
19. Gafaranga, J. 2007. Code-switching as a conversational strategy. In: Peter Auer și Li Wei (ed.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp: 279-313.
20. Gardner-Chloros, P. 2009. Code-switching. *Acquiring code-switching: code-switching in children (and L2 learners)*. Cambridge University Press.
21. Garrod, S., & Anderson, A. 1987. Saying what you mean in dialogue: A study in conceptual and semantic co-ordination. *Cognition* 27 (2): 181–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(87\)90018-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(87)90018-7) (23.02.2024).
22. Groot, A., & Poot, R. 1997. Word translation at three levels of proficiency in a second language: The ubiquitous involvement of conceptual memory. *Language Learning* 47: 215-264. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.71997007> (22.04.2024).
23. Grosjean, F. 1997. The bilingual individual. *Interpreting* 2 (1-2): 163 – 187. <https://doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro> (18.06.2025).
24. Grundy, J. G., & Timmer, K. 2017. Bilingualism and working memory capacity: A comprehensive meta-analysis. *Second Language Research* 33 (3): 325–340. <https://www.jstor.org/stable/26375888> (18.06.2025).
25. Gullberg, M., P. Indefrey, & P. Muysken. 2009. Research techniques for the study of code-switching. In: Barbara E. Bullock & Almeida Jacqueline Toribio (Coord.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge University Press.
26. Hamers, J.F. & M. H. A. Blanc. 2000. *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Horton, W. S. & R. J. Gerrig. 2005. The impact of memory demands on audience design during language production. *Cognition* (96) 2: 127-142. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.07.001> (22.04.2024).
28. Karmacsı, Z. 2007. *Kétnyelvűség és nyelvészajátítás [Bilingvismul și achiziția limbii]*. Ungvár: PoliPrint.
29. King, K., Khan, N., LeBlanc, P., & Quan, H. 2011. Examining and establishing translational and conceptual equivalence of survey questionnaires for a multi-ethnic, multi-language study. *Journal of advanced nursing* 67 (10): 2267-2274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05679.x> (18.06.2025).
30. Lachgar, A. 2023. Text Types and Translation. *International Journal of Translation and Interpretation Studies* 3 (1): 1-7 <https://doi.org/10.32996/ijtis.2023.3.1.1>. (18.06.2025)

31. Langdon, H. 2002. Factors Affecting Special Education Services for English-Language Learners with Suspected Language-Learning Disabilities. Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners* (2002) 5 (1): 66–82. <https://doi.org/10.5555/MUVO.5.1.H15250H811364422> (18.06.2025).
32. Lee, J.-A. L.M, S. J. More, B. S. Cotiw. 1999. Problems translating a questionnaire in a cross-cultural setting. *Preventive Veterinary Medicine* 41 (2–3): 187–194. [https://doi.org/10.1016/S0167-5877\(99\)00041-0](https://doi.org/10.1016/S0167-5877(99)00041-0) (19.06.2025).
33. Li, H., & Li, C. 2004. Word Translation Disambiguation Using Bilingual Bootstrapping. *Computational Linguistics* 30: 1–22. <https://doi.org/10.1162/089120104773633367> (18.06.2025).
34. MacKenzie, C. 2000. Adult spoken discourse: the influences of age and education. *International Journal of Language & Communication Disorders* 35(2): 269–285. <https://doi.org/10.1080/136828200247188> (18.06.2025).
35. Márku, A. 2011. A kódváltás pragmatikai okai, megítélése a kárpátaljai magyarok körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1-2: 115–134. [https://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/2011\\_XI\\_evfolyam/MARKU\\_ANITA\\_A\\_kodvaltas\\_pragmatikai\\_okai\\_megitelese-a\\_karpataljai\\_magyarok\\_koreben.pdf](https://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/2011_XI_evfolyam/MARKU_ANITA_A_kodvaltas_pragmatikai_okai_megitelese-a_karpataljai_magyarok_koreben.pdf) (19.06.2025).
36. Melamed, I. 2000. Models of translation equivalence among words. *Computational Linguistics* 26: 221–249. <https://doi.org/10.1162/089120100561683> (22.04.2024).
37. Metzging, C., & Brennan, S. E. 2003. When conceptual pacts are broken: Partner-specific effects on the comprehension of referring expressions. *Journal of Memory and Language* 49 (2): 201–213. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00028-7) (22.04.2024).
38. Parker, J., & Hollister, D. 2014. The Cognitive Science Basis for Context. In: Brézillon, Patrick & Gonzalez, Avelino J. (Coord.), *Context in Computing. A Cross-Disciplinary Approach for Modeling the Real World*, pp. 205–219. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1887-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1887-4_14) (22.04.2024).
39. Salamon, B. Ee. 2014. Kódváltás és nyelvkölcsönzés a romániai hivatalok magyar ajkú önkormányzatainál. *Közösség és identitás a Kárpát-medencében*. P364–381, Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
40. Samigullina, L., Samigullina, E., Danilova, O., & Latypova, I. 2020. Linguistic Borrowing as a Way to Enrich Oil and Gas Terminology. In: *Proceedings of the International Session on Factors of Regional Extensive Development (FRED 2019)*, pp. 58–61. <https://doi.org/10.2991/fred-19.2020.13> (22.04.2024).
41. Schober, M. F., & Clark, H. H. 1989. Understanding by addressees and overhearers. *Cognitive Psychology* 21(2): 211–232. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90008-X) (22.04.2024).
42. Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities (Multilingual Matters)*. trad. Lars Malmberg și David Crane, Bristol: Multilingual Matters.
43. Thiele, K., Foltz, A., Bartels, M., & Stenneken, P. 2011. Cognitive and social aspects of adaptation to a communication partner. In: *17th Meeting of The European Society For Cognitive Psychology*. <https://doi.org/10.1037/e512592013-557> (20.05.2024).
44. Tobar Henríquez, A., Rabagliati, H., & Branigan, H. P. (2021). Speakers extrapolate community-level knowledge from individual linguistic encounters. *Cognition* 210, Article 104602. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104602> (20.05.2024).
45. Tódor, E.-M. 2005. A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései. (Aspectele pedagogice ale schimbării codului lingvistic în contextul

- bilingvismului asimetric). *Magyar pedagógia* 1: 41-59. [www.magyarpedagogia.hu/document/Todor\\_MP1051.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Todor_MP1051.pdf) (20.05.2024).
46. Tsvetkov, Y., & Dyer, C. 2016. Cross-Lingual Bridges with Models of Lexical Borrowing. *J. Artif. Intell. Res.* 55: 63-93. <https://doi.org/10.1613/jair.4786> (20.05.2024).
47. Valli, R. 2016. Creating a questionnaire for a scientific study. *International Journal of Research Studies in Education* 6: 4 <https://doi.org/10.5861/IJRSE.2016.1584> (20.05.2024).
48. VasIU, Lavinia-Iunia.2020. *Achizitia limbii romane ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
49. Wilkes-Gibbs, D., & Clark, H. H. 1992. Coordinating beliefs in conversation. *Journal of Memory and Language* 31 (2): 183–194. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(92\)90010-U](https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90010-U) (20.05.2024).
50. Ying, T. 2002. Context and the Choice of Word Meaning in Translation. *Journal of Fuling Teachers College.* 6: 63-66. [https://caod.orioprobe.com/articles/5135724/Context\\_and\\_the\\_Choice\\_of\\_Word\\_Meaning\\_in\\_Translation.htm](https://caod.orioprobe.com/articles/5135724/Context_and_the_Choice_of_Word_Meaning_in_Translation.htm) (22.04.2024).