



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ

ALFABETIZAREA TERMINOLOGICĂ, IMPERATIV AL SECOLULUI AL XXI-LEA

7 octombrie 2022

PROIECTUL INSTITUȚIONAL

ALFABETIZAREA TERMINOLOGICĂ A ELEVILOR DE GIMNAZIU

Cifrul 20.80009.1606.07

Chișinău

Ideile exprimate în articole și redacția lingvistică aparțin autorilor.

Recenzenți:

Alexandru Burlacu, dr. hab., profesor universitar, Catedra de limbă și literatură română, UPSC *Ion Creangă*

Diana Mamaliga, prof. de limbă și literatură română, grad didactic superior, Liceul de Limbi Moderne și Management

Conferința științifico-practică "Alfabetizarea terminologică, imperativ al secolului al XXI-lea", 7 octombrie 2022. – Chișinău : CEP UPSC, 2023. – 124 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Proiectul Instituțional "Alfabetizarea Terminologică a Elevilor de Gimnaziu". – Tit. art., rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-688-2.

37.091:81'27(082)

C 65

Sumar

Olga COSOVAN, dr.conf.

UPSC *Ion Creangă*

DE LA ALFABETIZAREA TERMINOLOGICĂ LA CULTURA COMUNICĂRII

p. 6

Olga BOZ, dr.conf.

UPSC *Ion Creangă*

ROLUL EXPLICAȚIEI ȘI ÎNȚELEGERII ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE

p. 13

Tatiana CARTALEANU, dr.conf.

UPSC *Ion Creangă*

OPERAȚIONALIZAREA TERMENILOR PRIN INTERMEDIUL SCHEMEI

p. 18

CUNOAȘTEREA TERMINOLOGIEI: PREMISĂ PENTRU COMPETENȚA DE COMUNICARE ȘI COMPETENȚA DE A ÎNVĂȚA

Aliona LUCA, doctor în filologie, lector universitar

Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău

MIGRAREA TERMENILOR SPORTIVI ÎN TEXTELE

BELETRISTICE: DESPECIALIZARE SAU DETERMINOLOGIZARE?

p. 24

Ala RADU, doctor în științe pedagogice, grad didactic superior,

profesor de limbă și literatură română,

Liceul Teoretic *Iulia Hasdeu*, Chișinău

UTILIZAREA DICȚIONARULUI – CONDIȚIE SINE QUA NON A ALFABETIZĂRII
TERMINOLOGICE

p. 31

Tatiana YAVUZ, dr.în filologie

UPSC *Ion Creangă*

STANDARDIZAREA TERMINOLOGICĂ ÎNTRE POLITICĂ LINGVISTICĂ ȘI
GLOBALIZARE

p. 35

Silvia COTORCEA, grad didactic II, drd.

IPLT *Spiru Haret*

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ A TERMENILOR ȘTIINȚIFICI: CRONOTOPUL

p. 38

Angela PRODAN, grad didactic superior,
profesor de limbă și literatură română,
LCI *Prometeu-Prim*

ALFABETIZAREA TERMINOLOGICĂ – MIJLOC DE ASIGURARE A
INTERDEPENDENȚEI DINTRE ABORDĂRILE TEORETICE ȘI CELE APLICATIVE ÎN
CONTEXTUL PREDĂRII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN GIMNAZIU
p. 44

DEFINIREA TERMENILOR: ÎNTRE ENCICLOPEDIA ȘI MANUALUL ȘCOLAR

Aliona ZGARDAN-CRUDU, dr., conf.
UPSC *Ion Creangă*

MODALITĂȚI DE DEFINIRE A TERMENILOR ÎN MANUALELE ȘCOLARE DE
FIZICĂ, INFORMATICĂ ȘI MATEMATICĂ (CICLUL GIMNAZIAL DE
ÎNVĂȚĂMÂNT)
p. 52

Svetlana NASTAS, dr., prof. grad didactic superior
cercetător științific UST

TERMINOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE ȘI COMPETENȚA DE A
ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI
p. 58

Larisa CARAGI, prof., grad didactic superior
LT *Emil Nicula*, Mereni, Anenii Noi

RECONFIGURAREA ÎNVĂȚĂRII - O OPORTUNITATE PENTRU FORMAREA
COMPETENȚELOR CURRICULARE
p. 63

RESURSE VIZUALE ȘI MULTIMEDIA ÎN VALORIFICAREA TERMENILOR ȘTIINȚIFICI

Angela LISNIC, dr.conf.
UPSC *Ion Creangă*

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A RESURSELOR VIZUALE ȘI MULTIMEDIA ÎN
VALORIFICAREA TERMENILOR ISTORICI ÎN CADRUL DISCIPLINEI *ISTORIA
ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ*
p. 76

Natalia MIHĂILESCU, dr. în științe ale educației
Universitatea de Stat *B.P.Hasdeu* din Cahul

COMUNICAREA TEHNOLOGIZATĂ ÎN CADRUL ȘCOLILOR DE ASTĂZI
p.82

Tatiana VERDEȘ, dr., conf.univ.

Centru de Formare Continuă și Leadership, UPSC *Ion Creangă*
RESURSE MULTIMEDIA ÎN EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE: CONCEPTE
ȘI PRACTICI
p. 86

STRATEGII DE OPERAȚIONALIZARE A TERMENILOR ÎN MANUALUL ȘCOLAR ȘI ÎN DEMERSUL DIDACTIC

Olesea GÎRLEA, dr. în filologie

I. P. Liceul Teoretic *Mircea Eliade*

PREDAREA SUBSTANTIVELOR ÎNSOȚITE DE ARTICOLE HOTĂRÂTE ȘI NEHOTĂRÂTE LA CAZURILE NOMINATIV, ACUZATIV ȘI DATIV (DER, DIE DAS, EIN, EINE) LA DISCIPLINA LIMBA GERMANĂ (CLASELE A V-A ȘI A IX-A)

p. 93

Cristina CERNEI, prof., grad didactic superior

Instituția Publică Liceul Teoretic *Onisifor Ghibu*, Chișinău

INTEGRAREA METODELOR COMPLEMENTARE ÎN EVALUAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA LIMBA ENGLEZĂ

p.106

Diana ȘARAGOV

Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Chișinău

STRATEGII CLASICE ȘI MODERNE DE OPERARE TERMINOLOGICĂ LA LECȚIA DE BIOLOGIE SPRE ACTIVIZAREA ELEVILOR ȘI IMPLICAREA DIRECTĂ ÎN PROCESUL DIDACTIC

p. 110

Eugenia SUHALITCA

IP Liceul Teoretic *Gaudeamus*, or. Dondușeni, raionul Dondușeni

NOȚIUNILE GEOGRAFICE – ÎNTRE MANUALUL ȘCOLAR ȘI LEXICUL UZUAL AL ELEVULUI

p. 116

DE LA ALFABETIZAREA TERMINOLOGICĂ LA CULTURA COMUNICĂRII FROM TERMINOLOGICAL LITERACY TO A CULTURE OF COMMUNICATION

Olga Cosovan, dr. în filologie, conf., UPSC Ion Creangă
Olga Cosovan, PhD, associated professor, SPU Ion Creangă

[Codul ORCID 0000-0003-0595-1705](https://orcid.org/0000-0003-0595-1705)

Rezumat: Alfabetizarea, ca un concept educațional în vogă, a depășit limitele literației și se include în varii contexte noi. Alfabetizarea terminologică se conturează ca posibilitate de a progresa, grație cunoașterii termenilor, în studii și domenii academice de formare și cercetare. Mai larg, cunoașterea reală și eficientă a termenilor permite încadrarea lor în comunicare și în afara activităților de studiu. Privită prin optica setului de competențe necesare unui angajat în secolul al XXI-lea, alfabetizarea terminologică se regăsește în soluționarea problemelor complexe, managementul echipei, servirea clientului etc.

Cuvinte-cheie: alfabetizare, termen, competență, comunicare, cultură.

Abstract: Literacy as a fashionable educational concept has gone beyond reading and writing and is now being included in various new contexts. The development of terminological literacy is seen as a possibility to advance, thanks to a knowledge of terms, in school and undergraduate education as well as in higher-level areas of academic training and research. In a wider sense, a real and efficient knowledge of terms allows the person to join in communication outside an educational setting as well. Considered through the prism of the set of competences expected of a 21st-century employee, terminological literacy is reflected in such activities as complex problem-solving, team management, client service etc., etc.

Keywords: literacy, term, competence, communication, culture.

Conceptul de alfabetizare pornește de la capacitatea / deprinderea de a citi și a scrie, obiectiv primordial al școlarizării în diferite sisteme educaționale și timpuri. Înlocuit prin *literație* în acest sens, lexemul *alfabetizare* își extinde aria de utilizare, de aceea, rând pe rând, intră în circulație concepte precum alfabetizare matematică (competențele-cheie ale învățământului general european), alfabetizare funcțională, alfabetizare juridică, alfabetizare media etc. Contextul educațional din sec. al XXI-lea pornește de la premisa că faza de literație este depășită pentru orice persoană aptă de muncă, iar numai literația nu este suficientă pentru a activa în câmpul muncii. Un punct de pornire pentru acest proiect de cercetare – ”Alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu” – îl constituie răspunsul la întrebarea de ce elevul trebuie să cunoască anumiți termeni.

”Învățarea termenilor specifici este o acțiune de maximă importanță și profesorul trebuie să se asigure că elevii vor avea suportul lexical necesar pentru a înțelege conținuturile care se predau în școală”[3, p.1] este afirmația-cheie a cercetătorilor din SUA. Pornind de la conținuturile de studiu, aceștia au elaborat o listă de circa 8000 de termeni pe care elevul trebuie să-i asimileze la diferite trepte de școlarizare și diferite materii. Pentru ilustrativitate, să încercăm a ne imagina o persoană, care se înscrie la studii la colegiu sau chiar la universitate și nu (re)cunoaște majoritatea termenilor utilizați de profesor în discurs, termenii din formularea sarcinilor didactice sau din itemii de evaluare. Eșecul nu va întârzia, întrucât un discurs didactic coerent nu poate fi oprit pentru explicații la orice termen, cunoscut majorității celor prezenți.

O altă întrebare vine dinspre secolul al XXI-lea și cerințele lui, mai exact, ale angajatorului față de sistemul educațional. Dacă parcurgem lista cu competențele acestui secol în derulare,

competențe pe care angajatorul le solicită angajatului, observăm că sunt mai puțin vizibile cunoștințele profesionale și tot mai solicitate competențele de comunicare, de soluționare a problemelor, de management al echipei etc., competențe care implică o terminologie susținută. Am evitat să spunem cunoașterea terminologiei – nu capacitatea de a recita definiții și a include în enunțuri termenii respectivi, ci utilizarea lor coerentă și ajustată la context, într-un continuu proces de comunicare profesională.

Alfabetizarea terminologică, la fel ca oricare altă alfabetizare, se înscrie într-un cadru mai larg, de formare și dezvoltare a competențelor, desfășurându-se în mai multe etape, de la incompetența neconștientizată la competența neconștientizată.



Schema acestei evoluții presupune că, inițial, o persoană nu cunoaște nimic și nu are interes să-și formeze o anumită competență, în cazul la care ne referim, nu știe că există terminologie, termeni, domenii de studii etc., nu are interes pentru asimilarea lor și nu este frustrată când nu înțelege un discurs din cauza neînțelegerii termenilor. Putem vedea aici 2 modele: un copil care nu este școlarizat / implicat în orice gen de instruire și un adult care nu are studii, o profesie clară. Și copilul, și adultul vin în contact cu anumiți termeni, prin audierea și vizionarea emisiunilor, a publicității și a diverselor acte de comunicare, dar aceasta nu-i motivează să se documenteze și să înțeleagă mesajul. ”Nu știi și nu am nevoie/interes ca să știi” este lozinca analfabetismului de orice fel, inclusiv al celui terminologic. Se poate ca vorbitorul să cunoască anumiți termeni profesionali, din practica de zi cu zi, din activitatea de muncă (agricultură, manufactură casnică, artă culinară), dar nu-i percepe ca atare, nu-i definește și nu-i tratează drept unități speciale. Situația e similară practicii funcționale a limbii vs. practica rațională: preșcolarul vorbește o anumită limbă maternă, uneori e bilingv, face uz de forme cazuale și modale/temporale, realizează acordul gramatical, fără să cunoască regulile și normele corespunzătoare și fără să aibă motivația de a descifra, interpreta, explica unitățile lingvistice.

Incompetența conștientizată este momentul de cotitură și motivație pentru studiu. Este recunoașterea faptului că nu înțelegem ceva, dar ar trebui să putem procesa informația dată. Un copil curios și atent la comunicare întreabă adultul de alături *ce-i aceea?*, un elev îl întreabă pe profesor sau se documentează singur, un adult caută o soluție. Cum citim instrucțiunea pentru un aparat, dispozitiv, echipament proaspăt procurat? De ce termeni și de ce competențe avem nevoie? Cum descifrăm schemele incluse în acele instrucțiuni? Când am învățat să o facem? Orice încercare de a studia un subiect nou sau de a aborda un domeniu nou se subordonează aceleiași reguli: este necesară ajustarea sau recunoașterea terminologiei utilizate.

Procesul este valabil pentru studiile școlare de la orice etapă, pentru situațiile când, din varii motive, schimbăm limba de instruire (deci trebuie actualizată terminologia în limba de instruire), dar și pentru educația adulților. Nu există materii școlare care să poată ocoli terminologia domeniului, dar nici oricare altă formare nu poate evita introducerea în uz și a terminologiei. Curriculumul Național 2019 a specificat, pentru majoritatea materiilor, setul de termeni care trebuie asimilați și utilizați în comunicare pentru unitățile de conținut respective. De exemplu,

curriculumul la matematică prevede, la unitatea de conținut *Fracții ordinare. Numere zecimale* (clasa a V-a), asimilarea termenilor *fracție subunitară, fracție echiunitară, fracție supraunitară, fracții echivalente, amplificare, simplificare, fracție inversă, număr zecimal finit, fracții ordinare* cu titlul elemente noi de limbaj matematic. La biologie, pentru clasa a VI-a, la tema *Organismul uman și sănătatea*, sunt incluși următorii termeni-cheie: *organ; sisteme de organe; sistem digestiv; sistem respirator; sistem cardiovascular; sistem excretor; sistem reproducător; sistem nervos; sistem locomotor*. Tendința este vizibilă și salutabilă, ca un element din concepția de elaborare a curriculumului [4 : Matematica, p.13; Biologie, p.10].

Acest pas al alfabetizării nu se încheie odată cu studiile gimnaziale, liceale sau profesionale – oricine învață pe parcursul întregii vieți își completează permanent lista de termeni pe care îi recunoaște. Dar temelia alfabetizării terminologice este pusă anume la etapa gimnazială. Din ce se adună puzzle-ul alfabetizării terminologice?

Treapta preșcolară și școala primară pun în circulație niște termeni de maximă importanță, dar mai puțin definițiile lor (*literă, cifră, cuvânt, număr, text, propoziție, schemă, operație* etc.), etapa gimnazială introduce la maxim termenii corespunzători și strategiile de definire și conturează sistemele de termeni.

Efortul școlii, ca instituție care asigură alfabetizarea, se manifestă în câteva dimensiuni:

- Asimilarea unui set de bază de termeni din varii domenii. Majoritatea dintre acești termeni sunt stipulați de documentele curriculare, definiți în manualele școlare, dar importanța și frecvența utilizării lor conturează o ierarhie invizibilă. Chiar dacă am considera că sunt egali ca importanță *subiect* și *amfibrah*, pe aria curriculară *limbă și comunicare*, frecvența utilizării în activitățile de la clasă a acestor doi termeni este diferită și, prin urmare, recunoașterea lor peste o perioadă după studierea subiectelor respective va fi diferită. *Procent, subiect, verb, substantiv, simbol, organ, element chimic, forță, volum, viteză* etc. sunt termenii care supraviețuiesc în memoria operațională a elevului uitării inerente demersului didactic. Nu este vorba de cunoașterea unor definiții, pentru că, oricât de corecte ar fi, ele singure nu creează suportul alfabetic al competenței. Asimilarea termenului de multe ori este însoțită de asimilarea unor elemente grafice: maniera de marcare, subliniere, simbolurile literale, modul de rostire al abrevierilor, siglelor, simbolurilor. Lectura unui exercițiu de matematică, a unei formule sau ecuații din domeniul fizicii sau al chimiei este relevantă în acest sens.

Fără a stabili foarte clar care termeni trebuie puși în circulație pe aria curriculară *limbă și comunicare*, curriculumul 2019 trece în revistă circa 360 de termeni pentru 5 clase gimnaziale, ceea ce, cantitativ, este rezonabil. Frecvența lor și gradul de asimilare diferă: din partea celor mai des incluși în comunicare vin *propoziție, verb, substantiv, sinonim, antonim, text*, iar din partea cealaltă – *anacolut, iamb, troheu, anaforă, epiforă, asonanță* etc.

Oricât de completă ar fi lista de termeni (în cadrul proiectului de cercetare a fost elaborat un glosar de termeni stipulați sau sugerați de curricula la toate disciplinele din etapa gimnazială; [4]), aceasta are la periferie și chiar în afara ei:

- a) sisteme alfabeticе, litere care servesc drept simboluri pentru unele mărimi, termeni; în primul rând, este vorba de alfabetul grecesc vechi, la care recurg fizica și matematica ($\Omega, \rho, \lambda, \mu$ etc.), dar și simbolurile literale latine, care trebuie interpretate nu doar ca litere obișnuite;
- b) o serie de nume proprii, care nu sunt termeni, dar care întregesc alfabetizarea și conduc la cultura generală a persoanei școlarizate. Statutul numelor proprii în raport cu termenii este incert. Unele dintre acestea sunt parte a denumirilor terminologice (legi, numere,

constante, formule, ecuații, tabele – *Newton, Mendeleev, Clapeyron, Viete* etc.), altele sunt doar nume de personalități marcante în istoria științei respective.

Lista aceasta, dacă ar exista, s-ar completa prin nume geografice / obiective geografice, incluse în curriculum la unitățile de conținut:

”Munți: Alpi (vârful Mont Blanc), Carpați, Ural, Himalaya (vârful Chomolungma/Everest). Podișuri: Moldovei Centrale, Tibet, Braziliei.

Câmpii: Europei de Est, Mării Negre, Mesopotamiei, Amazonului.

Dealuri: Bălănești. Vulcani: Vezuviu, Etna, Hekla, Kilimanjaro etc.”[4, Geografie, p.13]

Studierea istoriei impune, pe de o parte, cunoașterea numelor de personalități și state, raportate la epoci, iar pe de altă parte – numele evenimentelor, ale statelor și ale orașelor, care își modifică denumirile în timp. Limba și literatura română, oricare altă limbă și literatură, educația muzicală și educația plastică aduc în prim-plan nume de autori – scriitori, muzicieni, pictori – și titlurile operelor remarcabile.

• Crearea unui sistem complex ”de uz propriu” de termeni peste limitele fiecărei materii.

Anume acesta permite și asigură condițiile necesare pentru progresul școlar al elevului. Este vorba despre modelarea unor clustere de termeni, cu actualizarea relațiilor hipero- / hiponimice; a paradigmelor și a relațiilor sintagmatice. Astfel, asimilând termenii *substantiv* și *adverb*, elevul trebuie să perceapă că ambii numesc părți de vorbire, deci sunt hiponime în raport cu *partea de vorbire* și în relații paradigmatică (de concurență) între ei; că termenul *substantiv* poate primi determinarea *comun, propriu, masculin, feminin, neutru, colectiv*, iar adverbul poate fi *de timp, de mod, de loc, relativ*. Anume confuziile dintre părțile de vorbire și părțile de propoziție (*substantiv – subiect, adjectiv – atribut*) denotă că termenii nu sunt incluși într-un sistem, în percepția unui anume elev. Dacă ieșim din limitele unei singure discipline, ajungem la valorificarea potențialului pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar al termenilor[2, p.34-40].

• Utilizarea coerentă, în varii contexte științifice, didactice și cotidiene, a termenilor, ca premisă pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba de instruire. În acest caz, suntem în drept să așteptăm ca elevul, persoană care a atins un nivel de alfabetizare terminologică, să nu se întrebe ce este *procentul*, cum se marchează și, eventual, cum se calculează; să înțeleagă că % și ”la sută” sunt echivalente, astfel ca să nu spună *70% *la sută*; să perceapă ”rezultatul negativ” pornind de la accepția matematicii, nu a caracterizării personajelor literare (deși rezultatul negativ al etilotestului e, probabil, 0, iar nota ”negativă” oscilează, în sistemul actual, între 1 și 4; numerele negative în matematică se marchează cu semnul minus). Aceste competențe de comunicare lingvistică antrenează competența lexicală (elevul cunoaște cuvântul respectiv), competența semantică (știe ce sens are în acest context, în această combinație a elementelor), competența gramaticală (știe ce forme paradigmatică are cuvântul respectiv), competența ortografică / ortoepică (știe să scrie și să rostească adecvat acest termen) și competența fonologică (il identifică în vorbirea altei persoane). Această competență, odată dezvoltată, permite înțelegerea la lectură și la auz a unui spectru larg de texte, inclusiv științifice și publicistice. După ce asimilează noțiunea de *fus orar* la geografie, elevul va percepe informațiile despre ora expedierii unui mesaj, despre durata unui zbor, va asimila sau va înțelege, la necesitate, informațiile codificate prin abrevierea GMT= Greenwich Mean Time.

Luând cunoștință, în cursul școlar de fizică, despre *joule* și memorând informația adiacentă: *joule* (unitate de măsură) [pron. fr. *jul*] s. m., art. *joule-ul* [pron. *julul*], pl. *jouli*; simb. *J*, elevul va rosti și va utiliza corect termenul dat. Tot cursul de fizică și cel de matematică pun în circulație numeroase unități de măsură, cu specific de scriere, citire/rostire: km/h, km², m², m³, m/sec² etc.

Din perspectiva ariei curriculare *limbă și comunicare*, utilizarea coerentă a noțiunilor lexicografice și descifrarea fără efort suplimentar a articolelor din dicționare și enciclopedii este o condiție de învățare permanentă a limbii. Chiar abrevierile utilizate pentru desemnarea dicționarelor sunt oarecum apropiate termenilor: DEX, NODEX, DEXI, DEU, MDA, DLRLC, DOOM-3 sunt relevante.

• Cristalizarea conceptelor și mai ales a strategiilor de învățare creează o platformă funcțională pe tot parcursul vieții, care va asigura asimilarea de către adult a termenilor din domeniul profesional și din alte domenii de interes, mai ales că unele sisteme terminologice se completează mereu, iar altele intră vertiginos în lexicul comun. În cazurile fericite, adultul care învață o informație nouă și descifrează termeni noi pentru dânsul îi încadrează în sistem, îi plasează alături de alții similari, îi descifrează ca etimologie și structură, se documentează în legătură cu sensul/sensurile termenului, chiar dacă nu are un manual și nu este inclus într-o activitate educațională care i-ar cere să o facă.

Cum menționam mai sus, alfabetizarea terminologică, în raport cu fiecare persoană, nu este o etapă încheiată totalmente pentru toate materiile și domeniile științifice. Putem să o considerăm încheiată pentru disciplinele gimnaziale, dacă elevul a asimilat termenii prevăzuți de conținuturile curriculare, dar orice extindere, aprofundare, abordare a unor noi materii va impune revenirea la etapa de alfabetizare; orice curs universitar, orice instruire profesională va avea în vizor introducerea unui alt set de termeni.

Etapă de competență conștientizată se manifestă, în context școlar, prin:

- a) cunoașterea termenilor adecvați pentru vârsta de școlarizare și conținuturile curriculare la materiile studiate;
- b) aplicarea coerentă a formulelor și algoritmilor de analiză, calcul etc.;
- c) delimitarea termenilor și a domeniilor de utilizare: *temă, subiect, timp, parabolă, hiperbolă, specie, gen, legendă* etc.;
- d) raportarea exactă și lipsită de echivoc a terminologiei general științifice: *sistem, structură, element, factor, unitate* etc. la domeniul științei la care se referă textul, activitatea, informația;
- e) includerea în discursul didactic / științific coerent a termenilor respectivi;
- f) documentarea din surse credibile, procesarea informației de rigoare.

Pentru că orice competență presupune soluționarea unor probleme [1, p. 6], e necesar să precizăm cum anume se manifestă competența discursivă conștientizată. Terminologia se integrează și funcționează, în acest caz, în cel puțin trei manifestări:

- înțelegerea problemei și a datelor acesteia;
- comunicarea cu alte persoane în procesul rezolvării;
- prezentarea rezultatelor, oferirea soluțiilor în limbaj adecvat academic și/sau profesional.

În demersul didactic, competența conștientizată este capacitatea de a înțelege în timp util sarcina de lucru și a o îndeplini. Dacă nu este o probă de evaluare în condiții foarte stricte, elevul ar putea avea acces la sursele de documentare necesare pentru a înțelege și a rezolva problema. Dar el știe ce trebuie să caute, cum, unde și ce va face cu informația accesibilă. În cazul sarcinilor = probleme de rezolvat elevul știe ce algoritm, metodă, consecutivitate a operațiilor trebuie respectată. De asemenea, este vital să înțeleagă verbul de comandă (ce trebuie făcut) și produsul care va rezulta: text coerent, desen, schiță, poster, slide-uri. Constatăm uneori că elevii eșuează la evaluări și nu soluționează problemele, pentru că nu înțeleg ce li se cere. Astfel, pentru

realizarea unui item de tipul *Definește comparația ca figură de stil, exemplificând-o*, elevul trebuie să actualizeze termenii *comparație, figură de stil, definiție și exemplu*; să înțeleagă că produsul solicitat este definiția + exemplu; pentru itemul *Ilustrează, în două enunțuri, polisemia verbului a scrie* termenii actualizați vor fi *polisemie, enunț, verb și a ilustra* cu specific pentru disciplinele lingvistice, iar produsul – două enunțuri, în care verbul *a scrie* are sensuri diferite. Dacă elevii sunt la etapa de competență conștientizată, e firesc să se întrebe și să-și clarifice cum trebuie să lucreze, pornind de la cunoașterea termenilor. Un elev de școală primară, care nu a depășit faza alfabetizării terminologice prevăzute pentru etapa gimnazială, nu va fi pus în fața unei sarcini de acest tip, pentru că nu îi sunt familiari termenii.

Comunicarea în procesul de realizare a sarcinii nu vizează doar cooperarea în cadrul echipei, unde limbajul trebuie să fie corect și adecvat, ci și solicitarea unui ajutor, a explicațiilor etc. Pentru ilustrativitate, e suficient să ne amintim un dialog prin care apelăm la ajutorul unui specialist sau al unui site când avem o problemă legată de IT, telefon, funcționarea tehnicii per ansamblu sau, eventual, dorim să rezolvăm o problemă de scriere, aplicând cu exactitate regulile de ortografie și punctuație. În lipsa unor termeni clari și exacti, dialogul eșuează, mai ales dacă e la distanță. Același este situația când solicităm ajutorul unui coleg sau al unui profesor în activitățile didactice: rugăm să ne amintească o anumită formulă, valoarea unei constante, o regulă de punctuație (la subordonatele atributive determinative, de exemplu) și nu o facem prin mimică, gestică și cuvinte incidente.

Implicarea termenilor adecvați pentru a prezenta soluția problemei sau produsul finit tot presupune un discurs, oral sau scris, în care trebuie să fie vizibil caracterul științific și/sau profesional al soluției. În unele bareme sau grile de observare a prezentărilor orale utilizarea terminologiei științifice se apreciază aparte.

Generalizând, menționăm că etapa de competență conștientizată este rezultatul studiilor, este procesul de acumulare a experienței, de rodaj.

Etapa finală, cea a competenței neconștientizate, a culturii și a automatismului, se rezumă, în raport cu terminologia, la cultura comunicării în context educațional sau profesional. Ea se materializează în:

- a) uzul coerent și firesc al terminologiei domeniului științific sau – ulterior – al terminologiei profesionale și al celei de interes cotidian (comerț, IT, medicină, alimentație, viață social-politică);
- b) alegerea registrului potrivit pentru contextul de comunicare/respectarea stilului funcțional (științific propriu-zis, didactic, de popularizare sau științific administrativ);
- c) utilizarea coerentă și adecvată a terminologiei în funcție de interlocutor și de posibilitatea acestuia de a înțelege;
- d) oferirea, la necesitate, a explicațiilor; chiar dacă persoana respectivă nu este profesor sau lingvist, care e chemat să definească și să explice termenii, cel care a atins nivelul de competență neconștientizată poate construi ad-hoc o definiție funcțională și inteligibilă pentru termenii pe care îi utilizează în discurs;
- e) includerea termenilor într-un limbaj plastic și expresiv+ descifrarea termenilor utilizați cu sensuri figurate.

Ultimul element din lista de mai sus se referă la deschiderea spre polisemie a termenilor din diferite materii școlare și nu numai: *ecuație, algoritm, paradigmă* apar astăzi tot mai frecvent în limbajul social-politic, de rând cu unele îmbinări stabile (și *a căuta/a găsi numitorul comun* aici este de maximă ocurență).

Genericul conferinței ne obligă să raportăm alfabetizarea terminologică la competențele secolului curent. Sunt mai multe liste de atare competențe, pe care forurile economice le recunosc drept competențe solicitate de angajatori.

De exemplu, World Economic Forum și IFTF (The Institute for the Future) propun următoarele serii [5]:

World Economic Forum	IFTF (The Institute for the Future)
<ul style="list-style-type: none"> • Soluționarea problemelor complexe • Gândirea critică • Creativitatea • Gestionarea echipei • Coordonarea • Inteligența emoțională • Judecarea și luarea deciziilor • Servirea clientului (Client service) • Negocierea • Suplețea /flexibilitatea cognitivă 	<ul style="list-style-type: none"> • Selectarea / trierea informației • Gândirea flexibilă și divergentă • Înțelegerea semnificațiilor • Inteligența socială • Lucrul cu mass-media modernă • Universalitatea abilităților și a gândirii • Gândirea proiectivă • Capacitatea de a calcula • Colaborarea în spațiul virtual • Competența interculturală

Se poate observa cu ușurință că fiecare dintre aceste competențe:

- a) implică o gamă largă de acte comunicative, prin urmare, reclamă cultura comunicării lingvistice și exactitatea exprimării este de importanță majoră;
- b) fiecare dintre competențe își are suportul "alfabetic" propriu, acumulat parțial prin studiile generale și completat prin studiile profesionale, formările de specialitate.

Bibliografie:

1. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. ș.a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, ed. A II-a compl., 2016. ISBN 978-9975-4485-8-1.
2. COSOVAN, O.; CARTALEANU, T.; ZGARDAN-CRUDU, A.; BOZ, O. Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic. Chișinău, 2020, 136 p. ISBN 978-9975-3488-6-7.
3. MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J. Building Academic Vocabulary. Teacher's manual. Alexandria, Virginia, USA, 2005. 83 p.
4. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>.
5. <https://www.coorpademy.com/en/blog/learning-innovation-en/world-economic-forum-the-soft-skills-to-prepare-employees-for-the-future-of-work/>

ROLUL *EXPLICAȚIEI* ȘI *ÎNȚELEGERII* ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE
THE ROLE OF *EXPLANATION* AND *UNDERSTANDING* IN THE LEARNING
PROCESS

Boz Olga, dr., conf. univ.,
Catedra de limba și literatura română,
Facultatea de Filologie și Istorie,
UPS Ion Creangă
ORCID: 0000-0002-8552-6575

Boz Olga, associate professor dr.,
Department of Romanian Language and Literature,
Faculty of Philology and History,
SPU Ion Creangă
ORCID: 0000-0002-8552-6575

Rezumat: Prezentul articol scoate în evidență două coordonate majore, cu scopul de stimula disponibilitatea profesorilor pentru îmbunătățirea impactului pe care predarea realizată îl poate avea asupra învățării elevilor. Învățarea eficientă presupune antrenarea sistematică a capacităților elevilor de a cunoaște, înțelege, reacționa, transfera cunoștințele în practica vieții cotidiene. Explicația și înțelegerea sunt dimensiuni constitutive fundamentale ale discursului didactic, însoțind continuu demersurile de predare-învățare și de care depind, în mare parte, succesele școlare ale elevilor.

Abstract: This article highlights two major coordinates, with the aim of stimulating the availability of teachers to improve the impact that the teaching can have on student learning. Effective learning involves the systematic training of students' abilities to know, understand, react, transfer knowledge into the practice of everyday life. Explanation and understanding are fundamental constitutive dimensions of the didactic discourse, continuously accompanying the teaching-learning approaches and on which the school and extra-school successes of the students largely depend.

Cuvinte-cheie: explicație, înțelegere, cunoaștere-științifică, cunoaștere-didactică, transpoziție didactică externă, transpoziție didactică internă.

Keywords: explanation, understanding, scientific-knowledge, didactic-knowledge, external didactic transposition, internal didactic transposition.

A preda înseamnă să provoci schimbarea a ceea ce sunt la un moment dat elevii în ceea ce este de dorit să devină, prin implicarea și antrenarea lor în experiențe relevante de cunoaștere, de acțiune, de trăire. Profesorii sunt conștienți că nu întotdeauna ceea ce este predat este și învățat, dar și de faptul că predarea capătă/îmbracă o structură funcțională eficientă dacă induce un proces autentic de învățare, stimulând elevii să se implice în activități care necesită un efort susținut. Astfel, predarea și învățarea se manifestă ca procese coevolutive, reușitele la nivelul uneia având consecințe/urmări semnificative asupra celeilalte.

Un elev care învață eficient are scopuri clare cu privire la ceea ce învață, dispune de o gamă largă de strategii de învățare și știe să le utilizeze, folosește în mod eficace resursele disponibile, înțelege procesul și învățarea și conținutul lui.

Numeroase teorii ne ajută să înțelegem învățarea ca fenomen, dar prezintă prea puține reflecții despre ce, cum și de ce trebuie învățat ceva în școală. Nu se poate preda și învăța o disciplină școlară presupunând că nu contează cum se ocupă elevul de conținut. Orice activitate școlară presupune relații de comunicare mijlocite de cuvânt, imagine, gest, semn sau simbol. La nivel interpersonal, comunicarea reprezintă mecanismul prin care toate simbolurile sunt transmise și conservate în timp. A înțelege înseamnă a gândi, plecând de la expresia lingvistică același lucru pe care autorul a intenționat să-l transmită. Mesajele trimise receptorului angajează un complex demers hermeneutic. Semioza pedagogică se întemeiază pe analize și interpretări, iar semnificațiile nu sunt altceva decât rezultate ale efortului de producere a sensurilor. În aceste circumstanțe, profesorul își asumă dublu rol: de interlocutor care își adaptează mesajele la nivelul de înțelegere a elevului, dar și de organizare, coordonare și reglare a orizontului discursiv. El trebuie să țină întotdeauna seama de posibilitățile aprehensive ale elevilor și să pregătească cadrul discursiv de transmitere sau de producere a noilor semnificații ținând seama de acestea. Putem spune că succesul în achiziționarea unor cunoștințe depinde îndeosebi de receptarea corectă a informațiilor și de valorificarea lor în procesările pe care individul le efectuează ulterior.

A învăța conștient înseamnă a înțelege cunoștințele memorate, importanța și necesitatea însușirii lor. A înțelege un obiect sau un fenomen înseamnă: a cunoaște semnificația și structura lui, a identifica însușirile esențiale și a stabili legături între elementele constitutive etc. Înțelegerea de către elevi a conceptelor științifice este un indicator-cheie al predării eficiente a științelor în clasă. Pentru profesor există mai multe indicii că înțelegerea s-a produs: (1) posibilitatea elevilor de a reda sistematic și clar cunoștințele; (2) exprimarea cunoștințelor prin cuvinte proprii, ceea ce echivalează cu decodificarea și interpretarea lor prin prisma propriei gândiri (într-o viziune personală); (3) posibilitatea de a explica și interpreta, pe baza cunoștințelor însușite, noi fapte și fenomene; (4) posibilitatea de a aplica cunoștințele, în mod independent și creator, în realizarea unor sarcini de învățare și probleme noi; (5) posibilitatea de a ilustra cunoștințele teoretice prin exemple adecvate.

În perspectivă educațională, învățarea conceptelor este calea de acces către un anumit domeniu al cunoașterii (în logică, termenul „concept” este considerat sinonim cu cel de „noțiune” – fiecare concept este corelat cu termenul „noțiune”; în calitate de abstracțiuni, noțiunile se mai numesc și concepte). Orice demers de învățare a conținutului unei discipline de studiu presupune cunoașterea conceptelor sale specifice, care servesc drept bază pentru formele superioare de învățare. Tocmai datorită faptului că acestea reprezintă „pietrele de temelie ale oricărei discipline”, în programele școlare sarcinile didactice sunt specificate în termenii unor noțiuni care urmează să fie însușite, prin explicarea lor, astfel încât să fie efectiv înțelese de către elevi. Pot să apară însă și sincope: „E posibil ca interacțiunea să nu funcționeze din motiv că explicațiile profesorului nu sunt suficient de bune sau coerente sau pot fi implicate alte perturbări în situația specifică. În acest caz, explicația va fi recepționată parțial sau incorect, iar rezultatul învățării va fi insuficient” [1, p. 28].

Etimologic, termenul „a explica” provine din latinescul „explicare” = a desface, a desfășura, ceea ce, prin analogie, a dus la „a descurca, a expune clar, în sensul de clarificare,

elucidare, explicitare. Prin intermediul explicației lumea devine „inteligibilă” pentru noi. În câmpul științei, conceptului „explicație” îi sunt conferite diverse accepțiuni: (1) scop al investigațiilor întreprinse; (2) funcție a teoriei abordate sau criteriu al maturității sale; (3) modalitate esențială de reprezentare a cunoașterii; (4) procedeu de creștere a preciziei conceptuale sau etapă a unei metode complexe de cercetare. Polisemia cuvântului „explicație” este impresionantă, putând fi pusă în evidență prin prisma principalelor modalități de abordare: logică, psihologică, lingvistică, sistemică, de tip ”problem-solving”. Datorită acestei flexibilități interpretative, și în perspectivă didactică sensul său este deosebit de larg. De exemplu, prin „a explica” putem desemna acțiuni al căror scop este de a le prezenta elevilor: (1) înțelesul conceptelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii; (2) legile de producere și manifestare a fenomenelor; (3) conexiunile existente între datele particulare și legile generale; (4) modul în care ceva (fenomen, eveniment etc.) se raportează la o cauză explicativă; (5) cum unele enunțuri sunt derivate din altele deja acceptate; (6) cum poate fi exemplificat sau ilustrat generalul prin date și fapte particulare [3, p. 79]. Așadar, într-un demers de explicare a ceva sunt solicitate o serie de operații ale gândirii: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea. Nu de puține ori, cunoștințele trebuie reformulare și re-exprimate, pentru a putea fi înțelese, potrivit nivelului cognitiv al elevilor, ceea ce comportă dezvoltări, descrieri, substituiri, comparații, ilustrări absolut necesare determinării a ceea ce reprezintă încă necunoscutul.

Înțelegerea poate fi verificată prin întrebări, o modalitate de a capta atenția elevilor și totodată de a aduce modificări la explicațiile deja date. Profesorul trebuie să răspundă flexibil la întrebări, să reformeze și să redirecționeze, chiar să repete explicația, dacă este necesar. Cele mai valoroase proprietăți ale explicației, care asigură o mai bună înțelegere din partea elevilor, sunt: claritatea, interesul, organizarea logică, selecția de conținut adecvat, obținerea de răspunsuri de la elevi, concentrarea atenției asupra unor aspecte importante, relevanța pentru elevi, utilizarea de exemple și ilustrări, utilizarea de diagrame. În plus, o explicație bună are o structură coerentă și o prezentare interesantă.

În realizarea explicației se pot folosi metafore și analogii, comparații, imagini pentru a face ca un conținut ideatic abstract să devină mai concret pentru elevi. De asemenea, elevii trebuie ajutați să conecteze idei noi la cele pe care le-au înțeles și însușit. Se poate face apel la exemplificări și ilustrări, ca „adjuvant al înțelegerii” [5, p. 168]. Prin intermediul lor se prezintă decupaje, eșantioane ale realității, chemate să sprijine o generalizare. Este vorba de o metodologie prin care se pune în scenă generalul sub forma particularului, o concretizare a obiectului cunoașterii cu ajutorul unui caz particular, care ilustrează, caracterizează, confirmă adevărul general prezentat.

În acest context, cercetarea pedagogică a fost dominată de mai mult timp de întrebări referitoare la elevi, la procesele lor de învățare și la relațiile pe care le stabilesc cu cunoștințele. De aceea, s-a realizat trecerea de la o didactică a intervenției la o didactică a explicației. Limbajul științific, prin extrema sa specializare și tehnicitate, este privilegiul unui număr restrâns de specialiști. Pentru a putea transmite cunoștințe științifice în școală, el trebuie supus unei adaptări la nivelul de dezvoltare al elevilor. Conținuturile predabile sunt produsul unui proces didactic, care corespunde unei „transformări explicative” a conținutului științific, adaptat la caracteristicile elevilor. Din acest punct de vedere, conținuturile predabile sunt desemnate în termenii constructelor didactice, care se organizează într-un repertoriu complex.

Cunoștințele științifice suferă multiple transformări pentru a se constitui ca obiect didactic; aceste transformări se încadrează în ceea ce se numește „transpoziție didactică externă” [4, p. 86] sau „transINformare”.

Sensul transpoziției poate fi stabilit astfel: o realitate complexă legată de activități și probleme științifice (cunoașterea savantă) este transpusă într-o altă realitate legată de o activitate specifică, și anume predarea (cunoașterea predată). Transpoziția (transpunerea) didactică explică modul în care cunoștințele, așa cum se găsesc în domeniul din care provin, sunt transformate, astfel încât să poată fi învățate de elevi [1, p. 168]. Există diferențe vizibile între un text științific și un text didactic, impuse de particularitățile activității de predare la școală (Păun, 2006). Transpoziția didactică este un proces complex, care trebuie să respecte anumite reguli și proceduri riguroase. Scopul său declarat este de a face știința accesibilă elevilor. Știința nu poate fi transmisă elevilor așa cum este. Toate aceste transformări trebuie să fie legate de cele impuse de transpoziția didactică internă, care reprezintă toate transformările succesive și negociate suferite de programa formală, care parte a procesului de predare și învățare. Se numește internă deoarece apare în interiorul relației profesor-elev și constituie obiectivarea diferențelor de relației dintre ei și programa formală. Profesorul trebuie să gestioneze, pe de o parte, cunoștințele prescrise, respectând cerințele de corectitudine științifică și, pe de altă parte, el trebuie să provoace, la elevul elevului, procesul efectiv de învățare a lor, prin respectarea particularităților individuale și de vârstă.

Apare întrebarea: Care sunt cele mai importante operații ale transpoziției externe? O operație semnificativă de transformare, impusă de exigențele de natură didactică, este *simplificarea sau prezentarea simplificată a cunoașterii științifice*. Această simplificare nu trebuie să afecteze/denatureze sensul științific de bază, ci să asigure înțelegerea datelor care constituie identitatea conceptuală. Totodată, transpunerea terminologică (transformarea lexicală) are rolul de a face accesibile elevilor conținuturile de învățat.

Profesorul (intervenientul discursiv) nu poate realiza o transpunere a explicației științifice în explicație didactică (educațională) decât dacă deține autoritatea epistemică necesară (posedă cunoștințe și este capabil să le explice) și, bineînțeles, competența didactică presupusă de un astfel de demers.

