

[https://doi.org/10.52326/jss.utm.2021.4\(2\).07](https://doi.org/10.52326/jss.utm.2021.4(2).07)
UDC 811.135.1'373.46



MODELING CONSTRUCT OF TECHNICAL TERMINOLOGY VALUING IN THE ROMANIAN LANGUAGE BY ALLOPHONE STUDENTS

Mariana Golovaci*, ORCID ID: 0000-0002-0929-9200

Technical University of Moldova, Ștefan cel Mare str. 168, Chișinău, Republic of Moldova

**mariana.golovaci@lm.utm.md*

Received: 03. 15. 2021

Accepted: 05. 12. 2021

Abstract. The aim of the article is to reflect the theoretical premises in the construction of the specific model of technical terminology exploitation in the Romanian language by allophone students. The theoretical and practical studies devoted to professional languages, mentioned in this paper, have been fundamental elements of the pedagogical model developed for the objective of the research. The models reflected in the Common European Framework of Reference for languages, designed for formative actions, which constitute a privileged opening in supporting the formation of communicative competence in a language other than the mother tongue, served as the basis: Model of development of general individual competences; Model of extension and diversification of linguistic communicative competence; Model of performing the determined communicative activity (-ies); Model of optimal functional insertion in a particular domain; Model of enrichment/diversification of strategies in terms of performing tasks. Communicative competence is a category that reflects the authors' point of view equating communicative competence and terminological competence, element in the reference system of professional and personal training purposes. In conclusion, the modeling construct represented in Figure 3 defines the plan to affirm the coordinates of the methodology for valuing technical terminology in higher education (formative and operational), which will be concretized at the level of performance achieved at graduation integrating the technical terminology into a message for various communication contexts.

Keywords: *technical terminology, communication competence, terminological competence, didactic methodology, Pedagogical Model.*

Rezumat. Scopul articolului vizează reflectarea premiselor teoretice în construcția Modelului pedagogic de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi. Studiile teoretice și practice consacrate limbajelor profesionale, menționate în prezentul articol, au constituit repere de fundamentare ale Modelului pedagogic elaborat în scopul cercetării. Drept bază au servit modelele reflectate în Cadrul european comun de referință pentru limbi, concepute în acțiuni formative, ce constituie o deschidere privilegiată în susținerea formării competenței de comunicare într-o altă limbă decât cea maternă: Modelul de dezvoltare a competențelor generale individuale; Modelul extinderii și diversificării competenței de comunicare lingvistică; Modelul realizării unei

(unor) activități comunicative determinate; Modelul inserării funcționale optimale într-un anumit domeniu; Modelul îmbogățirii/diversificării strategiilor în termeni de îndeplinire a sarcinilor. Competența de comunicare reprezintă o categorie ce reflectă punctul de vedere al autorilor în echivalarea competenței de comunicare și a competenței terminologice, element în sistemul de referință al finalităților de formare profesională și personală. În concluzie, constructul modelic reprezentat în figura 3 definește planul de afirmare a coordonatelor metodologiei de valorificare a terminologiei tehnice în învățământul superior (formativă și operațională), fapt ce va fi concretizat în nivelul de performanță atins la absolvire privind gradul de integrare a terminologiei tehnice într-un mesaj pentru diverse contexte de comunicare.

Cuvinte-cheie: *terminologie tehnică, competența de comunicare, competența terminologică, metodologia didactică, Model pedagogic.*

Introducere

Optimizarea didacticii universitare în scopul dezvoltării competenței de comunicare profesională reprezintă unul din obiectivele de bază a învățământului superior, interesul științific al cercetătorilor fiind concentrat în mare parte pe dezvoltarea la nivel înalt a competenței de utilizare a lexicului specialitate. Perspectiva metodologică a valorificării terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi este argumentată de *terminologia tehnică*, un concept fundamentat teoretic la nivelul *limbajului specializat*, fiind parte a cercetărilor actuale care promovează ideea, că terminologia are ca „obiectiv primordial, asigurarea univocității transferului de cunoștințe între specialiști, relevând capacitatea limbii de a răspunde provocărilor modernității fără intermediari” [1].