Din punct de vedere epistemologic, orice explicație trebuie să satisfacă trei condiții: precizie, completitudine, desăvârșire [2, p.119]. Or, acestea pot fi atinse în contexte științifice, deoarece aici primează criteriile obiective, instituite epistemologic, și nu psihologic. Dar nu întotdeauna cele trei condiții sunt respectate în explicațiile didactice oferite elevilor. Din motive pragmatice, nu de puține ori profesorii recurg la explicații neștiințifice (psihologice – oferite în contexte individuale, legate de interpretări subiective, sentimente, atitudini personale etc.; explicații în contexte preștiințifice – bazate pe cunoștințe dobândite în experiența cotidiană) pentru a facilita înțelegerea și a-și atinge obiectivele. E adevărat că acestora le lipsește, de obicei, unul dintre cei trei parametri esențiali (precizie, completitudine, desăvârșire), dar chiar și așa ele sunt incluse în procesul de cunoaștere științifică drept moment inițial al său.

De aceea, explicația unui obiect, fenomen, proces etc., arată C. Sălăvăstru [5, p. 121], începe prin a fi una științifică și sfârșește prin a deveni una didactică (educațională). Explicația științifică este una pentru domeniu (realizată de comunitatea științifică), fapt pentru care angajează doar două elemente: intervenientul explicativ (omul de știință) și domeniul explicației (obiectul de

cunoaștere asupra căruia se îndreaptă). În schimb, explicația didactică este una pentru subiect, pentru elev și de aceea angajează trei elemente: intervenientul explicativ, domeniul explicației și destinatarul acesteia (un individ sau o comunitate). Nu degeaba predarea este triadică: învățăm ceva pe cineva. Protagonistii unei situații de predare angajează o atenție deosebită îndreptată asupra obiectului de învățare. Ea relevă acestuia de pe urmă, într-o modalitate adecvată nivelului său semio-cognitiv, ceea ce a obținut cercetătorul: valori recunoscute de către comunitatea științifică.

Explicația este adesea privită ca definiție a conceptului. Or, atenție! explicarea se poate face dând o definiție, dar nu întotdeauna. O definiție ar trebui să fie concisă și să exprime esența unui lucru. O explicație poate fi mult mai dezvoltată, căci poate face referire la mult mai mult decât esența unei realități.

Se poate constata că pentru multe noțiuni pe care le folosesc în mod curent, elevii nu sunt în stare să asocieze o definiție, măcar aproximativă. Nu de puține ori, ei pun întrebări de tipul *Ce înseamnă X? Ce este X?, Ce reprezintă X?* În general, răspunsul vine sub forma unei definiții. Introducerea definițiilor în discursul didactic nu este doar o consecință a solicitărilor venite din partea elevilor, profesorul însuși provoacă astfel de momente prin enunțuri de tipul: *Pentru a înțelege conceptul X, trebuie mai întâi să-l definim sau Nu vom putea aborda această temă înainte de a vedea ce înseamnă X.*

Concentrând o informație necesară și suficientă pentru explicarea unui obiect de cunoaștere, definiția ajută la o mai bună înțelegere și la o mai bună însușire a noțiunilor de bază din conținutul ideatic al unei discipline studiate. Ea este indisolubil legată de actul înțelegerii unei noțiuni (unui concept). Definiția prezintă sensul unui cuvânt. Fie sensul general acceptat, fie sensul particular dat de enunțiator în interiorul unui anumit discurs.

Însușirea unor conținuturi teoretice reclamă, de multe ori, în primul rând o clarificare conceptuală, iar a defini înseamnă altceva decât a dezvălui, a preciza înțelesul conceptelor utilizate. În acțiunea de transmitere și însușire a cunoștințelor de către elevi, definiția permite analiza conținutului unui termen și invers, sinteza conținutului acestuia într-un tot coerent. În fond, o reducere a necunoscutului la cunoscut.

Utilizată ca procedeu discursiv în procedeul de instruire, definiția mijlocește stocarea, prelucrarea și fixarea informației în scopul unei mai bune receptări, permite familiarizarea elevilor cu conținutul unei probleme care, formulată fiind într-un limbaj tehnic, de specialitate, este „tradusă” într-un limbaj științific accesibil acestora, chiar în termenii limbajului comun. În acest fel, problema își pierde caracterul difuz, dobândind un contur precis. Termenii necunoscuți sunt eliminați prin reducerea lor la cei cunoscuți subiecților care se instruiesc. De aceea, putem considera că absența definițiilor pentru anumite concepte fundamentale face predarea profesorului inaccesibilă, ermetică, inefficientă.

Bibliografie:

1. ALBULESCU, I. *Instruirea bazată pe înțelegere. Cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient.* Editura: DPH, București, 2020.
2. DIMA, T. *Explicație și înțelegere*, vol. I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
3. DIMA, T. *Explicație și înțelegere*, vol. I, Editura: Graphix, Iași, 1994.

4. PĂUN, E. *Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire*, URL: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3.htm>
5. SĂLĂVĂSTRU, C. *Logică și limbaj educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004.

Operaționalizarea termenilor prin intermediul schemei OPERATIONALISING TERMINOLOGY THROUGH SCHEMES

Tatiana Cartaleanu, dr.conf.

UPSC Ion Creangă

Tatiana Cartaleanu, PhD, associated professor, SPU Ion Creangă

codul ORCID 0000-0001-8713-229X

Rezumat: Articolul ia în discuție problema formării unor strategii de lucru cu reprezentările grafice, în scopul operaționalizării și apropierii terminologiei științifice prescrise de actele normative curriculare. Oricare dintre formele grafice utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare (ilustrațiile, fotografiile, imaginile, desenele, schițele, schemele, graficele, diagramele, tabelele, hărțile etc.) este aplicabilă și frecvent valorificată în manualele de pe toate ariile curriculare. În articol este examinată schema, ca o reprezentare grafică simplificată, raportată fiind la taxonomia sarcinilor didactice posibile – de la cunoaștere la evaluare. Caracterul ei universal și maleabil o face de neînlocuit atât la etapa de actualizare, cât și la cea de sinteză.

Abstract: The article discusses the development of a working strategy for graphic representations in order to operationalise and appropriate the scientific terminology prescribed by normative curricular acts. Any of the graphic forms employed in teaching-learning-assessment (illustrations, photographs, images, drawings, sketches, schemes, graphs, diagrams, tables, maps etc.) may be applied. They are in fact often explored in school textbooks through all curricular areas. The article examines the scheme as a simplified graphic representation correlated to the taxonomy of possible didactic tasks, from comprehension to assessment. Its universal and malleable character makes it irreplaceable at the updating stage as well as the synthesis one.

Cuvinte-cheie: termen, terminologie, operaționalizare, imagine, reprezentare grafică, schemă.

Keywords: term, terminology, operationalisation, image, graphic representation, scheme.

Să fii sigur că, dacă nu le dai copiilor ocazia
de a folosi informațiile noi,
le vor pierde înainte ca ei să părăsească clasa.
[Beadle, p. 97]

Studiul elementar, la etapa de școlarizare instituțională obligatorie, a disciplinelor exacte sau naturale are un specific edificat pe abundența de termeni cu care se operează în domeniul științific respectiv, dar și pe necesitatea de a alege o cantitate rezonabilă și digerabilă pentru fiecare treaptă sau clasă.

Augmentarea lexicului terminologic în studiile îngust specializate, pe măsură ce savanții pătrund tot mai adânc în esența fenomenelor fizice ori chimice sau cunosc tot mai multe despre

evoluția lumii vii, se răsfrânge și asupra listei de termeni obligatorii pentru predarea eficientă, inteligibilă a cunoștințelor și formarea competențelor.

Apelul la inteligența vizuală a elevilor facilitează, fără îndoială, înțelegerea, recunoașterea, aplicarea noțiunilor, dar numai dacă se apelează concomitent și la inteligența lor verbală. Conceptele și termenii din arsenalul fizicii, chimiei, geografiei, biologiei se pretează perfect ilustrării și astfel informațiile inserate în paginile manualului respectiv devin nu doar mai atractive și mai explicite, ci și mai inteligibile, iar unele noțiuni studiate vor rămâne în memoria elevului doar la nivel de imagine, din manual sau de pe planșe, din materialele didactice auxiliare, cum sunt ierbarele sau colecțiile de roci, minerale, insecte. Se poate întâmpla ca elevul niciodată să nu examineze „pe viu” structura moleculei, să nu urmărească evoluția perlei, să nu vadă un dinozaur sau un mamut reconstruit la muzeu, dar el poate păstra în memorie imaginea în strânsă legătură cu termenul asimilat tot atunci, la etapa de cunoaștere și înțelegere a noțiunilor. În același timp, explozia de informații care vin avalanșă peste orice consumator de internet și televiziune, în forma unor produse de popularizare a științei, de promovare a modului sănătos de viață sau a ecologiei este orientată spre un consumator care are o pregătire școlară elementară. Deci termenul din domeniul științelor nu este un exotism și poate figura în vocabularul activ al elevului nu doar dacă el va alege acest domeniu pentru activitatea sa profesională, ci și dacă va rămâne curios și deschis la minte „pe tot parcursul vieții”.

La prima etapă, numită convențional „cunoaștere și înțelegere”, asimilarea lexicului este dificilă în toate privințele. Familiarizarea cu termenul, etimologizarea, memorizarea și situarea într-o rețea de vocabule înrudite semantic, derivativ sau etimologic ar trebui să asigure învățarea conștientă și conștientizată a cuvintelor noi. În acest sens, identificăm trei probleme-cheie, ale căror soluții se regăsesc în actele normative curriculare:

Problema 1: Termenul nou este străin, nefiresc, fără relații cu alte cuvinte, mai ales cu cele din vocabularul activ. El se memorizează cu dificultate și este uitat ușor.

Soluții: Etimologizarea; explicarea sensului primar al etimonului; ancorarea într-un câmp lingvistic familiar; definirea și analiza definiției; diferențierea de alți termeni.

Exemplu: „Exerciții de explicare a termenilor”; „Exerciții de diferențiere a termenilor” [7, p. 33; p. 15]; „Exerciții de explicare a termenilor: *australopithecus, homo habilis, homo sapiens*”; „Explicarea termenilor: *spațiu carpato-danubiano-pontic, nomad, animism, totemism*” [8, p. 29; p. 33].

Problema 2: Termenul se referă la realități la fel de necunoscute și nefamiliare ca și cuvântul însuși.

Soluții: Ilustrarea; parafrizarea; analiza în detalii a esenței conceptului/noțiunii pe care o reprezintă; raportarea noțiunii la experiența de viață a elevilor; organizarea vocabularului terminologic.

Exemplu: „Un element de noutate în Curriculumul 2019 constă în evidențierea noțiunilor noi de limbaj chimic prin prezentarea acestora pentru fiecare modul sub grila: *Elemente noi de limbaj chimic*. Acest moment presupune nu doar elucidarea acestor noțiuni/elemente noi, dar și plasarea accentului pe necesitatea de exersare și de integrare a lor în sistemul de noțiuni format în modulele anterioare, condiții absolut necesare pentru formarea unui limbaj chimic funcțional¹ [3, p. 10].”

¹ Aici și mai departe – sublinierea noastră.

Problema 3: Elevul încă nu și-a format deprinderi de muncă intelectuală și nu posedă un mecanism de asimilare a termenilor.

Soluții: Aplicarea consecventă a unor exerciții chemate să faciliteze operaționalizarea termenilor noi: alegerea, clasificarea, demonstrarea, traducerea, transferul, utilizarea în context etc.

Exemplu: „Pentru asimilarea/interiorizarea conștientă a informației, se utilizează metode de informare/documentare, grupate sub genericul lucru cu textul, dintre care algoritmul citirii logice, lectura ghidată, lectura în perechi, rezumate în perechi etc., și metode grupate sub genericul reprezentări grafice: scheme structurate logic, scheme corelative etc. [2, p. 31]”; „Unitățile de conținut includ temele și un inventar de termeni specifici disciplinei: cuvinte/sintagme care trebuie să se regăsească în vocabularul activ al elevului la finalizarea respectivei unități de învățare” [7, p. 8].

La etapa a doua, care va miza pe **aplicare** și **analiză**, în vederea asimilării și apropierii termenilor, ilustrațiile sunt cu atât mai eficiente cu cât devin funcționale și nu rămân pe pagina manualului pe rol decorativ. Dacă strategia recomandată pentru **predarea** disciplinei respective vizează ilustrațiile ca instrumente didactice cu randament înalt la prezentarea fiecărei teme noi, atunci ele vor deveni, indiscutabil, și instrumente activate frecvent în cadrul **învățării** și al **evaluării**. Ierarhizând mijloacele de învățământ, Elena Joița acordă prioritate cărții școlare și plasează pe locul al doilea planșele, ilustrațiile, schemele, schițele, tablourile. [Joița, p. 161]. Este firesc ca acestea din urmă să figureze, uneori, direct în pagină cărții, facilitând conceperea și desfășurarea demersului didactic.

În rezultatul analizei strategiilor de prezentare a informației prin intermediul sau cu sprijinul ilustrațiilor, remarcăm două demersuri distincte:

1. **Imaginea este primordială**, se pornește de la ea ca purtătoare a informației de bază.

În asemenea circumstanțe imaginea este însoțită de text, cu explicații și comentarii. Bunăoară, hărțile în baza cărora sunt predate noțiunile geografice sau anumite teme la istorie; planșele, schemele și modelele la biologie și chimie; fotografiile, schițele sau desenele la fizică ori chimie etc.

Potențialul formativ al reprezentărilor grafice poate fi valorificat la oricare dintre discipline, dar variază în funcție de subiectul vizat. Aici se înscriu nu doar oportunitățile de predare și învățare în baza imaginii, ci și probele de evaluare în care imaginea reprezintă un element-cheie al itemului. Bunăoară, curriculumul la geografie recomandă frecvent asemenea activități: „Asocierea imaginilor/hărților/textelor tematice, după criterii prestabilite. Identificarea situațiilor-problemă, în baza analizei textelor/imaginilor/hărților tematice [6, p. 22]”; „Descrierea unor elemente geografice, redate în diferite surse statistice, grafice și cartografice. Exerciții de observare liberă și dirijată a realității geografice, pe hărți, suporturi grafice și statistice. Transferarea dirijată a informației din texte, pe suporturi cartografice și grafice” [Idem, p. 26].

2. **Imaginea este secundară**, fiind utilizată pentru ilustrarea textului didactic.

Urmărind ca nici elevul, nici profesorul să nu ignore ilustrația, să nu se treacă, din fugă, cu vederea, considerând că “programa îi mână” spre alte orizonturi și finalități, mai importante, mai serioase și – cu certitudine – mai evaluabile, ar fi de dorit ca imaginile inserate în manualele școlare să fie însoțite de sarcini special formulate pentru ele. Mai mult ca atât, sarcinile trebuie să fie variate și interesante, pentru ca și elevii să fie motivați a le realiza și, în cele din urmă, atunci când interesul pentru învățare va deveni intrinsec, să solicite rezolvarea unor anumite exerciții sau să reclame activități de învățare similare, chiar și acolo unde e prezentă imaginea, dar nu s-a

formulat o sarcină didactică specială. Surprinde, la unele materii, popularitatea și ocurența cuvintelor încrucișate (mai rar – a rebusurilor) pentru verificarea asimilării lexicului terminologic. Deși în asemenea activități didactice cu alură ludică operaționalizarea termenilor se produce firesc și coerent, iar verificarea gradului de asimilare a lexicului special nu rămâne o sursă de stres, nu putem să trecem cu vederea faptul că prezența lor în pagina manualului (nu a caietului de lucru sau de evaluare) necesită copierea în caiet și randamentul pe care îl dă nu merită efortul. Însă utilizarea tablei interactive sau a unor programe instructive (de ex., LearningApps.org) este mult mai eficientă.

Operaționalizarea unui termen nou este o finalitate ce devine linie de start pentru activități de învățare ulterioare. Acestea sunt stipulate deja la etapa de dezvoltare curriculară, adresându-se, în primul rând, autorilor de manuale și sugerându-le soluții didactice probate în timp. În curriculumul la biologie coloana respectivă recomandă explicit atât activitatea de învățare, cât și produsul evaluabil. Selectăm mai jos câteva recomandări:

Activitate: Crearea unui album cu fotografii, imagini cu diverse ecosisteme.

Produs: Albumul creat de către elev.

Activitate: Calcularea frecvenței plantelor și a animalelor pe o unitate de suprafață (m²) dintr-un ecosistem (de exemplu, în parc, în lac, în pădure etc.).

Produs: Tabel cu date înregistrate.

Activitate: Reprezentarea schematică a relațiilor trofice (lanțuri trofice, rețele trofice, piramide trofice) într-un ecosistem concret.

Produs: Schema relațiilor trofice elaborată de către elev. [2, p. 22]

Activitate: Reprezentarea schematică a ciclurilor biogeochimice: ciclul apei, ciclul carbonului, ciclul azotului.

Produs: Poster cu tema: „Ciclul biogeochimic al apei/al carbonului/ al azotului în natură”. [Idem, p. 28]

Activitate: Reprezentarea grafică prin aplicație digitală (PPT, Prezi etc.) a nivelurilor de organizare a viului pentru un material cunoscut (de exemplu, pentru sistemul cardiovascular).

Produs: Nivelurile de organizare a viului în aplicație digitală. [Idem, p. 12]

Dintre mijloacele grafice enumerate în diverse surse de didactică a disciplinelor (ilustrații, fotografii, imagini, desene, schițe, scheme, grafice, diagrame, tabele, hărți etc.), am ales pentru exemplificare **schema**, ca instrument frecvent de operaționalizare a terminologiei, atât în cadrul prezentării informației noi, cât și în activitățile de învățare stipulate. Operaționalizarea termenilor din domeniul științelor exacte sau naturale este diferită de aceeași procedură didactică pe palierul socioumanelor. Nu putem ilustra sau reprezenta grafic noțiuni ca *numeralul*, *cazul*, *eul liric* ori *genul dramatic* – dar se pot elabora anumite scheme pentru clasificări și tipologii, indiferent dacă vor fi utilizate pentru predare-prezentare sau pentru învățare. Universalitatea și caracterul profund

maleabil fac schema la fel de aplicabilă și la gramatică, și la matematică, ceea ce nu poate să nu se răsfrângă asupra competenței-cheie „A învăța, a ști să înveți”.²

Deprinzându-l pe elev să citească, să comenteze, să conceapă și să modifice scheme, profesorii îi predau nu simple cunoștințe, ci îi inoculează strategii de muncă intelectuală. Obișnuit să lucreze cu schemele la una dintre materii, elevul care vine la școală ca să învețe va face, mai devreme sau mai târziu, sub îndrumarea cuiva ori independent, transferul asupra procesului de învățare la alte discipline. Astfel, considerăm schema, în esența ei de „reprezentare grafică simplificată a structurii, a dispunerii, a caracteristicilor etc. unui teren, unui ansamblu (tehnic), unui proces, unui fenomen etc.”, una dintre primele forme grafice cu care se familiarizează elevul.³

Vom lista în continuare exemple de exerciții, detașându-ne intenționat de conținuturi și încercând elaborarea unui pattern pedagogic de aplicare a acestui instrument grafic de prim rang.

Cunoaștere

- ✓ Aranjează într-o schemă proprie datele pe care ți le amintești în legătură cu tema lecției.
- ✓ Reprezintă în caiet schema dată și completează casetele libere.
- ✓ Trasează alte linii/ramuri în schema dată.

Înțelegere

- ✓ Citește schema.
- ✓ Comentează structura schemei.
- ✓ Explică în cuvinte proprii esența celor reprezentate în schemă.
- ✓ Formulează întrebări asupra schemei date.
- ✓ Interpretează, în cuvinte proprii, legăturile dintre termenii reprezentați în schemă (echivalență, coordonare, subordonare, includere etc.).
- ✓ Reflectă într-o schemă informația, utilizând cuvintele-cheie evidențiate în text.
- ✓ Relaționează, în enunțuri finite, informațiile noi și cunoștințele anterioare (reprezentate în schema proprie).
- ✓ Selectează din schemă răspunsurile la întrebările date.

Aplicare

- ✓ Alcătuiește o schemă, respectând algoritmul.⁴
- ✓ Completează o schemă cu blancuri.
- ✓ Construiește schema care reprezintă gruparea/ordonarea noțiunilor asimilate.
- ✓ Integrează în schema dată informația nouă.
- ✓ Transformă în schemă informația din text.

Analiză

- ✓ Analizează schema propusă, respectând algoritmul dat.

² Acestea permit ca un model propus în ghidul de implementare a curriculumului la biologie să devină funcțional pentru orice altă materie: „Cum se elaborează o schema: 1. Se ia o riglă, se scriu câteva cuvinte în titlu și legendă, se trasează forme și contururi simple dintr-o singură linie, se colorează fără a depăși marginile. 2. Se trasează îngrijit forme, se schițează forme geometrice.” [2, p. 29].

³ Instrumentul respectiv este nominalizat de 70 de ori în curriculumul pentru învățământul primar: la matematică, științe și educație tehnologică. Termenul apare în prima unitate de conținut la matematică și este reluat pe parcurs în fiecare modul [4, p. 55 și urm.].

⁴ De exemplu, autorii manualului de chimie pentru cl. a VII-a propun un algoritm de lucru asupra schemei, pe care insistă ori de câte ori se revine la sarcină. Astfel, de la **operaționalizarea** termenului se va ajunge la **aproprierea** lui: „...*schema electronică* a atomului oricărui element trebuie să cuprindă: simbolul chimic cu numărul atomic, sarcina nucleului și numărul de electroni, apoi straturile electronice, sub care va fi indicat numărul electronilor aflați pe fiecare strat. [5, p. 53]”.

- ✓ Extinde schema elaborată anterior, completând-o cu informații noi.
- ✓ Identifică în schemă relațiile dintre concepte/noțiuni.
- ✓ Ilustrează cu exemple fiecare termen din schemă.
- ✓ Modifică structura schemei, în baza datelor noi oferite/obținute.
- ✓ Organizează într-o schemă termenii-cheie ai temei noi.
- ✓ Rearanjează termenii schemei, aplicând alt principiu de organizare.
- ✓ Utilizând schema dată, diferențiază termenii din casetele coordonate.

Sinteză

- ✓ Asamblează o schemă din termenii-cheie prezentați la începutul modulului.
- ✓ Compilează o schemă de sinteză din cele trei separate.
- ✓ Construiește o schemă care să reflecte categoriile / tipurile / clasele de...
- ✓ Expune rezumativ esența temei, conducându-te de schema pe care ai alcătuit-o.
- ✓ Organizează într-o schemă de sinteză termenii-cheie studiați în acest capitol/modul.

Evaluare

- ✓ Argumentează alegerea acestui model de schemă.
- ✓ Compară schema proprie cu schema elaborată de un coleg și comentează diferențele.
- ✓ Apreciază calitatea schemelor elaborate de alte echipe.

Strategiile însă vor fi alese în funcție de obiectivul urmărit, finalitatea spre care se tinde și – fără îndoială – competențele profesionale și preferințele pedagogului. Momentele în care se va recurge la scheme pot varia în funcție de situația de învățare, ceea ce ar însemna că unele activități se vor relua frecvent, iar altele sporadic, că unele tipuri de scheme vor fi mai populare și mai ocurente decât altele. Dar rămâne neîndoielnic faptul că schema este un instrument de organizare grafică a informației utilizat și în strategiile de repetare, și în cele de elaborare sau organizare, iar rezultatul se va reflecta în strategiile de metacogniție, care vor rămâne în dotarea absolventului indiferent de materia la care s-au format și dezvoltat.

Referințe bibliografice:

1. Beadle, Phil. *Cum să predai. Strategii didactice*. București, Editura DPH, 2019.
2. *Biologie. Curriculum național. Ghid de implementare*. Clasele V-IX. Chișinău, Editura Lyceum, 2020.
3. *Chimie. Curriculum național. Ghid de implementare*. Clasele VII-IX. Chișinău, Editura Lyceum, 2020.
4. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău, 2018.
5. Drăgălina, Galina; Velișco, Nadejda. *Chimie. Manual pentru clasa a VII-a*. Chișinău, Editura Arc, 2020.
6. *Geografie. Curriculum național. Ghid de implementare*. Clasele VI-IX. Chișinău, Editura Lyceum, 2020.
7. *Informatică. Curriculum național. Ghid de implementare*. Clasele V-IX. Chișinău, Editura Lyceum, 2020.
8. *Istoria românilor și universală. Curriculum național. Ghid de implementare*. Clasele V-IX. Chișinău, Editura Lyceum, 2020.
9. Joița, Elena. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași, Editura Polirom, 2002.

**MIGRAREA TERMENILOR SPORTIVI ÎN TEXTELE BELETRISTICE:
DESPECIALIZARE SAU DETERMINOLOGIZARE?
MIGRATION OF SPORTS TERMS IN FICTION TEXTS: DESPECIALIZATION
OR DETERMINOLOGIZATION?**

*Aliona Luca, doctor în filologie, lector universitar,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău
Aliona Luca, PhD philology, university lecturer,
State University of Physical Education and Sports, Chisinau
ORCID ID: [0000-0002-8005-5495](https://orcid.org/0000-0002-8005-5495)*

Rezumat: Limbajul comun și limbajele specializate realizează un schimb reciproc continuu de unități lexicale în cadrul a trei procese semantice esențiale: terminologizarea, determinologizarea și reterminologizarea, care, în ultimele două decenii, au suscitât interesul sporit al cercetătorilor. Obiectul prezentei lucrări îl constituie termenii sportivi care au migrat în textele beletristice. În baza unor fragmente literare, a fost determinat statutul termenilor sportivi utilizați în astfel de texte și delimitate cele două procese ce caracterizează fenomenul respectiv: despecializarea și determinologizarea. S-a demonstrat că termenii sportivi pot fi supuși atât despecializării (în cazul în care sunt folosiți cu valoare denotativă), cât și determinologizării (dacă sunt utilizați cu sens figurat, pentru a atinge efecte stilistice), iar tipul procesului semantic depinde nu de stilul textelor în care este preluat termenul, ci de valențele semantice ale acestuia.

Abstract: The common language and specialized languages make a continuous mutual exchange of lexical units within three essential semantic processes, which over the last two decades have attracted the great interest of researchers: terminologization, determinologization and reterminologization. The purpose of this research is the sports terms that have migrated into the fiction texts. Based on some literary fragments, the statute of the sports terms used in such texts was determined and the two processes characterizing the respective phenomenon were bordered: despecialization and determinologization. It has been proved that sports terms can be subject to both despecialization (if they are used with denotative value) and determinologization (if they are used figuratively, in order to achieve stylistic effects), but the semantic process type does not depend on the style of the texts, whereby the term is being picked up, but by its semantic valences.

Cuvinte-cheie: limbaj comun, limbaje specializate, procese semantice, termeni sportivi, despecializare, determinologizare.

Keywords: common language, specialized languages, semantic processes, sports terms, despecialization, determinologization.

Interferența lexicului comun cu cel specializat se manifestă printr-un schimb intens de unități lexicale în cadrul a trei procese esențiale: terminologizarea, determinologizarea și reterminologizarea. Deși viziunile cu privire la natura și mecanismele de realizare a acestora variază, în prezent cei mai mulți autori împărtășesc ideea că ele constituie procese semantice: terminologizarea constă în modificarea și reinterpretarea sensului cuvintelor ce pătrund din limbajul comun (LC) într-un limbaj specializat (LS), completând astfel fondul terminologic al domeniului respectiv (LC→LS); determinologizarea presupune extinderea conținutului semantic al termenului și/sau formarea unui sens nou, neterminologic în limbajul comun (LS→LC). La rândul său, reterminologizarea reprezintă o terminologizare repetată (pornind de la sensul de bază

al elementului *re-* – „din nou”) a unei unități specializate și are drept rezultat adoptarea acesteia fie în limbajele altor domenii științifice, în care dezvoltă sensuri noi, fie în limbajele altor discipline din același domeniu științific, fie în limbajul specializat al aceleiași discipline științifice, dar cu sens modificat. Uneori, înainte de a deveni din nou termeni, aceste unități lexicale parcurg și etapa de determinologizare (LS→LC→LS). Formele și procedeele de reterminologizare sunt complexe, iar modul în care ea se realizează în limbajul sportiv a fost analizat într-o lucrare anterioară [4, p. 120-128].

Dintre cele trei procese, cel mai intens și mai spectaculos pare a fi cel de determinologizare, care a suscitat interesul sporit al cercetătorilor contemporani [3, p.39-63; 1, p. 157-177; 10, 375 p.; 2, p. 33-38; 9, p. 53-58 ș.a.]. Cu toate acestea, polemicile în jurul lui continuă, variatele aspecte ce țin de migrarea termenilor din limbajele specializate în limbajul comun fiind departe de a fi fost explorate exhaustiv. Din aceste considerente, în lucrarea de față, intenționăm să aducem din nou în discuție fenomenul determinologizării lexicului specializat.

În diverse lucrări, migrarea termenilor științifici în limbajul comun este numită diferit: **determinologizare, despecializare, defprofesionalizare, democratizare, vulgarizare, banalizare, generalizare**. Cei mai mulți lingviști operează cu termenul „determinologizare”, mai ales pentru a ilustra sensul larg al acestuia, adică folosirea termenilor în diverse texte neștiințifice sau de popularizare a științei.

Determinologizarea este un proces căruia i se supun în mod special unitățile lexicale ce aparțin domeniilor de interes sporit pentru vorbitorii unei limbi și care sunt mai des mediatizate: progresul tehnic, sistemul militar, sportul, medicina, artele (teatrul, cinematografia), tehnologiile informaționale etc.

Opiniile privind esența și procedeele determinologizării sunt variate. O serie de autori consideră că aceasta se desfășoară în mai multe etape/trepte. De exemplu, Mladin C.I. [6] delimitează următoarele trepte ale determinologizării:

1. **Determinologizarea relativă**, prin care termenul intră în limbajul comun, căpătând un sens figurat, de regulă metaforic; în cadrul acesteia se disting: o etapă pregătitoare, când termenul este propus pentru popularizare, fiind însușit de către destinatari prin intermediul definiției, al descrierii sau al „tălmăcirii” lui și fiind, de regulă, marcat prin paralexeme (simboluri grafice: ghilimele, paranteze, cratimă, două puncte) sau prin operatori metadiscursivi (expresii de tipul *așa-zisul/zisa, așa-numitul/numita*); o etapă primară, la care termenul pătrunde în literatura beletristică (*subl. n.*), imprimând textului culoare stilistică; o etapă_ocazională, când este preluat în presă și are scopul de a incita cititorul;

2. **Determinologizarea propriu-zisă** sau **desemantizarea**, care constă în extinderea semnificației termenului dintr-un domeniu specializat în limbajul comun (de ex.: *euforie, isterie, tensiune*, proveniți din limbajul medical; *epitet* – din domeniul teoriei literare; numeroși termeni juridici etc.).

Ideea a fost adoptată și de L. Popescu, care a preluat acest algoritm și a încercat să demonstreze modul în care are loc interacțiunea dintre limbajele specializate și limbajul comun (în baza vocabularului sportiv), ilustrându-l prin determinologizarea cunoscutului termen *cnocaut* [8, p. 204–209].

În alte studii se deosebesc doar două etape ale acestui proces: una la care lexicul terminologic migrează în limbajul comun, pătrunde într-un text nespecializat, fără a-și schimba sensul – **despecializarea**; alta, în cadrul căreia au loc modificări semantice în structura lui lexicală – **determinologizarea propriu-zisă** [11; 12, p. 134].

Într-un șir de lucrări se pune accentul pe gradul de „diluție” a sensului, determinologizarea fiind considerată un fenomen gradabil, care presupune atât utilizarea termenilor tehnico-științifici în contexte nespecializate, în care își păstrează valoarea denotativă, cât și folosirea lor cu valoare conotativă [3, p.39-63; 1, p. 157-177].

O amplă analiză a procesului luat în discuție a fost realizată de cunoscuta cercetătoare Angela Bidu-Vrânceanu, care delimitează determinologizarea de alte două fenomene: banalizarea și vulgarizarea. În accepția cercetătoarei, noțiunea de **determinologizare** are două sensuri: a) proces semantic general în care este antrenat un termen științific utilizat de profani, care se depărtează în grade diferite de „nodul dur” al sensului specializat și b) rezultatul extinderii la nivelul limbii comune a unor concepte de interes larg, care își păstrează „nodul dur” și, implicit, valoarea denotativă. **Banalizarea** reprezintă un proces ce presupune producerea unor schimbări conceptuale, pe care îl numește și „dinamică semantică”, iar **vulgarizarea științifică** este o acțiune deliberată, conștientă, organizată de difuzare în exterior a conceptelor și cunoștințelor științifice, efectuată de specialiști (sau semispecialiști) și adresată obligatoriu nespecialiștilor, profanilor, proces numit și „transfer de cunoștințe” [1, p. 157-162].

Eugenia Mincu împărtășește opinia privind existența unor grade diferite de determinologizare, pe care le ilustrează prin utilizarea unor unități terminologice (*aspirină, hepatită, vitamină, virus, ecolalie* ș.a.) în texte nespecializate. Autoarea consideră, de asemenea, că termenii se pot distanța în mod diferit de nucleul dur, idee pe care o exemplifică în baza lexemului *aspirină*:

a) vulgarizare sau grad inferior de determinologizare (termenul este utilizat în context specializat, adică într-un text alcătuit de un specialist și destinat pentru societate, altfel spus într-un text de vulgarizare științifică);

b) grad mediu de determinologizare (termenul se utilizează în context nespecializat, adică într-un text beletristic - *subl. n.*);

c) grad avansat de determinologizare (metaforizarea termenului, acesta căpătând valori conotative evidente);

d) grad maxim de determinologizare (termenul e utilizat, de exemplu, într-o declarație de dragoste: *Ești aspirina mea!*) [5, p.27-29].

O asemenea varietate de viziuni asupra fenomenului determinologizării creează confuzii. Dacă ținem cont de faptul că procesul analizat este unul spontan (ca, de altfel, orice proces în limbă) și nu poate fi organizat, dirijat sau prognozat, întrebarea firească este: oare chiar toate unitățile lexicale specializate care ajung în limbajul comun înregistrează toate aceste grade/parcurs aceste etape de determinologizare?

Lucrarea de față constituie o încercare de a polemiza anume cu autorii care consideră că, migrând dintr-un limbaj specializat în limbajul comun, un termen parcurge toate aceste etape/trepte/grade de determinologizare. Mai întâi, nu e clar dacă un termen a fost utilizat în mod obligatoriu într-un text beletristic înainte de a fi preluat în limbajul comun, cu transformările semantice pe care le-a suferit, sau, din contra: din limbajul comun a migrat într-un text beletristic. În al doilea rând, nu este cert faptul că un vorbitor care, pentru a obține o expresivitate mai mare în comunicare, apelează la o metaforă provenită dintr-un termen științific, a citit textul artistic în care a fost utilizat termenul respectiv. În plus, nu putem fi absolut siguri de faptul că, într-un text literar, termenul respectiv a fost utilizat pentru a exprima altă realitate sau a descrie alt fenomen decât ceea ce exprimă sau descrie, în mod obișnuit, în textele nonartistice.

În cele ce urmează, vom încerca să găsim răspunsul la întrebarea: care este statutul termenilor științifici „adoptați” de textele beletristice?

O primă observație ce se impune este faptul că, în literatura artistică, sunt folosiți termeni științifici pentru a descrie atât obiecte, fenomene, evenimente reale, cât și inventate, ca în cazul textelor *Science Fiction (SF)*. Fenomenul nu este nou. Să ne amintim, bunăoară, de creația lui Jules Verne, considerat a fi un precursor al literaturii științifico-fantastice, care a descris în operele sale obiecte și fenomene a căror realizare a fost posibilă abia peste 50-100 de ani: elicopterul, submarinul, scafandru autonom, zborul în spațiu ș.a.

Pe de altă parte, pentru a descrie obiectele și fenomenele „inventate”, scriitorii înșiși „inventează” cuvinte noi, care, ulterior, pot deveni termeni. Una dintre aceste inovații lexicale create de scriitori este, de exemplu, termenul **robot**, care a fost utilizat pentru prima dată de Josef Čapek și Karel Čapek în lucrările lor de *SF* la începutul secolului al XX-lea.

Sportul, de asemenea, a constituit o temă ce a suscitat interesul scriitorilor. În literatura română se atestă numeroase pasaje, ce vizează sportul sub diferite aspecte (competiții, antrenamente, viața sportivilor, pasiunea pentru sport a diferitor personaje sau a autorilor-naratori înșiși etc.). Trecem în revistă doar câteva titluri: „Cartea nunții” de G.Călinescu, care conține un capitol întreg consacrat unei gale de box; volumul „Oceanografie” (eseul „Aventură nautică”), nuvelele „Uniforme de general” (fragmente despre jocul de șah), „Fata căpitanului” (despre box), „Podul” (despre tenis) de M.Eliade; „Primăvara” (despre box), „Alergătorul și mesteacănul” (atletism) de H.Zincă; romanul „Accidentalul” de M.Sebastian, în care eroul principal încearcă să învețe a schia; poezia „Lecția de judo” de Ș.Doncea; eseul „Alegoria patosului – Nadia Comăneci” de Cella Delavrancea; „Maestrul de gimnastică” – un omagiu adus de G.Galaction profesorului său de sport Gheorghe Moceanu ș.a. Un mare pasionat al sportului a fost și Mihail Sadoveanu, care în copilărie a practicat oina, iar în „Jocuri de primăvară” (din volumul „Cântecul amintirii”) descrie foarte emoționant un campionat școlar de oină. Se știe însă că marea lui pasiune a constituit-o șahul, căruia i-a dedicat pagini întregi în operele sale: „Aventurile șahului”, „Divanul persian”, „Un partener ciudat”, „Zodia cancerului”. A existat o perioadă când a condus „Revista română de șah”, asumându-și chiar și funcția de președinte al federației de specialitate. Rolul unor astfel de texte în popularizarea (vulgarizarea) terminologiei sportive este incontestabil.

Să analizăm două fragmente, în care au fost utilizați termeni sportivi.

*„La început **combatanții** se mulțumiră să danseze unul în fața altuia, **trotând** mărunt și apărându-și fața cu pumnii. Blondul însă manifestă o tendință vădită de a evita **lupta corp la corp** și refuza mereu, spre exasperarea publicului, de a ieși din dansul **defensiv**. Mielu, cu mâna stângă întinsă deasupra capului, încercă să **fandeze** către **adversar**, apropiindu-se și retrăgându-se cu pași iuți și încercând să plaseze o **lovitură**. Izbuțise să schițeze un **crochet** spre obrazul drept, când blondul Fritz îl îmbrățișă, împiedicându-l să-și dezvolte **mulineurile**. Despărțiți de **arbitru**, cei doi alergară din nou unul după altul, dar blondul se **eschiva** întruna fugind în **frânghii**. Lumea începu să fluiera impacientată și să râdă, și primul **round** se termină în nemulțumirea generală.*

*(...) Celelalte **round-uri** răscoliră sala fără să soluționeze lupta. Iritat de rezistența neașteptată ce i se opunea și care îl făcea să gâfâie de o ușoară agitație a inimii, Spandau se năpusti furios asupra germanului, aplicându-i cu repeziciune toate loviturile profesionale, **crochete de dreapta și de stânga, directe, swing-uri și uppercut-uri**, urmărindu-l până la **frânghii** și făcându-l să-și acopere fața cu **mănușile** sau să se apuce cu mâinile de **adversar**, dar cu toate acestea, gâfâind, înroșindu-se, agitându-se, plesnit, ghiontit, lipit, trântit, nu voia să cadă jos*

knock-outat” (fragmente din romanul „Cartea nunții” (1933) de George Călinescu, capitolul „O gală de box”).

Pe lângă stilul plin de savoare al autorului, observăm și o bună cunoaștere a regulilor boxului. Se crede că scriitorul însuși ar fi asistat, împreună cu soția sa, Alice, cu care se căsătorise în 1929, la acest eveniment sportiv, care nu este un produs al imaginației sale, ci s-a consumat în realitate, în mai 1932, la Arenele Romane din București [7].

Fragmentul citat reflectă și faptul că G. Călinescu era un bun cunoscător al limbajului sportiv. Autorul folosește atât termeni sportivi generali (*a alerga, a fanda, adversar, arbitru*), cât și specifici boxului (*lovitură de stânga, lovitură de dreapta, luptă corp la corp, eschivă, croșeu, uppercut, swing, knock-outat* ș.a.). Trebuie menționat că o parte dintre aceste unități specializate au adoptat, între timp, regulile de transcriere actuale, ca în cazul termenilor: *crochet* → *croșeu* („procedeu tehnic de atac, constând din expedierea loviturii cât mai scurte din lateral”: *croșeu de dreapta, croșeu de stânga*); *round* → *rundă* („repriză a unui meci de box, a cărei durată și al cărei număr diferă la amatori și la profesioniști”); *knock-outat* → *knockoutat* (scris și *cnocautat*: „înving prin knockout”); *uppercut* → *upercut* („procedeu tehnic folosit în lupta corp la corp, constând din efectuarea loviturii de jos în sus, realizată cu unul dintre brațe”).

Este curios și faptul că, pentru a comenta un meci de box, autorul folosește și termeni preluați din sublimbajele altor probe de sport: *a trota* – „(despre caii de curse) a merge la trap; a avea un trap frumos și elegant”; *muline* – „(la scrimă) mișcare de rotație rapidă, făcută cu spada, cu floreta”. Evident, în acest context, este vorba de utilizarea lor metaforică.

Cel de-al doilea fragment a fost selectat dintr-o proză a unui autor contemporan, mai puțin cunoscut: (...) *nu-ți rămâne altceva de făcut decât să înduri visul, în continuare. Nu aruncă nimeni prosopul, ca să fac o comparație, iar tu trebuie să rămâi în ring. Până la gongul final, asta dacă nu cumva te face visul knockout* („Frig” (2011) de Cristian Lisandru).

Este lesne de observat că unitățile terminologice preluate din sublimbajul boxului în cele două fragmente literare îndeplinesc funcții diferite. În primul caz, ele au valoare denotativă, iar în cel de-al doilea au suferit modificări semantice, având un grad maxim de determinologizare.

Deseori, în textele beletristice, termenii sportivi sunt utilizați pentru a realiza efecte stilistice, prin crearea unor metafore inedite, precum în poezia „Șah” de Marin Sorescu, în care termenii din sublimbajul șahului au o valoare expresivă pronunțată. Alteori, termenii sportivi sunt utilizați (tot cu sens figurat) pentru a realiza efecte comice ori satirice, ca într-un text de Girel Barbu. Prezentăm drept exemplu ambele poezii.

Șah	Șah (după Marin Sorescu)
<i>de Marin Sorescu</i>	<i>parodie de Girel Barbu, după Marin Sorescu</i>
Eu mut o zi albă,	
El mută o zi neagră.	
Eu înaintez cu un vis,	Eu mut o sărăcie neagră,
El mi-l ia la război.	El mută o bunăstare albă.
El îmi atacă plămâni,	Eu scot din ogradă un cal,
Eu mă gândesc un an la spital,	El mi-l exportă în Anglia.
Fac o combinație strălucită	El îmi amenință vârsta

Și-i câștig o zi neagră.
El mută o nenorocire
Și mă amenință cu cancerul
(Care merge deocamdată în formă de
cruce),
Dar eu îi pun în față o carte
Și-l silesc să se retragă.
Îi mai câștig câteva piese,
Dar uite, jumătate din viața mea
E scoasă pe margine.
- O să-ți dau șah și pierzi optimismul,
Îmi spune el.
-Nu-i nimic, glumesc eu,
Fac rocada sentimentelor.
În spatele meu soția, copiii,
Soarele, luna și ceilalți chibiți
Tremură pentru orice mișcare a mea.
Eu îmi aprind o țigară
Și continui partida.

Eu transform o clipă, într-un veac.
Fac un calcul rapid
Și-i dau șah, la moacă.
El îmi atacă speranța
(Care se mișcă în zig-zag)
Eu îi înaintez o reclamă
Și-l oblig să viseze viforât.
Îi iau piuitul,
Dar jumătate din calul meu,
E deja conservă.
- O să-ți dau șah la bibilică,
Zice el.
- Nu-i nimic, ripostez eu încruntat,
Fac rocada turnurilor gemene.
În spatele meu, țara, poporul,
Uniunea Europeană, și toți aliații
Închid ochii, la toate intențiile mele.
Eu mă înroșesc la față,
Înjur, și pierd partida.

Pentru a analiza modul în care se comportă termenii sportivi în textele beletristice, prezintă interes și următoarele fragmente, selectate din volumul „Nadia” (1977) de Ioan Chirilă, o carte despre viața și cariera Nadiei Comănești:

„*Nadia continuă să se joace cu mine ca șoarecele cu pisica. A mers foarte bine la **paralele** și **la bârnă**. A binevoit, chiar, să nu cadă. Dar iarăși, ca să mă necăjească, desigur, pentru vacanța pierdută, a căzut **la sol** ca un copil răsfățat. Și ce frumos a mers până în final! (...) ... a vrut să-i răpună pe spectatori. A încheiat cu **rondă flick-flack salt cu dublă întoarcere**. Am fost sigur că aterizarea îi va reuși. Dar, în cele din urmă, a reușit să cadă în funduleț.*” (p. 90). Sau: „*O, de-ați fi văzut-o! **Tsukahara** era un echer perfect scos din penarul unui premiant*” (p. 219). *Paralele, bârnă, sol* sunt termeni sportivi, ce denumesc probe de gimnastică artistică, iar *rondă, flic-flac, salt cu dublă întoarcere, Tsukahara* – exerciții și combinații specifice acestei discipline sportive. Utilizați în acest context, ei au statut de termeni despecializați.

În următoarele enunțuri termenii sportivi capătă valori conotative: „*Un nou **picaș**, însoțit de un veritabil **slalom** printre bare*” (p. 198); „*Am realizat, în 1973, **marele șlem**, cum spun comentarii. 11 fetițe, cu o medie de 12 ani, au câștigat tot ce se putea câștiga*” (p. 60). *Picaș* (termen aviatic, ce denumește „coborârea unui avion pe o traiectorie (aproape) verticală”), *slalom*

(termen din sublimbajul schiului, având sensul „coborâre pe schiuri într-o succesiune de viraje” și din sublimbajul automobilismului – „probă de conducere auto pe o pistă jalonată”), *Marele Șlem* (sau *Grand Slam* – în tenis, realizarea de a câștiga toate cele patru campionate majore în același an calendaristic) suferă modificări semantice, sunt folosiți cu sens figurat, prin urmare au fost supuși determinologizării.

Concluzii

Determinologizarea presupune transformarea conținutului semantic al unităților lexicale care aparțin unui anumit limbaj specializat în procesul de migrare a acestora într-un context nespecializat. El se realizează în măsură diferită, astfel unitățile lexicale respective înregistrând grade diferite de determinologizare. O premisă obligatorie pentru determinologizarea unităților lexicale terminologice o constituie despecializarea lor (adică largă lor utilizare în contexte nespecializate cu sens denotativ), care are drept rezultat extinderea sferei de întrebuințare a termenilor prin folosirea lor pentru explicarea și difuzarea conceptelor științifice.

Un rol important în acest proces le revine textelor beletristice. În astfel de texte, un termen poate fi utilizat atât cu valoare denotativă (în acest caz, ar fi vorba doar de o despecializare a termenului, adică de utilizarea lui în context nespecializat (numită de mai mulți lingviști „grad inferior de determinologizare”), cât și cu valoare conotativă, ca rezultat al unei mutații semantice sau al metaforizării lui, pentru a atinge efecte stilistice și chiar comice ori satirice (situație în care s-ar înregistra un grad avansat sau maxim de determinologizare).

Prin urmare, gradul de determinologizare este determinat nu de stilul textelor în care este preluat un termen, ci, mai ales, de valoarea semantică pe care o capătă unitatea lexicală în textele respective (fie ele beletristice, publicistice, publicitare etc.), de intenția autorului, de alți factori de ordin stilistic. Aceste aspecte ar putea constitui o linie de cercetare în investigațiile ulterioare. Așadar, termenii care au migrat în textele beletristice pot fi supuși atât despecializării, dacă sunt utilizați cu valoare denotativă, cât și determinologizării, dacă sunt folosiți cu sens figurat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BIDU-VRĂNCEANU, A. *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. București: Editura Universității din București, 2007. 266 p. ISBN 978-973-737-336-6
2. DRUȚĂ, I. Trei „vârste” ale termenului. In: *Colocviul 3 T. Terminologie – Terminografie – Terminotică*. Ediția a IX-a. București: Editura AGIR, 2010, p.33-38. ISBN 978-973-720-349-6
3. HALSKOV, J. Probing the Properties of Determinologization. The DiaSketch. In: *S. L. Hansen (Ed.), Young Researchers at DCL: Three papers*. [online]. LAMBDA, 2005, No. 29, p. 39-63. [accesat 13.01.2019]. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/237535174> Probing the Properties of Determinologization - the DiaSketch
4. LUCA A. Limbajele specializate abordate prin prisma fenomenului de reterminologizare (în baza lexicului sportiv al limbii române). În: *Intertext*, nr. 1-2, 2020, p. 120-128. ISSN:1857- 3711
5. MINCU, E. *Terminologia medicală în limba română: evoluție și tendințe*. Teză de dr. hab. în filologie. Chișinău, 2018. 333 p.
6. MLADIN, C.I. Note despre raportul dintre lexicul comun și terminologiile speciale (împrumutul). In: *UniTerm* [online]. 2004, nr. 2 [accesat 11.01.2019]. ISSN 1842-0052.

Disponibil: https://litere.uvt.ro/litere-old/vechi/documente_pdf/aticole/uniterm/uniterm2_2004/cmladin.pdf

7. PESCARU O. George Călinescu, cronicarul de box. Disponibil: <https://www.historia.ro/sectiune/general/articol/george-calinescu-cronicarul-de-box> accesat 25.01.2019

8. POPESCU, L. Interacțiunea dintre limbajele de specialitate și lexicul general. In: *Abordări interdisciplinare ale educației fizice și sportului*. Sesiune internațională de comunicări științifice. București, 6 aprilie 2012, Editura ASE, p. 204–209. ISSN 2247-028-x

9. RADU, Z., VULPE, A. Extinderea semantică și impactul ei asupra limbajului social-politic. In: *Lexic comun / Lexic specializat*. Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați. Fascicula XXIV, Anul V, 2012, nr. 2 (8), p. 53-58. ISSN 1844-9476

10. RIZEA, M.M. *De la monosemie la polisemie în terminologia științifică actuală*. Teză de doctorat. București, 2009. 375 p.

11. ЛУБОЖЕВА, Л.Н. *Процессы терминологизации и детерминологизации специальной лексики*. [online]. Челябинский государственный университет, 2012. [accesat 11.06.2017]. Disponibil:

http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Philologia/7_100759.doc.htm

12. СУПЕРАНСКАЯ А.В., ПОДОЛЬСКАЯ Н.В., ВАСИЛЬЕВА Н.В. *Общая терминология. Терминологическая деятельность*. Изд. 4-е. Москва: URSS. 2014. 288 с. ISBN 978-5-382-01475-3.

UTILIZAREA DICȚIONARULUI – CONDIȚIE SINE QUA NON A ALFABETIZĂRII THE USE OF THE DICTIONARY – CONDITION SINE QUA NON OF TERMINOLOGICAL LITERACY

*Ala Radu, dr. în științe pedagogice,
profesor de limba și literatura română, grad didactic superior*

Liceul Teoretic Iulia Hasdeu, Chișinău

*Ala Radu, Doctor of Pedagogy (pedagogical sciences),
superior teaching degree,*

*Teacher of Romanian Language and Literature,
The Theoretical Lyceum Iulia Hasdeu, Chișinău*

Rezumat: Cunoașterea și folosirea dicționarelor contribuie la creșterea potențialului intelectual al elevilor, motivează să cunoască/ posede/ valorifice mai bine limba literară și s-o folosească în procesul comunicării, fiind un obiectiv curricular/ un standard de evaluare. De asemenea, conturează și o nouă deschidere pentru interesul față de lucrări lexicografice. Prin urmare, aplicarea sistematică a dicționarelor formează / dezvoltă competența de comunicare.

Abstract: Knowledge and usage of dictionaries help to improve pupils' intellectual potential, motivate them to learn/ possess/ develop the literal language better and use it in the communication process being a curricular objective / a standard of assessment. In addition, it will provide a new opening for the interest in lexicographical works. The assimilation of some

techniques for developing intellectual activity which are applied in each class provides the starting point for gaining and enhancing the ability to learn and the competence of learning to learn.

Cuvinte-cheie: dicționar, tipuri de dicționare, alfabetizare, competență, cultură lingvistică.

Keywords: dictionary, types of dictionaries, liquidation of illiteracy, competence, linguistic culture.

Omul este orientat să învețe pe tot parcursul vieții, fiind însetat de cunoaștere. A învăța este acea necesitate a ființei umane de a acumula anumite cunoștințe, atitudini și deprinderi. Ulterior, învățarea este o problemă comună a pedagogiei, psihologiei, eticii, sociologiei și a altor științe, care cercetează comportamentul uman din diferite puncte de vedere. Conform DEX-ului, *alfabetizarea* este acțiunea de a alfabetiza, instrui, de combatere a analfabetismului.

Alfabetizarea este înțeleasă ca o multitudine de forme (de comunicare) și de competențe culturale care construiesc și pun la dispoziție variatele relații și experiențe ce există între cei care învață și lume. (Paolo Freire și Donaldo P. Macedo [4, p. 4]).

În Curriculumul Național se accentuează că scopul general al studiului limbii și literaturii române rezidă în formarea și dezvoltarea culturii comunicării prin stăpânirea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) [2, p. 2].

Elevii, începând cu treapta primară, formează/ dezvoltă abilitatea de a selecta informațiile, de a înțelege corelația dintre ele, de a plasa în diverse contexte idei și cunoștințe noi, de a descoperi esența lucrurilor întâlnite pentru prima oară. Prin urmare, elevii încep să lucreze cu dicționarul, o sursă lexicografică a cunoașterii. În clasele de gimnaziu, elevul își completează activ vocabularul în cadrul diverselor discipline școlare, asimilează sistematic termeni noi, citind, comentând, interpretând numeroase texte.

Elevii conștientizează tot mai mult necesitatea utilizării dicționarelor, fără de care este de neconceput atât studiul limbii și literaturii, cât și al altor materii școlare [1, p. 61]. Așadar, elevii vor învăța să folosească dicționarele în clasă, deci la lecție, urmând ca, mai apoi, să le utilizeze acasă, ori de câte ori vor avea nevoie de informații care se găsesc în dicționare.

Un alt argument ar fi cerința standardelor de evaluare la finele ciclului gimnazial și anume analiza faptelor de limbă, abilitatea elevilor să demonstreze cunoașterea sensurilor lexicale ale cuvintelor atestate în textele literare studiate, prin definirea sau relaționarea cu alte cuvinte din limba română [8, p. 6]. Or, să demonstreze că este capabil să analizeze un articol de dicționar/articol lexicografic la examenul de absolvire a treptei gimnaziale [6].

Formarea competenței de a utiliza dicționarul este centrată în sporirea competenței de comunicare cultă a elevilor la toate treptele de școlaritate: competența 5. *Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol*, unitatea de competență 5.3. *Explorarea strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor*, treapta gimnazială [2, p. 28] și 5.1. *Stabilirea elementelor neologice în diverse situații de comunicare*; 5.2. *Adaptarea elementelor lexicale neologice la sistemul gramatical al limbii române*, treapta liceală [3, p. 30].

Sistematic, profesorul este preocupat de organizarea procesului instructiv-educativ în realizarea competențelor curriculare. În calitate de profesor, consider că este important în predarea unei teme să se respecte principiul *accesibilității*, învățarea de la *simplu la complex*, de la *concret la abstract*, formând la elevi capacitatea de a defini, explica termeni/ noțiuni/ concepte etc. Ar fi util să le propunem elevilor la orice lecție un glosar. Este recomandabilă și o recapitulare/ actualizare a terminologiei studiate.

Ghidul de implementare a Curriculumului la disciplina *Limba și literatura română*, clasele V-IX, 2019, îndrumă profesorul să orienteze elevul treptei gimnaziale în stabilirea unor strategii de învățare a normelor limbii cu ajutorul *dicționarelor*, urmărind progresul în dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă și orală. Astfel, elevul dezvoltă deprinderea de a consulta un dicționar pentru informare, descoperire, explicare a sensurilor cuvintelor necunoscute, a diferențelor de sens care există între cuvinte (polisemie, sinonime, antonime, paronime, omonime)/ termenilor/ expresiilor, scrierea corectă a acestora (forme, conjugări, declinări, mărci gramaticale) etc., formând competența *lexicală, gramaticală, ortoepică, sociolingvistică, pragmatică*.

Pentru dezvoltarea acestei competențe este importantă crearea diferitor circumstanțe de a pune elevii în situația de a analiza, comenta cuvinte cu ortograme, transforma, selecta, completa, înlocui faptele de limbă etc.

Aliona Zgardan-Crudu, doctor în filologie, conferențiar universitar, recomandă profesorilor predarea cursului opțional *Utilizarea surselor lexicografice în studierea limbii și literaturii* pentru elevii de gimnaziu. Bogăția de dicționare existente în prezent le oferă elevilor multiple posibilități atât de aflare/ găsim a informației noi, cât și de completare, extindere a cunoștințelor pe care le posedă. Curriculumul la disciplina dată proiectează multiple posibilități de valorificare a dicționarelor, în scopul aflării sensurilor cuvintelor necunoscute, stabilirii relațiilor între cuvinte, învățării limbilor străine, învățării vocabularului, dar și în calitate de reper științific lexicografic în procesul studierii conținuturilor curriculare la limba și literatura română și la limbile străine. În acest context, va fuziona organic cu conținuturile limbii și literaturii române în treapta gimnazială de studii.

În clasa a V-a, a VI-a la studierea conținuturilor: Diftongul. Triftongul. Silaba. Sinonime. Antonime. Omonime. Ortografia părților de vorbire (clasele a V-a - a IX-a), Modificări în ortografia limbii române: DOOM 3 (clasele a V-a - a XII-a) etc. poate fi recomandat *Dicționarul ortografic școlar*, Chișinău, Știința, 2007, autoare Elena Ungureanu și Aliona Zgardan-Crudu sau DOOM - 3, 2021 [2; 3, p. 13-45] .

Dicționarul de proverbe comentate, Chișinău, Știința, 2007, autori: Tatiana Cartaleanu, Elena Cartaleanu, Olga Cosovan poate fi consultat la predarea conținuturilor din clasa a VI-a *Proverbul și zicătoarea*.

În clasa a VII-a la studierea temelor: Tipuri de dicționare. Serii de dicționare ale limbii române, profesorul va familiariza elevii cu diversitatea dicționarelor.

Cele mai cunoscute și mai des utilizate rămân a fi *dicționarele explicative*. Orice dicționar explicativ se adresează tuturor celor care se interesează de limba română, se simt datori să se exprime corect în procesul comunicării, în virtutea prestației, statutului, intelectului pe care îl au.

La mai multe lecții, atât în treapta gimnazială, cât și cea liceală, vor fi folosite *dicționare terminologice*, din care elevii vor afla definiția termenilor de teorie literară: *epitetul, comparația, personificarea, repetiția, enumerația* (clasa a V-a), *inversiunea, hiperbola* (clasa a VI-a),

metafora, antiteza, paralelism sintactic (clasa a VII-a), *figuri retorice, alegoria* (clasa a VIII-a), *anafora, epifora, aliterarea, asonanța, simbolul* (clasa a IX-a) [2. p. 13-45].

De asemenea, atestăm în treapta liceală, aceleași activități, exerciții care necesită utilizarea diferitelor dicționare, facilitând stabilirea termenilor neologici sau mai puțin cunoscuți/ termeni care prezintă dificultăți de înțelegere, traducere, ortografie și/ sau pronunție în diverse situații de comunicare. Pentru a face analize lingvistice și comentarii/ sinteze literare, se formează prin activități de genul: explicarea și exemplificarea termenilor, folosind dicționare de termeni lingvistici/ literari; stabilirea contextelor pentru a diferenția valoarea terminologică de cea uzuală a cuvintelor etc. [3, p. 112]. Primul parametru din cerința elaborării unui eseu structurat este, de obicei, explicarea modului propriu de înțelegere a unui concept. Așadar, folosirea adecvată a termenilor/ conceptelor reprezintă o normă privind redactarea unui text/ a unui răspuns în scris.

Într-o lume caracterizată de explozie informațională și de o dezvoltare puternică a tehnologiilor, organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice este insuficientă, unitatea de competență 5.3. *Valorificarea resurselor lexicografice și TIC în vederea unei exprimări exacte și corecte*. De aceea, le oferim elevilor și varianta *dicționarelor online*. Dicționarele sunt instrumente fără de care procesul educativ ar avea mult de pierdut. Dicționarele online sunt variante mult simplificate ale dicționarelor clasice, pentru că sunt mai ușor de folosit și oferă mai multe opțiuni de căutare. Fiind o temă contradictorie, misiunea profesorului e să dezvolte competența utilizării dicționarelor, indiferent ce variantă este.

Formarea competenței de a lucra cu dicționarele trebuie să devină una continuă, de durată, exersând respectarea normelor limbii prin diverse strategii.

Profesorul cultivă elevilor interesul pentru dicționare, care le formează atât cultura lingvistică, cât și cea generală, îi convinge de importanța acestora pentru cunoașterea lumii, realității în general și a limbii române și a altor limbi în special [1. p. 7].

Așadar, elevul va cunoaște și utiliza mai multe tipuri de dicționare, formând competența de comunicare, cu spirit de inițiativă spre modificări progresive, în calitate de vorbitor cult al limbii române.

Bibliografie/ referințe:

Curricula disciplinare:

1. ALIONA ZGARDAN-CRUDU. *Utilizarea surselor lexicografice în studierea limbii și literaturii române*. Chișinău, 2016, p. 36
2. CURRICULUM NAȚIONAL. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. CLASELE V-IX. GHID DE IMPLEMENTARE. Chișinău, 2020, p. 13-45, p. 143-144
3. CURRICULUM NAȚIONAL. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. CLASELE X-XII. GHID DE IMPLEMENTARE. Chișinău, 2020, p. 21-36, p. 110-112

Surse academice:

4. OLGA COSOVAN, TATIANA CARTALEANU, ALIONA ZGARDAN-CRUDU, OLGA BOZ. *Abordarea inter-și transdisciplinară a lexicului terminologic*. Chișinău, 2020, p. 4

Webografie

5. <https://dexonline.ro>
6. <https://aee.edu.md>
7. https://www.ance.gov.md/sites/default/files/programa_bac_limba_si_literatura_romana.pdf

8. https://www.ance.gov.md/sites/default/files/09_limba_si_literatura_romana_programa.pdf

**STANDARDIZAREA TERMINOLOGICĂ ÎNTRE
POLITICĂ LINGVISTICĂ ȘI GLOBALIZARE**
**TERMINOLOGICAL STANDARDIZATION BETWEEN
LANGUAGE POLICY AND GLOBALIZATION**

Yavuz Tatiana, dr. în filologie, lector

UPS Ion Creangă

Yavuz Tatiana, PHD, lecturer

Ion Creanga State Pedagogical University

0000-0002-4289-1070 ORCID code

Rezumat: Articolul de față își propune să facă o trecere în revistă a fenomenului numit standardizare terminologică și dezvoltarea sa din perspectiva globalizării și a politicilor lingvistice. Studiul prezent examinează câteva momente importante ce țin de procesul de standardizare a termenilor, indiferent de domeniul sau de limba din care vin. Deși un proces benefic, standardizarea terminologică presupune, printre altele și o ignorare a specificului național sau lingvistic uneori. Astfel de momente creează discrepanțe în acceptarea unor termeni din perspectiva păstrării specificului lingvistic de denominare.

Cuvinte-cheie: standardizare, standardizare terminologică, globalizare, politică lingvistică, principii și metode terminologice, limbă supranațională.

Abstract: This article aims to review the phenomenon called terminological standardization and its development from the perspective of globalization and language policies. The present study examines some important moments related to the process of standardization of terms, regardless of the field or the language they come from. Although a beneficial process, terminological standardization implies, among other things, an ignorance of the national or linguistic specificity at times. Such moments create discrepancies in the acceptance of some terms from the perspective of preserving the linguistic specificity of the denomination.

Keywords: standardization, terminological standardization, globalization, language policy, terminological principles and methods, supranational language.

Standardizarea este uniformizarea planificată a unor obiecte materiale sau imateriale, efectuată în comun de factorii interesați, în folosul general. Standardizarea promovează raționalizarea și asigurarea calității în economie, tehnică, știință, administrație și serveste la creșterea securității oamenilor și a obiectelor. De asemenea, ea contribuie la creșterea calității în toate sectoarele vieții, iar conținutul standardelor trebuie să țină seama de necesitățile generale [5].

Standardele au drept scop umanizarea procesului tehnologic și dezvoltarea acestuia. Științele exacte se bucură de încredere, iar utilizarea standardelor, inclusiv celor terminologice, oferă o garanție de siguranță și securitatea în ceea ce privește tehnologia.

Standardizarea terminologică este un pas esențial pentru dezvoltarea înțelegerii unor concepte de bază la nivel internațional. Terminologia actuală, una foarte vastă și diversă, este un domeniu aflat în continuă expansiune datorită dezvoltării vertiginoase a tuturor sferelor de cunoaștere umană.

Premiul Nobel pentru fizică, pentru anul 2022, a fost decernat lui Alain Aspect, Anton Zeilinger și John Clauser pentru descoperiri în domeniul mecanicii cuantice. Un francez, un american și un austriac au colaborat și au efectuat experimente cu fotoni, stabilind încălcarea inegalităților Bell. Un exemplu de colaborare internațională din ce în ce mai des întâlnit în lumea cercetărilor academice, dezvoltărilor tehnologice, parteneriatelor economice etc. Standardizarea terminologică este un proces cu o mulțime de beneficii. În primul rând, facilitează comunicarea umană terminologizată, fapt care, în mai toate domeniile de activitate umană e un fenomen de o importanță primordială. Mitul turnului Babel e o demonstrație în plus a efectului cauzat de neînțelegerea dintre subiecții umani. Nu este vorba, bineînțeles doar de lipsa unei convenții terminologice, ci în primul rând, de lipsa unei limbi comune. Cu toate acestea, la o scară mai mică, haosul din mitologia biblică ar putea fi reprodus de lipsa de înțelegere dintr-o comunitate academică, de lipsa unor concepte și noțiuni comune de la care ar putea porni și perpetua un dialog dintr-un mediu profund terminologizat. Pentru o perioadă destul de lungă, terminologia a fost considerată o știință aflată între științele exacte și cele umane. Încă mai poate fi discutată această problemă. Fiind o știință adânc tehnologizată, reglementată de organisme naționale ce țin de domeniul tehnologiilor și al științelor exacte, terminologia este de fapt o ramură a lingvisticii destul de nouă, prin prisma faptului că limbajele de specialitate sunt subsisteme ale unei limbi. Procesul de reglementare al normelor și standardizare la nivel internațional ține de nomenclatură și este legiferat de către ISO (International Standardization Organisation). Organizația are membri cu drepturi depline și membri corespondenți (cum este și cazul republicii Moldova). Cert este că impunerea utilizării unor termeni în defavoarea altora este un proces ce impulsionează știința, grăbește dezvoltarea tehnologică, contribuie la colaborări și parteneriate active din domenii conexe.

Globalizarea este un fenomen ce se prezintă drept un proces universal complex din epoca contemporană și care este, de fapt o realitate obiectivă ce se referă la un șir de probleme de ordin economic, politic, tehnologic, cultural și ecologic, precum și la noile abordări ale problematicii de limbă, comunicare, păstrare a identității naționale și culturale. Cercetătoarea Elena Covianu consideră că globalizarea lingvistică „se împiedică de limbile naționale, de tradițiile culturale, de religiile diferite” [4, p.17]. Printre efectele negative ale globalizării menționăm erodarea identității naționale, degradarea identității culturale tradiționale, înlocuirea unei conștiințe de apartenență la un anumit grup etnic, cultural și social cu o idee de conștiință globală, unică. Standardizarea terminologică e una din politicile globalizării menite să faciliteze comunicarea umană din perspectiva dezvoltării economice, tehnologice, sociale. A existat temerea la un moment dat că limba engleză va deveni limba globală care va strivi celelalte limbi. Curentul respectiv nu mai e actual, dat fiind faptul că multitudinea de termeni de acum își au etimologia în latină sau greacă. Menționăm totuși că un produs al globalizării este utilizarea excesivă a anglicismelor, care deși prin prisma politicii lingvistice promovează diversitatea, inclusiv, cea lingvistică, studierea limbilor naționale este o prioritate, iar engleza devine o limbă supranațională. Ultimii ani au confirmat că, în paralel cu limba engleză care funcționează ca o limbă de circulație internațională, și limbile naționale reușesc să își păstreze identitatea și să asigure vorbitorilor lor un echilibru prin păstrarea funcțiilor sociale pe care le exercită.

O direcție de cercetare actuală a terminologiei o reprezintă relația cu utilizatorii. Terminologia a fost implicată în activitățile de standardizare și de politică lingvistică încă de la începuturile ei, azi se vorbește însă de o socio-terminologie ca de o disciplină care se orientează

spre rolul pe care îl au vorbitorii în crearea termenilor și spre situațiile de comunicare din mediul profesional. Politicile terminologice vizează modernizarea și standardizarea terminologică în vederea facilitării comunicării trans-culturale și profesionale, prin crearea de termeni noi în domenii de cercetare și profesionale [2].

Standardizarea terminologică este un produs al politicilor lingvistice la nivel național și internațional și constă în:

- Standardizarea sistemelor terminologice naționale pe baza standardelor terminologice internaționale;
- Standardizarea principiilor și metodelor terminologice [5].

În ceea ce privește gradul de standardizare, putem menționa că există și mai multe nivele de standardizare terminologică:

- La scara unei organizații sau a unui grup de organizații din același domeniu
- În interiorul diverselor corpuri profesionale (atât pe plan național, cât și internațional)
- Instituțională de nivel național
- Instituțională de nivel internațional

Pentru ca un termen oarecare să devină un termen aprobat pentru circulația internațională, acesta trebuie să parcurgă anumite etape, care să îl facă eligibil și să îi recunoască competența din mai multe puncte de vedere. Se vor alege termenii care posedă următoarele caracteristici:

- Formă concisă,
- Accesibilitate grafică și fonică,
- Modalitatea de formare și productivitatea sa,
- Criterii de ordin semantic,
- Univocitate (polisemantismul nu e un factor care e încurajat în procesul de standardizare a termenilor),
- Stabilitate,
- Frecvență (termenul trebuie să aibă o anumită frecvență în lucrările de specialitate).

Următoarea etapă înseamnă alcătuirea unui dosar, care conține avizul de standardizare și avizul de recomandare din partea unui anumit grup de terminologi. Fiecare țară are propriul organism ce reglementează aceste procese și ia deciziile necesare pentru a asigura viabilitatea unui termen în detrimentul altuia. Pentru fiecare domeniu se fac dosare și se aleg cei mai viabili termeni. În următorul exemplu vom urmări 2 termeni ce desemnează aceeași realitate, dar unul din ei primează în utilizare.

CUÁNTĂ (< fr. {i}; {s} lat. *quantum* „cât”) s. f. Cea mai mică valoare discretă pe care o poate lua o anumită mărime fizică toate celelalte valori ale sale fiind multipli întregi ai acesteia. Constituie unitatea structurală de bază a câmpurilor fizice (ex. fotonul pentru câmpul electromagnetic, gravitonul pentru câmpul gravitațional). $\diamond C. de lumină =$ foton. $\diamond C. de energie =$ cantitate determinată și finită de energie care poate fi emisă sau absorbită de un sistem atomic sau nuclear. Noțiunea a fost introdusă (1900) de M. Planck.

și celălalt termen:

FOTON, fotoni, s.m. Particulă elementară a radiației electromagnetice cu masă de repaus și sarcină electrică nule.

Observăm că termenul *cuantă* desemnează o realitate mult mai largă, cu anumite distincții pentru diferite tipuri ale conceptului. Cu toate acestea, de o circulație mult mai largă, atunci când este vorba de *cuanta de lumina*, o are termenul de *foton*. Vom urmări termenul foton din perspectiva celor expuse mai sus. *Foton*, spre deosebire de *cuantă de lumină* este un termen cu o

formă concisă, de etimologie greacă. Semnificatul posedă accesibilitate fonică și grafică, poate fi destul de productiv dacă e vorba de derivate ale termenului, este stabil lingvistic și destul de frecvent în utilizare. Nu este un termen polisemantic, astfel că confuziile de sens sunt, pe cât posibil, evitate. Cu siguranță că în sfera de care aparțin, amândoi termenii circulă și sunt recunoscuți de către cercetători, dar unul din ei, datorită procesului de standardizare, a obținut întâietate în circulație. Politica lingvistică nu este doar despre păstrarea specificului național al unei culturi, limbi, ci și despre dezvoltarea unui anumit grad de accesibilitate al acestei limbi pentru utilizatorii ei. Neadaptarea și neangajarea într-un proces de standardizare înseamnă refuzul de a moderniza limba și de a le oferi utilizatorilor ei instrumente de comunicare necesare.

Un alt exemplu pe care îl oferim se referă la standardizarea de nivel internațional. Pentru anglicismul *marketing*, care înseamnă: "Ansamblul activităților prin care producția este orientată și adaptată cererilor prezente și viitoare ale consumatorului", utilizatorul român, ca și cel din alte limbi, va alege termenul internațional, în locul celui local, *comercializare* în cazul nostru. Astfel, vedem că se vor folosi expresii ca: strategii de marketing, marketing manager, branding marketing etc. în locul celor care ar utiliza termenul de *comercializare*. În această situație asistăm la un proces de aliniere al terminologiei de vânzări românești la cea internațională.

Deși din titlul de mai sus ar putea reieși că fenomenul standardizării terminologice s-ar afla în mijlocul unei relații antagoniste între globalizare și politica lingvistică, de fapt, fenomenul standardizării, este un produs al globalizării și politicii lingvistice în același timp. Racordarea, alinierea terminologiei, subsistem al lingvisticii la anumite standarde, rigori, nu diminuează *frumusețea* și identitatea lingvistică a unei limbi, ci o ajută să supraviețuiască, în contextul dezvoltării intense a științelor și tehnologiei.

Referințe bibliografice:

1. Bauman, Zygmunt. Globalizarea și efectele ei sociale. București: Ed. Antet, 2002
2. Budin, G., "Do we need an object theory?" in Draskau, J. K. and H. Picht (eds.): *Terminology Science & Terminology Planning/Theoretical Issues of Terminology Science*, Vienna, TermNet, 1994, 6p. 203-208.
3. Chiciuc Andrei, Corjan Angela, Ed. UTM, 130 pag., Chișinău, 2002.
4. Covianu, Elena. Cultura și valorile morale în procesul de globalizare. Cluj-Napoca: Editura Grinta, 2008.
5. Galinsky, C. e Nedobity, W., "International Terminology Standardization", în Infoterm, 12, 1989.
6. <https://dexonline.ro/>

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ A TERMENILOR ȘTIINȚIFICI: CRONOTOPUL

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO SCIENTIFIC TERMS: CHRONOTOPE

*Cotorcea Silvia,
grad didactic II, doctorandă,
IPLT Spiru Haret*

Rezumat: O societate educată este una în care învățătura devine în mod autentic un obicei pe care îl practicăm zi de zi. Bazele cunoașterii se pun în școală, iar un pilon important este alfabetizarea terminologică. Astfel, adaptându-ne la realitățile acestui secol, însușirea terminologiei științifice

nu trebuie să aibă un caracter mecanic. Or, succesul procesului educațional se racordează nemijlocit la linkurile „de afară” și pregătirea elevului pentru tot ceea ce urmează după finalizarea școlii. Considerăm necesar să se insiste pe o abordare interdisciplinară a termenului *cronotop*. Acest exercițiu poate explica subtilitățile textului și rolul spațiului și timpului asupra omului.

Abstract: An educated society is one where learning truly becomes a habit that we practice every day. The foundations of knowledge are laid in school, and an important pillar is terminological literacy. Thus, adapting to the realities of this century, the acquisition of scientific terminology must not have a mechanical character. However, the success of the educational process is directly connected to the "outside" links and the student's preparation for everything that follows after finishing school.

We consider it necessary to insist on an interdisciplinary approach to the term *chronotope*. This exercise can explain the subtleties of the text and the role of space and time on man.

Cuvinte-cheie: alfabetizare terminologică, interdisciplinaritate, literatură, cronotop.

Keywords: literacy terminological, interdisciplinary, literature, chronotope.

Învățarea înseamnă schimbare, iar cunoașterea temeinică și aplicarea abilităților fundamentale reprezintă premisele formării specialistului adecvat. În acest sens, adaptarea elevului dincolo de pereții școlii la realitățile lumii contemporane are la bază „o multitudine de forme (de comunicare) și de competențe culturale care construiesc și pun la dispoziție variatele relații și experiențe ce există între cei care învață și lume.” (Paulo Freire și Donaldo P. Macedo)

Astfel, dezvoltarea competenței de comunicare presupune și *alfabetizarea terminologică*, care este prezentă, într-o măsură sau alta, în procesul de predare-învățare-evaluare al fiecărei materii școlare.

Dicționarul explicativ definește termenul, pe de o parte, „cuvânt, expresie”, iar pe de altă parte, „fiecare dintre cuvintele sau grupurile de cuvinte care au o accepție specifică unui anumit domeniu de activitate. În alte surse, noțiunea de termen este sinonim pentru cuvânt. Unii cercetători din domeniul lingvisticii susțin că unitățile terminologice sunt monosemantice, fără conotații, aparținând aceluiași domeniu de studiu: medicină, economie, tehnică etc., dar se atestă și excepții.

Aria curriculară Limbă și comunicare, care are scopul de a dezvolta, în special, competența de comunicare lingvistică și competența lectorală, nu poate elimina un ansamblu de termeni care trebuie asimilați în cadrul disciplinelor respective.

„Limba și literatura, ca disciplină școlară integratoare, schițează câteva trasee spre terminologie:

- a) Pune în circulație termenii de lingvistică, teorie literară și comunicare, reluându-i, revenind la ei în clase diferite și lărgind, astfel, structura pe care se edifică pe parcurs cunoștințele-suport pentru competențele vizate.
- b) Prin subiectele de lexicologie, examinează aspecte de etimologie și dinamică a vocabularului, care se regăsesc în explicarea și funcționarea termenilor din varii domenii.
- c) Formează deprinderea de a defini cuvinte și, în mod special, termeni, fără a insista pe memorarea definițiilor, dar urmărind o logică a procesului.

- d) Creează o viziune generală asupra abrevierii/codificării grafice a termenilor, utilizării simbolurilor în limbaje științifice.
- e) Dezvoltă abilitățile de lectură, înțelegere și interpretare a textelor nonliterare, inclusiv științifice, a articolelor lexicografice și de enciclopedie, la care elevul ajunge ghidat de profesor sau din proprie inițiativă.” (2, p.41)

În felul acesta, cunoașterea terminologiei, având un caracter simplificat, adaptat vârstei, la disciplina limba și literatura română, începe încă din clasele primare. Unii termeni sunt repetați din clasă în clasă, având scopul de a-și completa definiția și a avea o viziune complexă asupra subiectului abordat conform curriculumului. În acest context, menționăm că treapta gimnazială este decisivă pentru procesul de alfabetizare terminologică. Elevul, la sfârșitul acestei etape, va și să definească termenul, să-l analizeze și racordeze la exemple proprii.

Chiar dacă termenii științifici sunt absolut necesari pentru formarea competențelor, documentele reglatoare la disciplină nu explică clar ce termeni trebuie puși în circulație, care sunt limitele cantitative ale studiului și nu exprimă o abordare didactică clară a terminologiei. Astfel, în urma acestor contradicții apar lacune în procesul de predare-învățare-evaluare, transformându-se din axarea pe formarea și dezvoltarea competențelor în asimilarea cunoștințelor.

În altă ordine de idei, un rol important în formarea competenței lectorale îl are teoria literară. Or ea înglobează termenii științifici necesari, care vor ajuta ulterior la o receptare profundă a textului literar și formarea unei viziuni clare dintre ficțiune și realitate. În ciclul primar, de regulă, sunt prezente elemente din termenii din domeniul teoriei literare, iar în gimnaziu aceștia poartă un caracter exhaustiv.

Un exemplu în acest sens sunt noțiunile *de spațiu, timp și cronotop*. De regulă, până în clasa a VII-a, elevul este învățat să răspundă la două întrebări legate nemijlocit de tema: *Momentele subiectului*:

Unde se desfășoară acțiunea? (spațiu)

Când se desfășoară acțiunea? (timp)

Conform terminologiei literare eșalonate pe clase, în clasa a VIII-a apare termenul de *cronotop* cu definiția-explicație:

Relațiile timp-spațiu prezente într-o narațiune poartă numele de *cronotop*. Definiția a fost propusă de teoreticianul rus Mihail Bahtin: „Vom numi cronotop (ceea ce în traducere ad litteram înseamnă „timp-spațiu”) conexiunea esențială a relațiilor temporale și spațiale, valorificate artistic în literatură.”

Astfel de termeni nu apar de multe ori în conținuturile curriculare și nu poartă după ei serii de exerciții. Contrar acestei constatări, termenul de *cronotop* necesită o explicare/ abordare complexă, având caracter inter- și transdisciplinar.

În felul acesta, Bahtin relevă că *spațiul și timpul* sunt „forme ale realității celei mai adevărate. Vom încerca să relevăm rolul acestor forme în procesul cunoașterii artistice (al viziunii artistice) concrete în condițiile genului romanesc. Deci, formele temporale-spațiale ale cronotopului literar nu sunt abstracte și invariante ca cele ale cronotopului fizic-matematic, pentru că ele au un conținut cultural-istoric determinat de conținutul istoric al creației culturale-umane.

Dacă timpul și spațiul fizic sunt percepute de om prin formele lor culturale, cronotopii culturali sunt reflectați în literatură prin reprezentările lor artistice create, teaurizate și dezvoltate în tradițiile istorice ale formelor conținutale ale genurilor literare. Orice imagine artistică are o structură cronotopică emergentă în punctele de intersecție a seriilor de imagini temporale și a seriilor de imagini spațiale ale tabloului artistic al existenței omului.

Astfel, în opera literară de orice gen (ca artă literară) timpul constituie principiul de bază al cronotopului, structura lui cvadridimensională, cronospațială, fiind determinată înainte de toate de tipul dominant de timp artistic:

- auto(biografic);
- istoric;
- „timpul autentic al ființei” (Heidegger)” (1).

În acest sens, e necesar de menționat faptul că nu ne propunem să realizăm sau să includem în procesul de predare-învățare-evaluare un studiu teoretic profund al termenului cronotop. Vom insista doar asupra unei analize și abordări, la modul practic, complexe/interdisciplinare, fără de care înțelegerea textului literar va avea caracter sincopat.

Pentru a demonstra integrarea armonioasă a cunoștințelor și competențelor formate în explicarea cronotopului literar, vom lua ca operă-exemplu pentru studiu, în clasa a VIII-a, cartea „Sălbaticii copii dingo” de Vasile Ernu. Textul artistic menționat prezintă cronotopul literar al orașului Chișinău în anii 1980, văzut din perspectiva adolescenților, „ultimilor copii ai imperiului”. Astfel, vom încerca să observăm situația extrapozițională la care receptorul trebuie să fie parte, pentru a i se dezvălui sensurile și rosturile *cuvântului*.

În context, este important să vedem că la baza creării unei imagini de ansamblu a tot ceea ce înseamnă Chișinăul anilor 80, în opera „Sălbaticii copii dingo”, stă *utilizarea limbajului istoric, respectând cultura comunicării*. Or, contextul istoric determină și scoate în evidență timpul și spațiul cultural, caracterul filozofic al acestuia, nuanțele psiho-emoționale predominante în societate și natura dialogică a conștiinței umane, aici în devenire.

Astfel, formarea competenței specifice, subliniate mai sus, la disciplina istoria românilor și universală se realizează de-a lungul anilor, operând cu unități de competență. În acest sens, considerăm oportun faptul de a prezenta mai jos evoluția unității de competență 1 și a evidenția pregătirea elevului din clasa a VIII-a pentru studiul faptelor de istorie:

V	VI	VII	VIII	IX
Identificarea termenilor specifici Preistoriei și Epocii Antice	Selectarea din text a termenilor pentru descrierea evenimentelor/ faptelor/ proceselor istorice.	Recunoașterea termenilor istorici din diverse surse de informare.	Descrierea evenimentelor/ proceselor istorice din Epoca Modernă.	Determinarea termenilor-cheie ce caracterizează evenimente/ procese/ fenomene istorice din Epoca Contemporană.

În urma celor evidențiate în tabel, observăm că studierea cronotopului operei „Sălbaticii copii dingo” de Vasile Ernu, anticipează procesul de predare-învățare-evaluare a unităților de conținut din Epoca Contemporană la disciplină, dar nu contravine cu rețeaua de cunoștințe și deprinderi intelectuale pe care elevul a acumulat-o de-a lungul claselor a V-a - a VIII-a.

În cele ce urmează vom încerca să demonstrăm, la modul practic, prin câteva exemple (nu demers didactic), aspectele teoretice ale termenului *cronotop*, în special faptul că, această noțiune nu poate fi utilizată pentru a răspunde doar la întrebările Când? și Unde?. Spectrul ei de analiză e mult mai mare și divers.

Cartea „Sălbaticii copii dingo” de Vasile Ernu prezintă adolescența ultimilor copii sovietici, în spate fiind „nebulul secol XX, iar în față, necunoscutul secol XXI”. Rutina melancolică îi copleșea: școală, vacanțe lungi etc., dar brusc, lumea lor este dată peste cap de o serie de evenimente istorice. Astfel, citind Bulgakov, ascultând „Kino” și urmărind filme occidentale, descoperă o altă lume, diferită de cea a părinților și bunicilor.

Un joc care ar facilita învățarea noțiunilor/evenimentelor istorice este „Efectul de domino”. „Această activitate se realizează cu ajutorul unui teanc de 20-30 de cartonașe asemănătoare cu piesele de domino. Profesorul creează cartonașe care au la unul dintre capete un termen/eveniment și la celălalt definiția lui. Jocul este organizat cu ajutorul regulilor pentru domino” (3,p.205), facilitând astfel învățarea unui număr mare de termeni/evenimente și semnificațiile acestora. Propunem un exemplu mai jos.

Fragmentul de text:

„La sfârșitul anilor 80, acea țară cenușie și uniformă care se presupunea că a construit un om unic, unitar - *homo sovieticus* - s-a trezit cu un Babel format dintr-o mulțime de triburi de o diversitate amenințătoare. În acele zile toată lumea credea în orice cu excepția comunismului.