Corelată cu principiile terminologiei actuale, valorificarea terminologiei într-o limbă străină „exprimă cultura societății informaționale, globalizată, postmodernă, care solicită cunoașterea limbilor străine ca resursă de „îmbogățire și extindere a propriului spațiu de expresie și reprezentare”; deschidere față de alte sisteme de organizare socială, dar și ca „dimensiune direct responsabilă de integrarea socială a individului și de succesul său profesional” [2], constituind un instrument de eliminare a ambiguității în comunicarea științifică” [3]. Oportunitatea cercetării metodologiei date derivă din preocupările sporite pentru lexicul de specialitate, atestând studii teoretice și practice valoroase realizate în R. Moldova, consacrate limbajelor profesionale din diverse domenii de activitate. Contribuții importante privind *dezvoltarea competenței de lectură a textelor de specialitate în limba germană la profilul științe economice* sunt recunoscute în cercetarea realizată de N. Barbaroș (2018) [4].; *dezvoltarea lexicului de specialitate în limba engleză la studenții economiști*- A. Ixari (2013) [5]; *formarea limbajului scris la studenții facultăților de educație fizică și sport* – M. Timuș; *formarea limbajului profesional la studenții colegiului de medicină* - Botnariuc L. (2007) [6].; *Afixarea în metalimbajul tehnic englez (domeniul tehnicii de telecomunicații)*- Caterenciuc S. [7]. Importanța *limbajului individual al studentului alolingv în limba română* este prezentată prin abordarea implicativă a situației de discurs, D. Usaci (2006) [8], analizând problema particularităților verbale individuale în perspectiva *educației lingvistice a studenților alolingvi în baza limbii române*. Nivelul de însușire a limbii este determinat, în mare parte, de circumstanțele consemnate de situația de discurs și de posibilitățile individuale de acumulare a informațiilor necesare, unde anume situația transformă studentul din subiect-receptor de informații în subiect-locutor activ, energizând potențele sale intelectuale și formându-i noi experiențe de viață și de învățare a limbii [8, p. 3].

I. Principii de învățare a limbii române de către alolingvi

Contextul de valorificare a terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi reclamă sporit organizarea procesului de formare a lexicului de specialitate după anumite principii și proceduri definite de știința metodelor, aceasta constituind una din problemele cercetării. O altă problemă derivă din contradicțiile semnalate de lipsa unui Model tehnologic ce ar include componentele ce definesc reperele teoretice privind valorificarea terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi. Urmărind îndeplinirea obiectivelor propuse, profesorul optează pentru o anumită manieră de abordare a activității, pentru un model de acțiune cu valoare normativă, ce presupune două componente distincte, dar interdependente: o componentă epistemologică și una metodologică. *Componenta epistemologică* înglobează mecanismele operaționale angajate în activitatea de predare-învățare, în timp ce *componenta metodologică* vizează metodele, procedeele, mijloacele și formele de organizare, capabile să asigure funcționalitatea mecanismelor operaționale.

Principiul participării active și conștiente a studenților la propria lor formare stă la baza interesului crescut pentru strategiile ce promovează acel tip de învățare, care este în același timp - *cunoaștere și acțiune*. Poziția intermediară în etapele acestei rezolvări implică faptul că strategiile sunt întotdeauna determinate de context și finalitățile educaționale. În același timp, strategiile stabilesc o modalitate clară de rezolvare, epuizând, din punct de vedere practic, partea euristică, creativă a rezolvării, fapt ce vom demonstra prin intermediul cercetării la nivelul sistemului de tranzacții conceptuale perspectivele de valorificare a terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi.

Despre realitatea procesului de învățământ, modul în care este realizat, preponderent în manieră clasică, E. Joița afirmă din rezultatele cercetărilor și întreprinderilor asupra predării - învățării acumulate în ultimile decenii, că acestea pătrund cu dificultate în literatura și practica pedagogică românească din multiple motive” [9, p. 21].

Activitățile de învățare derulate după modelele constructiviste cercetate de autoare, solicită coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal). Fiind un demers centrat pe elev, în activitățile de învățare constructivistă cei implicați pot să întâmpine dificultăți la suprasolicitare sau la evaluări greșite datorate unor interpretări calitative subiective, totdată, E. Joița consideră că „realizarea activității de învățare poate fi obstrucționată și de factori externi acesteia, conjuncturali, circumstanțiali, de o anumită structură mentală a societății, de tipul de experiență a elevilor, dar și a profesorilor care îndrumă activitatea de învățare” [9, p. 25].

Comparația între orientarea constructivistă conturată în ultimele decenii și practicile behavioriste determinate de modelarea comportamentului din informațiile organizate în sisteme pentru a fi ușor manipulate, este prezentată de E. Joița în planul punctelor tari și a punctelor slabe cu referire la elevi și la profesori. În procesul de stabilire a metodologiei valorificării terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi, această comparație reprezintă un suport important privind modul de proiectare și a rezultatelor realizării obiectivelor.