Când URSS ne-a văzut în ce hal eram a făcut infarct și a dispărut.”

Perestroika	Ultima perioadă a epocii sovietice, reforma declanșată de Mihail Gorbaciov, ultimul conducător al URSS.
-------------	---

Un alt aspect important, ce ține de înțelegerea termenului *cronotop*, îl joacă imaginea/descrierea sectoarelor orașului în opera dată, diferită de cea din zilele noastre. O tehnică interesantă pentru un studiu amănunțit al structurilor cronotopice este „Mozaicul”. „Profesorul va împărți elevii în mai multe echipe (o echipă pentru fiecare sector: Centru, Botanica, Râșcani, Buiucani, Ciocana) și va desemna conducători de echipă. Roagă membrii echipei să citească/recitească atent opera și să extragă fragmente care descriu Chișinăul anilor 80, realizând o prezentare . Copiii vor putea utiliza fototeca orașului Chișinău prezentă la Biblioteca Municipală „B.P. Hasdeu”, incluzând neapărat și imaginile actuale ale locurilor menționate în carte. Astfel, lucrările grupurilor sunt prezentate întregii clase, iar la sfârșit, profesorul administrează un scurt test și poartă o discuție de consolidare”. (3, p.212)

Câteva fragmente care pot fi folosite pentru studiu sunt:

1. „Am trecut de Sala cu Orgă și parcul Gorki - acolo se aflau hotelul, restaurantul și celebra cafenea Moldova, unde petreceam câteva ore bune din zi cu prietenii mei din centru.”
2. „Ciocana era un cartier nou, uriaș, opus cartierului vecin Râșcani. Aici aveai un bulevard mare, „ca la ruși”, și blocuri optzeciste mari, zdravene, înalte de opt etaje, cu spații largi între ele. Nu era prea multă verdeață. Asta avea să apară mai târziu.”

3. „Lângă Școala nr. 32, la Botanica, între Parcul Lazo și Valea Trandafirilor, aveam cinematograful Iskra, „Scânteia”, de prin 1970. Distrus. Amândouă erau cam de același model: săli mari, încăpătoare, scaune comode. Aici fugeam de la lecții. Prețul era derizoriu.”

În altă ordine de idei, prezentarea spațiului și timpului se află în raport de cauză-efect cu valorile cromatice existente în text, ceea ce determină natura psiho-emoțională a personajului-narator. Astfel, tehnica „Ce am văzut? Ce am auzit? Ce am simțit?” poate ajuta elevul să definească starea postelectorală și, îndrumat de cadrul didactic, să înțeleagă aspectul filozofic al termenului *cronotop*, făcând legătură și cu tezele lui Kant: „Noi percepem lumea potrivit unor forme și structuri care nu aparțin lucrurilor însele, ci aparțin sensibilității noastre.”

Fragmentul de text propus pentru analiză este:

„La școală mă uitam pe geam ore în șir ca la o fotografie. Stăteam și priveam trist, melancolic acei monștri minunați de la Ciocana. Mă tulburau atât de tare, că îmi venea să plâng. Nimic nu se compară cu centrala electrică a orașului.

Erau trei furnale, dacă îmi amintesc bine. Imense, cilindrice, din care veșnic ieșea fum. Această imagine pe care am văzut-o zi de zi, timp de un an, îmi provoca tristețe, atâta melancolie, încât mai mereu îmi dădeau lacrimile. Nu puteam să-mi explic de ce. Ce mă făcea atât de sensibil? Cum de monștrii aceia industriali trezeau în sufletul meu de adolescent începător atâta emoție? Nu cred că există pe lumea asta o poezie sau o pictură care să mă fi emoționat la fel de mult. Îmi plângea sufletul când le priveam. Durerea era atât de profundă încât îmi afecta corpul: îmi tremura carnea, simțeam intestinele cum se frământă împreună cu sufletul meu. Aveam și o senzație ciudată, de erotism involuntar. Acele coșuri imense, acele cazane industriale, ce-or fi fost, aveau asupra mea o putere mistică, metafizică.”

Pe lângă faptul că termenul *cronotop* are la bază aspectul istoric, cultural, filozofic, psihologic, el are și caracter *dialogic*. Or, așa cum afirmă Bahtin, „natura dialogică a conștiinței umane este definită prin natura dialogică a existenței în timp și spațiu”. Un fragment care susține această teză este:

„În 1988 străbăteam zilnic această distanță de maxim o oră. Dimineața eram cu unii, după-amiaza cu alții. Trăiam rupt între cele două lumi, două pături sociale care se intersectau foarte rar. Aveam obiceiuri și valori diferite. Era o ruptură foarte greu de dus.

Aceasta este istoria adolescenței mele: cu sufletul rupt în două. O parte din el era cu *gopnicii* de la Ciocana, iar o parte cu copiii romantici ai „școlilor de elită” din centru. Luam troleul, îmi puneam căștile pe urechi și ascultam Kino, *Amicii mei*”.

În acest sens, nu ne propunem să analizăm profund noțiunea de *dialogism*, ci să comparăm mediile sociale menționate, efectele asupra comportamentului eroului, să vedem revoltele interioare și legătura personajului cu cele două lumi-muzica.

În urma celor menționate mai sus, observăm faptul că predarea calitativă a materiei nu se va face fără utilizarea termenilor științifici la limba și literatura română. Achizițiile cognitive ale copiilor depind de calitatea actului de predare și cantitatea termenilor propuși spre asimilare. Astfel, considerăm necesar abordarea interdisciplinară a termenului *cronotop*, fără a recurge la noțiuni teoretice complicate. Or, cronotopul este mai mult decât spațiu și timp, având o încărcătură semantică și emoțională importantă în procesul de receptare a textului literar.

Deci, așa cum afirmă și Doug Lemon în cartea sa „Cum să predai ca un campion 2.0”, „să știi să predai foarte bine reprezintă o artă. Fiecare artist -inclusiv profesorul- e un artizan, a cărui sarcină este să studieze un set de instrumente și să dezlege secretele utilizării lor. O daltă pare

banală, dar cu cât o înțelegi mai bine, cu atât mai mult te ghidează către a vedea ce este posibil”. De aceea recomandăm profesorilor să educe curiozitatea în comportamentul copiilor, ghidându-i în munca lor de cunoaștere a lumii și motivându-i să creeze dincolo de șablon. DAR, tot acest proces de „formare prin transformare” nu poate exista fără o bază teoretică bine pusă la punct.

Bibliografie:

1. Bahtin, Mihail Mihailovici, *Probleme de literatură și estetică*, Editura Univers, București, 1982;
2. Cosovan, O., Cartaleanu, T., Zgardan-Crudu, A. Boz, O., *Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic*, Chișinău, 2020;
3. Harold D. Stolovitch, Erica J. Keeps, *Formare prin transformare*, Editura Trei, București, 2017.

ALFABETIZAREA TERMINOLOGICĂ – MIJLOC DE ASIGURARE A
INTERDEPENDENȚEI DINTRE ABORDĂRILE TEORETICE ȘI CELE APLICATIVE ÎN
CONTEXTUL PREDĂRII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN GIMNAZIU
TERMINOLOGICAL LITERACY – A MEANS OF ENSURING INTERDEPENDENCE
BETWEEN THEORETICAL AND APPLIED APPROACHES IN THE CONTEXT OF
TEACHING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN HIGH SCHOOLS

Angela PRODAN, profesor de limbă și literatură
română, grad didactic superior, LCI *Prometeu-Prim*
Angela PRODAN, teacher of Romanian language and
literature, higher teaching degree, LCI *Prometeu-Prim*

Rezumat: Elevul de azi, la încheierea școlarizării, trebuie să se afle în posesia unui pachet de competențe funcționale, care să-i permită a se integra cu succes în diverse sfere ale activității sociale. Competența de comunicare e prioritară în această listă, deoarece e fundamentală pentru studierea celorlalte discipline școlare, care au un obiectiv comun-de a le forma elevilor competențe transversale, utile în contextul social al globalizării și tehnologizării.

Fiecare disciplină, pentru a putea fi studiată, își are inventarul său de termeni științifici.

Capacitatea de a opera coerent cu termenii științifici din varii domenii, de a-i înțelege și a-i utiliza în procesul comunicării se numește alfabetizare terminologică. Bazele alfabetizării terminologice se pun în școală, la treapta gimnazială, când elevul învață toate materiile școlare clasice.

Alfabetizarea terminologică este condiția nr.1 și pentru studierea limbii și literaturii române, căci fiecare noțiune gramaticală sau de teorie literară, pentru a putea fi implementată cu succes în demersul didactic, presupune cunoașterea unui număr impunător de alți termeni atât din domeniul educației lingvistice și literar-artistică, cât și din sferile altor discipline școlare.

Vocabularul activ al elevului secolului XXI trebuie să conțină un bagaj mare de termeni aparținând variilor domenii științifice, pentru ca, la finalizarea școlii, profilul moral al elevului să comporte inclusiv însușirile cititorului și vorbitorului cult, posesor al unui lexic terminologic de bază, pe care să-l întrebuințeze cu ușurință ori de câte ori ar avea nevoie.

Cuvinte-cheie: Alfabetizare terminologică, competență-cheie, Curriculum, vorbitor cult, cititor elevat.

Abstract: Today's school-leaver must be in possession of a set of functional skills which will enable him/her to integrate successfully into various spheres of social activity. Communication skills are high on this list, because they are fundamental to the study of the other school subjects, which have a common objective - to provide pupils with transversal skills that are useful in the context of globalization and technology. In order to be studied, each subject has its own inventory of scientific terms.

The ability to work coherently with scientific terms from different fields, to understand them and use them in communication, is called terminological literacy. The foundations of terminological literacy are laid in school, specifically at the secondary level, when pupils learn all the classic school subjects.

Terminological literacy is also the first condition for studying the Romanian language and literature, for in order to be successfully implemented in the teaching approach, each grammatical or literary theory concept requires knowledge of a large number of other terms both in the field of language and literature and in other school subjects.

The active vocabulary of the 21st-century learner must contain a large number of terms from the various scientific fields so that, when leaving school, the learner's moral profile also includes the qualities of an educated reader and speaker, who possesses a fundamental terminological lexicon which he or she can easily use whenever needed.

Keywords: terminological literacy, key competence, curriculum, educated speaker, advanced reader.

Non scholae, sed vitae discimus! (Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm!).

În contextul didactic, actualitatea bine-cunoscutului aforism constă în faptul că relevă conexiunea indispensabilă dintre actul de învățare și realitatea cotidiană, în care se reflectă adevăratele interese ale eventualului absolvent, ce se vrea bine pregătit de viață întru a face față tuturor provocărilor acesteia.

Maxima, de asemenea, pune accentul și pe dimensiunea formativă a demersului didactic, reliefând totodată caracterul inter-/ pluri-/ și transdisciplinar al acesteia. Elevul de azi, la încheierea școlarizării, trebuie să se afle în posesia unui pachet de competențe funcționale, care să-i permită a se integra cu succes în diverse sfere ale activității sociale. În sistemul de competențe prevăzute de *Curriculum*, acestea sunt competențele-cheie, numite și transversale.

Prioritară în lista competențelor-cheie este cea de comunicare în limba de instruire, inerentă atât celorlalte competențe transversale, dintre care țin s-o menționez pe cea de *a învăța să înveți*, cât și competențelor specifice, unităților de competențe, prezente în *Curriculumul pentru disciplina limba și literatura română*.

Evident că această competență este fundamentală și pentru studierea celorlalte discipline școlare, cu care limba și literatura română se află într-o continuă interdependență, definită în literatura didactică de specialitate drept: pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate.

Conceptele de pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate au un rol-cheie în proiectarea și desfășurarea demersului didactic de la începutul și până la încheierea școlarității. Grație formării abilității de a conecta o disciplină la alta, atât prin conținuturi, cât și prin activități practice, elevul își creează o imagine complexă a realității, învață să identifice situațiile de problemă, să le rezolve și să se convingă singur de faptul că fiecare disciplină școlară își are aportul ei în pregătirea adolescentului pentru viață, dezvoltându-i calități precum: gândirea critică, inteligența, perspicacitatea, dibăcia, spiritul întreprinzător ș.a, iar toate materiile școlare luate împreună lucrează pentru ca elevul-absolvent să atingă performanțe generale, care să constituie o bază solidă a progresului său ulterior atât în calitate de student, masterand sau doctorand, cât și de foarte bun specialist. Astfel inutilitatea întrebării demotivante: *La ce mi-ar folosi studierea acestei teme sau a acestui obiect în viață?* devine evidentă de la sine.

După cum am consemnat mai sus, impactul interdisciplinarității asupra procesului instructiv-educativ este că toate disciplinele școlare, ca parte integră a acestuia, au un obiectiv comun, transdisciplinar, de formare a unor competențe funcționale, utile pe plan mondial și actuale atât pentru procesul de globalizare, cât și pentru cel de tehnologizare.

Pe de altă parte însă, fiecare disciplină își are obiectul său de cercetare, conținutul său științific și, nu în ultimul rând, un inventar de termeni, care o definesc, cu care se asociază și fără de care nu poate fi percepută. Unii dintre aceștia ne sunt cunoscuți majorității, alții-mai puțin sau chiar deloc, însă cert este faptul că vocabularul activ al omului secolului XXI trebuie să conțină un bagaj impunător de termeni, aparținând variilor domenii științifice, care să-i permită a comunica eficient cu toți semenii săi, reprezentanți ai diverselor sfere de activitate, cum ar fi: medicii, contabilii, pedagogii, psihologii, managerii etc. Este vorba atât de o eventuală colaborare profesională, cât și de conversații simple, neprotocolare, inițiate cu scopul de a afla vreo anumită informație, de a-și rezolva problemele personale sau pur și simplu din plăcere, de dragul stabilirii și păstrării relațiilor interumane.

Cât despre elevul contemporan, aflat în plin proces de devenire, cunoașterea, înțelegerea, aplicarea terminologiei fiecărei discipline școlare îi deschid calea de acces la conținuturile științifice ale acesteia, la formarea deprinderilor de muncă intelectuală, de explorare independentă și de învățare pe tot parcursul vieții. De asemenea, doar știind foarte bine termenii științifici ai disciplinei pe care o studiază, elevul poate deveni un subiect activ al învățării, un receptor care înțelege în totalitate mesajul ce i se transmite de către profesor la oră, căci, într-un asemenea context de comunicare, termenii științifici devin, în mod automat, parte constituentă a codului. Întâmplător sau nu, dar tocmai am invocat și eu câțiva termeni științifici, cu scopul de a mă face explicită, în timp ce am vorbit mai sus despre comunicarea la oră dintre profesor și elevii săi. Este vorba despre: *receptor, mesaj, context de comunicare, cod*, termeni pe care elevii îi învață încă din clasa a V-a, la tema: *Situația de comunicare* și fără de care predarea ei este de neconceput. Datorită faptului că aceasta este reiterată de *Curriculumul pentru gimnaziu* în fiecare an, până în clasa a IX-a, elevii, atunci când ajung la tema dată, în clasele a VIII-a IX-a, asociază liber procesul de comunicare cu factori precum: *emițător, receptor, mesaj, cod, canal și context*, operând lesne cu aceștia și folosindu-i cu ușurință în exprimarea lor cotidiană.

Noțiunea de alfabetizare terminologică este „*definită drept capacitate de a opera coerent cu termenii științifici din varii domenii, de a-i înțelege și a-i utiliza în procesul comunicării...*”[1, p.57]

Limba și literatura română, ca disciplină de tip integrat, responsabilă de formarea competenței de comunicare, își are și ea multitudinea de termeni, a căror importanță primordială *Curriculumul* disciplinar pentru treapta gimnazială o anunță chiar din primele sale pagini. Conform acestuia, *Limba și literatura română integrează două domenii educaționale: educația lingvistică (EL) și educația literar-artistică (ELA)*[2, p.6]. *Educația lingvistică este domeniul de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării* [2, p.6], iar *Educația literar-artistică (ELA) este domeniul de formare a cititorului cult de literatură, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea elevului în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative* [2, p.6]. Așadar, un pas decisiv în dezvoltarea competențelor de comunicare cultă este cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical), iar cheia succesului în formarea competenței lectorale este nu doar citirea atentă și calitativă a operelor literare, ci și cunoașterea apropiată a fenomenelor literare de valoare, implicit și a terminologiei aparținând științei literaturii etc. Competențele specifice nr.3, 4, 5 din ediția 2019 a *Curriculumului*, împreună cu unitățile de competență corespunzătoare, nuanțează obiectivele educației lingvistice și ale celei literar-artistice, care alcătuiesc un obiectiv comun, de a le forma elevilor o motivație temeinică întru a excela atât ca și vorbitori elevați, capabili de a formula și scrie cu acuratețe stilistică, ortografică, punctuațională mesaje sau texte potrivite diferitor registre stilistice, cât și în calitate de cititori-model, apti de a citi orice tip de text, de a-l înțelege, interpreta și a-și construi un sistem de valori, atitudini și comportamente civice. Realizarea acestuia e posibilă însă, exclusiv, prin cunoașterea și implementarea în demersul didactic a unui inventar de termeni absolut necesari pentru desfășurarea fiecărei lecții, pentru predarea temelor, formularea sarcinilor de lucru și buna desfășurare a dialogului profesor- elev, respectiv, a relației sănătoase dintre aceștia.

Referindu-mă la frecvența cu care elevii folosesc terminologia atât în răspunsurile lor orale, cât și în cele scrise, pot spune că, pe parcursul experienței mele, am observat o tendință a unora de a o evita, acestora fiindu-le cu mult mai comod, de exemplu, să răspundă că virgula se folosește înainte de *dar, iar, deoarece, fiindcă, pentru că* etc., decât să introducă în argumentele lor noțiunile de *conjunție adversativă* sau *propoziție subordonată circumstanțială cauzală*. Aceeași tendință apare și la literatură, în cazul scrierii metaliterare. Dacă profesorul nu le cere elevilor în sarcina de lucru sau în algoritmul de scriere a textului solicitat utilizarea anumitor noțiuni, aceștia nu se prea obolesc să le valorifice, în consecință produsul obținut nefiind cel așteptat, de cele mai multe ori, asemănându-se cu alte tipuri de texte decât cele dorite.

Așadar, fenomenul alfabetizării terminologice este mai mult decât binevenit în procesul de școlarizare a elevului, mai ales la treapta gimnazială, când elevul învață toate materiile școlare clasice, care-i pun la dispoziție câte un bagaj solid de termeni, ce-l vor ajuta în studiile sale de mai departe la înțelegerea și asimilarea conținuturilor pe care ar urma să le studieze.

În continuare, ne vom referi la rolul alfabetizării terminologice în realizarea eficientă a demersului educativ al predării limbii și literaturii române în gimnaziu.

Revenind la problema cu care ne confruntăm la acest aspect, țin să afirm faptul că evitarea intenționată sau nu, din lene sau ignoranță, a terminologiei de specialitate nu are efectele cele mai îmbucurătoare pentru succesele de mai departe ale elevului, căci ceea ce nu se exersează se uită,

astfel ajungându-se la: confundarea părților de vorbire cu părțile de propoziție, în special, a subiectului cu substantivul și a predicatului cu verbul, la neînțelegerea sarcinilor de lucru și apariția unor situații paradoxale, în care elevul știe cum să realizeze itemul propus, dar nu știe că știe, din cauza faptului că a uitat ce înseamnă *valoare morfologică* sau la ce se referă termenul *mod de expunere*, de exemplu. Astfel se creează un lanț al slăbiciunilor, ce afectează serios eficiența demersului didactic, respectiv, formarea competenței de comunicare în limba de instruire, competență ce înglobează și extinde competența lingvistică.

Prin urmare, alfabetizarea terminologică nu este un moft al profesorului împătimit de disciplina-i predată, ce crede cu fanatism în faptul că toți elevii trebuie s-o cunoască la același nivel cu domnia sa, ci o premisă pentru buna desfășurare a demersului instructiv-educativ al predării limbii și literaturii române în școală.

Un exemplu relevant în acest sens ar fi o unitate de conținut definitorie pentru limba română, *Punctuația*. Aplicarea cu acuratețe, conform regulilor în vigoare, a semnelor de punctuație, mai ales a virgulelor, reprezintă călcâiul lui Ahile nu doar pentru elevi, ci și pentru mulți adulți intelectuali. Dacă e să ne referim la lacunele ce le înregistrează elevii la acest capitol, putem afirma că exemplele sunt multe și diverse, pe alocuri chiar foarte supărătoare: nefolosirea semnului punct la sfârșitul enunțului, nefolosirea virgulei în cazul adresării sau, din contra, folosirea acesteia acolo unde nu-i este locul, de exemplu, înaintea conjuncției copulative *și*, chiar dacă aceasta nu se repetă, ci leagă pur și simplu două părți de propoziție aflate în raport de coordonare, folosirea virgulei între subiect și predicat etc. Este tema pe care, în clasele a VIII-a și a IX-a, punem un accent deosebit, conducându-ne de zicala *bate fierul cât e cald*, căci anume acum se învață modulul *Sintaxa propoziției și a frazei*. Ediția din 2010 a *Curriculumului*, la care vom face referire, pentru că, în acest an de studii, 2022-2023, ultima generație de copii mai studiază după ea, prevede învățarea Sintaxei, în clasa a VIII-a, temele de sintaxă, doldora de termeni, fiind următoarele: *Relațiile sintactice în propoziție și frază: coordonarea, subordonarea; Fraza; Propoziția principală/subordonată/regentă; Părțile de propoziție, principale și secundare; Propozițiile subordonate complete, circumstanțiale; Apozitia; Adresarea; Cuvintele și construcțiile incidente*. În *Curriculum* sunt prevăzute 4 ore pentru realizarea unității de conținut *Reguli de aplicare a semnelor de punctuație*. Suficient, am spune noi, deoarece manualul de clasa a VIII-a, aprobat de MEC, autori: T.Cartaleanu, M.Ciobanu, O.Cosovan, valorifică, prin oferirea regulii corespunzătoare și a unei diversități de sarcini, aplicarea semnelor de punctuație la fiecare temă ce reclamă acest obiectiv operațional, respectiv profesorul poate folosi cele 4 ore tot în acest scop, dar la latitudinea sa.

În clasa a IX-a, tema se reia, obligatoriu, recapitulându-se și atrăgându-se o atenție sporită punerii corecte a semnelor de punctuație, căci atât la examenul de capacitate, cât și, ulterior, la liceu, inclusiv la examenul de bacalaureat, penalizarea prin depunctarea elevului de la corectitudinea gramaticală funcționează după principiul *dura lex, sed lex*. Același manual de clasa a VIII-a, la sfârșit, în rubrica *Anexe*, pune la dispoziția elevului toate regulile de punctuație în cadrul propoziției și al frazei, pe care acesta trebuie să le cunoască și să le poată aplica, astfel încât să producă texte impecabile din punctul de vedere al corectitudinii scrise. Formularea cât se poate de clară și organizată a regulilor de punctuație ar trebui să le facă accesibile tuturor elevilor, atât în ceea ce privește memorizarea, cât și implementarea lor, însă cu o singură condiție, *sine qua non*, aceștia să cunoască toate noțiunile gramaticale de care se face uz la enunțarea scrisă a fiecărei reguli și să poată opera cu ele la oră.

Astfel, pentru ca un elev exemplar să înregistreze un succes deplin, în vocabularul lui activ, trebuie să se facă prezente, actualizându-se ori de câte ori acesta ar avea nevoie, următoarele noțiuni: *propoziție, adresare, cuvânt incident, construcție incidentă, cuvânt-propoziție, interjecție, complement circumstanțial concesiv, apozitie dezvoltată, pronume personal, substantiv propriu, atribut, adjectiv, participiu, substantiv, articol hotărât, complement indirect dezvoltat, gerunziu, determinativ, construcție verbală, complement circumstanțial dezvoltat, atribut dezvoltat, părți de propoziție omogene, coordonare, juxtapunere, conjuncție adversativă, locuțiune conjuncțională adversativă, conjuncție copulativă, complement circumstanțial de serie, complement circumstanțial de timp, complement circumstanțial de loc, cuvânt generalizator, frază, propoziție subordonată concesivă, cauzală, condițională, de scop, consecutivă, propoziție subordonată atributivă explicativă, propoziție incidentă, cuvinte ale autorului, vorbire directă, propoziție subordonată completivă directă, propoziție subordonată completivă indirectă, propoziție subordonată circumstanțială de loc, de timp, de mod, jonctiv, propoziție regentă, cuplu corelativ* [3, p.190]

S-ar părea că termenii de mai sus sunt numiți într-un mod arbitrar, însă nu este deloc așa. Deși nu pretendem exhaustivitatea, operația pe care am făcut-o a fost una simplă, constând în extragerea din fiecare regulă de punctuație a noțiunilor de gramatică pe care elevul trebuie să le cunoască, recunoască și utilizeze în orientarea sa întru a aplica semnele de punctuație. În cazul dat, este vorba de folosirea virgulei. Citind această listă, îți dai seama că nu se exagerează deloc atunci când se afirmă că, *în spatele unei virgule, stă o gramatică întreagă*. Ba chiar mai mult ca atât, tema respectivă îi oferă elevului deschideri și pentru interpretarea, la literatură, a valorilor stilistice ale semnelor de punctuație, care volens-nolens, trimit la reguli, pentru a se putea explica de ce autorul, în virtutea licenței poetice, a pus virgula (sau un alt semn de punctuație) unde nu prevede regula sau, invers, nu a folosit-o.

Un exercițiu asociativ cu privire la rolul și specificul alfabetizării terminologice la orele de limbă română mă duce cu gândul la cunoscuta poezie a Anei Blandiana, *Șirul*, deoarece m-am convins că și între termenii gramaticali există un fel de solidaritate lexicală, fiecare dintre aceștia fiind *cu pumnu-ncleștat în haina celui din față*.

Pentru ilustrare voi lua tema de limbă română *Predicatul verbal*. Ca elevul să poată face corect o operație intelectuală cât se poate de simplă, precum identificarea, prin subliniere, a predicatelor verbale într-o secvență de text, el trebuie să intre într-un dialog substanțial cu un număr impunător de termeni gramaticali, veniți din diverse unități de conținut. Astfel, în primul rând, acesta trebuie să știe că predicatul verbal poate fi exprimat printr-un verb aflat doar la unul dintre modurile personale, respectiv, trebuie să cunoască modurile personale ale verbului, cu tot tacâmul lor de termeni. Modurile personale însă, la rândul lor, *stau cu pumnu-ncleștat* în haina modurilor nepersonale, pentru a nu fi confundate, dar și pentru a nu se pierde unul de altul, căci regulile de formare a perfectului simplu și a mai mult ca perfectului presupun cunoașterea participiului. De asemenea, elevul trebuie să-și amintească și diateza verbului, căci verbele la diateza pasivă au și ele funcția sintactică de predicat verbal, aici, cerându-se neapărat a puncta diferența dintre verbele predicative la diateza pasivă și predicatele nominale, în a căror componență intră și verbe semicopulative, care, atunci când sunt determinate de un complement circumstanțial de loc, devin predicative, de exemplu: *a fi, a însemna, a ieși, a rămâne, a se face* etc. Și, ca elevul să-și finalizeze misiunea academică fără nici o scăpare, neapărat trebuie să știe pe de rost care sunt adverbele și locuțiunile adverbiale predicative, traseul terminologic conducându-l spre propoziția subordonată subiectivă, respectiv, și spre elementele de relație ce o

introduc anume în frazele unde elemente regente îi sunt adverbele și locuțiunile adverbiale predicative. Este vorba despre conjuncțiile subordonatoare *că, să (rar)*. Cu adverbele predicative, *se țin de mână* cuvintele incidente, cu scopul de a li se aminti elevilor, prin repetarea lor periodică, care este diferența dintre ele. A nu se uita nici de interjecția cu valoare predicativă, nici de locuțiunea verbală, predicate verbale cu acte în regulă și ele.

Concluzia este că un termen gramatical, aparent simplu, cunoscut de toată lumea, reclamă o gamă largă de alți termeni, punând în mișcare un întreg sistem de relații și reguli gramaticale, în care elevul trebuie să se edifice, ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistice, căci limba este un sistem de norme ce dictează corectitudinea exprimării și care se înscriu în profilul vorbitorului cult.

Cât despre literatura română, e suficient, de asemenea, să punem pe tapet cele mai dese confuzii ale elevilor în ceea ce privește teoria literară, cum ar fi cele de *autor-narator, narator-eu liric*, sau cele mai neoportune verbe pe care le folosesc aceștia în texte sau secvențe de texte metaliterare, ca să ne dăm seama că nevoia alfabetizării terminologice persistă și aici.

Întâi de toate, elevul, pentru a obține o cultură literară, trebuie să-și formeze, la etapa gimnazială, o reprezentare generală despre conceptul de literatură, iar profesorul se cuvine să-l ajute să înțeleagă că, paralel cu actul de creație al literaturii, a fost fundamentată o știință mecanismul căreia funcționează având la bază importante achiziții noționale, învățarea cărora constituie un imperativ major al orelor de literatură. Altfel, nu va putea fi gustată cu adevărat frumusețea acesteia, căci disciplinele care pun în lumină valoarea operei literare sunt: critica literară și teoria literaturii. Cu cât cititorul va mai avizat în terminologia prevăzută de conținuturile curriculare, cu atât receptarea operei literare va fi mai profundă, trăirea-i artistică mai intensă, iar plăcerea lecturii mai mare, căci *...opera literară produce emoție, sens și semnificație nu doar prin ceea ce spune, prin viziunea pe care o transmite, ci și prin modalitatea de transmitere a viziunii* [4, p.62]. În acest fel, elevul va reuși să-și formeze anumite atitudini față de text, pe care și le va expune în baza gândirii sale critice și reflexive, dar nu în cea a unor abordări subiective și neargumentate de genul *îmi place sau nu-mi place*.

De asemenea, elevul trebuie să știe că figurile de stil se bazează pe sugestie, nu pe comunicare directă, iar interpretarea acestora dezvăluie și un anumit gust estetic, ce se cere reflectat într-un limbaj potrivit, în care nu-și au locul formulări rudimentare de genul: *metafora arată sau acțiunea se petrece*, ci enunțări elevate, ce reclamă folosirea cuvintelor din câmpul semantic al verbelor sugestiei, cum ar fi: *sugerează, relevă, simbolizează, reliefează etc.*

Cercetătorul Roland Barthes afirmă că: *Dacă, prin cine știe ce exces ...sau barbarie, toate disciplinele ar trebui expulzate din învățământ cu excepția uneia, disciplina literară ar trebui salvată, căci toate științele sunt prezente în monumentul literar...*[5, p.209-210]

Citatul pune în lumină valențele multidisciplinare ale literaturii, ce se manifestă în momentul întâlnirii elevului cu opera artistică și care îi solicită, în timpul literației, actualizarea unor informații exterioare textului, ce rezidă în experiențele-i academice și a celor din viața-i cotidiană sau din variile domenii de interes ale elevului. Prezența tuturor științelor în cadrul disciplinei literare creează un climat favorabil pentru un dialog al termenilor, care se produce cu succes, în virtutea alfabetizării terminologice.

Spre ilustrare vom folosi impresionanta povestire științifico-fantastică a cunoscutului scriitor american Ray Bradburry, pe care o propune manualul de limbă și literatură română pentru clasa a IX-a, editura Știința, 2016, autori : T.Cartaleanu, M.Ciobanu, O.Cosovan, la tema literară : *Lumi fantastice*.

Așadar, ca elevul să poată dialogiza cu textul la toate cele 6 niveluri de învățare prevăzute de taxonomia lui Bloom, acesta, mai întâi de toate, trebuie să se edifice, consultând dicționarul unde e cazul, în clarificarea sau concretizarea sensului unei serii importante de cuvinte-termeni imperios necesare pentru cunoașterea și înțelegerea textului. De exemplu : *releu, cutie meteorologică, pulverizator, robot, injector, șrapnel, paranoia, psihoză, conductă, roțile dințate, rezervor, chepeng, pompe, creier electronic ș.a* Prin urmare, în scurta povestire științifico-fantastică a lui Ray Bradbury se întâlnesc termeni din domeniul medicinei, militarei, informaticii, fizicii ș.a. Pe unii, elevii îi cunosc de la orele de fizică, informatică sau din experiența lor de viață, cu alții se familiarizează chiar la ora de literatură, cu ajutorul dicționarului, al sitului Google etc.

Sarcinile de lucru, propuse de autorii manualului, pentru acest text depășesc nivelul de cunoaștere și înțelegere, implicând și ele uzul terminologiei disciplinare și transdisciplinare din domeniile : tehnică și tehnologie, geografie, istorie, pictură etc. și provocând elevul să-și pună în circuit vocabularul terminologic :

-Identificați în text - separat - termenii care țin de tehnică/tehnologie și noțiunile care au obținut această calitate prin adăugarea unei însușiri suplimentare [6, ex.6, pag.121].

- Pornind de la avantajele tehnologice descrise în povestirea lui Ray Bradbury, propuneți o serie de „utilaje” necesare pentru comoditate...Descrieți posibilitățile tehnice de elaborare a unor utilaje/tehnologii raționale [6, ex.3, pag.123].

- Care sunt, în opinia dvs., posibilele coliziuni tehnice, sociale, politice etc., care ar transforma o utopie în antiutopie, catastrofă, dezastru [6, ex.4, p.123].

- Priviți imaginile pictorilor suprarealiști Rene Magritte, Salvador Dali, Yves Tanguy ș.a și argumentați dacă există o legătură între literatura SF și pictura suprarealistă [6,ex.5, pag.123]

În concluzie, alfabetizarea terminologică constituie un imperativ didactic major în realizarea demersului educativ la limba și literatura română. Ea se înscrie în procesul complex de sporire a calității învățării, constituind și o premisă pentru formarea competențelor specifice ale disciplinei, dar și a competențelor-cheie, menite să asigure interesele și nevoile educaționale ale elevului și să contureze profilul moral al cititorului elevat și al vorbitorului cult, posesor al unui vocabular terminologic de bază, pe care îl va actualiza și utiliza cu ușurință și abilitate în variate contexte de comunicare.

Referințe bibliografice:

- 1.Cosovan, Olga. *Argumente pentru alfabetizarea terminologică. În: Didactica Pro*, 2020, nr. 2-3, p.56-60.
2. *Curriculum național Limba și literatura română, clasele V-IX*, Chișinău, 2020.
3. Cartaleanu, Tatiana; Ciobanu, Mircea; Cosovan, Olga. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a VIII-a*, Chișinău, Știința, 2019.
4. Pamfil, Alina *Didactica literaturii. Reorientări*, București, Art, 2016.
5. Barthes, Roland. *Plăcerea textului. Roland Barthes despre Roland Barthes. Lecția*, Chișinău, Cartier, 2006.
6. Cartaleanu, Tatiana; Ciobanu, Mircea; Cosovan, Olga. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Știința 2016.

**MODALITĂȚI DE DEFINIRE A TERMENILOR ÎN MANUALELE ȘCOLARE DE
FIZICĂ, INFORMATICĂ ȘI MATEMATICĂ (CICLUL GIMNAZIAL DE
ÎNVĂȚĂMÂNT)**

**WAYS OF DEFINING TERMS IN PHYSICS, COMPUTER SCIENCE AND
MATHEMATICS TEXTBOOKS (SECONDARY SCHOOL CYCLE)**

*Zgardan-Crudu Aliona, dr., conf. univ.,
Catedra de limba și literatura română,
Facultatea de Filologie și Istorie,
UPS Ion Creangă*

*Zgardan-Crudu Aliona, associate professor dr.,
Department of Romanian Language and Literature,
Faculty of Philology and History,
SPU Ion Creangă
ORCID: 0000-0002-2969-4953*

Rezumat: În ciclul gimnazial de învățământ, la disciplinele fizică, informatică și matematică, elevii studiază și însușesc mai mulți termeni. La analiza curricula și manualelor la aceste discipline școlare, am stabilit că mai mulți termeni prezenți în curricula nu sunt definiți în manuale; de multe ori, definițiile lexicografice ale termenilor sunt incomplete, evazive. Acest lucru ar putea să-i deruteze pe elevi, atunci când studiază termenii, de aceea considerăm că persoanele antrenate în elaborarea manualelor (autorii, în primul rând) ar trebui să acorde mai multă atenție consecvenței în ceea ce privește respectarea legăturii logice dintre curricula și manuale; să identifice și să respecte modalități unice de definire a tuturor termenilor prezentați în manualele școlare.

Cuvinte-cheie: curriculum, manual, termen, definiție lexicografică, fizică, informatică, matematică.

Abstract: The students study and acquire several terms in Physics, Informatics and Mathematics during their secondary education. While analyzing the curricula and textbooks for these school subjects, we determined that several terms present in the curricula are not defined in the textbooks: many times, the lexicographic definitions of the terms are incomplete, elusive. This could confuse students when they study the terms, so we believe that people trained in the development of textbooks (authors, first of all) should pay more attention to the consistency in terms of respecting the logical connection between the curricula and textbooks; to identify and respect unique ways of defining all terms presented in school textbooks.

Keywords: curriculum, school textbook, term, lexicographical definition, Physics, Informatics, Mathematics.

Termenii fac parte din masa vocabularului și se studiază în școală la toate disciplinele predate. Acest lucru se realizează concentric, deci predarea-învățarea termenilor este reluată, completată cu informație nouă, mai complicată, în diacronia formării elevilor în învățământul

secundar general. Întrucât cunoașterea, definirea, explicarea termenilor de către elevi probează pregătirea lor la o anumită știință, denotă bogăția vocabularului lor, este important ca aceste elemente lexicale să fie definite în manualele școlare conform specificului de vârstă al elevilor, cu respectarea rigorilor lexicografice și științifice.

Analizând curricula la fizică, informatică, matematică și manualele școlare pentru ciclul gimnazial de învățământ, frecvent am atestat discrepanțe în ceea ce privește prezentarea, definirea termenilor în documentele curriculare: curricula conține mai mulți termeni decât sunt definiți în manuale. De exemplu, deși sunt în curriculum, termenii *barometru*, *cal putere*, *capacitate termică*, *conservarea energiei mecanice*, *dezintegrare*, *echilibru*, *elongație*, *energie*, *fluid*, *focar*, *fuziune*, *indice de refracție*, *intensitatea câmpului electric*, *intensitatea câmpului gravitațional*, *interacțiuni între magneți*, *mărime fizică scalară* etc. nu se regăsesc și în manualele de fizică pentru ciclul gimnazial de învățământ. Totodată, pentru mai mulți termeni manualul prezintă definiții care îi tratează doar parțial sau se referă la ei tangențial, sumar. Pentru elucidarea și exemplificarea acestor afirmații, în continuare, prezentăm situații elocvente, cu definirea termenilor în manualele școlare și în alte surse din internet, în lucrări lexicografice. Bunăoară, în curriculumul la fizică pentru clasele a VI-a – a IX-a, mai mulți termeni nu sunt definiți convingător, exact, așa cum rezultă din tabelul alăturat (Tabelul 1.).

Tabelul 1. Termeni din domeniul fizicii, studiați în gimnaziu

Termenul în curriculum	Termenul în alte surse	Termenul în manual
<i>Ampermetru</i>	Instrument de măsură a intensității curentului electric, gradat în ampere [7].	Intensitatea curentului electric se măsoară cu ampermetrul [4, p. 76].
<i>Braț al forței</i>	Distanța de la punctul de rotație la suportul unei forțe ce acționează asupra unui corp se numește brațul forței [12].	Distanța cea mai mică dintre axa de rotație și suportul forței [3, p. 136].
<i>Conducție termică</i>	Conducția termică este un fenomen de transport a energiei interne , datorate neomogenității provocate de agitația termică la nivel molecular și este un fenomen irreversibil . În fluide se desfășoară asemeni fenomenului de difuzie , iar în solide are loc datorită vibrației rețelei cristaline [11].	Procesul de transfer al căldurii de la regiunile încălzite ale corpului spre cele reci, datorat mișcării și interacțiunii particulelor [4, p. 122].
<i>Inerție</i>	Inerția este rezistența oricărui corp cu masă la modificarea stării sale de repaus sau de	Fenomenul de păstrare de către corp a stării de repaus sau de mișcare rectilinie atâta

	<u>mişcare</u> rectilinie uniformă atunci când asupra sa nu acționează <u>forțe</u> exterioare [Idem].	timp cât el nu este supus unor acțiuni exterioare [6, p. 105].
<i>Manometru</i>	Manometrul este un <u>instrument</u> de măsură folosit pentru măsurarea <u>presiunilor</u> absolute sau a suprapresiunilor fizice (în raport cu <u>presiunea atmosferică</u>) din spații închise (recipiente, <u>cazane</u> , instalații industriale alimentare/chimice/petroliere etc.) [11].	Pentru măsurarea presiunii se utilizează manometrul [3, p. 66].

Observăm că de multe ori definițiile oferite de manuale sunt susceptibile de anumite obiecții. De exemplu, vorbind despre termenii *ampermetru*, *manometru*, constatăm că manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a nu îi definesc, ci explică funcția aparatelor desemnate de aceștia. Alți termeni sunt prezentați în afara unei definiții cu structură de enunț (de exemplu, *braț al forței*, *conducție termică*, *inerție*). Mai mult decât atât, definiții ca „Procesul de transfer al căldurii de la regiunile încălzite ale corpului spre cele reci, datorat mișcării și interacțiunii particulelor”, „Fenomenul de păstrare de către corp a stării de repaus sau de mișcare rectilinie atâta timp cât el nu este supus unor acțiuni exterioare” nu sunt nici pe departe clare, explicite, nu trimit la fenomenul definit; ne dăm seama despre ce este vorba grație contextului în care sunt prezentate, temei la care sunt studiate. Aceste afirmații nu au scopul de a ultragia calitatea manualelor, a informației științifice prezentate în ele. Or, majoritatea termenilor sunt definiți coerent, complet.

Aceeași stare de lucruri se atestă și la informatică. De exemplu, termenii *adrese absolute*, *adrese relative*, *analizator lexical*, *apel de procedură*, *compresia datelor audio*, *conversia tipurilor de date*, *decompresia datelor audio*, *director*, *dispozitive audio*, *drept informatic*, *echipamente digitale multimedia*, *fișiere audio*, *FLAC*, *formatarea celulelor*, *interfețe grafice*, *mesagerie*, *rețele de calculatoare*, *rețele de mesagerie instantă*, *sistem pozițional*, *surse deschise*, *întrebările de cercetare* etc., prezenți în curriculum, nu se regăsesc, definiți, în manuale. Este interesant faptul că termenul *formatarea celulelor* nu este definit, în timp ce termenii *formatarea paginilor*, *formatarea textului* sunt definiți amplu.

Nici termenii din curriculumul la matematică *aparține*, *arc mare de cerc*, *arc mic de cerc*, *argumentul funcției*, *axe de coordonate*, *buget*, *buget personal*, *cardinalul unei mulțimi*, *catetă*, *codomeniu*, *consecință*, *criteriile de asemănare a două triunghiuri*, *criteriu de divizibilitate*, *criteriul LLL (latură–latură–latură)*, *criteriul LUL (latură–unghi–latură)*, *criteriul ULU (unghi–latură–unghi)*, *cubul sumei*, *decimetru pătrat (cub)*, *delta*, *demonstrație*, *hexagon*, *hexagon regulat*, *linii importante în triunghi*, *mărimi direct proporționale*, *mărimi invers proporționale*, *mediatoarea triunghiului*, *metoda mersului invers*, *metoda reducerii*, *modulul unui număr întreg*, *monotonie*, *muchii*, *număr zecimal finit*, *număr zecimal periodic*, *opusul*, *opusul unui număr*

rațional, ordonată, originea sistemului cartezian de coordonate, panta dreptei, putere, puterea unei puteri, raport algebric etc. nu sunt definiți în manualele școlare.

Vorbind despre definițiile termenilor din manualele de informatică și matematică, în linii mari, menționăm aceleași constatări, ca și în cazul disciplinei fizica (Tabelele 2 și 3).

Tabelul 2. Termeni din domeniul informaticii, studiați în gimnaziu

Termenul în curriculum	Termenul în alte surse	Termenul în manual
<i>Alfabetul limbajului</i>	Alfabetul unui limbaj de programare se numește un set de simboluri permis pentru utilizare și recunoscut de compilator, cu ajutorul căruia pot fi formate expresii operatori ale acestui limbaj de programare [10].	Alfabetul limbajului PASCAL este format din următoarele caractere ale codului ASCII (American Standard Code for Information Interchange): <ul style="list-style-type: none"> • cifrele zecimale; • literele mari și mici ale alfabetului englez; • semnele de punctuație; • operatorii aritmetici și logici; • caracterele de control și editare (spațiu, sfârșit de linie sau retur de car etc.) [5, p. 115].
<i>Alinierea</i>	Acțiunea de a (se) alinia și rezultatul ei [7].	Alinierea caracterizează modul în care sunt aranjate pe orizontală liniile unui paragraf: la stânga, la dreapta, pe centru sau la ambele margini [5, p. 14].
<i>Comunicarea sincronă</i>	Comunicare sincronă: expeditorul trimite mesajul și așteaptă până când receptorul a primit mesajul, a procesat răspunsul și a trimis expeditorului [11].	În comunicarea sincronă, schimbul de mesaje are loc într-un anumit interval de timp, comun pentru toți interlocutorii [5, p. 136].
<i>Fereastra de aplicații</i>	Fereastra este o zonă dreptunghiulară de dimensiuni diferite de pe ecran. Pot exista mai multe ferestre, fiecare corespunzând unei aplicații [8].	Fereastra de aplicație asigură comunicarea utilizatorului cu programul în curs de execuție [5, p. 43].

<i>Codul ASCII</i>	ASCII (pronunțat 'æski) este acronimul pentru American Standard Code for Information Interchange ("Codul Standard American pentru Schimbul de Informații"). ASCII reprezintă un sistem de codificare a caracterelor , bazat pe alfabetul englez . Codurile ASCII reprezintă caractere text pentru computere , echipamente de comunicație și echipamente care lucrează cu text. Majoritatea sistemelor moderne de codificare a caracterelor, care asigură reprezentarea mult mai multor caractere, se bazează pe ASCII [11].	Pe parcursul dezvoltării tehnicii de calcul au fost elaborate mai multe coduri. În tabelul 1.2. este prezentat codul ASCII (American Standard Code for Information Interchange), utilizat în calculatoarele personale [5, p. 13].
--------------------	---	---

Tabelul 3. Termeni din domeniul matematicii, studiați în gimnaziu

Termenul în curriculum	Termenul în alte surse	Termenul în manual
<i>Ar</i>	Un ar, având simbolul a , este o unitate de măsură pentru arie , având valoarea egală cu 100 m² sau, echivalent, cu aria unui pătrat cu latura de 10 m [11].	Pentru măsurarea suprafețelor de teren se folosesc unități agrare: arul (a). 1 ar = 100 m ² [1, p. 195].
<i>Con circular drept</i>	Se numește con circular reuniunea segmentelor VM , unde $M \in \mathcal{C}(O, r)$, cu discul de centrul O [9].	La rotația triunghiului ABC în jurul dreptei AB se obține un con circular drept cu generatoarea AC și raza bazei BC (fig. 11) [2, p. 205].
<i>Pentagon</i>	Poligon plan cu cinci laturi și cinci unghiuri [7].	Pentagonul are 5 laturi [1, p. 172].

Constatăm că termenii din domeniul informaticii sunt prezentați în manuale în aceeași cheie ca și cei din domeniul fizicii. Trebuie să menționăm, așadar, că se aseamănă starea de lucruri atestată la fizică și la informatică; la matematică însă, numărul termenilor din curriculum nedefiniți în manuale este mai mare, în schimb, definițiile date pentru termeni sunt mai complexe, exacte. De altfel, la studiul curricula și al manualelor de fizică, informatică și matematică pentru ciclul gimnazial de învățământ, am mai identificat un fenomen: unii termeni sunt definiți în manuale și neatestați în alte surse, nici în lucrări lexicografice, în timp ce alți termeni, neelucidați

în manuale, sunt prezenți, cu explicații, definiții, în mai multe lucrări științifice, lexicografice. În felul acesta, stabilim că asistăm la lipsa consecvenței în prezentarea, tratarea, definirea termenilor în manualele școlare pentru aria curriculară matematică și științe. De aceea, se conturează ideea că autorii de manuale, redactorii ar trebui să acorde mai multă atenție consecvenței în ceea ce privește legătura logică dintre curricula și manuale; să stabilească modalități unice de definire a tuturor termenilor prezentați în manualele școlare. Remedierea stării de lucruri analizate ar fi în folosul elevilor, care, în acest caz, ar însuși mai facil termenii, în sistem, nu ar avea sincope în formarea lor școlară.

Bibliografie

1. ACHIRI, Ion et al. Matematică. Manual pentru clasa a 5-a. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2015. 228 p. ISBN 978-9975-54-513-6.
2. ACHIRI, Ion et al. Matematică. Manual pentru clasa a 9-a. Ediție revizuită și completată. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2016. 228 p. ISBN 978-9975-54-255-5.
3. BOTGROS, Ion et al. Fizică. Manual pentru clasa a VII-a. Ediția a IV-a, actualizată. Chișinău: Cartier Educațional, 2018. 144 p. ISBN 978-9975-86-444-2.
4. BOTGROS, Ion et al. Fizică. Manual pentru clasa a VIII-a. Ediția a IV-a, actualizată. Chișinău: Cartier Educațional, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-86-344-5.
5. GREMALSCHI, Anatol et al. Informatică. Manual pentru clasa a 7-a. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2018. 152 p. ISBN 978-9975-85-248-7
6. MARINCIUC, Mihai, MIGLEI, Mircea. Fizică. Manual pentru cl. a 6-a. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2017 (Tipogr. „Balacron” SRL). 108 p. ISBN 978-9975-85-060-5.

Webografie

7. Dexonline
8. <http://infotibucatari.blogspot.com/p/ferestre-de-aplicatii.html>
9. <https://resursesmmateblog.files.wordpress.com/2021/09/conul-circular-drept.pdf>
10. <https://ro.scribd.com/doc/80389732/1>
11. Wikipedia
12. www.careeste.ro

**TERMINOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE
ȘI COMPETENȚA DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI**
*THE TERMINOLOGY OF THE RESULTS OF SCHOOL ASSESSMENT AND THE
LEARNING TO LEARN SKILL*

*Svetlana Nastas,
dr., prof. grad didactic superior,
cercetător științific UST*

Rezumat: Materialul respectiv captează atenția cadrelor didactice și a specialiștilor interesați de evaluarea rezultatelor școlare în învățământul preuniversitar. Câmpul noțional al evaluării este destul de larg și flexibil, dar controlabil din momentul analizei din perspectivă legislativ/normativă, științifico-didactic și activitatea evaluativă la clasă. Terminologia evaluării rezultatelor școlare, gestionată responsabil de profesor la clasa de elevi, devine o sursă de regenerare a proceselor anterioare (predarea, învățarea), dar și o treaptă importantă în formarea competenței de a învăța să înveți.

Abstract: The present article captures the attention of teachers and experts interested in the results of school assessment in pre-university education. The national field of assessment is quite large and flexible, but controllable when referring to the legislative/normative, scientific-didactic analysis, as well as, to the classroom assessment. The terminology of the results of school assessment managed by the teacher in the classroom transforms into a source of regeneration of previous processes, i.e. teaching and learning, not to mention an important step in the development of the learning to learn skill.

Cuvinte-cheie: evaluarea rezultatelor școlare, competența de a învăța să înveți

Keywords: the results of school assessment, leaning to learn skill

Dezvoltarea terminologiei este un fenomen continuu, generat de mai mulți factori: sociali, economici, științifici etc., iar domeniul educațional, învățământul preuniversitar este implicit afectat, jonglând cu noțiunile fiecărei discipline școlare (limba și literatura română, matematica, istoria, biologia etc.), dar și cu terminologia pedagogică.

Studiul respectiv nu se pliază pe o disciplină anume sau grup de discipline dintr-o arie curriculară, dar vizează toate obiectele școlare incluse în Planul-cadru, indiferent de statut: obligatorii sau opționale, dar în unele situații ne vom referi la disciplina limba și literatura română. Se acoperă toate disciplinele școlare, pentru că investigația vizează terminologia pedagogică, evaluarea rezultatelor școlare.

Focusarea pe ultima verigă a procesului educațional este determinată, după cum remarcă și I.T. Radu, de faptul că:

- evaluarea constituie parte din modul de funcționare a oricărui sistem eficient și calitativ;
- evaluarea oferă jaloane de control pentru întregul sistem, dar și pentru anumite segmente/componente ale sistemului;
- evaluarea asigură menținerea unei maxime eficiente ale sistemului.

Terminologia evaluării rezultatelor școlare este selectată din pânza noțională a științelor educației cu acoperire totală a învățământului preuniversitar.

În cercetarea respectivă ne vom axa asupra câtorva aspecte legate de comportamentul contextual al unor termeni pedagogici: *evaluarea rezultatelor școlare și competența de a învăța*

să înveți, concepte fundamentale, delimitate în documentele de politică educațională, acte normative, literatura științifică, lucrări metodologice, auxiliare didactice, coborând în clasa de elevi cu refractaritate în familie și societate. Studiul respectiv este o tentativă de a urmări pe verticală terminologia *evaluarea rezultatelor școlare și competența de a învăța să înveți*:

1. perspectiva legislativ/normativă;
 2. perspectiva științifico-didactică;
 3. perspectiva procesului educațional la zi.
1. Reflecția termenilor din perspectivă normativă este ilustrată în figura de mai jos.

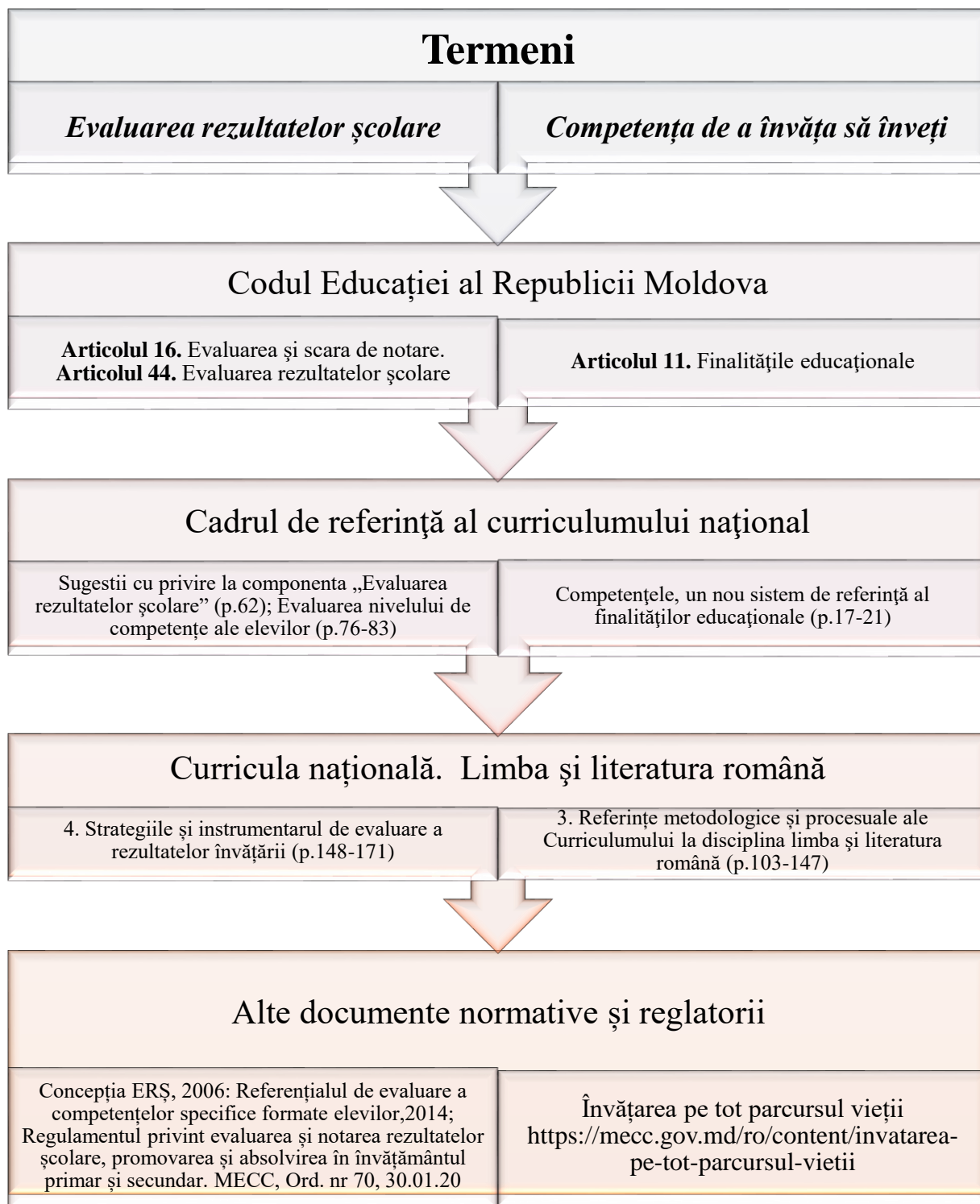


Fig. 1. Abordarea legislativ/normativă a termenilor:

evaluarea rezultatelor școlare și competența de a învăța să înveți

Abordarea exhaustivă ne-a determinat elaborarea schemei de mai sus, specificând doar sursele ce includ termeni subordonați conceptelor-cheie: evaluarea rezultatelor școlare și competența de a învăța să înveți. Astfel putem să urmărim sistemic circuitul terminologic în învățământul preuniversitar.

2. Deși e veriga de mijloc, dimensiunea științifico-metodologică vehiculează cu un câmp terminologic (subordonat conceptelor noastre) imens, variat, nelimitat, flexibil și chiar incontrollabil în unele situații. Generatorii terminologici pentru nivelul doi sunt mai mulți factori, printre care pot fi enumerați:

- cercetările științifice și metodologice în plan național în didactica fiecărei discipline școlare și didactica învățământului preuniversitar;
- cercetările științifice și metodologice în plan internațional, cu precădere din România, Rusia, se accesează direct, fără a fi traduse;
- posibilitatea de formare/informare a specialiștilor în domeniul educației peste hotarele țării, schimbul de experiențe;
- accesul nelimitat la sursele de informare: bibliotecile electronice, evenimente online etc.;
- pandemia, care inserează termeni TIC atât în procesul de predare și învățare, cât și în evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva platformelor, aplicațiilor etc.

3. Perspectiva aplicării terminilor la clasa de elevi este una controlabilă, fiind responsabil direct cadrul didactic, indirect, cadrele de conducere ale instituției. Fluxul terminologic în cadrul procesului educațional este direct proporțional cu nivelul de pregătire/motivare/formare continuă a cadrului didactic, dar și a echipei manageriale. Nu exceptăm politica instituțională.

Pentru o vizualizarea clară a circulației terminologiei în învățământul preuniversitar și a responsabililor este propusă o schemă sinteză a celor trei perspective: normativă, științifico-metodologică și praxiologică (activitatea la clasă).

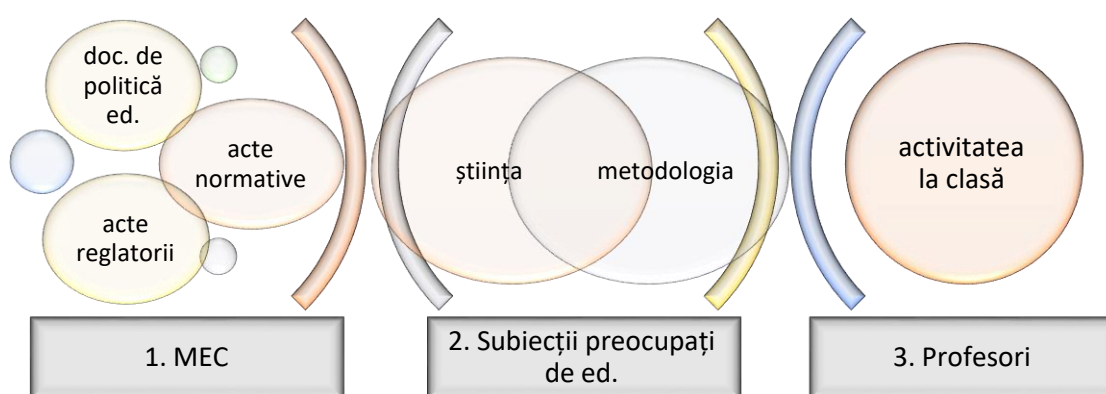


Fig. 2. Sinteza perspectivelor de abordare terminologică a evaluării rezultatelor școlare

În demersul investigativ ne vom referi la termenii-cheie din domeniul evaluării rezultatelor școlare, furnizați de angajații sistemului educațional pe verticală (Fig. 2) și utilizați în procesul didactic de subiecții implicați: profesori, elevi, chiar și părinți.

Evaluarea rezultatelor școlare este o componentă a procesului didactic, segmentată atât de cadru didactic, cât și de elev. Abordarea evaluării este diferențiat percepută în dependență de subiecți, a rolului asumat în procesul didactic. Comunicare între subiecții educaționali în zona evaluării rezultatelor școlare implică abordarea unor termeni reflectați în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Terminologia selectivă a evaluării rezultatelor școlare

<p>PROFESOR</p>	<p>Evaluare → măsurare, apreciere, decizii</p> <p>Strategii de evaluare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluare inițială, • evaluare pe parcursul procesului didactic (continuă, formativă), • evaluare sumativă, finală. <p>Situații și forme de evaluare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verificări la intrare, • verificări curente (teza, pretestarea), • verificări finale (examenul). <p>Metode de evaluare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produs, • probe orale, • probe scrise, • probe complexe. <p>Testul:</p> <ul style="list-style-type: none"> • item, • sarcină, • punctaj, <p>Aprecierea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • criterii, • barem, • notă, • calificativ. 	<p>ELEV</p> <p>↓</p> <p>Părinte</p> <p>↓</p> <p>Societate</p>
-----------------	--	---

În tabel sunt indicați doar o parte dintre terminii evaluării rezultatelor școlare, nu am dezvoltat lista produselor evaluate, care variază de la o disciplină la alta, dar nici nu am specificat terminologia evaluării furnizată de e-learning, zonă pe care o tatonează individual fiecare profesor în perioada pandemiei, la necesitate.

Diversitatea probelor de evaluare, a formelor de realizare, variația produselor solicitate de cadru didactic la disciplina școlară este pentru elevi un laborator al învățării. Lecția de evaluare, de analiză a evaluării, prin termenii înaintați, trece de hotarele școlii, oferind ghidaj în obținerea unor rezultate personale, profesionale.

A învăța să înveți este una dintre competențele-cheie, iar evaluarea rezultatelor școlare, din perspectiva subiectului abordat, este o reflecție a învățării în complexitatea sa:

- a mecanismelor cognitive primare: *senzații, percepții, reprezentări* și a mecanismelor cognitive superioare: *gândire, memorie, imaginație*;
- a mecanismelor reglatorii: *atenție, voință, comunicare și limbaj*;
- a mecanismelor integrative: *temperament, atitudine, caracter, creativitate*;
- a mecanismelor energizante: *motivație, afectivitate*.

Terminologia este din psihologie, științe ale educației, accesibilă pentru maturi, dar dificil de operat pentru elevi. Cu același grad de dificultate rămân pentru elevi și componentele competenței de a învăța să înveți specificate de MEC, *Învățarea pe tot parcursul vieții*.

Aceasta include: *abilitatea de organiza eficient timpul, de a rezolva probleme, de a achiziționa, procesa, evalua și asimila noi cunoștințe, de a aplica noile cunoștințe și deprinderi într-o varietate de contexte*, care contribuie la managementul traseului individual.

Generalizând perspectiva de abordare a terminologiei evaluării rezultatelor școlare și competența de a învăța să înveți putem remarca că:

- terminologia evaluării rezultatelor școlare necesită unificare și actualizare prin racordare la documentele internaționale și completare cu termeni, inclusiv cu cei solicitați de contextul pandemic (evaluarea la distanță);
- este o necesitate delimitarea/ajustarea definițiilor în literatura științifică și didactică, resursă pentru cadrele didactice la disciplinele din învățământul preuniversitar, în vederea evitării interpretărilor personalizate, cu impact direct asupra elevilor și interpretări diferențiate de la o disciplină la alta, de la un profesor la altul; acest fapt ar permite monitorizarea terminologică la nivel de auxiliare didactice;
- termenii evaluării rezultatelor școlare „coborâți” în clasa de elevi, folosiți de profesor în procesul didactic, presupun definiții laconice accesibile, clare pentru elevi;
- fiecare evaluare școlară, probă de evaluare este o posibilitate caleidoscopică a mecanismelor psihice ale învățării, oferind stabilirea unui traseu al învățării pentru fiecare elev, dar care solicită o terminologie specifică;
- pentru a conștientiza propriul traseu al învățării este important ca la finele studiilor preuniversitare, alături de terminologia evaluării să se integreze și noțiunile de bază al învățării complexe, evidențiate mai sus, dar care nu le regăsim ca termeni-cheie la vreo disciplină, excepție fiind *comunicare și limbaj* (limba și literatura română).

Referințe bibliografice:

1. Banaduc I.L. Despre terminologia pedagogică. Câteva observații.
2. Bucun N. (coord.), Pogolșa L. (coord.), Chicu V. et al. Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor. Chișinău: S.n. F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2014.
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324 (634).
4. Guțu V., Bucun N. ș.a. Cadrul de referință al curriculumului național. Chișinău : Lyceum, 2017.
5. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014, nr. 152 din 17.07.2014. Publicat în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319- 324, art. nr. 634 din 24.10.2014;
6. Focșă-Simion S. Învățarea academică independentă și autoreglată. USM. Chișinău, 2009,

7. Învățarea pe tot parcursul vieții. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii>
8. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020
9. Pâslaru Vl. (coord.), Achiri I. (coord.), Cabac V. et al. Concepția evaluării rezultatelor școlare. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006
10. Radu I.T. Evaluarea în procesul didactic. Ed. III, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
11. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar. MECC, Ord. nr 70, 30.01.2020. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_modificare_regulament_evaluare.pdf
12. Rowntree D., Învăță cum să înveți. Editura Studențească, București: 2001.

**RECONFIGURAREA ÎNVĂȚĂRII - O OPORTUNITATE PENTRU FORMAREA
COMPETENȚELOR CURRICULARE
RECONFIGURING LEARNING - AN OPPORTUNITY FOR TRAINING
CURRICULAR COMPETENCIES**

*Larisa Caragi, profesoară de limba și literatura română,
LT Emil Nicula, Mereni, Anenii Noi,
grad didactic superior*

*Larisa Caragi, teacher of Romanian language and literature,
LT Emil Nicula, Mereni, Anenii Noi,
higher teaching degree*

Rezumat: Motivația elevilor pentru învățare este predominantă în obținerea succesului. Studiile în domeniu au demonstrat că $M=C+E$, unde M = motivație, C =strategii de predare de calitate, E = echitate. Un rol primordial îl are și în formarea competenței „a învăța să înveți”, care include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. Învățarea se constituie pe trei dimensiuni: dimensiunea afectivă (motivația), dimensiunea cognitivă (înțelegerea, organizarea, abilități de învățare) și dimensiunea metacognitivă. Învățarea experiențială conduce la formarea abilităților metacognitive. Filozofia de baza a învățării experiențiale este implicarea elevilor ca părți active în învățare.

Abstract: Students' motivation for learning is predominant in achieving success. Studies in the field have demonstrated that $M=Q+E$, where M =motivation, Q =qualitative teaching strategies, and E =equity. It also has a primary role in the evolution of the "learning to learn" competence, which includes awareness of the process and one's own learning needs, identification of available opportunities, and the ability to overcome obstacles to learn successfully. Learning consists of three dimensions: the affective dimension (motivation), the cognitive dimension (understanding, organization, learning skills), and the metacognitive dimension. Experiential learning leads to the formation of metacognitive skills. The basic philosophy of experiential learning is the involvement of students as active participants in the learning process.

Cuvinte- cheie: motivație, învățare, metacogniție, învățare experiențială, strategii didactice

Keywords: motivation, learning, metacognition, experiential learning, didactic strategies

„Școala cea mai bună e aceea în care înveți înainte de toate a învăța”

Nicolae Iorga

Școala a fost, este și va rămâne încă pentru mult timp oaza de lumină a viitorului, aici, „fiecare din noi face parte integrantă dintr-un tot solitar și fiecare din noi, prin faptele sale felurite, sporește sau împuținează ... suma binelui sau adevărului din omenire” (S. Smilles). Educația este cel mai complicat proces în modelarea și formarea caracterului și a personalității copiilor și tinerilor. Din acest motiv educația ar trebui să devină prioritatea fiecărei societăți care tinde spre progres spiritual, dar și bunăstare materială.

În era informației și a cunoașterii școlile au cea mai dificilă misiune: să propună servicii care ar racorda posibilitățile instituției la noile realități sociale în care sunt plasați elevii și în care urmează să se integreze după terminarea segmentelor de școlarizare. Individul noii societăți are o evoluție fundamental diferită față de cea a generațiilor precedente: aceasta este principala problemă care impune schimbarea modului în care școala își organizează activitatea în formarea și pregătirea tinerilor pentru viața ulterioară, deoarece omul începutului de mileniu trebuie să fie flexibil și creativ, pentru a se adapta unor condiții și cerințe de muncă care sunt permanent redefinite de avansarea tehnologiilor, de schimbarea relațiilor, de putere și de schimbările normelor care definesc cultura organizațiilor.

Ca urmare, consider, că motivația elevilor pentru învățare este predominantă în obținerea succesului, inclusiv în alfabetizarea terminologică care integrează diverse perspective: cognitive, epistemologice, psihologice, emoționale a învățării celui de-al doilea deceniu al secolului al XXI-lea.

Din activitatea desfășurată la catedră am dedus că, dacă poți să ajungi la sufletul copilului, jumătatea drumului spre reușită este parcursă. Nu trebuie să uităm însă că nimeni nu ne poate oferi rețete pentru performanță, deoarece în fața cadrului didactic se află elevi care au personalități diferite, ceea ce creează situații de abordare a educației adaptate fiecăruia. Motivația pentru învățare este rezultatul unui complex de factori: sociali, culturali, valori personale și factori contextuali. De aici apare și concluzia că stimularea motivației elevului este o artă care ține de măiestria și harul didactic al profesorului. Cadrul didactic trebuie doar să aibă în vedere că modul cum își desfășoară activitățile de învățare în clasă, sistemul de evaluare și chiar propria lui atitudine pot să acționeze asupra dinamicii motivaționale a elevului, pe când o activitate didactică nemotivantă elimină nevoia de a ști, de a înțelege a elevului, ducând la manifestarea unui comportament deviant sau chiar la absenteismul școlar.

În Raportul de la Roma, consacrat motivației învățării, e accentuat rolul acesteia ca o condiție a emancipării, a progresului și a dezvoltării umane. Acest subiect a fost dezbătut pe larg la nivel academic și decizional de multe organizații internaționale. [9] În condițiile în care există o ofertă diversificată și foarte atractivă de oportunități de activități sociale, este foarte important să înțelegem valoarea socială a motivației în mobilizarea resurselor umane pentru învățare.

Putem remarca astfel un decalaj care riscă să se adâncească, între intențiile de reformă și dezvoltare a sistemului școlar, a învățământului formativ, democratic și cultura școlară dominantă bazată încă pe instrucție, pe transmiterea de informație străină față de nevoile, interesele și aspirațiile copiilor și tinerilor.

Problema care se impune este cum creștem motivația? Studiile în domeniu au demonstrat că: $M=C+E$, unde M = motivație, C =strategii de predare de calitate, E = echitate. [6.p.58]

Cercetările arată că există patru arii-cheie care influențează motivația:

1. Crearea unui mediu de susținere.

Ca elevul să fie motivat, el trebuie să se simtă bine. Acest lucru acționează ca un factor motivator și noi, ca profesori, urmează să descoperim de fiecare dată situații care le creează confort elevilor noștri.

2. Implicarea tuturor elevilor.

Elevul trebuie să se simtă important în procesul de învățare prin luare de atitudine, prin luarea unei decizii, prin accentuarea aspectelor pozitive de care dă dovadă, acordarea de șanse egale tuturor, promovarea ajutorului reciproc, descoperirea fiecărui copil etc.

3. Asigurarea feedbackului privind realizările.

Elevul trebuie să aibă susținerea și acordul nostru în ceea ce face, în caz contrar, incertitudinea că ceea ce face e bine poate să-i inhibe dorința de a continua activitatea. De obicei, profesorul apelează la un feed-back minimal prin bine, da, sau emoțional, exprimându-și emoțiile de laudă sau critică, dar nu trebuie să uităm că feed-backul analitic este cel mai binevenit, deoarece această ofertă nu numai concluzia că e bine sau e rău, ci și argumentul care îl ajută pe elev să perceapă unde a ajuns sau ce nu a realizat bine, doar acest feed-back ajută elevul să-și îmbunătățească performanțele.

4. Recunoașterea efortului și a realizărilor.

Răspunsurile elevilor necesită o apreciere imediată, iar, în timpul procesului de învățare, aprecierea efortului e mult mai importantă decât a rezultatelor obținute și experiența de pedagog demonstrează că, dacă răspunsul, activitatea sau efortul este apreciat, iar elevul este susținut și încurajat, succesul lui crește, astfel rezultatele ajung a fi cele mai neașteptate și viceversa, dacă copilul este pedepsit pentru o nereușită sau pentru faptul că nu a făcut ce i-am cerut noi, efortul și motivația față de obiectul dat scade.

Conform Ghidului activităților pentru a învăța să înveți în școli, Versiunea Pre-pilot, editat de Institutul de Științe ale Educației, definiția oferită pentru **a învăța să înveți** este: „A învăța să înveți este abilitatea de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup”. Această competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. A învăța să înveți îi implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Conform ghidului în cauză, care a fost realizat ținându-se cont de literatura de specialitate relevantă și de noul cadru European de măsurare a competenței, învățarea se constituie pe trei dimensiuni: dimensiunea afectivă (motivația), dimensiunea cognitivă (înțelegerea, organizarea, abilități de învățare) și dimensiunea metacognitivă. [10]

• Dimensiunea afectivă se referă la :

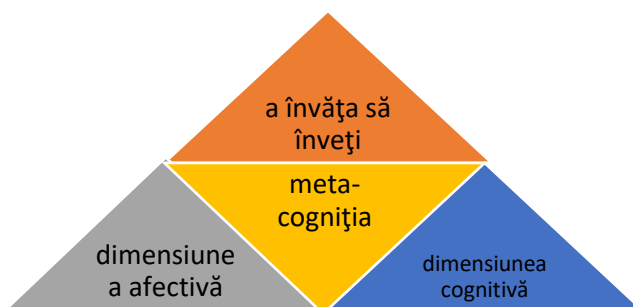
Motivația pentru învățare, strategii de învățare și orientare către schimbare, conceptul de sine și stima de sine, mediul de învățare etc.

• Dimensiunea cognitivă se referă la :

Identificarea unor situații de învățare, folosirea regulilor, testarea și aplicarea lor, folosirea diverselor instrumente mentale etc.

- Meta-cogniția se referă la :

Rezolvarea de probleme, sarcini de monitorizare, acuratețe metacognitivă, încredere metacognitivă etc.

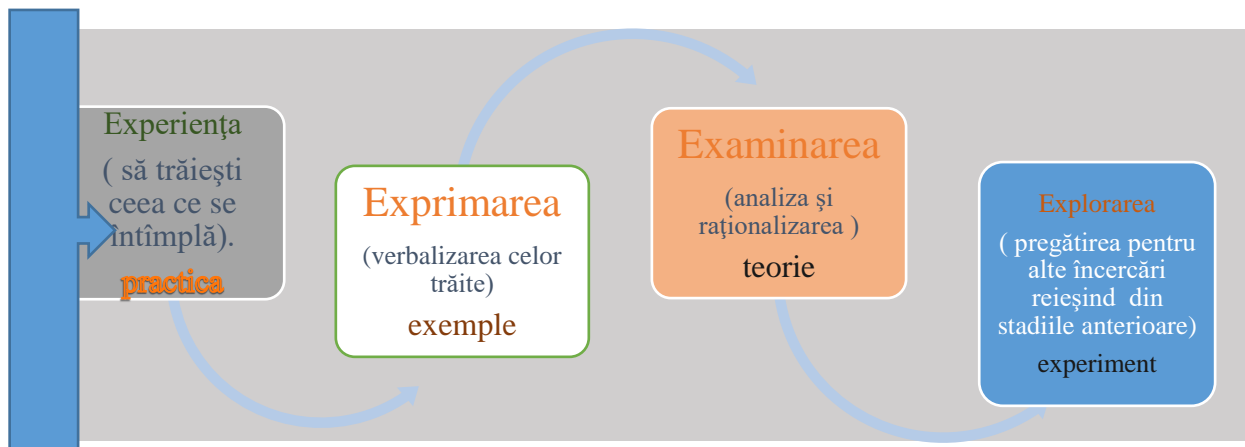


Conform teoriei individualiste, „În educație totul trebuie să pornească de la copil, de la nevoile și aspirațiile lui pentru ca în funcție de ele să se preconizeze apoi organizarea procesului de învățământ”. O viziune asupra acestei probleme, destul de actuală, o regăsim și la Elena Key (Secolul copilului, 1990), unde autoarea se opune deschis și destul de înverșunat unei educații autoritare și pledează pentru necesitatea respectării individualității copilului, a libertății de manifestare conform naturii sale, fără nici un fel de constrângere exterioară. Nu mai puțin importantă pentru stimularea motivației e și teoria constructivistă, care s-ar reduce la postulatul atât de actual documentelor reglatoare contemporane: „A învăța să înveți”, conform acestei teorii profesorul are rolul de a monitoriza învățarea, ajutându-l pe elev să descopere cunoștințele, și nu să le reproducă. [4, p. 84-85]

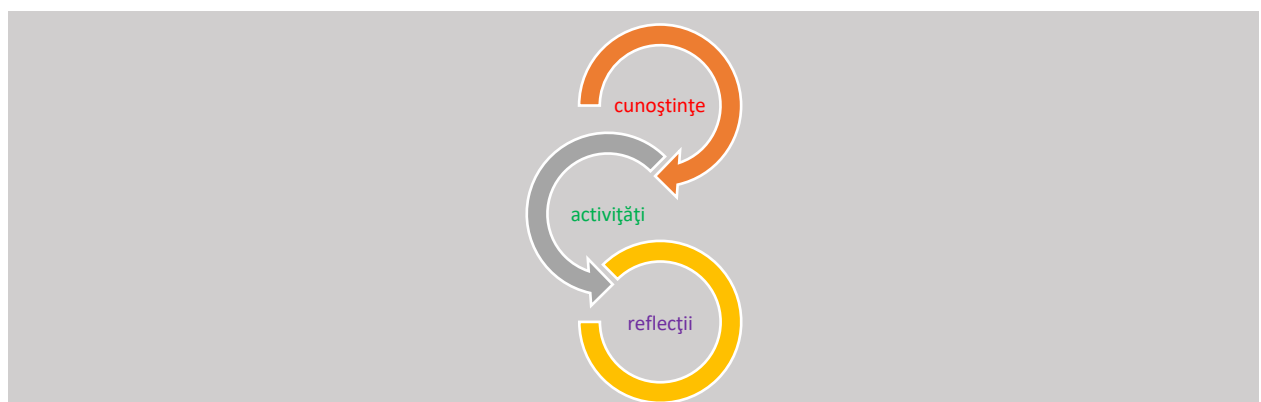
Așa după cum spune un proverb chinez: „Spune-mi și voi uita, predă-mi și îmi voi aminti, implică-mă și voi învăța.”, orice fel de cunoaștere începe cu EXPERIENȚA. Din punct de vedere teoretic, acest concept de „învățare prin experiență” este introdus de părintele nondirectivismului Carl Rogers. El considera că nu putem comunica nimic prin predare, deoarece aceasta îl face pe copil să-și piardă încrederea în propria experiență și în propriile capacități. În 1984 D. A. Kolb enunța Teoria învățării prin experiență, unde, considera învățarea un proces holistic prin care omul se adaptează la lume și care presupune o funcționare integrată a întregului organism. Cu alte cuvinte, atunci când învață, omul:

- simte (are emoții, o anumită dispoziție, are senzații);
- percepe (integrează senzațiile în percepții, reflectează, observă lucrurile, fenomenele);
- gândește (conceptualizează, stabilește legături, reguli, găsește soluții);
- acționează (ofera noi sensuri, experimentează moduri noi de acțiune). [7, p. 174-185]

Reprezentarea grafică a modelului învățării experiențiale (dupa D. Kolb):



Învățarea experiențială are trei componente:



Filozofia de baza a învățării experiențiale este implicarea elevilor ca părți active în învățare

Activitățile specifice abordării instructiv-educative centrate pe elev asigură acestuia un rol activ în învățare, un dialog între profesor și elev, implică reflecția activă, oferă o importanță deosebită experiențelor și dezvoltării personale a elevului. Foarte important este faptul că învățarea începe de la ideile și conceptele elevului, existând astfel o abordare cât mai aproape de cea de la egal la egal, comunicare de tip adult-adult, în care nu există niciun „profesor” care să citească din cărți. Este o învățare bazată pe percepție, nu pe teorie - învățarea experiențială stimulează abilitățile elevilor de a motiva și explica un subiect, din perspectivă proprie, decât să recite „operele” unui expert în domeniu.

Pentru a se adapta unei astfel de societăți, în care informația crește în progresie geometrică, oamenii trebuie să știe cum să învețe. Modelul tradițional al educației, bazat pe transmiterea cunoștințelor de la vechea la noua generație, nu mai este actual, întrucât cunoștințele sunt într-o continuă schimbare, informațiile nefiind deci valabile pentru mult timp. Prin urmare, persoanele trebuie să se înzestreze cu abilități de învățare pe tot parcursul vieții, care le vor permite să se adapteze la schimbările societății.

II.2 Strategii la nivel instructiv:

• Scoatem în evidență beneficiile practice ale învățării subiectului concret în viața de dincolo de școală, prin oferirea de situații simulate sau autentice :

De exemplu: la ortografia și ortoepia părților de vorbire le propunem să ducă o agendă pe parcursul unei săptămâni/ luni în care să noteze diverse abateri de la normele limbii literare, mai apoi, în cheia jurnalului dublu, să comenteze abaterea, prezentând unde, cine, când a folosit-o și propunând varianta corectă . Pentru a-i motiva în realizarea unei activități mai extinse, putem să le oferim și un model pe domenii:

Domeniul	Abaterrea	Cine	Când	Varianta corectă
Mass-media				
În stradă				
În clasă				
Panouri publicitare/inscripții				

Acest exercițiu ar fi bine să-l finalizăm cu o concluzie în scris, unde elevii ar putea să argumenteze necesitatea cunoașterii, dar și a studierii normelor limbii literare .

• Implicăm elevii în propria învățare prin sarcini atât individuale, cât și de grup.

O experiență reușită, pot considera atelierul organizat în baza eseului lui Radu Paraschivescu „Omagiu supliciatului român”, un text încărcat cu neologisme, anglicisme, dar și „invenții lingvistice” (sau un fel de struțocămilă, cum le zic eu) pe baza cărora este construit întreg discursul didactic, unde elevii urmează să lucreze mai întâi individual, apoi în grup, în completarea tuturor spațiilor libere. (Vezi anexele 1 și 2).

• Predăm inductiv. Cercetătorii susțin că prezentarea mai întâi a concluziilor, iar apoi oferirea exemplurilor lipsesc elevii de plăcerea de a descoperi noul în mod individual. De ce nu am prezenta mai întâi exemplele, iar apoi să le solicităm elevilor să generalizeze cele prezentate și să elaboreze concluzii ? (Anexa 3)

• Includem în activitatea didactică ludicul, deoarece jocul rămâne (și în sec. XXI) o activitate complexă și poliformă, care ne însoțește pe parcursul întregii existențe, obligându-ne să ne regăsim, din ce în ce mai mult, în condiția de homo ludens. Fascinația acestuia se manifestă, în special, prin capacitatea sa unică de a-i face pe jucători să se delecteze și să se simtă liberi.

Or, experiența plus un model de conduită/de răspuns conduc la formarea abilităților metacognitive.



• Pentru a înțelege în ce măsură elevii sunt atrași a priori de realizarea unei sarcini, Terry Crooks propune un criteriu simplu: **învățarea ca verb, nu ca substantiv**. Or, recurgem încă puțin la învățarea bazată pe experiență. [6, p. 133], cu toate că acest mod de a învăța aduce nenumărate beneficii. (Un exemplu de învățare experiențială - Anexa 4)

Tehnici de lucru utilizate în scopul motivării elevilor în cadrul formării competenței de a învăța să înveți . [8]



În concluzie, prezența, dezvoltarea și educația intereselor copilului pentru propria învățare contribuie la obținerea unor rezultate valoroase și anume maturizarea intelectuală a elevului și responsabilizarea lui pentru propriul destin. Așadar, problema reconfigurării procesului educațional, ținând cont de teoriile educaționale la care am făcut trimitere mai sus, e foarte actuală și necesară. În acest context, am toată certitudinea că succesul și performanțele obținute în învățare sunt dependente de natura și caracterul motivelor care determină atitudinea elevului față de activitate. Modul cum interacționăm cu elevii noștri, responsabilitatea noastră ca actori educaționali, sensibilitatea față de necesitățile elevilor în parte, cunoștințele și abilitățile noastre profesionale, democratizarea vieții școlare, la general, și dreptul de a decide, în particular, sunt condiții necesare în drumul spre reușită și în obținerea succesului școlar. Fără respectarea acestor principii, orice investiție în ameliorarea activității școlare își ratează obiectivul.

Desigur, tema pusă în dezbatere rămâne în continuare foarte complexă și ar impune discuții cu referire la mulți alți factori motivaționali, sociali, economici, psihologici ce influențează performanțele în învățare ale elevilor: influențe ale familiei, ale structurilor sociale, ale impactului mass-mediei și nu, în ultimul rând, al computerului. Cu toate acestea, profesorul și elevul rămân a fi cei doi actori principali ai acțiunii educaționale, figurile centrale ale reformei educaționale contemporane, iar schimbările de mentalitate, de atitudine, de concepție și de responsabilitate privind importanța și rolul educației pentru om, națiune și societate în general trebuie să se producă la nivelul ambilor poli ai relației educaționale.

Parafrazând un aforism al lui Dalai Lama, fiecare din noi ar trebui să încerce să se schimbe oricând acest lucru este posibil. Și este întotdeauna posibil.