O opinie interesantă în definirea competenței privind operarea cu termenii de specialitate în comunicare este susținută de autorii volumului *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare - Inovare - Formare - Dezvoltare*, Mândruț O., Catană L., Mândruț M. [10, p. 31].

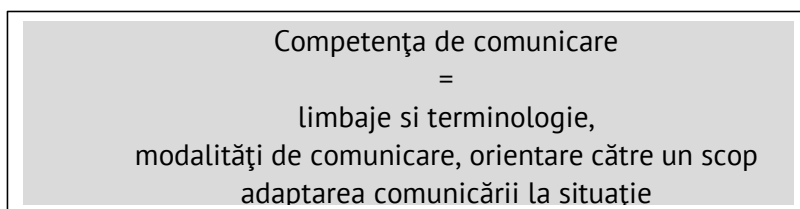


Figura 1. Incursiuni în afirmarea competenței terminologice
(după Mândruț O., Catană L., Mândruț M. [10, p. 31].

Competența de comunicare reprezintă o categorie esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/ învățare, nici relaționare. Este un element cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe cheie.

Această definiție exprimă punctul de vedere a autorilor prin care *echivalează competența de comunicare și competența terminologică* prin sensul grafic al parantezelor ce redau sensul de “a izola o precizare” – notă din DEX și a interpretărilor susținute de argumentele analizate ulterior.

Afirmațiile prezentate cu privire la competența de comunicare sunt evidențiate de *pluridimensionalismul comunicării și a competenței de comunicare*:

- *în limba maternă*, prin cunoașterea și utilizarea limbii materne în situații diverse, în scris sau oral, alt aspect este o atitudine ce constă în dorința de a interacționa cunoscând elementele de interculturalitate. Această competență este definită prin caracteristica sa de evoluție continuă atât în mediul familial, în școală, în mediile profesionale sau în timpul liber.

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

În viziunea autorilor **competența de comunicare în limba maternă** este alcătuită dintr-un ansamblu de elemente componente, referitoare la:

- utilizarea limbajului ca instrument de comunicare orală și scrisă;
- reprezentarea, interpretarea și înțelegerea realității utilizând ca instrument limba;
- receptarea și comunicarea cunoștințelor;
- organizarea și orientarea sau modelarea gândirii și a comportamentelor.

Aceasta reflectă *capacitatea de a exprima și de a interpreta concepte, convingeri, sentimente și opinii, atât oral, cât și în scris; dar și disponibilitatea de a interacționa cu alții într-un mod adecvat și creativ.*

Competența de comunicare în limbi străine variază între cele patru dimensiuni (ascultare, vorbire, citire și scriere) ca nivel de competență individual, pentru fiecare limbă străină în parte, în funcție de fondul social și cultural personal, solicitând, de asemenea, aptitudini cum ar fi medierea și înțelegerea interculturală [11, p. 31].

Un alt argument prezentat de autori vizează “*elementele componente ale competenței de comunicare*”. Legătură între tipurile principale de activități (presupuse de această competență) și activitățile de învățare corespunzătoare sunt inserate de autorii menționați într-un tabel, elaborate pe baza operațiilor la nivel de *cunoaștere, înțelegere, argumentare, luarea deciziei, rezolvare de probleme, acțiune, producerea inovației, evaluare critică*.