Bibliografie/referințe

1. Clarke, Paul, Comunități de învățare: școli și sisteme, Pro Didactica, editura Arc, 2002 , p. 167 ;
2. Crețu, Tinca, Fundamentele psihologiei, 2005
3. Cristea, S., Dicționar de pedagogie, Chișinău-București: Litera-Internațional, 2000, p. 201-202
4. Cucuș, Constantin, Pedagogie, Collegium, Polirom, 2002 ;
5. Legea Învățământului din Republica Moldova, 1995
6. Neacșu, Ioan, Instruire și învățare, EDP, București, 1999;
7. Sălăvăstru, Dorina, Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale, Collegium, Polirom, 2009 ;
8. Temple, Charles, Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis. Aplicarea tehnicilor LSDGC. Ghidul IV. Supliment al revistei Didactica Pro..., 2003, nr. 2. ;
9. [www.proeducation.md/Motivația pentru a învăța](http://www.proeducation.md/Motivația_pentru_a_învăța);
10. www.prestproject.eu, Ghidul activităților pentru a învăța să înveți în școli, Versiunea Prepilot, Editat de Institutul de Științe ale Educației.

Omagiu supliciatului¹ pasiv

... Jovialitatea* () nu-i dispăru nici când zări, la intrarea în clădirea placată* () cu sticlă reflectorizantă* () unde se află sediul firmei, un automat bancar deasupra căruia cineva lipise un afiș pe care se putea citi: „BANCOMATUL DISPENSEAZĂ DOAR BILLS-URI DE MARE DENOMINAȚIE”.(?) ()

Departa de a vedea în pășăreasca aceea ridicolă un moto al absurdului citadin* () sau o așchie din trunchiul de necuprins al noii limbi de lemn care, de ani buni, atacă pe toate fronturile, Dumitru se mulțumi să râdă în sinea lui și să se grăbească spre lift. () Chit că nu pricepea ce rost avea să spui- printre altele-„bills-uri” în loc de „bancomate”.

-A, bună, Alin, intră. Hai, curaj. Ia loc, te rog, îl întâmpină un ins înalt, scheletic, cu ochelari și cu gulerul pudrat de prima mătreată a săptămânii. () Sunt Lucian Harabagiu, eiciaremu (?) () firmei.

Dumitru tresări ca pișcat de un țânțar. Ici haremu? () Poate că n-ar fi fost rău să se uite mai atent la ce scria pe ușă. Interlocutorul* () lui sesiză la timp impasul* () și continuă:

- Mă rog, sau hașremeu (?) (). Human resource managerul (?) (). Dă-mi voie să-ți urez bun venit la Sales Unlimited. Sper c-o să colaborăm bine. Și fiindcă timpul... timpul costă bani, sigur că da, o să te las să te uiți pe agenda (?) () pentru azi înainte să te brifez () (?) puțin, cum fac cu fiecare nou recrut* ().

Absolventul de management luă foaia de hârtie întinsă de Harabagiu, având încă înainte de a o parcurge confirmarea suspiciunii că una dintre chezașiile succesului la Sales Unlimited era stăpânirea dezinvoltă a romglezei. Se gândi preț de o clipă, la părinții rămași la Oradea- ambii profesori de română, ambii siderați* () și neputincioși în fața avalanșei de barbarisme și calchieri sub care fragila limbă maternă riscă să se sufoce-, iar apoi își coborî privirile și citi:

9.00-10.00- Meeting cu staff-ul () (?) ()

10.00-11.30- Brainstorming despre stakeholderism () (?) ()

11.30-13.00-Briefing cu salesforce-ul () (?) ()

13.00-14.00-Break () (?) ()

14.00-15.30- Emergența noilor market-uri. Debate () (?) ()

15.30-17.30- Promotion-ul brand-ului. Panel () (?) ()

...

-Așa. Ți-am asetat () (?) () atent CV-ul, îl informă Harabagiu. Văd că ai graduat () () chiar în vară. Între noi doi, Alin, pe o scară de la 1 la 10, la ce nivel crezi că ai putea să performezi? () ()

.... Avem o agendă extrem de încărcată și, dacă nu prioritizăm () () cum trebuie, pierdem bani și clienți. Azi mai mult ca oricând e nevoie să ne customizăm () (?) () relațiile și să ne punem toate skills-urile () (?) () în slujba challengeului () (?) () pe care l-am identificat: creșterea market share-ului () (?) () și implicit* () a turnover-ului () (?) (), minimizarea riscurilor și dezvoltarea performanței. Pentru asta ne sunt necesare mai multe lucruri: expertiză, drive () (?) (), commitment () (?) (), dedicație și gestionarea

targetului 🇬🇧 (?) (_____). E o chestiune de eficientizare și de standing 🇬🇧 (?) (_____). Nu putem fi principalii jucători din business environment 🇬🇧 (?) (_____) dacă ignorăm updatarea 🇬🇧 (?) (_____) și dacă nu reușim să ne fidelizăm 🇬🇧 (?) (_____) clienții.

... Aici nu e nici showbiz, nici modelling 🇬🇧 (?), (_____) nici entertainment 🇬🇧 (?), (_____) continuă blonda ... Aici e o junglă în care nici dintre cei puternici nu supraviețuiesc chiar toți. E un fel de all star game 🇬🇧 (?) (_____) unde fiecare vrea să fie MVP 🇬🇧 (?) (_____). În fond, e nu atât o problemă de feeling, 🇬🇧 (?) (_____) cât mai ales de striving 🇬🇧 (?) (_____).

...Într-o oră și jumătate, cât dură turul companiei, Dumitriu se întâlnește cu publisher-ul 🇬🇧 (?) (_____) și senior editor-ul newsletter-ului intern 🇬🇧 (?) (_____), brokerage analyst-ul 🇬🇧 (?) (_____), head dealer-ul 🇬🇧 (?) (_____), copywriter-ul 🇬🇧 (?) (_____), art director-ul 🇬🇧 (?) (_____), chief accountant-ul 🇬🇧 (?) (_____), business consultant-ul 🇬🇧 (?) (_____) și assistant manager-ul 🇬🇧 (?) (_____) . În mintea lui pusă deja la grea încercare își făcure loc câteva ponturi de bun-simț referitoare la joint-uri 🇬🇧 (?) (_____), overdraft-uri 🇬🇧 (?) (_____), liabilității 🇬🇧 (?), (_____) dumping 🇬🇧 (?) (_____), (_____) deal-urile 🇬🇧 (?) (_____) de marjă și pachetele de relocare

...

Vestea bună-căci există și așa ceva- era că pauza de prânz se apropia încet, dar sigur. Dumitriu o aștepta cu fervoarea * (_____) unui pelerin poposit la Medina ... , îl anunță pe Harabagiu că iese să ia o gură de aer și părăsi clădirea fără să se uite în urmă. Lumea de afară îi deveni brusc simpatică pentru că forfotea în treaba ei și mai ales pentru că nu bătea câmpii.

După o primblare de câteva minute, intră într-un bistrou cochet, cu gândul să mănânce un sendviș la repezeală și să ia un nectar. Numai că nu era singurul căruia îi venise ideea: Abia apucă să comande că se trezise pe cap cu Magda, din a cărei cameră a torturilor tocmai scăpase.

-Bună, te superi, dacă șeruim masa?

-??!

Pot să stau și eu?

Ăăă, da. Sigur.

-Thanks. Oops, era să-ți dăruim tumbler-ul 🇬🇧 (?) (_____) . Am dat o fugă și mi-am cheșuit 🇬🇧 (?) (_____) un cec. Cum e, ai început să te minglezi 🇬🇧 (?) (_____) în peisaj?

Dumitru mușcă din sendviș ca un leu care sfâșie coapsa unei antilope. Cu puțină muncă, Marga ar fi putut publica un dicționar în premieră absolută, fără rival pe piață.

-Încet-încet, mă acomodez, știi cum e în prima zi, emoții...

....































După ce își plăti fiecare consumația, Marga și proaspătul ei coleg ieșiră din local și făcure cale întoarsă spre sediul firmei.



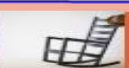

























- Aoleu, era să uit, spuse Dumitru la jumătatea drumului. Știi ce, du-te singură și apar și eu cât pot de repede. Trebuie să rezolv o chestie de poștă. Nu te supăra.

1. Supliciat-condamnat/torturat

*- neologism (pe care urmează să-l notați în caiete); 🇬🇧-retineți, cuvânt corect în l. română 🇬🇧 (?) - anglicism (pe care urmează să-l traduceți); 🇬🇧 - cuvânt inexistent

Anexa 2

În bucătărie					
	tirbușon		tocător		sifon apă
	spatulă		pilă ascuțit cuțite		toaster
	tel		satir		storcător
	răzătoare		suport veselă		prăjitor pâine
	olivieră		suport tacîmuri		blender
	sucitor		cană filtrantă		cafetieră
	tacîmuri		strecurători		robot bucătărie
	presă usturoi		țepușe chebab		mașină de măcinat
	storcător citrice		zdrobitor		chiuvetă
	clește gătit		feliator aluat		expressor

Mobilier					
	consolă		suport haine		balansoar
	sofa		unități cu sertare		șezlong
	etajeră		etajeră pentru cadă		hamac
	colțar		lampă de podea		saltea
	comodă		birou		bucătărie
	vitrină		măsuță de cafea		garderobă
	dulap cu uși glisante		taburete		dining
	pantofar		canapea extensibilă		dormitor
	canapea		lustră		living
	fotoliu		masă de toaletă		șifonier

TEMĂ PENTRU ACASĂ

Completează tabelul:

Cuvinte provenite de la numele unor oameni din istorie:

Cuvântul	Derivat de la numele lui...(Cine e persoana, legătura semantică)
Adidași	Adolf Dassler a fost inventator și antreprenor german, a fondat compania de îmbrăcăminte sportivă Adidas.
Barem	Francois Bertrand Barreme a fost un matematician francez, considerat creatorul contabilității. De la numele său provine termenul „barem”.
Batistă	Baptiste de Cambrai a fost un țesător francez.
Camelie	George Joseph Kamel a fost un farmacolog și botanist austriac.
Nicotină	Jean Nicot a fost un ambasador francez din Portugalia.
Pubelă	Eugene Rene Poubelle a fost un prefect de Paris.
Sandvici	John Montagu, al patrulea conte Sandwich a fost un diplomat francez.
savarină	Antheleme Brillat-Savarin a fost un magistrat, gastronom și scriitor francez.
Diesel	Rudolf Diesel a fost un inginer german.
Ghilotină	Joseph Ignace Guillotin a fost un medic francez.
Goblen	Gobelin a fost o familie celebră de vopsitori de lână din Paris.
Jacuzzi	Roy și Candido Jacuzzi au fost inventatori americani
Machiavelic	Niccolo Machiavelli a fost un om politic, scriitor și istoric italian
Magnolie	Pierre Magnol a fost un botanist francez.
Mansardă	Francois Mansart a fost un arhitect francez.

LIVEWORKSHEETS

RESURSE VIZUALE ȘI MULTIMEDIA ÎN VALORIFICAREA TERMENILOR ȘTIINȚIFICI

Modalități de integrare a resurselor vizuale și multimedia în valorificarea termenilor istorici în cadrul disciplinei Istoria românilor și universală

Ways of integrating visual and multimedia resources in the valorization of historical terms within the discipline of Romanian and Universal History

Способы интеграции визуальных и мультимедийных ресурсов в формировании исторических терминов в дисциплине румынской и всеобщей истории

Lisnic Angela, dr.conf.UPSC

lisnic.angela@upsc.md

<https://orcid.org/0000-0002-1975-0413>

Rezumat: Creșterea spațiului informațional, a resurselor vizuale și multimedia în demersul educațional contemporan creează oportunități noi în demersul didactic. În prezentul studiu, se examinează modalitățile de integrare a resurselor vizuale și multimedia în valorificarea termenilor istorici în cadrul disciplinei istoria românilor și universală. Se propun posibile modele de aplicații care se pot utiliza în vederea formării competențelor specifice ale studiului istoriei prin organizarea diverselor activități didactice și realizarea sarcinilor.

Abstract: The increase in informational space, visual and multimedia resources in the contemporary educational approach creates new opportunities in the didactic approach. The present study examines the ways of integrating visual and multimedia resources in the valorization of historical terms within the discipline of Romanian and universal history. Possible application models are proposed that can be used to train specific history skills by organizing various didactic tasks and activities.

Cuvinte-cheie: resurse vizuale, termeni istorici, resurse multimedia, istoria românilor și universală

Keywords: visual resources, historical terms, multimedia resources, Romanian and universal history

Motiv și argument de cercetare

Datorită utilizării tot mai frecvente a mai multor tehnologii în procesul de învățare, sarcina de a crea și a utiliza suporturile multimedia pentru prezentarea diverselor subiecte în diferite arii de studiu în sistemul educațional contemporan a primit un nou vector de dezvoltare. Intenția de constituire a unei baze de resurse utile pentru „lecțiile” și „probele de evaluare” în activități, tactici didactice sau sarcini de lucru pentru elevi, un fel de „obiecte de învățare” – organizate în așa fel încât să poată fi ușor găsite în funcție de criteriile precum nivelul, disciplina, competența vizată, tipul de abordare, metoda, resursa necesară propune fiecărui profesor să își poată compune și organiza demersul său didactic în funcție de nevoile de formare, având suficiente resurse și idei pentru abordări diferențiate.

Problema privind valorificarea terminologiei de specialitate (termeni istorici)

În prezent, în demersul didactic, din ce în ce mai des se face alegerea în favoarea media electronică, educația în sine dobândește treptat formele de învățământ electronic. Mai mult, elevii înșiși pot utiliza sarcini de lucru pentru a studia suplimentar sau complementar, în clasă sau acasă. Modul neliniar de prezentare a informațiilor în spațiul educațional permite unei persoane să participe la producția de informații, interacționând într-un fel cu mijloacele de afișare a datelor multimedia și diverse resurse vizuale.

Referințe teoretice și metodologice privind resurselor vizuale și multimedia în demersul didactic contemporan

Întrebarea „Cum se aplică?” aceste formule noi ale formatului media și electronic în demersul didactic contemporan permite identificarea acestor preocupări în vizorul cercetătorilor din spațiul educațional. În acest context, trebuie de menționat că astfel de preocupări aparțin domeniului cunoștințelor procedurale. Iar cunoștințele procedurale sunt operaționale, practice, sunt în afara domeniului conștientizării și se manifestă prin anumite acțiuni. În consecință, distincția dintre tipurile de cunoștințe capătă o importanță deosebită în procesul de învățare. Dobândirea și utilizarea informațiilor în diverse formate în activitatea de obținere a noilor cunoștințe, deprinderi și priceperi necesare în noile realități ale erei informaționale, aplicată în proceduri se manifestă în acțiuni, pe când cunoașterea declarativă se exprimă în cuvinte. Iar aplicațiile multimedia create și dezvoltate îi ajută pe elevi să cunoască, să construiască un model al cunoștințelor predate, respectiv în mod corespunzător permit mai bine decât orice informație textuală să interacționeze cu diferite elemente ale demersului didactic, deoarece trebuie de menționat următoarele beneficii potențiale ale multimedia aplicate în demersul didactic contemporan:

- Învățarea în spațiul media crește gradul de interactivitate a elevilor cu semenii săi și cu profesorii pe diferite materii de studii;
- Învățarea cu multimedia și prin multimedia este mai accelerată în comparație cu informațiile textuale;
- Aplicarea instrumentelor din mediul virtual contribuie la o mai bună memorare și aplicare a cunoștințelor;
- Utilizarea resurselor vizuale și media au oportunitatea de a practica cunoștințele procedurale;
- Folosirea mediului virtual crește disponibilitatea informațiilor-ajutor necesare pentru învățare elevilor;
- Datorită faptului că percepția audio și video este foarte diferită pentru o persoană, combinarea acestora în multimedia este destul de reușită, deoarece profită de percepția auditivă și vizuală.

Referințe privind cadrul noțional în Curriculum 2019

Noile acte normative aplicate în demersul didactic contemporan demonstrează importanța terminologiei în formarea competențelor specifice. Analiza documentelor normative la disciplina Istoria românilor și universală permite identificarea competenței specifice care presupune *utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura*

comunicării. Iar examinarea matricei de specificații definește următoarele unități competențe care se cer a fi formate pe parcurs la treapta gimnazială.

3.1. Matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină

Competență specifică	Unități de competență				
	clasa a-V-a	clasa a-VI-a	clasa a-VII-a	clasa a-VIII-a	clasa a-IX-a
1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării.	1.1. Identificarea termenilor specifici Preistoriei și Epocii Antice.	1.1. Selectarea din text a termenilor pentru descrierea evenimentelor/faptelor/proceselor istorice.	1.1. Recunoașterea termenilor istorici din diferite surse de informare.	1.1. Descrierea evenimentelor/proceselor istorice din Epoca Modernă.	1.1. Determinarea termenilor-cheie ce caracterizează evenimente/procese/fenomene istorice din Epoca Contemporană.
	1.2. Redarea prin cuvinte proprii a sensului termenilor istorici studiați.	1.2. Explicarea termenilor specifici Epocii Medievale.	1.2. Aplicarea termenilor în compararea evenimentelor/proceselor istorice din Epoca Modernă.	1.2. Aplicarea termenilor istorici în analiza schimbărilor survenite în societatea modernă.	1.2. Operarea cu termenii istorici specifici Epocii Contemporane în elaborarea comunicărilor orale și scrise.
	1.3. Utilizarea termenilor istorici specifici Preistoriei și Epocii Antice în elaborarea enunțurilor/textelor.	1.3. Redactarea enunțurilor/textelor utilizând termenii istorici.	1.3. Formularea corectă a întrebărilor, folosind termenii istorici specifici Epocii Moderne.	1.3. Elaborarea enunțurilor/textelor, folosind termenii istorici ce reflectă evoluția omenirii în Epoca Modernă.	1.3. Formularea aprecierilor, concluziilor privind evenimentele/faptele/procesele și fenomenele istorice studiate.

Fig. 1 Curriculumul , p.14

Aceste acțiuni procedurale presupun identificarea, redarea, utilizarea, selectarea, explicarea, redactarea, recunoașterea, aplicarea, formularea, descrierea, elaborarea, operarea cu următoarele noțiuni:

Pentru clasa a V- cea- agricultura, antichitate, artă, barbar, cetățean, civilizație, colonizare, comerț, creștinism, cronologie, cultură, dave, democrație, dinastie, elenism, epocă, istorie, imperiu, geto-daci, legiune, migrație, meșteșugărit, metropolă, mitologie, polis, popor, preistorie, proprietate, provincie, oraș-stat, orient antic, regat, religie, republică, romanizare, sanctuar, senat, sfatul bătrânilor, stat, sclav, templu, traci.

Care la sfârșitul clasei a V-a, cere elevului poate:

utiliza termenii istorici în descrierea evenimentelor din Epoca Antică, demonstrând interes față de trecutul istoric; **p.21**

Pentru clasa a VI- cea- asolament, barbar, breaslă, calfă, catedrală, centralizare, cneaz, Contrareformă, Coran, cronică, cruciade, ctitor, domn, etnogeneză, fărâmițare politică, feud, ghilde, haraci, inchiziție, indulgență, invazie, islam, județ, Ligă Sfântă, migrație, mitropolie, obște sătească, parlament, pașalâc, peșcheș, Reformă, Renaștere, schismă, senior, sfat domnesc, sultan, suzeran, ținut, Umanism, valah, vasal, voievod.

*Care la sfârșitul clasei a VI-a, elevul poate utiliza termenii istorici specifici Epocii Medievale în descrierea evenimentelor, demonstrând aptitudini de comunicare orală și scrisă; **P.24***

Pentru clasa a VII- cea -Anexare, armistițiu, Basarabia, burghezii, capitalism, colonizare, Congresul de la Viena, constituție, cod civil, Declarație de independență, domniile pământene, muncitori salariați, război de independență, Regulamente Organice, revoluție, „Revoluție glorioasă”, revoluție industrială, regim fanariot, „Sfânta Alianță”.

Care la sfârșitul clasei a VII-a, elevul poate:

aplica limbajul de specialitate în comunicare orală și scrisă, formulând judecăți referitoare la Epoca Modernă.

Pentru clasa a VIII- cea: adunare ad-hoc, alianța politico-militară, capitalism, convenție, imperialism, independență, memorandum, mișcare națională, monarhie constituțională,

monopol, națiune, partid politic, pașoptiști, războiul civil, secesiune, secularizare, tratat, unificare.

Care la sfârșitul clasei a VIII-a elevul poate:

aplica termenii istorici în caracterizarea factorilor care au determinat formarea conștiinței de neam, demonstrând cultură istorică.

Pentru clasa a IX- autonomie, cenzură, colectivizare, comunism, constituție, cortină de fier, criză economică, cultul personalității, cultura de masă, democrație, dictatură, fascism, ideologie, Liga Națiunilor, miracol economic, nazism, Organizația Națiunilor Unite, pact, patrimoniu, politică de conciliere, război rece, regim democratic, regim totalitar, regim autoritar, presiuni, revizionism, securitate colectivă, tratat, ultimatum.

Care la sfârșitul clasei a IX-a, elevul poate:

- utiliza limbajul istoric specific Epocii Contemporane în formularea aprecierilor, respectând cultura comunicării.

Pentru identificarea, redarea, utilizarea, selectarea, explicarea, redactarea, recunoașterea, aplicarea, formularea, descrierea, elaborarea, operarea cu noțiunile specifice se pot aplica următoarele modele de aplicații media, care pot facilita însușirea noțiunilor istorice.

Posibile modalități de utilizare a resurse vizuale și multimedia în însușirea terminologiei specifice istorice

Model I Aplicația Mentimeter

Modul de aplicare:

Elevilor li se propune de realizat un lanț asociativ cu noțiunea examinată, care se include în aplicație. În baza completării spațiului virtual al aplicației se permite crearea norului de cuvinte:

<https://www.mentimeter.com/app/presentation/al5znoandkauzwtoheg1omxih9zz9fax/sw6avoxbp44m/edit>

După realizarea sarcinii date, poate urma următoarea etapă de lucru cu noțiunile istorice. Elevilor li se propune să alcătuiască cu cuvintele din „norul de cuvinte” fie un enunț, fie o definiție a noțiunii.

Model II Aplicațiile din Learnigapps

Modul de aplicare:

Elevii se conectează la aplicație.

Iar apoi li se propune întrebarea care presupune cunoașterea noțiunii pe care elevii trebuie să o aleagă din variantele propuse în aplicație.

După ce aleg varianta, elevii trebuie să apese pe buton.

Apoi aplicația generează varianta corectă, care permite elevilor să identifice răspunsul său și să verifice cunoștințele sale a noțiunii care este în lista de noțiuni în curriculum.

Clasa V jocul milionarilor



<https://learningapps.org/index.php?page=5&s=&category=9>

Modelul III Aplicația Learnigapps

Modul de aplicare. O altă variantă de utilizare a aplicației Learnigapps, poate fi aplicată prin completarea textului istoric cu noțiunile temei studiate.

Această variantă de aplicare a acestei aplicații poate di inclusă pentru evaluarea formativă sau sumativă care poate verifica identificarea, și aplicarea noțiunilor studiate la tema.

Clasa VII- completarea noțiunilor/ datelor



Modelul IV Aplicația -IdeaBoardz

Modul de aplicare. Aplicația IdeaBoardz, poate fi utilizată în calitate de tablă interactivă, prin aplicarea metodei brainstorming. Elevilor li se propun noțiunile din temă, care se completează de către elevi. Apoi urmează etapa de analiză a răspunsurilor în care se poate generaliza noțiunea din mai multe răspunsuri.



<https://ideaboardz.com/for/Instrumente>

P.S.

Aplicațiile multimedia create și dezvoltate în lucru cu terminologia istorică îi ajută pe elevi să cunoască, să construiască un model al cunoștințelor predate. Ea favorizează interactivitatea elevilor și duce la învățare accelerată în comparație cu informațiile textuale, o mai bună memorare și aplicare a cunoștințelor, oportunitate de a utiliza noile noțiuni în diverse contexte de învățare la diferite discipline școlare și de viață. Disponibilitatea informațiilor-ajutor creează beneficii potențiale ale multimedia. Capacitatea de a prezenta multimedia elevului pentru percepția diverselor informații oferă un avantaj al multimedia față de aceste două tipuri de informații.

Bibliografia

1. BOZ, O., COSOVAN, O., ZGARDAN-CRUDU, A., & CARTALEANU, T. (2021). Modele de lucru cu terminologia științifică la etapa gimnazială pe arile curriculare.
2. Curriculum pentru clasele V-IX. Istorie. Chișinău: Editura Cartier, 2019

3. REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ *ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ* ÎN ANUL DE STUDII 2021-2022

https://mecc.gov.md/sites/default/files/17_istoria_romanilor_si_universala_repere_metodologice_2021-2022-ro_final.pdf

4. REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ *ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ* ÎN ANUL DE STUDII 2020-2021

https://mecc.gov.md/sites/default/files/17_istoria_romanilor_si_universala_repere_metodologice_2020-2021_final.pdf

4. RESURSE EDUCAȚIONALE DESCHISE: DEFINIRE, PRACTICI ȘI NEVOI DE DEZVOLTARE.

<https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/06/Resurse-educationale-deschise-definire-practici-si-nevoie-de-dezvoltare.pdf>

5. Демина, Е. В. (2016). *Информационная интерактивная среда школы как средство обеспечения качественных образовательных услуг* (Doctoral dissertation, Томский государственный педагогический университет. Томск, 2017.

COMUNICAREA TEHNOLOGIZATĂ ÎN CADRUL ȘCOLILOR DE ASTĂZI

TECHNOLOGIZED COMMUNICATION IN TODAY'S SCHOOLS

Natalia Mihăilescu, dr.înștiințe ale educației

Universitatea de Stat *B.P.Hasdeu* din Cahul

Natalia Mihăilescu, PhD in educational sciences

State University *B.P.Hasdeu* from Cahul

Rezumat: Actualmente ne aflăm într-o societate în care educația se bazează pe un context tehnologic semnificativ care din păcate, reprezintă un context plin de tulburări, cauze și consecințe greu de depășit. Cu toate acestea, apare și o viziune mai largă asupra adevăratelor contribuții pe care le aduce paradigma „educației digitale”. Aceasta prevede o varietate de cursuri de aplicare inovativă a științelor neurocognitive, cu puternice efecte transformatoare la nivelul personalității cadrelor didactice care au luat parte la aceasta prezentând efecte pozitive și negative pe termen lung, mediu sau scurt.

Cuvinte-cheie: educație digitală, comunicare tehnologizată, educație virtuală.

Abstract: We are currently in a society where education is based on a significant technological context, which unfortunately represents a context full of disturbances, causes, and consequences that are difficult to overcome. However, a broader view of the true contributions that the „digital education” paradigm makes also emerges. This provides for a variety of courses in the innovative application of neurocognitive sciences, with strong transformative effects on the

personality of the teachers who took part in it, presenting positive and negative effects in the long, medium or short term.

Keywords: *digital education, technological communication, virtual education.*

Sistemele multimedia scot în evidență crearea unui climat educațional complet și eficient. Astfel, se pune în valoare oportunitățile și posibilitățile de utilizare a unui număr cât mai larg de resurse: texte scrise (manuale, cursuri, suporturi didactice clasice), mesaje audiovizuale, imagini, grafice și tehnici interactive video, animație, transmisii TV prin cablu, simulări, instruire asistată de calculator, CD-Rom-uri etc. Toate acestea, într-o combinație ideală, pentru a facilita achiziția de cunoștințe sau exprimarea ideii în diverse moduri. Se consideră că, împreună, aceste resurse de comunicare și informare constituie un enorm potențial de predare și învățare ce vine în sprijinul elevilor.

Scopul primordial în utilizarea calculatorului și a surselor de internet este de a ajuta cadrul didactic în crearea unor condiții de învățare prietnice și interactive, așadar noile tehnologii vor juca un rol important în trecerea de la mediul de învățare focalizat pe predare și pe profesor la mediul de învățare centrat pe cel ce învață.

Momentul de început a învățământului fundamentat tehnologic este că elevii pot participa la orele didactice nu neapărat din sala de clasă, ci aceștia aflându-se la domiciliu, ceea ce le oferă posibilitatea elevilor să studieze de acasă utilizând astfel un calculator conectat la internet. Elevul accesează platforma online prin intermediul unui browser de internet sau al unei aplicații dedicate, conectându-se la o veritabilă „clasă virtuală” care îi permite să ia parte la lecțiile predate de cadrele didactice și participând la ore împreună cu colegii săi doar că într-un mediu dincolo de ecranele calculatorului, se pot implica la realizarea diferitor sarcini de învățare, lecturează suporturile bibliografice etc.[5, p.54].

E-learning-ul, cu toate dezvoltările sale adiacente, precum *distance learning, online learning, mobile learning*, semnifică instruirea și învățarea prin intermediul calculatorului și al internetului, fiind o dezvoltare firească a așa-numitei „instruiri asistate de calculator”.

Diferența fundamentală este dată de faptul că, dacă instruirea asistată de calculator presupunea utilizarea computerului în activitatea didactică pentru a facilita învățarea prin intermediul simulărilor sau al prezentării suporturilor multimedia, e-learning-ul propune deja interfața digitală a calculatorului între elev, profesor și sarcinile de învățare [3, p.117].

Platformele de învățare online reprezintă cea mai concretă obiectivare tehnologică a ceea ce numim, din perspectivă psihopedagogică, e-learning. Datorită complexității formei de manifestare a învățării facilitate de mediul electronic, este necesară activarea, la nivelul cadrului didactic, a competențelor de proiectare didactică în creionarea sarcinilor de lucru, a activităților de învățare, a interacțiunilor dintre elevi, pe de o parte, și a competențelor de management în organizarea și gestionarea clasei virtuale și în proiectarea nivelurilor de acces și a gradelor de libertate pentru elevi și pentru cadrele didactice, în calitate de utilizatori ai platformei, pe de altă parte [2, p.54]. Nu în ultimul rând, este necesară o pregătire digitală destul de bună a cadrelor didactice pentru a face față noilor începuturi a realizării orelor la distanță. Astfel se configurează reorientarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice în ideea asigurării, la nivelul

întregului pachet de programe de formare, a noilor tehnologii digitale și online, indiferent de disciplină sau domeniu [1, p.97].

În ajutorul cadrului didactic pentru a realiza orelor on-line cu succes le revine acelor platforme digitale, soft-uri educaționale și biblioteci virtuale pentru a realiza aceste ore cât mai interactiv pentru elevi și în același timp motivaționant. Clasa on-line intră în categoria aplicațiilor software denumite „mediu virtual de învățare” (Virtual Learning Environment-VLE) sau „sistem de management al învățării” (Learning Management Systemn - LMS), special proiectate și realizate pentru a facilita activitățile didactice, colaborarea și dialogul între profesori și elevi.

Elementele definiției a realizării orelor on-line sunt reprezentați de către elevi, profesori, curricula și platformele educaționale online. Între aceste elemente are loc interacțiunea didactică, susținută de „mediatori ai învățării” oferii de platforma de lucru: comunicarea sincronă și asincronă, comunitatea virtuală, colegii, resursele online. Firesc, în contextul clasei virtuale, profesorul își păstrează rolul esențial de creator al situațiilor de învățare, de moderator al interacțiunii elev - conținuturi/ competențe, de responsabil pentru atingerea exigențelor curriculare [2, p.57].

Premisele esențiale pentru valorificarea eficientă a platformelor online în activitatea didactică pot fi [6, p.35]:

Management proactiv, cu viziune și deschidere către utilizarea didactică noilor tehnologii. Această premisă vizează managementul instituției școlare în care activează cadrul didactic și, totodată, managementul altor instituții profesionale cu care aceasta interacționează și vizează în esență dezvoltarea unor politici educaționale care să promoveze utilizarea noilor tehnologii în activitatea didactică. Deciziile structurilor manageriale sunt esențiale în facilitarea implementării curriculare a noilor tehnologii, în contextul în care modalitatea tradițională de lucru este mai ieftină, mai simplă, mai accesibilă și mai comodă.

Politici de susținere a utilizării e-learning. Politicile financiare, educaționale și manageriale ale instituțiilor de învățământ trebuie să asigure sprijinul legal și logistic necesar implementării noilor tehnologii în activitatea didactică, pe de o parte, și în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, pe de altă parte.

Implicarea comunității locale. Comunitatea asumă sprijinul pentru școală, școala este parte integrantă din comunitate și ajută la dezvoltarea sa, implicit comunitatea trebuie implicată în sprijinirea școlii în achiziționarea, întreținerea periodică și managementul noilor tehnologii. Investiția pe care comunitatea o face în școală este investiția în propria dezvoltare.

Promovarea oportunităților de dezvoltare profesională. Structurile de conducere ale instituțiilor educaționale ar trebui să asigure cadrelor didactice accesul la activități de dezvoltare profesională pe tema utilizării noilor tehnologii în activitatea de predare și învățare.

Formatori competenți. Cadrele didactice implicate în programe de formare profesională continuă trebuie să beneficieze de prestațiilor unor formatori competenți în domeniul noilor tehnologii. Aceștia trebuie să fie capabili nu doar să utilizeze noile tehnologii în administrarea și prezentarea propriilor activități, ci și să modeleze tehnici de predare coerente și eficiente prin intermediul noilor tehnologii. În ultimă instanță, aceasta este una dintre marile provocări ale programelor de formare continuă, în contextul în care cursurile privind utilizarea noilor tehnologii

necesită, pe lângă cabinete de informatică dotate cu resurse hardware și software performante, conectate la internet, formatori competenți atât în domeniul TIC, cât și în zona psihopedagogică și didactică [4, p.59].

Acces nerestricționat la noile tehnologii. Cadrele didactice, indiferent de disciplina predată, trebuie să aibă acces nerestricționat și necondiționat la tehnologia informatică a instituției, la resursele hardware și software și la internet, dat fiind faptul că ideea de la care se pornește este tocmai implementarea curriculară a noilor tehnologii, indiferent de conținutul predat sau de competențele ce urmează a fi dezvoltate.

Asistență și suport tehnic. Sprijinul asigurat de un specialist, tehnician sau laborant în cabinetul de informatică sau la activitățile didactice ce presupun utilizarea tehnologiilor informatice este imperios, în contextul nivelului actual al competențelor digitale ale cadrelor didactice.

Oferta curriculară accesibilizată digital. Activitățile didactice desfășurate în regim online solicită în mai mare măsură conținuturi accesibilizate digital, conținuturi multimedia, laboratoare virtuale și sisteme de realitate virtuală. Aceste resurse sunt dificil de asigurat de către profesori, dezvoltarea lor fiind, în ultimă instanță, atribuția instituțiilor specializate în dezvoltare curriculară.

Predare centrată pe elev. Activitatea de predare particularizată de utilizarea platformelor digitale trebuie să pornească, indiferent de conținut sau de context, de la nevoile de învățare și de dezvoltare ale elevului. În mai mare măsură decât în învățământul tradițional, accentul în e-learning va cădea pe creionarea experiențelor de învățare autentice și pe structurarea unor situații de învățare propice acestora. Respectivă experiențe valorifică potențialul noilor tehnologii, din moment ce elevii, nativi digitali, sunt utilizatori abili ai acestor resurse și recunosc impactul formativ al surselor de cunoaștere bazate pe noile tehnologii.

Monitorizare permanentă a întregului proces didactic. În desfășurarea activităților didactice în spațiul virtual sunt necesare mai mult ca oricând evaluarea și monitorizarea permanentă a implicării, activizării și motivării elevilor. Trebuie să urmărim cu maximă atenție gradul de eficiență didactică a tehnologiilor informaționale, dat fiind faptul că pornim de la premisa că platformele online, e-learning-ul și noile tehnologii în ansamblul lor aduc un plus de valoare predării și învățării [2, p.55].

Educația la distanță este doar o expresie a acestei noi orientări spre consumator a diverselor instituții de pregătire. Acumularea de credite și transferul, modularizarea cursurilor sunt părți ale aceleiași transformări de structură a procesului de învățământ.

Bibliografie

1. ADĂSCĂLIȚEI, A.; DUMITRESCU, C.; BRAȘOVEANU, R. Elemente de pedagogie specifice e-learning-ului. În Software educațional. Rezultate recente. Ed. Universității din București, 2004
2. GLAVA, C. Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2009. 298p.
3. LEINENBACH, J. E-learning Management. A Handbook for Teachers, Trainers and Managers in Learning Organisations. Iași, Polirom, 2007

4. POTOLEA,D.; NOVEANU,E.; VELEA, S. Informatizarea sistemului de învățământ. București, 2008. 157p. ISBN 978-973-7707-32-1.
5. RAES,A.; VANNESTE,P.; PIETERS, M.; WINDEY,I.; VAN DEN NOORTGATE. Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investiga engagement and the effect of quizzes. Computers & Education, [Volumul 143](#), Ianuarie 2020, 103682.
6. RUSU, V. Copiii din Republica Moldova. Singuri online? Studiu privind siguranța copiilor online. Chișinău, 2011. 50p.

RESURSE MULTIMEDIA ÎN EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE: CONCEPTE ȘI PRACTICI

MULTIMEDIA RESOURCES IN THE ASSESSMENT OF SCHOOL RESULTS: CONCEPTS AND PRACTICES

VERDEȘ Tatiana, dr., conf.univ.,
Centru de Formare Continuă și Leadership, UPSC Ion Creangă
ORCID ID: 0000-0001-5710-4845

Rezumat:

Articolul propune o elucidare a conceptelor *resursă multimedia* și *evaluarea rezultatelor școlare*, prezentând câteva bune practici evaluative, cu ilustrarea inovațiilor tehnico-pedagogice aplicate, precum: testele standardizate, ebook-ul, portofoliul electronic. Lucrarea prezintă în mod echitabil avantajele și dezavantajele acestor tehnici și instrumente, întrucât ele se află într-un raport de complementaritate cu cele convenționale.

Abstract:

The article proposes an elucidation of the multimedia resource concepts and the evaluation of school results, presenting some good evaluative practices, with the illustration of applied technical-pedagogical innovations, such as: standardized tests, the ebook, the electronic portfolio. The paper fairly presents the advantages and disadvantages of these techniques and tools, as they are in a relationship of complementarity with the conventional ones.

Cuvinte-cheie: *resursă multimedia, evaluarea inovativă, instrumente de evaluare.*

Keywords: *multimedia resources, the innovative evaluation, assessment tools.*

Articolul dat este un rezultat al cercetării din cadrul proiectului *Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor* cu cifrul 20.80009.0807.32 și propune prezentarea unor *resurse multimodale*, dar și avantajele, dezavantajele aplicării inovațiilor tehnico-pedagogice în evaluarea rezultatelor școlare.

Repere conceptuale

Cunoscut este faptul că activitățile evaluative, conform mai multor studii, ocupă un sfert din timpul total al procesului educațional. Proiectarea și administrarea evaluărilor, înregistrarea rezultatelor, elaborarea rapoartelor progresive sunt doar câteva etape ale procesului complex de evaluare. Profesorul are rolul principal în asigurarea calității și obiectivității evaluării, prin sarcinile ce-i revin precum: proiectarea rezultatelor așteptate în corespundere cu experiențele de învățare; operaționalizarea competențelor specifice; cunoașterea și implementarea standardelor de performanță raportate la nivelul normelor generale; elaborarea strategiilor didactice cu accente pe abilitățile specifice, dar și crearea instrumentarului didactic, testelor de evaluare (inițiale, formative, sumative) etc. Practica de evaluare este una extrem de variată, concretizată prin diversitatea de instrumente, tehnici, metode.

Evaluarea rezultatelor școlare reprezintă actul didactic complex de colectarea sistematică a informațiilor despre cantitatea cunoștințelor dobândite, dar și calitatea, dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unor decizii

semnificative, finalităților educației și scopului acțiunilor de evaluare, oferind soluții de perfecționare a actului didactic. Prin urmare, prin evaluare se precizează relația dintre *conținuturile* și *obiectivele* ce trebuie evaluate, *scopul* și *perspectiva* deciziei evaluării, *când* și *cum* se evaluează, *în ce mod* se prelucrează rezultatele, *care* sunt criteriile de apreciere și *cum* sunt valorizate toate aceste informații.

Conform *Cadrului de Referință al Curriculumului Național*, „rolul fundamental al evaluării constă în asigurarea unui feedback permanent și corespunzător, necesar atât actorilor procesului educațional, factorilor de decizie, cât și publicului larg”. [1]

În contextul digitalizării sistemului educațional și abordării de tip integrat, important este să actualizăm și cele două tipuri de evaluare:

- Evaluarea tradițională, prin probele cunoscute elevilor, aplicate la majoritatea disciplinelor (testul, expunerea, rezumatul, conversația etc.);

- Evaluarea inovativă/inovațională, prin probe noi, testate de profesori, de cele mai dese ori, prin utilizarea inovațiilor tehnologice, a resurselor electronice (proiectul individual și de grup, prezentări multimodale, ebookuri, portofolii electronice, trailere etc.). Aplicarea instrumentelor de evaluare specifice tehnologiei facilitează activitatea cadrului didactic, oferind posibilitatea monitorizării și stocării automatizate a progresului fiecărui elev, prin documentarea sistemică și programată.

Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea schimbărilor produse de elevi în toate planurile personalității lor (cognitiv, volitiv, afectiv-attitudinal, creativ etc.), valorificând astfel legătura structurală și funcțională dintre procesele didactice și efectele acestui proces.

Utilizarea resurselor multimedia în procesul de evaluare este o necesitate a elevilor și a profesorilor, oferind oportunitatea corelării eficiente a evaluării cu învățare. Instrumentele multimedia pot fi aplicate alternativ, valorificând diverse forme de evaluare:

- *evaluarea individuală de către profesor* (urmărirea performanței fiecărui elev poate fi realizată prin evidența grafică a performanței, portofoliu digital, proiecte multimodale adaptate necesității fiecărui elev etc.);

- *evaluarea de grup* (relevantă pentru evaluarea competențelor de cooperare, învățare ca echipă, poate fi realizată prin intermediul proiectelor colective, ce pot presupune activitate diferențiată precum documentarea, adnotarea, selectarea materialelor relevante, reprezentări multimedia, simulări, crearea de pagini sau de texte multimodale etc.);

- *autoevaluarea* (facilitată prin exercițiile de tipul grilelor evaluative, formularele de feedback, scara de calificare or progresivă etc.);

- *evaluarea reciprocă* (numită și *inter-evaluare*, permite comparația socială, vizualizarea reciprocă a produselor și acordarea calificativelor de la elev la elev.

Pornind de la recomandarea Curricula 2018, 2019 a abordării trans/inter/ pluridisciplinare, resursele multimedia servesc ca instrumente eficiente și eficace în vederea evaluării diverselor competențe specifice.

În literatura de specialitate, *resursele multimedia* sunt prezentate ca sisteme de comunicații care rezultă din convergența tehnologiilor audiovizuale și a computerelor. Scopul lor principal este de a transmite, de obicei interactiv, informații către un public larg și dispersat, prin conținut clar și atractiv. Produsele multimedia combină două sau mai multe tipuri de suporturi, precum audio, video, text sau imagine, iar o prezentare de diapozitive, în care se utilizează imagini, texte, videoclipuri, este un bun exemplu de resursă multimedia.

Revoluția informațională și contextul pandemic a forțat digitalizarea sistemului educațional, resursele multimedia, precum platformele educaționale servind drept o salvare pentru învățământul la distanță. Recunoaștem, totuși, că resursele multimedia au fost utilizate de către profesori și înaintea folosirii internetului în sălile de clasă, prezentările PPT sau filmulețele documentare educaționale, diagramele interactive, hărțile mentale electronice etc. utilizate de unii profesori, făceau orele mult mai interesante și mai eficiente, asigurând, într-o măsură oarecare, autonomie elevului, acesta având posibilitatea să revizuiască conținutul prezentat ori de câte ori avea nevoie.