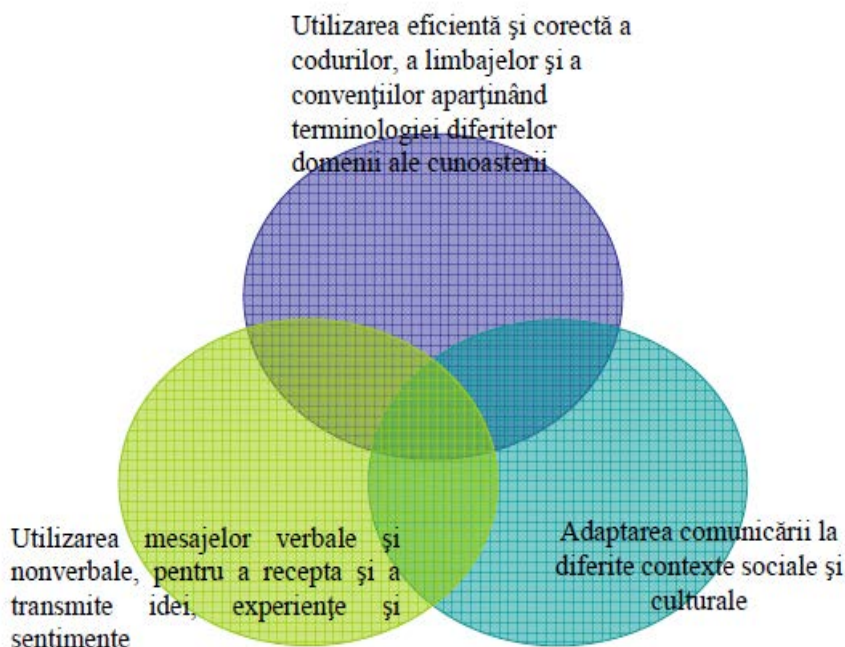


Figura 2. Expresia grafică a competenței de comunicare (după Mândruț [10, p. 31].

Această dimensionare reflectă taxonomia domeniului cognitiv elaborată de B.S. Bloom, ce se constituie drept cadru de referință posibil de adaptat la structura particulară a disciplinelor de învățământ. “A proiecta obiectivele conform acestei taxonomii înseamnă a lua în considerare dimensiunile informativă și formativă a educației și a specifica comportamente cognitive adecvate pentru fiecare clasă de obiective (*în total 6 criterii*). Pentru fiecare categorie taxonomică sunt indicate tipuri reprezentative de obiective. De exemplu, înțelegerea presupune: reformularea unui enunț de către elev/student cu propriile cuvinte, interpretarea (rezumarea, comentarea etc.) și extrapolarea (specifică consecințelor unui enunț dincolo de context sau cadru de prezentare)”.

Ajustarea tabelului elaborat de autorii volumului *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare* (Mândruț O., Catană L., Mândruț M.) la taxonomia domeniului cognitiv (B.S. Bloom) este redată în cercetarea de față în tabelul ce urmează:

Tabelul 1

Abordarea competenței de comunicare (terminologice) în planul obiectivelor cognitive

COMPETENTE VIZATE (după Cristea S.)	Competența de comunicare (după Mândruț O., Catană L., Mândruț M)
1. <i>cunoastere</i> (date, termeni, clasificări, metode, teorii, categorii)	<i>cunoastem</i> - identificăm termeni - memorăm termeni noi
2. <i>înțelegere</i> /capacitatea de raportare a noilor cunoștințe la cunoștințele anterioare prin: • traducere • interpretare • extrapolare	<i>înțelegem</i> - utilizăm limbajul ca un instrument pentru construirea cunoașterii individuale - înțelegem mesaje : cerințe, scopuri, opțiuni etc.

3. aplicare (a noilor cunoștințe)	<i>argumentăm</i>	<ul style="list-style-type: none"> - generăm opinii diverse în legătură cu o situație, cu o metodă utilizată cu o rezolvare propusă etc. - aplicăm etape sau scheme de argumentare a poziției adoptate față de o problemă cu scopul de a convinge
4. analiza pentru: <ul style="list-style-type: none"> • căutarea elementelor • căutarea relațiilor • căutarea principiilor de organizare 	<i>acționăm</i>	<ul style="list-style-type: none"> - formulăm comenzi care orientează acțiunea individului - organizăm și coordonăm activitatea unui grup - utilizăm terminologii specifice - alegem metode și formulăm ipoteze
	<i>rezolvăm probleme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - căutăm și comunicăm soluții atipice, căutăm rezolvări pentru cazuri particulare, pentru generalizări - rezolvăm un conflict - împărtășim valori comune - inițiem o acțiune – finalizarea acțiunii - dăm feedback, realizăm aprecieri
5. sinteza pentru: <ul style="list-style-type: none"> • crearea unei opere personale • elaborarea unui plan de acțiune • derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu 	<i>luăm o decizie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - propunem soluții pentru o problemă - apreciem avantajele și limitele soluțiilor - luăm decizii rapide, căutăm să fim eficienți
	<i>producem inovare</i>	<ul style="list-style-type: none"> - producem texte personale -utilizăm limbajul pentru comunicarea unor idei inovative
6. evaluarea prin: <ul style="list-style-type: none"> • critica internă • critica externă 	<i>evaluăm critic</i>	<ul style="list-style-type: none"> - realizăm aprecieri - argumentăm părerile personale

Învățarea limbilor presupune alegerea între diferite tipuri și niveluri de obiective. *Cadrul de referință* reflectă *cinci modele de predare-învățare* și modul cum fiecare dintre componentele esențiale ale modelului poate să se focalizeze asupra obiectivelor de învățare:

1. dezvoltare a competențelor generale individuale ale elevului
2. extindere și de diversificare a competenței de comunicare lingvistică
3. realizări a unei (unor) activități comunicative determinate
4. inserare funcțională optimală într-un anumit domeniu
5. îmbogățire sau diversificare a strategiilor sau în termeni de îndeplinire a sarcinilor

Modelele reflectate în *Cadrul de referință* se referă la diverse categorii de obiective ale predării/învățării, care pot fi concepute în acțiuni formative, constituind o deschidere

privilegiată în susținerea formării competenței de comunicare într-o altă limbă decât cea maternă. Prezentăm în continuare sinteza acestor modele din Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, în condițiile determinării asupra elementelor concepute.

II. Modelul valorificării terminologiei tehnice în limba română de către alolingvi

1. Modelul de dezvoltare a competențelor generale individuale (vezi Secțiunea 5.1), obiectivele se referă la **cunoștințe**, **deprinderi** (capacități), **competența existențială** (trăsături de personalitate, atitudini etc.) sau **capacitatea de a învăța**, ori la una din aceste dimensiuni în mod particular.

Acest model aduce în atenție mai multe situații de învățare a unei limbi străine [11, p. 111]:

- înzestrarea cu noi **cunoștințe declarative** (de exemplu, despre gramatică sau literatură sau despre anumite caracteristici culturale ale unei țări străine);
- învățarea ca mijloc de **dezvoltare a personalității** (de exemplu, pentru mai multă siguranță sau încredere în sine, pentru o atitudine mai degajată față de luările de cuvânt):
 - **dezvoltarea capacității de a învăța** (o mai mare deschidere pentru tot ce e nou, conștientizarea altor limbi și culturi, curiozitatea față de necunoscut).

Aceste scopuri specifice care se referă la un anumit sector sau tip de competență, la aplicarea sau dezvoltarea unei competențe parțiale, permit dezvoltarea sau consolidarea unei competențe plurilingve și pluriculturale transversale. Cu alte cuvinte, autorii PÎE consideră, că urmărirea unui obiectiv parțial își poate avea locul într-un proiect global de învățare.

2. Modelul extinderii și diversificării competenței de comunicare lingvistică vizează (vezi Secțiunea 5.2), obiectivele definite de 3 componente:

- **componenta lingvistică**,
- **componenta pragmatică**,
- **componenta socio-lingvistică**.

Învățarea unei limbi străine în baza *Modelului extinderii și diversificării competenței de comunicare lingvistică* este organizată prin construirea elementelor de învățare fie de toate trei la un loc sau fiecare în parte.

Așadar, Cadrul PÎE specifică următoarele variante de învățare:

- asigurarea componentei lingvistice a unei limbi străine (cunoașterea sistemului fonetic, a vocabularului și a sintaxei acestei limbi), fără a se preocupa de finețea socio-lingvistică sau de eficacitatea pragmatică.

- asigurarea componentei pragmatice, care să corespundă capacității de a comunica în limba străină cu mijloace lingvistice limitate, fără să se acorde prea multă atenție pertinentei socio-lingvistice.

- asigurarea componentei socio-lingvistice, care insistă asupra unor norme socio-lingvistice (formule de adresare, eventual folosirea persoanei a treia etc.) sau asupra anumitor norme comportamentale (discreție de bonton, afabilitate, răbdare etc.);

- armonizarea componentelor în una prin exemple de obiective orientate spre una sau alta dintre componentele competenței de comunicare lingvistică, fiind cea concepută ca o competență plurilingvă și pluriculturală, ce prezintă un tot întreg (comportând adică mai multe varietăți ale limbii materne și varietăți ale uneia sau mai multor limbi străine).

3. Modelul realizării unei (unor) activități comunicative determinate (vezi Secțiunea 4.4), obiectivele se referă la **recepție, producere, interacțiune sau mediere**.

La fel, ca în modelul precedent activitățile comunicative determinate din acest model (recepție, producere, interacțiune sau mediere) pot fi *organizate independent* (de ex. obținerea unor rezultate efective în activitățile de recepție prin citire sau audiere; rezultate obținute într-o activitate de mediere prin traducere sau interpretare) sau *simultan*, acordând o atenție deosebită interacțiunii în cadrul comunicării „față în față”.

Explicațiile aduse de Cadrul PÎE cu privire la efectuarea învățării în baza acestui model, dau de înțeles, că nu se poate vorbi despre “polarizări absolute, în totală izolare față de alte scopuri. Totuși, atunci când sunt definite obiectivele, este posibil ca o anumită dimensiune să fie pusă în prim plan cu fermitate, urmând ca această prioritate majoră să influențeze, cu condiția că este coerentă, întregul dispozitiv de învățare; alegerea conținutului și a sarcinilor învățării, determinarea structurii progresului și a modalităților posibile de remediere, selectarea tipurilor de texte etc. [11, p. 112].