B. Cope și M. Kalantzis, în 2009, [2] definesc conceptul de produs multimodal drept o combinație dintre două sau mai multe moduri (de aici și denumirea *modal*) de reprezentare a realității transmise, cum ar fi limbajul scris, limbajul vorbit, vizual (imagine statică și în mișcare), audio, gestual și spațial. Lecțiile înregistrate, resurse multimedia, produse multimodale, au devenit indispensabile pentru studiile la distanță (www.educatieonline.md).

Video-urile sunt texte care combină două sau mai multe sisteme de semne (semiologie), mai multe modalități de transmitere a mesajelor, precum: imagini, cuvinte, conținut audio, video, etc., elemente care implică și alte modalități de receptare decât lectura efectivă. Odată cu utilizarea mai multor modalități de reprezentare (text scris + imagine, text + sunet, text scris + conținut video etc.), modul de receptare va fi unul mai complex, lectura propriu-zisă a textului scris + lectura estetică (a ideilor, a mesajelor, a emoțiilor transmise prin intermediul conținutului adăugat). Un produs multimodal poate fi realizat atât pe hârtie, cât și digital. (Hull, G., 2005, p.225) Important este să menționăm că nu orice produs multimodal este și unul multimedia, cele din urmă fiind elaborate prin utilizarea tehnologiile audiovizuale și sau computerele.

În continuare se propun câteva exemple de resurse multimedia care pot fi folosite în evaluarea rezultatelor școlare.

Resurse multimedia în evaluarea rezultatelor școlare

Confucius afirma: „Aud și uit. Văd și îmi amintesc. Fac și înțeleg”, adevăruri valabile și contextului resurselor multimedia în evaluarea rezultatelor școlare. Elaborarea produselor multimedia pentru evaluare este o activitate pregnantă centrată pe elev, cu posibilitatea de adaptare personalizată, stabilirea produselor ținând cont de interesele acestora, elevii putând decide nu doar conținutul, dar și instrumentul utilizat or forma de prezentare, resursele materiale, de spațiu și de timp. Crearea unui produs al imaginației elevilor, prin intermediul resurselor multimedia, permite folosirea liberă a cunoștințelor asimilate și valorificarea abilităților în contexte noi și relevante.

În același timp, utilizarea resurselor multimedia în procesul de evaluare încurajează cel mai bine abordarea integrată, facilitând dobândirea sensului a ceea ce se învață și promovând educația SMART.

Ținând cont de particularitățile de vârstă a elevilor, programul curricular, nivelul de pregătire, textul selectat, focusul didactic, pot fi utilizate diverse resurse multimedia: *audio, video, animații, grafică* etc.

Platforme online de evaluare complexă - e-learning și learning space (combinația dintre text+ grafică + audio + video):

- **Moodle** (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) este mai mult decât un instrument de evaluare online/offline sau autoevaluarea, or de comunicare sincronă sau asincronă, este un soft complex care permite administrarea unui domeniu (subdomeniu), gestionarea utilizatorilor pe domeniul respectiv, crearea și un management accesibil al cursurilor împreună cu activitățile și resursele asociate acestora. Important a menționa și faptul că platforma

permite integrarea diferitor softuri adiționale precum *Hot Potatoes* (creare de teste sau jocuri de cuvinte încrucișate), *Audacity* (editor audio), dar și altele precum *Sistem Antiplagiat*, util la orice disciplină.

La nivel mondial există un clasament [3] al primelor 100 de platforme pentru învățare online, clasament care se alcătuieste pe baza statisticilor interne furnizate de aceste platforme. În acest clasament *Moodle* se află pe locul 11 și se menține în mod constant în ultimii 7 ani între primele 15 platforme de e-learning din lume.

- **[Microsoft Teams](#)** este o platformă creată pentru meeting-uri online, un spațiu de lucru pentru colaborare și comunicare în timp real, prin urmare, potrivită, în special, pentru evaluările orale. În același timp, oferă posibilitatea organizării întâlnirilor sincrone, partajarea de fișiere și aplicații, tabla virtuală, dar și emotigrame ocazionale. Totul fiind stocat într-un singur loc, la vedere și disponibil pentru toți.

Tot Microsoft propune și instrumentul **[Microsoft Forms](#)** pentru a evalua rapid progresul elevilor și a obține feedback în timp real prin utilizarea testelor pe care le proiectează și le partajează cu clasa profesorul.

Similar este și:

- **[Google Forms](#)**, considerată una dintre ele mai populare metode de chestionare online. Testul clasic din clasa tradițională ușor poate fi adaptat evaluării la distanță. Întrebările pot fi grilă, cu unul sau mai multe răspunsuri corecte, cu răspunsuri scurte sau de proporții, dar și cu încărcări de fișiere audio, video, text etc.

- **[ASQ.ro](#) platformă ce oferă medii și experiențe de învățare și de evaluare complexe, dinamice și interactive. Softul permite profesorului să vadă cu exactitate, în orice moment, la ce nivel de cunoștințe se află fiecare elev din clasă. Să vadă ce lipsuri are elevul și să poate ghida pe fiecare pe un traseu personalizat.**

Piața educațională ne oferă în prezent varii softuri de evaluare precum *Socrative*, *Plikers*, *Proprofs*, *Triventy*, *Quizziz*, *Formative*, *Quizalize* etc. care pot fi adaptate nevoilor actorilor educaționali și integrate ușor în procesul instructiv-educativ. Bune practici se găsesc pe platforma națională www.platformeonline.md. [4]

Pentru eficiența utilizării acestor softuri, resurse multimedia la clasă, trebuie să existe în clasă cel puțin un calculator, o conectare la internet, o tablă interactivă sau un videoproiector, pentru a fi posibilă partajarea Share Screen și a nu se pierde din interactivitate.

Printre instrumentele multimedia de evaluare a rezultatelor școlare menționăm:

Portofoliu digital – datorită formatului său complex și integrator, acesta poate conține o colecție de teste de evaluare scrise, orale și practice, compoziții, rapoarte ale unor investigații, chestionare, fișe de activitate practică, postere, desene, realizate convențional sau digital. Considerat un instrument de promovare a interdisciplinarității, componentele și conținutul portofoliului digital diferă în funcție de scopurile urmărite. În general, componentele care ar trebui să se regăsească în portofoliul digital sunt: titlul principal; lista de lucrări/lecturi – cuprinsul; autobiografie; fotografii; exemplele de exerciții efectuate; feedback-ul profesorului; standardele de evaluare; un raport autoevaluativ.

Exemplele media sunt ilustrative pentru produsele elevilor:

- imagini scanate, fotografii digitale, lucrări artistice, teste, autoevaluări, experimente, proiecte etc.;

- documente electronice: eseuri, jurnal reflexiv, publicații, copii ale lucrărilor, rapoarte evaluative;

- videoclipuri: demonstrații individuale sau de grup ale unor experimente științifice, discursuri motivaționale, tematice, interviuri sau înregistrări ale unor exerciții sportive sau artistice;
- prezentări multimedia: filme Quick Time ale unor proiecte interdisciplinare, PPT, Prezi, Genialy, Slideshare, Mural, Mindmap, Infogram etc.
- înregistrări audio: poezii, interviuri, extrase de texte, piese de teatru, podcasturi, demo pentru limbi străine.

Compoziția portofoliului trebuie să conțină răspunsul la sarcini conform unor obiective de învățare clar definite. De exemplu, scrierea electronică poate fi un obiectiv important, întocmai ca în compozițiile clasice, în care se includ criterii legate de așezare în pagină, originalitate, fluența comunicării scrise, organizarea textului.

Portofoliile sunt create utilizând diferite programe software:

format standard

- www.aurbach.com;
- www.wikispaces.com;
- www.ediped.com;
- www.thinkquest.org/en/;
- <http://www.qvis.ro/>;
- <https://pathbrite.com/>.

format studio – Hyperstudio (www.hiperstudio.com); [Macromedia Authorware](#), programe care dau elevilor libertatea de a crea propriile portofolii.

Principalul avantaj al portofoliului digital este dat de abilitatea elevilor de a justifica forma și conținutul portofoliului, printr-un exercițiu de reflecție ce permite acestora să conștientizeze nivelul inițial și evoluția propriului sistem de cunoștințe.

Un alt instrument multimedia este și *eBook-ul* (cartea electronică), un fișier electronic digital ce conține text, imagini, dar și clipuri video, mesaje audio.

Resurse multimedia de creare a cărților digitale:

- <https://bookcreator.com/>
- <https://www.bookemon.com/>
- <https://www.flipsnack.com/>
- <https://www.haikudeck.com/>
- <https://storybird.com/>
- <https://www.powtoon.com/>
- <https://www.pixton.com/>
- <https://www.vooks.com/>

Resurse multimedia audio: oferă instrumente ce permit producerea, editarea și transmiterea fișierelor audio, precum *Soundcloud*, *Spreaker*, *Noise for fun* și *Audacity* și altele.

Resurse multimedia video: instrumente care permit înregistrarea, editarea, partajarea videoclipurilor. Pentru elevi, se recomandă utilizarea platforme precum *Youtube*, *Tik Tok*, *Wideo*, *Moovly*, *Kinemaster* și *Videscribe* etc.

Resurse multimedia animație: instrumente pentru a genera animații permit să dea mișcare imaginilor statice, să adauge fișiere audio și text. O animație este un videoclip al cărui conținut tinde să fie caricaturizat. Câteva exemple de platforme în care pot fi realizate animații sunt *Powtoon*, *Go Animate*, *Make Web Video*, *Animaker* și *Explee* ș.a.

A se vedea și:

- <http://stripgenerator.com/strip/1010086/como-hacer-un-comics/view/all/>
- <https://create.vista.com/ru/>
- <https://giphy.com/> (crearea gif-urilor)
- <https://makebeliefscomix.com/>
- <https://www.storyboardthat.com/>
- <https://www.superanimo.com/>

Bineînțeles că, la elaborarea grilei de evaluare profesorul va ține cont de principiile evaluării și scopul urmărit, prin urmare, complexitatea produselor multimodale va crește o dată cu treapta de școlarizare.

La **evaluarea produselor multimodale** se va ține cont de următoarele criterii:

- *Conținut* (corespunderea conținutului expus cu tematica/sarcina propusă): informație adecvată și logică (claritatea și logica expunerii); trimiteri la sursele utilizate; copyright; concluzii relevante; corectitudine lingvistică etc.;

- *Structură*: (în conformitate cu cerințele anunțate); respectarea componentelor structurale (introducere, cuprins, încheiere); respectarea limitei de întindere și timp; combinația sugestivă și integrare efectivă a diferitor componente multimedia ș.a.;

- *Aspect*: acuratețe; lizibilitate în redactare/scriere; formatul prezentării; fluența, originalitatea și creativitatea în combinarea elementelor multimodale; prezentarea produsului multimodal (dicție, contactul vizual etc.) ș.a.

În contextul evaluării procesului se vor evalua *aptitudini, calități* precum: gândirea logică (evocă date, fenomene, evenimente, persoane, răspunde organizat la subiecte complexe, dă răspunsuri logice, coerente, la subiect, reflectează câteva secunde înainte de a răspunde la întrebări); exprimare clară și precisă a ideilor (formulează fraze complexe, dar comprehensibile, accentuează ideile principale, conținutul prezentat e coerent etc.); capacitatea de inițiativă și/sau lucrul în echipă; abilități de comunicare (vocabular, postură, gestică, poziție etc.) ș.a. derivate din competențele specifice disciplinei.

Criteriile propuse structurează informațiile, respectând dubla funcție pedagogică:

- fixează și sistematizează cele mai importante cerințe de realizare și prezentare a textelor multimodale;

- sprijină elevii în autoevaluarea (evaluarea internă) și evaluarea (evaluarea externă) a comunicării cu ajutorul produsului multimodal.

Constatări

Evaluarea rezultatelor școlare prin intermediul instrumentelor tehnologice este o direcție educațională actuală și de interes. Resursele multimedia, platformele e-learning oferă posibilitatea organizării procesului de evaluare atât *sincron* (profesorul controlează procesul în întregime, creând, coordonând, adaptând și monitorizând mediul evaluativ), cât și *asincron* (evaluarea în ritm personal al elevului, la distanță, prin proiecte de colaborare).

În procesul implementării acestor resurse multimedia, cu siguranță veți observa o serie de **avantaje**, precum centrarea pe elev, favorizarea creativității și gândirii critice, confort, flexibilitate, feedback-ul rapid etc, dar și **dezavantaje** – lipsa unor resurse tehnologice performante și a unor conexiune optime la rețea, de joasă performanță în ce privește sunetul, imaginile anumite grafice, analfabetismul digital ș.a.

În concluzie la demersul de mai sus, evaluările de o optimă calitate necesită planificarea atentă prin pre-testări și pilotări, multiple evaluări în scopuri formative și sumative, costuri alocate achiziției și întreținerii echipamentelor electronice.

Referințe bibliografice:

1. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. MECC. Chișinău: Lyceum, 2017.
2. COPE, B., and KALANTZIS, M. (2009). *A grammar of multimodality*. *The International Journal of Learning*, 16(2), 361-423.
3. *Top 100 Tools for Learning 2022*. <https://www.toptools4learning.com/> (accesat, 28.08.2022)
4. *Instrumente web pentru evaluarea online*. <https://platformeonline.md/resources/instrumente-web-pentru-evaluarea-online/> (accesat, 30.08.2022)

**PREDAREA SUBSTANTIVELOR ÎNSOȚITE DE ARTICOLE HOTĂRĂTE ȘI
NEHOTĂRĂTE LA CAZURILE NOMINATIV, ACUZATIV ȘI DATIV (DER, DIE DAS,
EIN, EINE) LA DISCIPLINA LIMBA GERMANĂ**

(CLASELE A V-A ȘI A IX-A)

**TEACHING NOUNS ACCOMPANIED BY DEFINITE AND INDEFINITE ARTICLES
IN NOMINATIVE, ACCUSATIVE AND DATIVE CASES (DER, DIE DAS, EIN, EINE)
IN GERMAN**

(5TH AND 9TH GRADES)

Olesea Gîrlea, dr. în filologie,

*grad didactic superior, Liceul Teoretic Mircea Eliade, Chișinău,
<https://orcid.org/0000-0003-2092-9119>*

Olesea Gîrlea,, PhD in philology,

*higher teaching degree, Theoretical High
School Mircea Eliade, Chisinau,
<https://orcid.org/0000-0003-2092-9119>*

Rezumat: Articolul aduce în discuție diverse strategii de predare a articolelor hotărâte și nehotărâte însoțite de adjective și substantive în limba germană, la treapta gimnazială. Abordarea tematică vizează nivelul de comunicare A 1.1, A 1.2, A 2.1 și A 2.2. de la simplu spre complex, excluderea definițiilor din manuale, jocul și rolul culorilor în învățare, scheme conceptuale, diverse tipuri de exerciții prin care se formează deprinderile de însușire și diferențiere a articolelor hotărâte după gen, număr și caz.

Cuvinte-cheie: comprimare, articol zero, articol hotărât și nehotărât, acord, rolul culorilor, context, joc.

Abstract: The article discusses various strategies for teaching definite and indefinite articles accompanied by adjectives and nouns in German, at the gymnasium level. The thematic approach concerns the level of communication A 1.1, A 1.2, A 2.1 and A 2.2. from simple to complex, exclusion of definitions from textbooks, the game and the role of colors in learning, conceptual schemes, various types of exercises that form the skills of learning and differentiating articles determined by gender, number and case.

Keywords: compression, zero article, definite and indefinite article, agreement, role of colors, context, game.

Curriculumul național la disciplina limba străină (2019) prevede implementarea unui șir de competențe: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (pluri/inter)culturală. Din aceste competențe derivă un set de subcompetențe (unități de competențe). Ne vom referi la competența lingvistică și unele dintre subcompetențele acesteia, întrucât sunt necesare în clarificarea conceptuală și în explicarea predării și însușirii articolelor hotărâte și nehotărâte în limba germană. Componenta gramaticală prevede: 1.4 Observarea structurilor gramaticale specifice limbii străine în enunțuri scurte; 1.8 Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii străine, în baza unor enunțuri scurte și simple în contexte de comunicare familiare. Aceste subcompetențe sunt însușite rapid datorită utilizării intense a pictogramelor și simbolurilor la disciplina limba germană.

În gramaticile limbii germane articolul este definit astfel: „Der Artikel ist eine Wortart, die dekliniert wird. Es steht jeweils vor einem Nomen, er „begleitet“ es. Er verdeutlicht die Deklinationsmerkmale des Nomens; deshalb stimmt er mit dem Nomen im Genus, Numerus und Kasus überein” [2, p. 23]⁵. Articolul hotărât se poate contopi cu prepoziția: vor dem Haus/ vorm Haus, zu der Brück/zur Brücke, in das Büro/ ins Büro.

Între articolul hotărât și substantiv pot sta alte părți de vorbire cum ar fi adjective (*die älteste Erdenbürgerin*), numerale (*der 122. Geburtstag, der fünfjährige Junge*), însă în niciun caz pronume posesive.

O altă definiție a articolului hotărât face referire la modul lui de utilizare: ”Der bestimmte Artikel weist auf etwas bestimmtes, bereits Bekanntes. Im Zusammenhang war davon schon die Rede” [1, p. 40]⁶.

Articolul hotărât în limba germană la fel ca în limba română „se folosește pentru denumirea unei ființe sau a unui lucru care este deja cunoscut vorbitorului/ascultătorului (din context sau din viața cotidiană)” [3, p. 147]. Spre deosebire de limba română, articolul hotărât în limba germană se folosește *înainte* de prepoziții, la formarea superlativului (*die Beste*), a numeralului ordinal (*der dritte*), în denumiri geografice (*die Schweiz, die Türkei*), nume de munți, lacuri, râuri, păduri (*die Alpen, der Rhein, der Bodensee, der Schwarzwald*).

Manualele de limbă germană seria **Beste Freunde Kursbuch** și **Arbeitsbuch** nivel de comunicare A1.1, A 1.2 și A 2.1, A 2.2. destinate claselor de gimnaziu, nu oferă propriu-zis definiții, ci scheme conceptuale, tabele gramaticale însoțite de exemple prin intermediul cărora elevii însușesc gramatica ușor și eficient. Un rol important în însușirea articolelor hotărâte îl au culorile. Spre exemplu substantivul la masculin însoțit de articolul hotărât este scris cu nuanță albastră, substantivul la feminin este scris cu nuanță roșie, iar la genul neutru este marcat cu verde. Articolul hotărât precedă substantivul. Mai târziu elevii învață formele de plural ale articolelor hotărâte și nehotărâte marcate prin nuanța oranj. Nuanțele sunt definitorii aici, spre exemplu aceeași formă a articolului hotărât la feminin *die*, este valabilă și la plural, însă la traducerea lor

⁵ n. trad. „Articolul este o parte de vorbire care se declină. Stă în fața unui substantiv, îl însoțește. Stabilește declinarea substantivului, de aceea corespunde totalmente cu substantivul în gen, număr și caz”

⁶ n. trad. „Articolul hotărât indică asupra ceva care este cunoscut, recent cunoscut. Despre care s-a menționat deja”.

diferă conținutul (**Sg. die Note** / **Pl. die Noten**). Nuanțele îi ajută pe elevi să diferențieze genul, numărul și să utilizeze articolul hotărât potrivit. O scurtă secvență din manual în predarea acestor conținuturi arată astfel: **Fig. 1** [6, p 13]

	bestimmter Artikel
masculin	der Junge
neutru	das Foto
feminin	die Gitarre

Însușirea vocabularului are loc în aceeași manieră, se acordă atenție culorilor în procesul de învățare a genurilor, iar articolele sunt parte din substantivele care trebuiesc memorate.

Odată cu însușirea anumitor verbe, urmată de precizările și clarificările semantice, se trece lent la studierea cazului acuzativ urmat de articole hotărâte (*bestimmter Artikel*) și nehotărâte (*unbestimmter Artikel*). Astfel verbul *sein* (a fi) solicită în orice enunț cazul nominativ, iar verbele *haben* (a avea), *finden* (a considera/ a găsi), *brauchen* (a avea nevoie de), *möchten/mögen* (a dori/a vrea), *kaufen* (a cumpăra) solicită acuzativul. Spectrul verbelor însoțite de cazul acuzativ este mult mai mare, însă la nivelul de comunicare A 1.1. elevilor li se pun la dispoziție doar acestea.

Articolul nehotărât „se folosește ca și în limba română, dacă ființa sau lucrul este amintit(ă) pentru prima dată sau dacă substantivul are un sens general: Hast du schon gehört? Uwe hat sich *ein* Skateboard gekauft” (n. trad. Ai auzit? Uwe și-a cumpărat un skateboard) [3, p. 149]. Această definiție persistă și în alte gramatici germane: „Der unbestimmte Artikel weist - wie der Name sagt - auf etwas Unbestimmtes, noch nicht näher Identifiziertes hin. Im Textzusammenhang ist von der Person/der Sache *zum ersten Mal* die Rede” [1, p. 40]⁷.

Un alt aspect în însușirea articolelor nehotărâte este compararea lor cu genul și cu articolele hotărâte. Elevii nu beneficiază de unele definiții în manual (ceea ce-i scutește de învățarea mecanică/pe de rost), iar la însușirea acestui aspect se pune accent pe tabelul de gramatică și pe contextele utilizării articolelor necesare. Suplimentul destinat pentru cadrele didactice *Lehrerhandbuch A 1. 1.* solicită ca profesorul să acorde atenție deosebită explicării semnificației culorilor în distingerea genurilor și articolelor, să citească în cor substantivele împreună cu elevii și să potrivească articolele hotărâte și nehotărâte, să le transcrie în caiete și să le repete sistematic „Die Schüler hören die Wörter mit dem bestimmten Artikel und sprechen sie im Chor nach. Die Aufgabe kann bei Bedarf wiederholt werden. Im Anschluss schreiben die Schüler die Nomen mit dem bestimmten Artikel in ihr Heft und verwenden dabei die Artikel Farben. Sie dürfen ihren Tischnachbarn zu Rate ziehen” [14, p. 29].

⁷ n. trad. „Articolul nehotărât indică - așa cum e și denumirea acestuia – ceva care este necunoscut, departe de a fi identificat. Persoana și obiectul sunt menționate în context pentru prima oară”

Culorile, așa cum am menționat mai sus, nu sunt întâmplătoare, ele au un rol important în distingerea genurilor substantivelor și a articolelor corespunzătoare: **Fig. 2** [6, p. 35]

Akkusativ: bestimmter Artikel
Laura kauft den Füller
das Heft
die Schere

Fig. 3, [6 p, 37]

Diversificarea vocabularului elevilor permite examinarea diferitor exemple de substantive la cele trei genuri. Textele cu spații lipsă, așa numitele *Lückentexte*, sunt utile în clarificarea contextelor, cazurilor și genurilor necesare. Spre exemplu caietul adițional, intitulat *Exersezi limba germană în 3 săptămâni*, oferă un exercițiu care propune o definiție accesibilă pentru articolele hotărâte și nehotărâte în limba germană: „Erinnere dich! DER (Maskulinum), DIE (Femininum), DAS (Neutrum) ist der bestimmte Artikel und EIN (Maskulin und Neutrum), EINE (Femininum) ist der unbestimmte Artikel” [5, p. 4]. Urmează textul propriu-zis însoțit de spații goale în care elevul trebuie să completeze articolele necesare: *der, die, das, ein, eine*.

Cartea de teste intensive propune exerciții de tipul *Ordnează*. Elevii primesc un set de substantive, trebuie să determine genul și să scrie în tabel substantivele la genul potrivit:

Übung 7. Ordne zu.

Radiergummi * Kuli * Schere * Füller * Sporttasche * Lineal * Block * Heft * Bleistift * Marker * Spitzer

Ich brauche...

den / einen	das / ein	die / eine

Fig. 4. [13 p. 29]

O altă carte de teste propune un set de exerciții în care elevului i se oferă două variante de articole și trebuie să încercuiască/sublinieze varianta corectă. Acest exercițiu se efectuează ușor, dacă elevul ține cont de verbele din context, de genul substantivelor și de cazul solicitat nominativ/acuzativ. Aparent simplu, el este un exercițiu complex, deoarece presupune o concentrare și o ducere a evidenței mai multor factori gramaticali: gen, caz, verb (însoțit de caz).

- 4 Welche Artikelform ist richtig? Unterstreiche.
- Ich brauche einen / ein (0) Radiergummi und einen / ein (1) Heft.
 - ▲ Schau mal, wie findest du der / den (2) Rucksack?
 - Oh, der / den (3) Rucksack ist super.
 - ▲ Möchtest du auch so einen / ein (4) Rucksack?
 - Ja, klar! Aber schau mal, das / den (5) Lineal ist total süß.




Fig. 5 [15 p. 20]


La același subiect li se propun elevilor și exerciții în care trebuie să plaseze articolele hotărâte și nehotărâte la cazul nominativ pentru substantivele indicate prin imagini. Să numească rechizitele școlare fig. 6. și fig. 7.


Fig. 6 [13 p. 21]


1 Ergänze die Wörter mit beiden Artikeln.


0 

der/ein Spitzer

1 

2 

3 

4 





5 


Fig. 7 [4, p. 14]


Was hat Mia alles im Rucksack?
Ordne zu und ergänze die Artikel.


A 


B 


C 


D 


E 

F 

G 

H 

I 

J 

1. der Spitzer

2. Sporttasche

3. Block

4. Lineal

5. Schere

6. Radiergummi

7. Bleistift

8. Heft

9. Füller

10. Kuli

Același set de exerciții îl identificăm și în așa-zisul caiet de vacanță *Ferienheft A 1.1.*, denumirea substantivelor este sugerată de imagini. Elevii trebuie să numească rechizitele școlare și să potrivească articolele hotărâte. Culorile substantivelor îi ajută pe elevi în stabilirea genului (*der/die/das*), fig 7. Sunt utile și exercițiile în care li se solicită elevilor să pună articolele potrivite, indiciul fiind prima literă din cuvânt, iar următoarele (articole hotărâte sau nehotărâte), prin deducție, trebuie scrise de către elevi:

Ergänze die Artikel in der richtigen Form.

- Wie findest du *den* (0) Block?
- ▲ Total langweilig. Aber ich finde d_____ (1) Spitzer cool.
- Aber du hast doch e_____ (2) Spitzer.
- ▲ Ja, und?
- Also, ich brauche e_____ (3) Füller.
- ▲ Hier ist e_____ (4) Füller. Total cool.
- Grün? Nein, ich finde d_____ (5) Füller blöd.
- ▲ Schau mal, d_____ (6) Kuli ist super, oder?
- Ja, aber ich habe doch e_____ (7) Kuli.
- ▲ Okay, wir kaufen e_____ (8) Schere!
- Aber ...

Fig. 8 [15 p. 21]

Nivelul de comunicare A 1. 1. presupune și cunoașterea formei de plural a articolului hotărât, iar elevii îl învață ușor, odată cu însușirea substantivelor din noul vocabular:

Plural	
der Kuli	die Kulis
das Heft	die Hefte
die Zeitung	die Zeitungen

Fig. 9. [6, p. 55]

Articolele hotărâte pot fi însușite și prin intermediul jocului. Un joc care place foarte mult elevilor se numește **der/die/das**. Elevii au 3 cartonașe cu articole diferite (e bine când acestea sunt colorate verde pentru **das**, albastru pentru **der** și roșu pentru **die**). Profesoara le spune elevilor substantivele (fie în germană, fie în română) iar elevii trebuie să ridice cartonașul corespunzător. Umorele și atenția sunt asigurate, la fel și însușirea devine distractivă.

Aceste exerciții nu sunt rupte din context, temele de gramatică să însușesc împreună cu vocabularul nou și textul propus pentru audiție și lectură. Spre deosebire de limba română, articolul nehotărât nu are formă de plural. În limba română există forma „niște”, „unii”. La plural substantivul rămâne nearticulat: ein Mensch - Menschen /un om - (niște, unii) oameni

O altă treaptă de comunicare A 1. 2. complică tema predării articolelor hotărâte și nehotărâte, accentul se pune deja pe prepozițiile care solicită un caz concret, pe lângă cele două cazuri (acuzativ și nominativ) se adaugă cazul dativ. Întrebările pe care elevii le deduc din context sunt definatorii pentru actualizarea genului și a cazului. Astfel verbele de mișcare (*gehen/a merge, laufen/ a alerga, fahren/a călători cu un vehicul*) solicită întotdeauna cazul acuzativ. Întrebarea acuzativului în acest context este *wohin/încotro?*

Präposition in
wohin? in + Akkusativ
in den Park
in das / ins Kino
in die Bibliothek

Fig. 10. [8, p. 11]

În același timp elevilor li se propune pentru studiere o altă prepoziției **zu** (la, spre) care solicită cazul dativ și prin intermediul căreia se modifică articolele hotărâte, în funcție de genul substantivului. Astfel apar schimbările la dativ:

Nominativ	Dativ	
der	Dem	der Hahnhof / zum Bahnhof (la gară)
die	Der	die Bus-Haltestelle / zur Bus-Haltestelle (la stația de autobuz)
das	Dem	
Pl. die	Den	das Taining zum Training (la antrenament)
		die Häuser / zu den Häuser (la/spre case)

Fig. 11. [11, p. 22]

Elevilor li se propune un set de substantive marcate prin culori, pe care trebuie să le pună la genul corect: **das Kino**, **der Park**, **die Bibliothek**, **das Kaufhaus**, **der Marienplatz**, **das Schwimmbad**, **die Sporthalle**.

O noutate a acestei teme sunt abrevierile dintre articolul hotărât și prepoziție, astfel elevii pot folosi atât forma deplină (lungă), cât și cea prescurtată, ambele fiind corecte. Legea economiei în limbă presupune folosirea formei prescurtate, pentru a eficientiza și facilita comunicarea: *ins* în loc de *in das* (Kino), *zum* Marienplatz în loc de *zu dem*; *zur* Bus-Haltestelle în loc de *zu der* Bus-Haltestelle, *zum* Training în loc de *zu dem* Training, însă nu e greșită nici folosirea formei depline.

Tema se complică atunci când elevii trebuie să determine cazul concret al prepozițiilor deduse din context și să pună articolul potrivit. Astfel prepozițiile *in/an/auf* solicită ambele cazuri (acuzativ și dativ).

Wohin? (Încotro?) acuzativ	Wo? (Unde?) dativ
auf die Insel / auf eine Insel (mă duc) spre o insulă	auf der Insel / auf einer Insel (sunt) pe o insulă
an den See (mă duc) la lac	am See / an einem See sunt la lac
an das Meer / an dem Meer (mă duc) la mare	am Meer / an einem Meer (sunt) la mare

În clasa a VIII-a aceeași temă se complică și se adaugă diferența de sens și percepție. Astfel Tema: **Positionsverben**: *liegen* (a sta orizontal), *stehen* (a sta vertical), *hängen* (a atârna) + **Präposition** + **Dativ** presupune determinarea contextului și a diferenței între a face o acțiune (cazul acuzativ) și o acțiune care este deja îndeplinită (cazul dativ).

Acuzativ	Dativ
Ich stelle die Lampe auf den Kühlschrank. <i>Eu pun lampa pe frigider.</i>	Die Lampe steht auf dem Kühlschrank. <i>Lampa stă pe frigider.</i>
Ich lege den Comic in das/ins Badezimmer. <i>Eu pun benzile desenate în baie.</i>	Der Comic liegt im Badezimmer. <i>Benzile desenate stau în baie.</i>
Ich hänge das Bild an die Wand. <i>Eu atârnez tabloul de perete.</i>	Das Bild hängt an der Wand. <i>Tabloul e atârnat de perete.</i>

O altă temă în care sunt solicitate articolele hotărâte este legată de poziționarea în spațiu a persoanei. Astfel elevii însușesc prepozițiile **bis zu** + cazul Dativ. Chiar dacă întrebarea logică se traduce *Până încotro?* (aparent cazul acuzativ), prepoziția **zu** e cea care solicită în mod obligator cazul dativ în acest context:

Bis wohin? bis zu + Dativ

Du gehst (<i>tu mergi</i>)	bis zum Bahnhof (<i>până la gară</i>)	bis zum Stadion (<i>până la stadion</i>)	bis zur Ampel (<i>până la semafor</i>)	bis zu den Häusern (<i>până la case</i>)

Fig. 14. [16, p. 27]

Suplimentul didactic *Lehrerhandbuch A2.1* solicită pe lângă utilizarea CD-ului cu descrierea oraşului, folosirea unei hărţi a oraşului prin intermediul căreia elevii călătoresc imaginar în diferite locaţii. La precizarea locului se foloseşte cazul dativ. Doar după însuşirea genurilor substantivelor (diferite locaţii din oraş: *chiosc, piaţa de vechituri, teren sportiv, bazin, cafenea, pizzeria etc.*) şi a actualizării cazului dativ în limba germană (a schimbărilor articolelor hotărâte care se produc la cazul dativ) e posibilă călătoria imaginată prin intermediul hărţii.

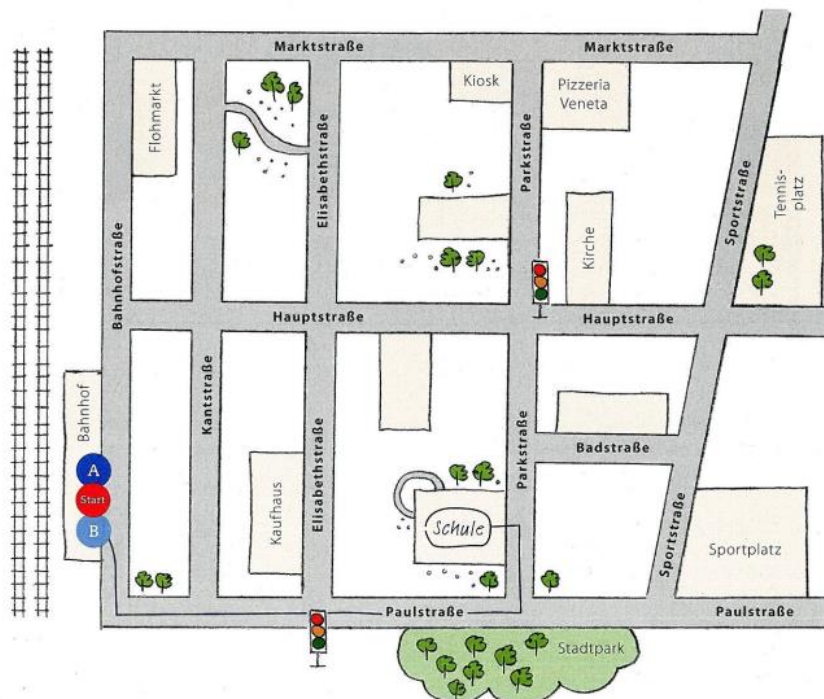


Fig. 15. [9, p. 91]

În clasa a noua, nivelul de comunicare A 2.2., elevilor li se propun drept studiu alte teme gramaticale care conţin articolele hotărâte şi nehotărâte. Este vorba de articolele hotărâte şi nehotărâte însoţite de adjective la cazul nominativ şi acuzativ.

bestimmter Artikel	bestimmter Artikel
Adjektiv im Nominativ	Adjektiv im Akkusativ
der bunte Schal	den netten Mathelehrer
das graue Sweatshirt	das schlechte Zeugnis

die blaue Hose	die schwere Prüfung
die gestreiften Leggings	die blöden Vokabeln

Fig. 16. [10, p. 14,16]

Ca și în cazurile expuse anterior indiciul acuzativului sunt verbele din context (*finden, mögen, möchten, brauchen, kaufen, haben*), iar verbul *sein* e un indiciu al cazului nominativ.

unbestimmter Artikel Adjektiv im Nominativ	unbestimmter Artikel Adjektiv im Akkusativ
ein dunkelgrüner Schlüssel	einen neuen Laptop
ein dunkles Duschgel	ein schnelles Auto
eine hellblaue Wasserflasche	eine weite Reise
gestreifte Leggings	moderne Möbel

Fig. 16. [10 p. 26, 32]

În locul formei de plural a articolelor nehotărâte se pot folosi adverbele: *manche* (câteva), *einige* (unele), *viele* (mulți) ca în exemplele următoare:

Zum Geburtstag kamen - Gäste / Zum Geburtstag kamen **einige** Gäste, Zum Geburtstag kamen **viele** Gäste [1, p. 39]. Autorii Bernd Latour și Dietrich Eggers menționează în studiul *Milltestuffen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache* despre așa-numitul articol zero (Nullartikel) marcat prin simbolul Ø, care semnifică atât forma (mai degrabă lipsa ei) pentru articolele nehotărâte la plural (eine Straße - Straßen), cât și lipsa articolelor hotărâte la singular într-un anumit context. Ele se subînțeleg, chiar dacă nu sunt scrise. Exemplele propuse de autorii sus-menționați sunt acestea: „*Geld macht nicht glücklich, aber es beruhigt / Neue Besen kehren gut*” [12, p. 110]. Subînțelegem articolele hotărâte pentru substantivele **das** Geld și **die** Besen, chiar dacă nu le scriem.

Autorii studiului *Milltestuffen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache* menționează despre procesul de comprimare (numit *Kontraktionsartikel*) dintre prepoziție și un articol hotărât, pe care le integrează în următoarea schemă tabel. E ceea ce am explicat mai sus prin legea economiei în limbă:

der (Dat. Femin.)	dem (Dat. Maskul. / Neutr.)	das (Akk. Neutr.)
zur (= zu + der)	am (= an + dem) beim (= bei + dem) im (= in + dem) vom (= von + dem) zum (= zu+dem)	ans (= an + das) ins (= in + das)

Fig. 17. [12 p. 112]

În unele situații această *contopire* (*Verschmelzung* sau *Kontraktion*) devine obligatorie. În expresiile de tipul: Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag! / Am Donnerstag habe ich leider keine Zeit!

Cât privește modul de întrebuițare a articolului potrivit în context, aceasta este o întrebare destul de dificilă pentru vorbitorii începători, care trebuie să deducă dacă substantivul determinat de articol este unul general sau unul concret, așa ca fragmentul: **Es war einmal ein König. Der König hatte drei Töchter. Die Töchter waren alle dünn und hässlich.** (traducere: Era odată un rege. Regele avea trei fiice. Fiicele erau toate slabe și urâte). În primul enunț este utilizat articolul nehotărât *ein* deoarece regele este numit prima oară, astfel că nu doar el, ci mulți alți regi trăiau/(existau) odată. Primul enunț ar putea fi scris și altfel: Era odată un rege oarecare. În al doilea enunț, regele este identificat din mulțimea de regi (Regele avea trei fiice), e concretizat. Adică folosim deja articolul hotărât *der*. Sigur că putem întreba: Care trei? Articolele hotărâte identifică ceva concret, iar articolele nehotărâte nu permit identificarea substantivului, îl generalizează.

Predarea articolelor hotărâte și nehotărâte în limba germană presupune un șir de activități didactice de la excluderea definiției din manuale, antrenarea memoriei vizuale prin însușirea și utilizarea semnificației culorilor (albastru, roșu, verde, oranj), jocul cu cartonasele, texte cu elemente lipsă, tabele gramaticale, scheme generale, recunoașterea substantivelor prin imagini. Toate aceste activități enumerate anterior susțin ideea asigurării unei însușiri eficiente a articolelor hotărâte și nehotărâte, la care se adaugă și efortul intelectual al elevilor.

Bibliografie:

1. BAUER, G. Schulgrammatik Deutsch. Vom Beispiel zur Regel, Berlin: Cornelsen Verlag, 1999. 192 p. ISBN 03-464-61829-3.
2. BLICK, H. G. Grammatische Grundbegriffe, Bamberg: C. C. Buchners Verlag, 2000. 194 p. ISBN 3076614191 0.
3. CĂLUGĂREANU, A.; DANCIU, C.; Gramatica limbii germane, București: Corint, ed. a doua, 2008. 447 p. ISBN 978-973-135-229-9.
4. CORONIL, D. O. Beste Freunde. Mein Ferienheft. Zum Wiederholen und zum Üben. A 1.1. München: Hueber Verlag, 2017. 67 p. ISBN 978-3-19-381051-9.
5. GAFIȚA, I. L. Exersezi limba germană clasele a III-a - a IV-a, Focșani: Editura Grama, 2011, 31 p.
6. GEORGIKAKI, M.; BOVERMANN, M.; SEUTHE, C.; GRAF-RIEMANN, E.; Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. A 1.1., Deutschland: Hueber Verlag, 2013. 92 p. ISBN 978-3-19-361051-5.
7. GEORGIKAKI, M.; BOVERMANN, M.; SEUTHE, C.; GRAF-RIEMANN, E.; *Beste Freunde*. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. A 1.1., Deutschland: Hueber Verlag, 2013. 72 p. ISBN 978-3-19-301051-3.
8. GEORGIKAKI, M.; SEUTHE, C.; GRAF-RIEMANN, E.; Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. A 1.2., Deutschland: Hueber Verlag, 2014. 72 p. ISBN 978-3-19-501051-1.

9. GEORGIAKAKI, M.; SEUTHE, Ch.; SCHURMANN, Anja. Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche, Arbeitsbuch A 2.1, München, Hueber Verlag: 2015. 100 p. ISBN 978-3-19-401052-9.
10. GEORGIAKAKI, M.; GRAF-RIEMANN, E.; SCHUMANN, A.; SEUTHE, C. Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A 2.2, 2015, 72 p. ISBN 978-3-19-501052-8.
11. GEORGIAKAKI, M.; BOVERMANN, M.; SEUTHE, C.; SCHUMANN, A.; Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. A 1.2., Deutschland: Huber Verlag, 2019. 91 p. ISBN 978-3-19-601051-0.
12. LATOUR, B.; EGGERS, D. Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning: Hueber Verlag, 1999. 224 p. ISBN 3-19-031456.
13. METTEN, B.; SPIRIDONOU, P, Beste Freunde A 1.1, Intensivtrainer, Hellas: Athen. 2019. 56 p. ISBN 978-960-548-049-3.
14. MUCENIECE, G.; BRUCKE, R.; GEORGIAKAKI, M.; PAPADOPOULOU, M. Beste Freunde, Deutsch für Jugendliche, Lehrerhandbuch, A 1.1., Deutschland: Hueber Verlag, 2014. 176 p. ISBN 978-3-19-421051-6.
15. SCHUMANN, A.; GIERSBERG, D. Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Testtrainer. A1, Deutschland: Huber Verlag, 2016. 89 p. ISBN 978-3-19-071051-5.
16. SCHURMANN, A. Beste Freunde. Mein Grammatikheft A 2.1. München: Hueber Verlag, 2019. 48 p. ISBN 978-3-19-391052-3.

INTEGRAREA METODELOR COMPLEMENTARE ÎN EVALUAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA LIMBA ENGLEZĂ

THE INTEGRATION OF ALTERNATIVE METHODS IN ASSESSING THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE

*Cernei Cristina,
profesoară de limbă engleză,
grad didactic superior*

Instituția Publică Liceul Teoretic *Onisifor Ghibu*, Chișinău

*Cernei Cristina
English as a Foreign Language Teacher,
Superior Didactic Degree*

Public Insitution Theoretical Lyceum *Onisifor Ghibu*

Rezumat: Schimbările esențiale care se produc în sistemul educațional din Republica Moldova vizează o tendință de ameliorare față de utilizarea metodelor și tehnicilor de evaluare alternative. La nivel de clasă putem aplica și integra metode complementare îndeplinind funcțiile Curriculumului la limba engleză care reies din stipulările competențelor la limba străină conform nivelului nivelul B1+ conform noilor descriptori CECRL. Metodele precum banda desenată, colajul, harta conceptuală, infograficul, jurnalul de lectură și de învățare precum și studiul de caz prezintă tot mai mult interes în procesul de evaluare a competenței de comunicare lingvistice, pragmatice, sociolingvistice și inter/pluri culturală.