4. Modelul inserării funcționale optime într-un anumit domeniu (vezi Secțiunea 4.1.1), vizează obiectivele privind învățarea unei limbi străine cu referire la diverse domenii de activitate: **public, profesional, educațional, personal etc.**

Acest model are ca obiectiv principal „o mai bună adaptare la cerințele unui post de lucru sau la contextul unei instruirii sau la anumite condiții ale vieții cotidiene într-o țară străină”. Cadrul PÎE recomandă integrarea (infuzarea) obiectivelor de învățare a unei limbi străine în “propunerile de curs, în cererile și ofertele în materie de instruire, în materialele didactice publicate”. Strategiile de realizare a acestor activități sunt definite de următoarele forme:

- „obiective specifice”;
- „cursuri de limbă de specialitate”,
- „cursuri de limbă pentru diferite profesii”,
- „pregătirea pentru șederea în străinătate”,
- „cursuri de limbă pentru muncitorii migratori”.

Ca și în cazul celorlalte componente, această formă de obiectiv de inserare funcțională într-un domeniu corespunde și situațiilor de învățământ bilingv, de imersiune și de profesionalizare într-o limbă diferită de cea vorbită în familie. Din acest punct de vedere, “în afara oricărui paradox în interiorul analizei de față, aceste situații de imersiune, de altfel, indiferent de rezultatele lingvistice la care acestea permit să se ajungă, vizează dezvoltarea unor competențe parțiale: acelea care se potrivesc domeniului educațional și însușirii unor cunoștințe disciplinare altele decât cele lingvistice”, subliniază autorii Cadrului european [11, p. 12].

5. Modelul îmbogățirii/diversificării strategiilor în termeni de îndeplinire a sarcinilor, se referă la **operaționalizarea acțiunilor** privind utilizarea sau învățarea uneia sau mai multor limbi, de **descoperirea** sau de **experiența altor culturi**. În acest model, obiectivul este orientat spre îndeplinirea unor sarcini pentru care ele nu fuseseră mobilizate inițial, ridicându-le gradul de complexitate, mobilizarea competențelor de care dispune pentru a le pune în aplicare și poate pentru a le consolida sau lărgi.

Opțiunile metodologice pentru predarea și învățarea limbilor reflectate în *Cadrul european comun de referință pentru limbi* au pus la dispoziție modele de utilizare a limbii „cât se poate de complete, atrăgând atenția, de-a lungul întregului parcurs, asupra *pertinenței*

diferitelor componente ale modelului de învățare, predare și evaluare”. Această conveniență a fost considerată esențialmente în termeni de conținut și obiective ale învățării, fiind expuse pe scurt în secțiunile 6.1 și 6.2. ale ediției prin următoarele conținuturi: obiectivele învățării; gestionarea flexibilă a progresului; competența plurilingvă și pluriculturală; variația obiectivelor în raport cu cadrul de referință și operațiile de învățare a limbilor [11, p. 108 - 114].

Faptul, că metodologia didactică, are ca prioritate „caracteristicile operaționale ale metodelor”, iar funcțiile specifice evidențiază valoarea acestora în calitate de „modele pedagogice”, situate la diferite „poluri” de referință, [12]. Cadrul european comun de referință pentru limbi sugerează modelul de utilizare a limbii la nivelul pertinentei diferitelor componente ale modelului de învățare, predare și evaluare [11, p. 108 - 114], este argumentată elaborarea unui model tehnologic de susținere a metodologiei de valorificare a terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi.

Afirmațiile despre oportunitatea structurării unui conținut, demonstrează, că “oricât de oportun ar fi, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou și ceea ce se oferă realmente subiecților în procesul de învățare”. C. Cucos pledează pentru ca în cadrul conținutului învățământului, se fie realizat un “optimum între ceea ce este constant și general în cunoaștere și ceea ce este perisabil și efemer”, absolut relevant contextului de dezvoltare a terminologiei.

“Centrarea conținuturilor spre codurile de referință și cele de interpretare (concepte, metodologii, teorii) asigură acestora perenitate și consistență. Fixarea în conținuturi a unor elemente conjuncturale asigură acestora un caracter adecvat, aplicabilitate și eficiență. Găsirea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât a factorilor de decizie, cât și a educatorilor”, subliniază C. Cucos [13].

Urmărind scopul de elaborare, stabilire și aplicare a metodelor, **Modelul pedagogic** care imprimă caracter operațional al **metodologiei de valorificare a terminologiei tehnice în limba româna** conjugă „polul psihologic” (S. Cristea) al activității de predare-învățare-evaluare, caracteristic funcției formative a metodelor didactice, cu „polul praxiologic” (S. Cristea) al activității de predare-învățare-evaluare din caracteristicile funcției operaționale a metodelor didactice.

Evident, afirmarea coordonatelor metodologiei de valorificare a terminologiei tehnice în învățământul superior este asigurată de politicile instituționale, solicitate de a răspunde beneficiarilor-absolvenți prin abordările și principiile generale puse în aplicare. „Digitalizarea și extinderea tehnologiilor informaționale și comunicaționale a generat schimbarea paradigmei de cunoaștere și de formare a competențelor, iar provocările politice/economice determină noi valențe și oportunități educaționale, precum ar fi: educația pe parcursul întregii vieți, educația pentru toți și pentru fiecare, dezvoltarea integrală și integră a personalității, educația centrată pe cel ce învață etc., aspecte subliniate de autorii Cadrului de referință al curriculumului universitar [14, p. 5].

Metodologia de valorificare a terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi este parte integrantă a dezvoltării curriculumului universitar ca „paradigmă și model de proiectare a formării profesionale inițiale și continue” și ca proces integrat în contextul social-economic național și internațional. „Procesul de predare-învățare-evaluare se desfășoară conform metodologiei și normelor de calitate, având în vedere următoarele componente: curricula și proiectarea didactică, managementul procesului de predare-învățare-evaluare; strategia de predare, resursele de învățare; stagiile de practică și

evaluările finale”. Competențele devin un nou sistem de referință al finalităților de formare profesională și personală, iar conținuturile - mijlocul de formare a acestor competențe, racordate la necesitățile pieții muncii [14, p. 12].

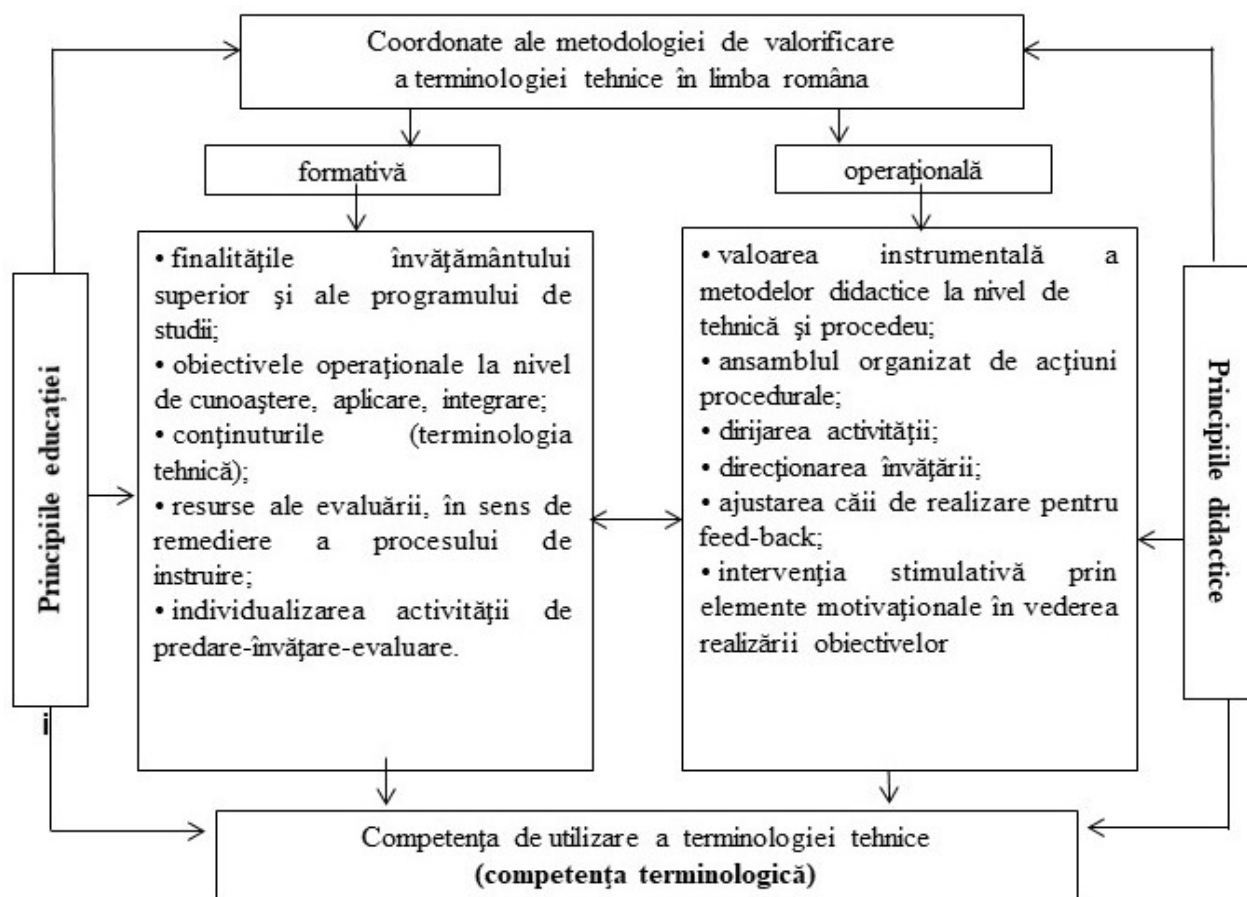


Figura 3. Coordonatele Modelului pedagogic privind metodologia de valorificare a terminologiei tehnice în învățământul superior.

Conform *principiului metodologic fundamental al Consiliului Europei*, metodele care trebuie aplicate în învățare, predare și cercetare sunt cele care sunt considerate cele mai eficiente pentru atingerea obiectivelor stabilite în funcție de subiecții vizați în procesul de învățare sau formare. Eficacitatea este subordonată motivațiilor și caracteristicilor subiecților, precum și naturii resurselor umane și materiale la care se poate recurge” [15, 16].

Concluzii

Concluzia rezumată privind planul operațional al constructului modelic de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi este definită de finalitatea procesului de formare a competențelor în cadrul programelor de studii din învățământul superior tehnic, concretizat în nivelul de performanță atins la absolvire.

Metodologia de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi este direct susținută de calitatea procesului de formare a competențelor în cadrul programelor de studii din învățământul superior tehnic, asigurând condiții de dezvoltare pentru *integrarea terminologiei tehnice în diverse contexte de comunicare în limba română*.

Bibliografie

1. Grand Dictionnaire Terminologique. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/> (vizitat 12.11.2020).
2. Avramescu A. Dicționar cronologic al științei și tehnicii universale. București: Ed. Științifică și Enciclopedie, 1979. 813 p.
3. Bahnaru V. (red. resp.). Lexicologia practică a limbii române. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2013. 490 p. ISBN 978-9975-4460-4-4
4. Barbaroș N. Dezvoltarea competenței de lectură a textelor de specialitate în limba germană (la profilul științe economice): autoref. al tezei de doct. În pedagogie. Chișinău, 2019. 30 p.
5. Ixari A. Tehnologia dezvoltării lexicului de specialitate în limba engleză la studenții economiști. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 31 p.
6. Botnarciuc L. Formarea limbajului profesional la studenții colegiului de medicină. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2007
7. Caterenciuc S. Clasificări structurale ale termenilor din domeniul telecomunicațiilor Studia Universitatis Moldaviae, 2018, nr. 4 (114) Seria "Științe umanistice" ISSN 1811-2668 ISSN, p.17-21
8. Usaci D. Dezvoltarea limbajului individual al studenților alolingvi în baza situației de discurs". Chișinău, 2006. 172 p.
9. Joița E. Profesorul si alternative constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori https://docgo.net/view-doc.html?utm_source=23186428-profesorul-si-alternativa-constructivista-a-instruirii-pdf (vizitat 07.06.2020).
10. Mândruț O., Catană L., Mândruț M. Instruirea centrată pe competențe. Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare. Arad, "Vasile Goldiș" University Press, 2012. 145 p. ISBN: 978-973-664-538-9
11. Cadrul European comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. trad. din l. fr. de Gheorghe Moldovanu. Chișinău: F.E.-P. Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
12. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, R.A., 1998, p. 302. ISBN 973-30-5130-6
13. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996. 230 p. ISBN: 973-9248-03-9
14. Cadrul de referință al curriculumului universitar (coord.: Vladimir Guțu). Chișinău: CEP USM, 2015. –128 p. ISBN 978-9975-71-689-5
15. Bidu-Vrănceanu A. (coord.). (2012 b). Terminologie și terminologii (II). București: Editura Universității din București, 2012. 248 p. ISBN 978-606-16-0095-3
16. Ciobanu G. Elemente de terminologie. Timișoara: Editura Mirton, 1998. 160 p.