Cuvinte-cheie: *Competența de comunicație, metoda alternativă, evaluare, grilă, descriptor*

Abstract: The meaningful changes that have occurred in the Republic of Moldova Educational System face an improvement of usage of various alternative assessment methods and techniques. When facing students we are to apply and integrate alternative assessment methods, thus complying to the functions of the Foreign Language Curriculum that are the outcomes of the stipulated competences according to B1+ level skills and new CEFRL descriptors for English as a foreign language. Hence, methods like comic book, collage, concept map, info graphic, reading and learning journals, as well as case study present a wider interest in the process of assessing the communicative linguistic, pragmatic, sociolinguistic and pluri/inter cultural competences .

Keywords: *communicative competence, alternative method, assessment, rubric, descriptor*

Curriculum la limba străină ca disciplină cu statut obligatoriu abordează predarea centrată pe elev în procesul de învățare-evaluare. În acest context, cadrele didactice introduc activități alternative sau complementare promovând continuu modele noi de dezvoltare a competenței de comunicare. Aceste metode prezintă tot mai mult interes în procesul de evaluare a competenței de comunicare lingvistice, pragmatice, sociolingvistice și inter/pluri culturală.

„Evaluarea este o componentă necesară funcționării oricărui sistem și confirmă gradul lui de eficiență” susține E. Macavei [4] Constantin Cucuș constată că „evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare” [2, p.367]. Jinga I.[3], Platon E.[6]. Radu I.T.[7], Vogler J.[8] definesc evaluarea drept un proces de măsurare și apreciere a rezultatelor sistemului de educație.

Schimbările esențiale care se produc în sistemul educațional din Republica Moldova vizează ameliorarea metodelor și tehnicilor de evaluare în scopul realizării unor corelații eficiente între predare - învățare - evaluare și pentru a atinge dezideratele propuse în vederea formării unei personalități autonome, libere și creatoare. Astfel evaluarea se aplică pe tot parcursul desfășurării procesului de învățământ [5], asumându-și funcția de control continuu și este „implicată în proces”, rolul ei fiind de „**diagnosticare și ameliorare**”, surprinzând „pulsul” desfășurării procesului de învățământ, resursele favorizante, ca și eventuale perturbații ce intervin în mecanismele sale, iar prin intervențiile pe care le sugerează preîntâmpină acumularea unor deficiențe ce s-ar putea solda cu dereglări mai profunde [1]. „*Strategiile didactice trebuie să includă învățarea prin cooperare, învățarea prin descoperire, jocul, întrucât, acestea sunt modalitățile de abordare interdisciplinară care creează un context al învățării plăcut, stimulativ, ce valorifică interesele, nevoile copilului și experiențele lor de viață și creează premisele învățării autonome și ale reușitei școlare .*” [3, 20 p.]

La nivel de clasă putem aplica și integra următoarele metode complementare pentru a putea oferi elevilor o evaluare cât mai „atractivă”, metode recomandate și de Curriculum Național Aria Curriculară Limbă și Comunicare, Disciplina Limba Străină [8].

Bandă desenată este un mijloc de comunicare pe cale grafică, alcătuit cu ajutorul imaginilor și, adeseori, a cuvintelor, în scopul de a ilustra un fir narativ. Această metodă de evaluare alternativă are loc prin setarea unor pași specifici:

- a. identificarea imaginilor și cuvintelor;
- b. ilustrarea firului narativ
- c. corespunderea imaginilor și cuvintelor prin expunerea coerentă

Spre exemplu elevii clasei a III-a au de realizat un produs în baza metodei banda desenată la Module one, Lesson one „Meeting Old Friends”, sarcina: substitute words for pictures (alfabetul)[11]. Aprecierea are loc prin crearea unei grile specifice:

Tabelul 1.1 Grila de evaluare conform CECRL[10]

	Needs support (PL) 5-6 (GL, LL)	Guided (PL) 7-8 (GL, LL)	Independent (PL) 9-10 (GL, LL)
Choice of images	The images are not visible enough and do not correspond to the topic in a proportion of 80% (90% for grade 5)	The images are visible but with some incoherence to the topic in a proportion of 40% (50% for grade 6)	The images correspond to the topic (1-2 inconsistencies for grade 9)
Choice of words	The words do not correspond to the images in a proportion of 80% (90% for grade 5)	The words partly correspond to the images in a proportion of 40% (50% for grade 6)	The words correspond to the images (1-2 inconsistencies for grade 9)
Sentence structure	The sentences lack a coherence in structure and is 80% mother tongue influenced (90% for grade 5)	The sentences are coherent with slight incoherence in a proportion of 40% (50% for grade 6)	The sentences are coherent in structure (1-2 inconsistencies for grade 9)
Spelling	80% of the spelling does not correspond to EL correctness (90% for grade 5)	40% of the spelling does not correspond to EL correctness (50% for grade 6)	Spelling corresponds to EL correctness (1-2 inconsistencies for grade 9)
Grammar	Grammar tenses are confusing and are influenced by mother tongue structures in a proportion of 80%(90% for grade 5)	Grammar tenses are partly incorrect and slightly influenced by mother tongue structures in a proportion of 40% (50% for grade 6)	Grammar tenses are used properly. (1-2 inconsistencies for grade 9)

Colajul este compoziție pe hârtie care implică procesul de lipire și asamblare a unei varietăți de materiale cum ar fi decupaje din reviste, țesături, panglici, obiecte mici, etc.,acompaniate de cuvinte, fraze, propoziții sau texte descriptive. Elevii clasei a V-a, Unit One, Lesson Six, tema „Houses, Houses”[12], primesc sarcina de a elabora un colaj care reprezintă casa prietenului/prietenii, o discuție recomandată a fi realizată la lecție de către elevi, astfel încât în urma notițelor să fie realizat colajul. Elevii au de răspuns la următoarele întrebări:

1. What type of house/flat does your friend/classmate live?
2. Where is the house/flat situated?
3. How many rooms are there in the house/flat?
4. What are the colors of the walls in each room?
5. What objects are there in the rooms? (5 objects)
6. What is your friend’s/classmate’s room like? (5 sentences)
7. What does your friend want (does not want) to change in his/her room? (2 changes)

Evaluarea are loc în urma unei grile care ar cuprinde răspunsurile celor 7 întrebări. Baremul de notare este conform mediei procentului de îndeplinire a fiecărei sarcini.

Harta conceptuală este o modalitate de organizare logică și reprezentare grafică și vizuală a informațiilor, evidențind relațiile dintre diverse concepte și idei, care poate fi creată de mână sau folosind o aplicație software. Elevii clasei a VII-a, Unit One, Lesson Four, „Forms of Learning”[13] au de creat o hartă conceptuală bazată pe textul din exercițiul 2, pagina 15 din manual, comparând cele două forme de învățare fizică și la distanță. Harta trebuie să conțină următoarele informații/concepte/idei:

1. Advantages of online learning (2 advantages);
2. Disadvantages of online learning (2 disadvantages);
3. Advantages of face-to-face learning (2 advantages);
4. Disadvantages of face-to-face learning (2 disadvantages);
5. Ways of improving online learning. (2 ways);
6. Ways of improving face-to-face learning (2 ways);
7. A typical school day when online learning (5 characteristics);
8. A typical school day when face-to-face learning (5 characteristics)

În baza acestor cerințe se elaborează o grilă de evaluare specifică sarcinii:

Tabelul 1.2 Sarcini și grila de notare în baza metodei Harta Conceptuală

1. Advantages of online learning (2 advantages);	1 The student has an attempt and succeeds partially in organizing the information
2. Disadvantages of online learning (2 disadvantages);	2 The student has an attempt and succeeds in organizing the information despite some spelling and grammar incoherences
3. Advantages of face-to-face learning (2 advantages);	3 The student has an attempt and succeeds in elaborating the necessary information despite some slight incoherences
4. Disadvantages of face-to-face learning (2 disadvantages);	
5. Ways of improving online learning. (2 ways);	

6. Ways of improving face-to-face learning (2 ways);	4 The student has succeeds in organizing the information, despite some slight grammatical or spelling inconherences
7. A typical school day when online learning (5 characteristics);	5 The student succeeds in organizing the information
8. A typical school day when face-to-face learning (5 characteristics)	

Infograficul este o colecție organizată de imagini, grafice, simboluri și text care oferă o descriere succintă, clară și rapidă a unui concept sau a unei teme. Elevii clasei a VIII-a, Unit One, Lesson 7, Round up, pagina 17, au textul de la rubrica Reading „The Web of the future”. [14] În baza textului și în baza unei cercetări în spațiul virtual elevul demonstrează competența de organizare a ideilor prin imagini, grafice și descrieri succinte în baza punctelor:

1. Science and its development
2. Work and free time
3. The internet and mobile phones
4. The expertst predictions
5. Other gadgets
6. The future use of the machines connected to the internet
7. The internet today.

O grilă de evaluare similară metodei de hartă conceptuală poate fi utilizată în evaluarea elevilor prin infografice.

Jurnalul de lectură colecție personală de notițe, gânduri și impresii provocate de lectura unui text sau a unei cărți. Elevii din Republica Moldova sunt pregătiți și evaluați în baza dezvoltării competenței (pluri/inter)culturală și presupune integrarea trăsăturilor specifice culturii studiate în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/ toleranță și acceptare a diversității culturale. Astfel elevii clasei a VII-a, în cadrul Unit Two, Lesson 5, Civilization: Museums, au textul „The British Museum.” [13] În baza textului, elevii sunt evaluați pentru sarcina de a căuta informații despre alte cinci muzee din țări vorbitoare de limbă engleză. Grila de evaluare include următoarele aspect:

1. The country and the city/town where the museum is located;
2. The oldest museum in the country;
3. The period when the museum started functioning;
4. The first exhibits of the museum;
5. Three most visited items in the museum;
6. Three recommendations to visit the museum.

Grila va ține cont de coerența ideilor structurate, structura textului, aspectul grammatical, ortografic.

Jurnalul de învățare este o colecție de însemnări, observații, gânduri și alte materiale relevante adunate într-o perioadă de studiu cu scopul de a îmbunătăți învățarea prin procesul de scriere și reflectare asupra celor studiate. La nivel de liceu, elevii au temele gramaticale mult mai

elaborate și exercițiile de exersare nu sunt suficiente pentru a reuși în învățarea lor. De exemplu la clasa a X-a, Lesson one, pagina 27, Grammar Revision, The number of nouns, Uncountable nouns and their Countable equivalents sunt cinci exerciții de exersare pentru a integra competența lingvistică gramaticală. [15] Pagina 58, la tema gramaticală „Nouns with prepositions”, sunt doar două exerciții. Astfel pentru elevii de liceu este binevenită metoda alternativă de evaluare prin jurnalul de învățare care la început de unitate de învățare este fracționat în teme specifice care au anumite cerințe de a fi îndeplinite. Tema de studiat, consecutivă din manual, sau din cadrul orei de predare/învățare, trei exerciții din spațiul digital, site-uri recomandate fie de cadrul didactic, integrarea cunoștințelor prin utilizarea a minim 5 exemple (pentru nota 8, 8 exemple pentru nota 9, 10 exemple pentru nota 10) în elaborarea unui eseu de 140-170 de cuvinte. Această metodă poate fi creată digital prin metoda **lapbook** care este o colecție de pagini organizate sub forma unei cărți sau a unui portofoliu și are ca scop prezentarea detaliată a unei teme cu ajutorul imaginilor, frazelor scurte, cuvintelor cheie, simbolurilor grafice și desenelor executate de autor sau colectate din diverse surse. Dat fiind faptul că elevii secolului XXI sunt nativi digitali, pentru ei metoda alternativă **scrapbook** este de ajutor, deoarece ei o colecție de fotografii, desene și decupaje însoțite de explicații scurte și comentarii personale organizate sub forma unei cărți, a unui album sau a unui jurnal astfel încât evaluarea performanței elevilor să poată fi realizată în format tradițional sau digital prin metode alternative în baza unei grile de evaluare realizate împreună cu elevii și ajustată conform cerințelor în faza de predare/învățare..

Studiul de caz rezultatul confruntării directe a elevului cu o situație din viața reală, autentică, reprezentativă pentru un set de situații și evenimente problematice care permit testarea gradului de operaționalitate a cunoștințelor însușite și a competențelor formate în procesul de predare-învățare-evaluare. Gândirea critică este competența care este dezvoltată în cadrul unui studiu de caz într-ucât elevii sunt motivați să își depășească propriile viziuni și crezuri. Astfel în clasa a X-a, Lesson 3, pagina 69-70, elevii au de citit textul „The Reading Public”, de S. Leacock. [15]Elevii sunt evaluați în baza următoarelor întrebări:

1. Why does the professor think that the people who bought what they had ben offered might have been disappointed?
2. Why was the manager quite sure that the customers wouldn't read the books they had purchased?
3. Why do some customers, even today, insist on buying the latest books, the ones that are the most expensive, the most colorful and pleasant to look at?

Elevilor li se propune grila de evaluare:

Tabelul 1.3 Competențele și caracterul lor

Competența lingvistică	Utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate și autocontrol
Competența sociolingvistică	Actualizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare, valorificând dimensiunea socială a limbii
Competența pragmatică	Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile, demonstrând precizie și fluență discursivă

Competența culturală	(pluri/inter)	Integrarea trăsăturilor specifice culturii studiate în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/ toleranță și acceptare a diversității culturale
----------------------	---------------	--

Îndeplinind funcțiile Curriculumului la limba engleză care reies din stipulările competențelor la limba străină conform nivelului B1+ conform noilor descriptori CECRL [10] datorită metodologiei de evaluare prin sus-numitele metode complementare competențele lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (pluri/inter) culturală sunt evaluate în mod integrativ, astfel încât să se descurce în majoritatea situațiilor comunicative.

Metodele complementare sunt în permanență folosite și profesorii sunt mai moderni și doresc folosirea acestor metode mai activ decât anii precedenți. Caracterul acestor metode complementare implică arsenalul instrumental mai bogat decât cel tradițional.

Bibliografie

1. BONTAȘ I. Tratat de pedagogie. București: ALL, 2008. 416 p. ISBN10:9735717387 ISBN13: 978-9735717384
2. CUCOȘ C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 9789734609369
3. JINGA I. Evaluarea performanțelor școlare. București: Afeliu, 1996. 199 p. 973-97154-2-7
4. MACAVEI, E. Pedagogie. București: EDP, 1997. 514p. ISBN: 973-30-5596-4
5. NICOLA I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. 575 p. ISBN: 973-8473-64-0
6. PLATON E. Procesul de predare și evaluare a limbii române ca limbă nematernă la ciclul liceal. Cluj-Napoca: Casa cărți de științe, 2011. 235 p. ISBN: 978-606-17-0073-8
7. RADU I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura didactică și pedagogică, 2008. 288 p. ISBN: 9789733023548
8. VOGLER J. Evaluarea învățământului preuniversitar. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN: 9736835901
9. Curriculum Național Aria Curriculară Limbă Și Comunicare Disciplina Limba Străină Clasele X - XII Chișinău 2019 2 Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Proces verbal nr.22 din 05.07.2019), poate fi accesat pe următorul link:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straina_curriculum_liceu.pdf
10. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors, ediția 2019 poate fi accesat pe următorul link:
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
11. IGNATIUC I., ALADIN L., FOCA L. [et. al.] Magic English : Pupil's book : Third form : 3 / Chișinău: Arc, 2018 (Tipogr. „Balacron”) 120 p. ISBN 978-9975-0-0175-5. poate fi accesat pe următorul link: <https://drive.google.com/file/d/1fmGuAs9sb7zJTHDBbm3gc7lnLt7F-pM/view>
12. IGNATIUC I., ALADIN L., FOCA L. [et. al.] English: Pupil's Book: Form 5: Level A2.1 Chișinău: Prut Internațional, 2020 (Combinatul Poligrafic). – 128 p. ISBN 978-9975-54-511-2 poate fi accesat pe următorul link:
https://drive.google.com/file/d/109v4kRpJh_174PZlmycEu37u7XGusNMB/view
13. CONDRAT V., CEBOTAROȘ V. English: Level A 2.3: Form 7 / Chișinău: Prut Internațional (pe cop. Ed. „Prut”), 2020 (Combinatul Poligrafic). – 144 p. ISBN 978-9975-54-521- poate fi accesat

pe următorul link: https://drive.google.com/file/d/1YWdPSg_zleLSEzdLB-Rv7TwdNzhkqt4N/view

14. BURDENIUC G., ONOFREICIUC E, ROTARU S [et al.] English for Life : Pupil's book : From 8/ Chișinău: Prut Internațional, 2015 (Combinatul Poligrafic). – 160 p. ISBN 978-9975-54-197-8 poate fi accesat pe următorul link: <https://drive.google.com/file/d/1MTGLfuZW7F4YhB5a3ISQEyGDIPYw7QzH/view>
15. CHIRA G., DUȘCIAC M., GÎSCĂ M., [et. al.] Working Together. Form 10., Chișinău. Editura ARC, 2012, 146p. ISBN 9975-61-682-9 poate fi accesat pe următorul link: <https://drive.google.com/file/d/15zHvdibE9BpurZftIHD-7pjL5sbnR7sz/view>

STRATEGII CLASICE ȘI MODERNE DE OPERARE TERMINOLOGICĂ LA LECȚIA DE BIOLOGIE SPRE ACTIVIZAREA ELEVILOR ȘI IMPLICAREA DIRECTĂ ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

CLASSIC AND MODERN STRATEGIES OF TERMINOLOGICAL OPERATION IN THE BIOLOGY LESSON TO ACTIVATE STUDENTS AND DIRECT INVOLVEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*Șaragov Diana, profesoară de biologie,
Liceul Teoretic M. Eminescu din municipiu Chișinău*

Rezumat: Științele sunt motorul dezvoltării societății umane. Progresele în științele educației produc cele mai pronunțate modificări în lanț ale societății. Instruirea și educarea în școală au impact pronunțat asupra generației în formare, cu rezultate văzute în timp. Alegerea corectă a strategiilor și metodelor de învățare asigură atingerea finalităților educaționale și formarea sistemului de valori. Metodele interactive îi implică pe elevi în activități și astfel ei prelucrează și asimilează cunoștințele teoretice. Activitatea de grup stimulează formarea competențelor de comunicare transferabile și utile în diverse situații. Odată ce elevii își formează competențe solide în școală, ei au mai multă încredere în sine și o pregătire mai bună pentru colegiu și facultate.

Cuvinte-cheie: didactică, metode, învățare, predare, evaluare, motivare.

Abstract: Sciences are the engine of the development of human society. Advances in the sciences of education produce the most pronounced chain changes in society. Training and education in school has a pronounced impact on the generation in training, with results seen over time. The correct choice of learning strategies and methods ensures the achievement of educational goals and the formation of the value system. Interactive methods involve students in activities and thus they process and assimilate theoretical knowledge. Group activity stimulates the formation of transferable and useful communication skills in various situations. Once students build solid skills in school they have more self-confidence and are better prepared for college and university faculty.

Keywords: Didactics, Methods, Learning, Teaching, Evaluation, Motivation

Transformările sociale, progresele științifice, tehnice și accesul la diverse surse informaționale se reflectă, în primul rând și nemijlocit, în vocabular, care este considerat compartimentul limbii cel mai flexibil și mai deschis influențelor externe și interne. Accesul liber la diverse surse a generat nu numai apariția unui spectru larg de termeni noi, ci și reinterpretarea semantică atât a unor cuvinte din uzul general, cât și a unor unități terminologice. Totodată, astăzi, când avalanșa de împrumuturi este foarte mare, uneori chiar abuzivă, este important a scoate în evidență procesele interne de îmbogățire a vocabularului științific la elev, în scopul păstrării identității limbii naționale și a formării competențelor utile pentru viitor. În sursele de specialitate este unanim acceptată ideea că îmbogățirea și perfecționarea vocabularului științific reprezintă un proces mai dificil decât însușirea noilor cuvinte de uz general prin comunicarea de zi cu zi. Achiziționarea de noi cuvinte și folosirea lor corectă în diverse situații rămâne un deziderat permanent de-a lungul întregii vieți a omului. Astfel, realizarea unei comunicări eficiente este posibilă doar posedând și utilizând un vocabular bogat și corect. Succesul în viață și realizarea în profesia ce o vor îmbrățișa elevii, într-o societate ce evoluează acum mai rapid ca oricând, ține de capacitatea de învățare și adaptare individuală, de selectare a surselor și instrumentelor pentru formarea și dezvoltarea personală în condițiile și cerințele din viitor. Acum formăm competența de a învăța nu doar pentru notă la lecție, dar și în contextul învățării continue. Din aceste considerente, este necesar ca studiul terminologiei specifice să fie extins și aprofundat.

De ce optăm pentru strategiile moderne?

În prezent o educație calitativă cere un set de modernizări în demersul educațional proiectat și realizat de profesor, în așa fel ca metodele și strategiile selectate să valorifice achiziționarea activă a cunoștințelor de către elev. Profesorul, în alegerea modului de realizare a activităților didactice, pornește de la cunoașterea elevilor pe care îi învață și selectează sarcinile optime, metodele, forme de predare-evaluare, prin care urmărește să valorifice resursele cognitive și acționale ale discipolilor săi, spre formarea armonioasă a lor în prezent, dar și pentru societatea din viitor. Acum prin activitățile formale și informale realizate în școală obișnuim elevii să participe activ, astfel ei își formează motivația internă pentru activități și proiecte educative, ecologice, de cercetare. Adaptarea și încadrarea optimă în mediul social și profesional elevii o vor realiza prin aplicarea instrumentelor cu care îi deprindem astăzi la lecții. Aceste finalități profesorul le va atinge doar prin utilizarea strategiile bazate pe implicare, acțiune, sinteză, experimentare, cercetare. Strategiile moderne practicate la lecțiile de biologie creează oportunitatea pentru elevi de a învăța calitativ și de a cimentă cunoștințe utile și practice în diverse domenii pe care le vor încuraja fiecare în viitor. Profesorii sunt cei care, prin alegerea metodelor și prin accentele pe care le fac în cadrul lecțiilor, îi motivează și îi orientează pe elevi. Profesorul, prin construirea și dirijarea procesului educațional, îi ajută pe elevi să pregătească mediul fertil pentru viitoarea lor carieră. Profesorul competent îi îndrumă pe elevii săi, oferă suport, respect, îi apreciază și încurajează în așa fel ca ei să fie interesați continuu de propria învățare și de creșterea nivelului de cunoștințe teoretice și practice. Noi, profesorii, trebuie să proiectăm activitățile în așa fel, ca la elevi să stimulăm dezvoltarea lor cognitivă și orientarea spre atingerea rezultatelor proiectate. Rezultatele motivaționale mențin interesul elevului pentru învățare la lecție. Elevii activi și motivați reușesc să învețe mai ușor, sunt mai mobili, ei sunt mai pregătiți pentru medii noi cu alte oportunități decât cele din prezent și au mai multe șanse de a reuși în profesia și mediul social în care vor fi. Strategiile didactice interactive promovează învățarea centrată pe elev.

Activitățile de grup presupun rezolvarea sarcinilor prin colaborarea cu colegii din cadrul echipei. Ei își repartizează optim sarcinile în cadrul grupului, ceea ce îi ajută să lucreze împreună și realizează într-un timp mai scurt obiectivele propuse, aplică diverse forme de comunicare în

timpul activității . Elevii reușesc să prezinte rezultate originale, mai ales când sunt în concurență cu alte echipe din clasă.

Prin activitatea de grup elevii învață să formeze relații de cooperare cu colegii spre realizarea scopului/sarcinii didactice.

Cadrul didactic, prin metodele interactive și atractive pentru elevi, reușește să atingă finalitățile propuse. Profesorul are rolul de organizator și mediator al activităților de învățare și evaluare / autoevaluare a elevilor. Profesorul nu mai este doar difuzor de mesaje informaționale, prin activitatea frontală ce predomina în trecut. Acum profesorul explică, organizează, dirijează, dar cu scopul de a implica pe elevi în diverse activități cu rezultate și scopuri schițate /proiectate și orientate spre finalitățile educaționale.

Renunțând la unele practici educaționale ineficiente, rigide și conservative, profesorul este mai deschis la metodele moderne pe care, adaptându-le la specificul și necesitățile discipolilor săi, organizează un mediu eficient de învățare și formare de personalități cu spirit creativ și activ.

Activitatea de predare-învățare-evaluare prin strategii și metode moderne formează la elevi încrederea în propriile forțe, pentru a găsi soluții, pentru a elabora proiecte. Profesorul contribuie la formarea capacității de lucru individual cât și în grup, la formarea deprinderii de a fi activ, utilă pentru viața lor.

Prima competență specifică biologiei în curriculum ediția 2019 e formulată în felul următor:

” Utilizarea limbajului științific în diverse contexte de comunicare referitor la structuri, procese, fenomene, legi, concepte.”

În Biblia profesorului pe prima poziție e plasată această competență și ilustrează rolul central al terminologiei în procesul didactic al studiului biologiei.

În prezent în contextul învățământului centrat pe formarea de competențe la elevi, ghidați de prevederile curriculare, știm de la ce trebuie să pornim în procesul de proiectare a lecției.

Profesorul trebuie să își pună 2 întrebări :

- 1- Ce termeni voi preda elevilor?
- 2- Ce metode aleg pentru a face asimilarea și operarea cu termenii selectați accesibilă elevului?

Motivarea și reflecția elevului în procesul învățării.

În contextul articolului dat ne-am îndreptat atenția spre standardele și metodele prin care se tinde spre un învățământ școlar de calitate. Realizarea obiectivelor propuse o facem prin combinarea optimă a celor mai bune și eficiente metode atât pentru elev, cât și pentru profesor. Calitatea în procesul de instruire pornește de la profesor. Un profesor cu o pregătire teoretică bună, instrumentat cu diverse metode pedagogice și motivat spre formarea și dezvoltarea elevilor săi, realizează împreună cu elevii ce este prevăzut și proiectat de programa națională.

Profesorul ce organizează aprecierea activității elevilor prin metodele clasice și alternative de evaluare stimulează motivarea elevilor.

Activitățile interactive de predare-învățare-evaluare în clasă stimulează mai multe procese ale activității nervoase superioare a elevilor. Obținerea rezultatelor dorite ține și de analiza reușitei elevilor prin diverse metode cu selectarea atentă ulterioară a metodelor rezultative în timpul proiectării lecțiilor.

Stimularea activității nervoase și formarea de noi asociații neuronale în timp ce se lucrează la temă asigură fixarea cunoștințelor. Cu cât mai multe asociații se creează în scoarța cerebrală, cu atât mai bine memorează, cu atât mai bine se dezvoltă capacitatea de reflecție a elevului și proprietatea de a formula soluții noi, de a genera idei. Metodele moderne stimulează atenția elevului și se formează motivația internă de a afla mai multe cunoștințe utile, de a le descoperi aplicabilitatea în practică. Metodele clasice ale învățării, lucrul individual doar cu textul scris sau ascultarea lecției predate clasic de profesor, oferă un randament mai mic al învățării. Elaborarea diferitor scheme, tabele, imagini de către elev, sub îndrumarea profesorului, găsirea de soluții la problema anunțată activează diferite centre din encefal și tema este învățată mai bine.

Strategiile didactice reprezintă modalitățile prin care profesorul îi ghidează pe elevii săi spre achiziționarea de cunoștințe biologice într-un mod eficient și conștient. Strategiile moderne au drept scop inițierea proceselor de cogniție, într-un mod atractiv orientează concentrarea pe subiectul și termenii noi de studiat. Când elevul este implicat activ în procesul de învățare, el exersează cu noțiunile abia învățate și le însușește mai repede. Profesorul pregătește planul de lucru cu elevii și programează implicarea lor, în același timp ține cont de multitudinea de factori legați de elevii săi și de realizarea lecției. Profesorul dispune de condiții cunoscute, necunoscute cât și situații neprevăzute/spontane. Cu cât este mai flexibil și mai experimentat, cu atât mai ușor poate să transforme unele greșeli /eșecuri /surprize în oportunități. Curriculumul și finalitățile prevăzute în el, specificul clasei de elevi, organizarea școlară, propria viziune a profesorului cât și aptitudinile psihopedagogice sunt componentele bine cunoscute și folosite la schițarea lecției. Elevul este un subiect activ, cu imaginația fără margini, cu idei originale pe care le poate dezvolta prin comunicări, proiecte, rezolvarea de probleme și lucrări propuse. Profesorul, când desfășoară lecția, ar trebui să țină cont de interesele elevilor, dar să sporească și nivelul de conștientizare a lor. Când elevii evidențiază aspectele de utilitate și însemnătate a temelor studiate, când realizează diverse investigații a proceselor și fenomenelor biologice, realizează experimente de laborator cât și investigații în natură, la ei se realizează conectarea dintre aspectele teoretice cu realitatea, conștientizează cum lucrează anumite legități și apare setea de cunoaștere, de a studia în continuare la clasă, cât și independent. Elevii sunt diferiți, unii preferă activitățile individuale, alții în colaborare cu colegii, alternarea metodelor îi ajută pe ei să identifice strategiile, tehnicile și formele de învățare bune pentru fiecare, îi ajută să se cunoască mai bine. Profesorul creează mediul optim de învățare, oferindu-le sarcini interactive, stimulează activismul și dezvoltarea elevilor săi. Lecțiile la care elevii își răspund la întrebările lor, activitățile la care elevii participă din propria dorință și sunt conectate cu realitatea cresc motivația pentru învățare și îi ajută să înțeleagă ce studiază și cum/unde își vor putea aplica pe viitor cunoștințele.

Randamentul mare în procesul de învățare se obține prin stimularea proceselor de reflecție a elevilor. Profesorul trebuie să pregătească lecția în așa fel, ca să stimuleze motivația în timpul lecției și ea să se mențină și după ore în timpul lucrului individual asupra temei de acasă și asupra activităților de extindere a cunoașterii la subiectele studiate.

În procesul de învățare la școală, stimularea funcțiilor de reflecție, analiză, sinteză asigură învățarea conștientă.

Donald Alan Schön, filosof și profesor de studii urbane și educație, dezvoltă în lucrările sale principiile educației reflexive. Prin cercetările sale el a studiat procesele de gândire, comunicare și relaționare. Deci a examinat impactul activității nervoase a ființei umane în procesul de învățare, cât și în activitatea sa practică. El a menționat că prin schimb de experiență, învățare și practică putem progresa continuu în muncă. El a descris două forme de reflecție: reflecția asupra acțiunii și reflecția în timpul acțiunii.

Filosofii, scriitorii, dar și pedagogii așează reflexia pe o poziție înaltă. Interacțiunile dintre pedagogi și schimbul de bune practici educaționale se reflectă în propria lor activitate didactică.

În literatura de specialitate găsim descrierea rolului reflecției și impactul învățării reflexive în lucrările lui Shandomo, Lupinski, Korthagen.

Kolb propune un model circular format din 4 etape de învățare. El prioritizează experiența în procesul de învățare. Verificarea practică prin acțiuni concrete. Ideea despre implicarea activă în procesul educativ este deja istorică, dar foarte actuală în prezent. Prin analiza modelului, deducem și importanța unei învățări conștiente prin implicarea activă a elevului.

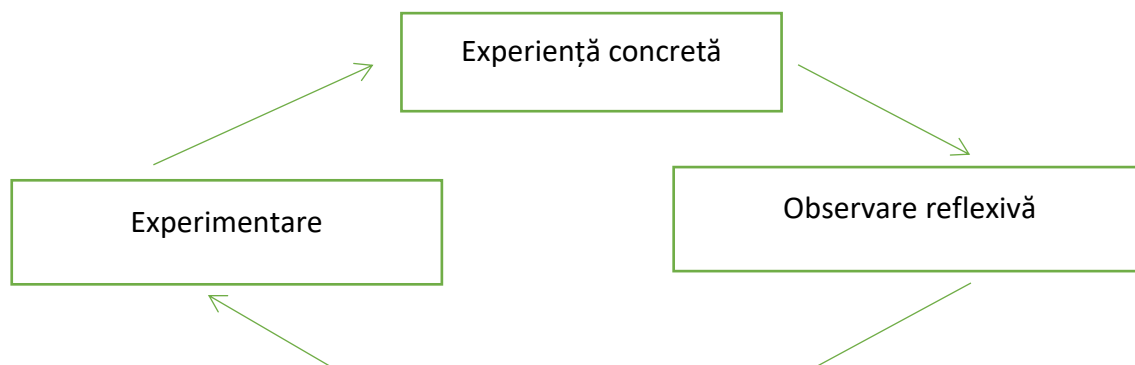


Figura 1. Modelul circular de învățare Kolb-1984

Lețiile de biologie oferă o oportunitate pentru elevii care sunt activi și activ prin exprimarea literară și artistică. Elevii manifeste activ. Elevul reflexiv, conștient și activ prin exprimarea literară și artistică dezvoltă competențe de comunicare și se formează ca o persoană activă și în societate. Elevul inițial cunoaște termenii din diverse surse, apoi exersează cu aceștia prin diverse metode alese de profesor. Acumularea bazei teoretice și operarea cu aceasta sunt miezul învățării temeinice și calitative. Prelucrarea informației studiate și capacitatea de aplicare în situații diverse țin de competențele acționale a elevilor, importante în dezvoltarea lor. Înțelegerea de elev că cunoștințe teoretice îi sunt utile sporesc încrederea în sine și construiesc o persoană pregătită pentru viitor.

La biologie elevul își formează competențele specifice prin:

- cunoașterea și deprinderea limbajului biologic prin exersarea continuă;
- realizarea aplicațiilor practice și a lucrărilor de laborator;
- formarea capacității de a se autoevalua, a reflecta, a fi exigent și a învăța sistematic;
- folosirea metodelor de învățare activă, de exemplu:
 - investigarea;
 - învățarea prin colaborare;
 - problematizarea;
 - studiul de caz;
 - dezbaterile.

Aceste metode dezvoltă competențele de comunicare corectă în diverse situații, formează o persoană deschisă și sociabilă, motivată și activă, cu spirit de inițiativă pe viitor. Există multe metode bune, dar problematizarea implică mai multe procese superioare ale gândirii și asigură o mai bună memorare a celor învățate. Această metodă formează gândirea creativă și divergentă.

Teoriile învățării oferă soluții pentru profesori în pregătirea de lecție și ne oferă repere clare în proiectarea lecțiilor. Teoriile din domeniul pedagogiei ne ajută să ne formăm propria hartă conceptuală pentru proiectarea și desfășurarea cât mai eficientă a orelor la școală.

Un caracter aplicativ are modelul reflexiv propus de Korthagen, modelul ALACT, prin care se redă importanța personalității ce învață, sentimentele și necesitățile acesteia. Asta ne amintește despre rolul central al motivației elevului pentru o învățare eficientă.

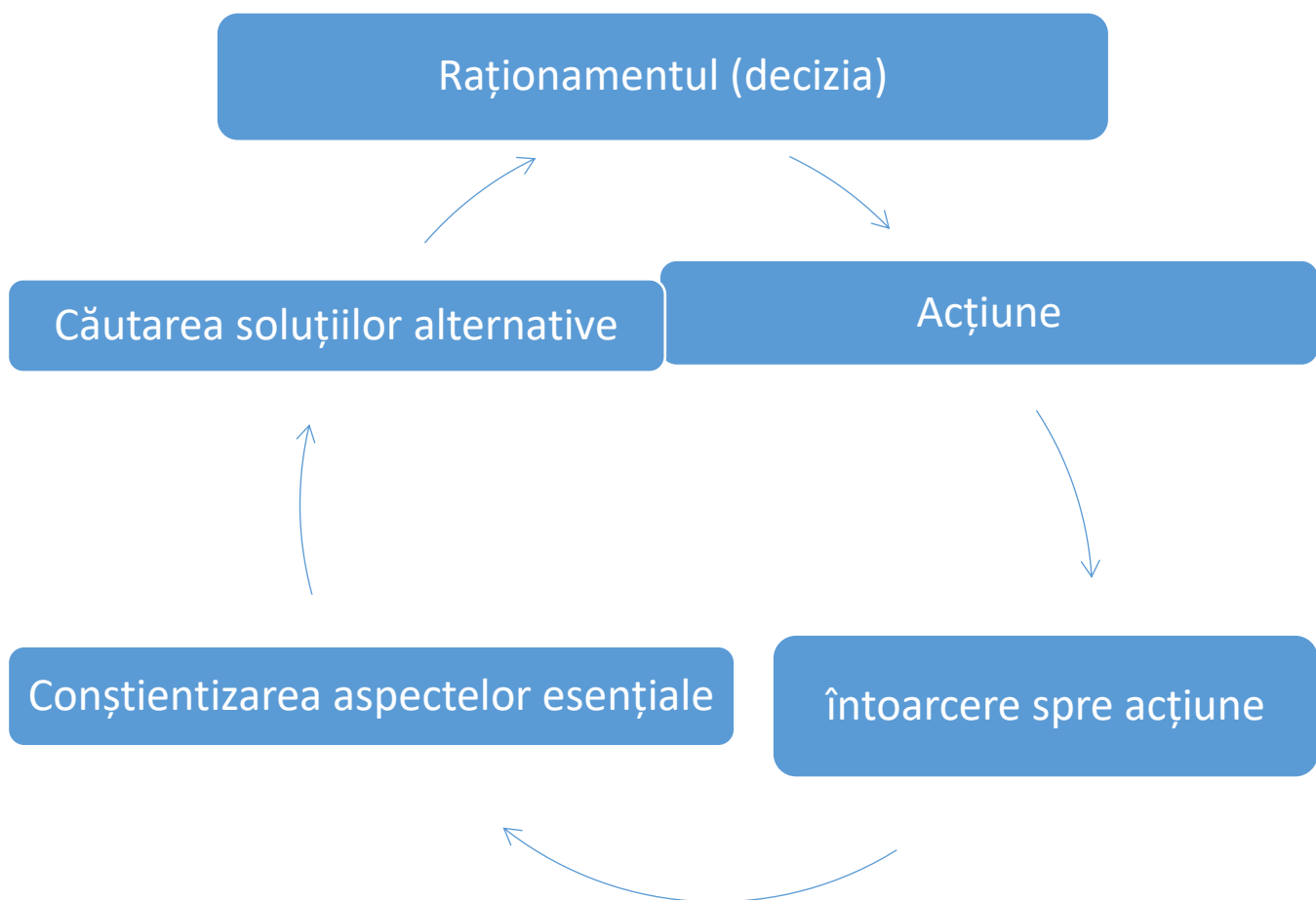


Figura 2. Model ALACT Korthagen -2005

Motivația internă ce întreține activitatea elevului, reflecției și autorefecția elevilor este în sine un mod de implicare activă în procesul de învățare de către elev.

Încurajarea elevilor să mediteze asupra strategiilor rezultative pentru învățare și aplicarea lor îi ajută să atingă finalitățile educaționale și în fiecare zi să fie mai conștienți.

Cultivarea capacității de reflecție teoretică prin operarea cu terminologia științifică se arată a fi eficientă prin exersări sistematice. Reflecția nu apare întâmplător, ci prin orientarea activă și intenționată spre procesul de reflecție asupra unui subiect. Acesta și este motivul pentru care elevul trebuie să conștientizeze importanța reflecției și învățării conștiente, profesorului revenindu-i rolul de organizator și dirijor în procesul de învățare și formare a competențelor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Elena Joița – Educația cognitivă. Editura Polirom, Iași
2. Ioan Cerghit – Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Editura Aramis, Bucuresti, 2002.
3. Ioan Cerghit – Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași, 2004.
4. Ioan Cerghit, Ioan Neacșu, Ion Negreț Dobridor, Ion Ovidiu Pânișoară – Prelegeri pedagogice. Editura Polirom, Iași.
5. FOCȘA-SEMIONOV, Svetlana. Învățarea academică independentă și autoreglată. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p

6. Romiță Iucu – Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Ed. Polirom, Iași, 2002.
7. Sorin Cristea- Dicționar de termeni pedagogici. Ed. D.P., București, 2000.
8. Sorin Cristea – Teorii ale învățării. Modele de instruire. Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 2005.
9. ȘOITU, L. (coord), CHERCIU, R. (coord) Startegii educaționale centrate pe elev. Buzău: A
10. Vîrtop Sorin-Avram: Caiet de practică pedagogică pentru Nivelul I și Nivelul al II-lea (liceal) al programului psihopedagogic în vederea certificării pentru profesia didactică prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. Editura Academica Brâncuși, TârguJiu, 2012 ISBN 978 - 973-144-539-7, Ediția a III-a Ipha MDN, 2006..

**NOȚIUNILE GEOGRAFICE – ÎNTRE MANUALUL ȘCOLAR ȘI
LEXICUL UZUAL AL ELEVULUI
GEOGRAPHICAL NOTIONS – BETWEEN THE SCHOOL TEXTBOOK AND
USUAL STUDENT'S VOCABULARY**

*Suhalitca Eugenia, profesoară de geografie, GD II
LT Gaudeamus, Dondușeni
Suhalitca Eugenia, geography teacher, the IInd DD
TL Gaudeamus, Dondușeni*

Rezumat: Prezentul articol își propune să valorifice modalitățile în care noțiunile geografice sunt achiziționate de către elevi în cadrul orelor și integrate în vocabularul uzual al acestora.

Curriculumul național la disciplină, ediția 2019, este actul normativ care reglementează noțiunile geografice ce trebuie studiate în fiecare clasă. O analiză statistică reflectă faptul că cea mai mare parte a noțiunilor sunt studiate în clasa a 5-a, fapt ce pune în fața profesorului misiunea de a identifica modalitățile eficiente de studiere și asimilare a acestora de către elevi. Instrument de bază ce servește ca suport în sistematizarea și prezentarea informației, manualul școlar satisface în mare parte cerințelor propuse, fiind adaptat la conținuturile curriculare. Strategiile didactice optime în studierea și asimilarea noțiunilor geografice variază în funcție de tipul termenilor.

Cuvinete-cheie: noțiune geografică, limbaj specific, strategie didactică.

Abstract: This article aims to capitalize on the ways in which geographical notions are acquired by students during classes and integrated into their usual vocabulary.

The national Curriculum in discipline, edition 2019 is the normative act that regulates the geographical notions to be studied in each class. A statistical analysis reflects the fact that most of the concepts are studied in the 5th grade, which places before the teacher the task of identifying effective ways of studying and assimilating them by the students. A basic tool that serves as a support in the systematization and presentation of information, the school manual largely satisfies the proposed requirements, being adapted to the curricular contents. Optimal teaching strategies in studying and assimilating geographical notions vary depending on the type of terms.

Keywords: Geographical notion, specific language, didactic strategy.

I. Introducere

Utilizate frecvent în viața cotidiană, noțiunile geografice sunt parte a vocabularului uzual al fiecărui om, fiindcă vizează mediul care ne înconjoară și parte a căruia suntem. Pare a fi o banalitate recunoașterea acestora în timp ce urmărim un buletin meteo. Mai mult decât atât, unele noțiuni geografice sunt „împrumutate” de către alte științe pentru a ilustra mai eficient fenomenele sociale abstracte.

Fiind atât de frecvent utilizați, termenii geografici par a fi simpli de înțeles, dar pentru a atinge acest nivel un elev are de descoperit multe lucruri interesante. Triada actele normative – sursele de informare – sala de clasă trebuie să-și utilizeze la maximum potențialul de care dispune. În acest context, cadrul didactic este liantul care oferă buna funcționare a sistemului creat prin cunoașterea și aplicarea prevederilor curriculare, folosind strategiile didactice eficiente conform nivelului elevilor.

Scopul acestui studiu constă în elucidarea strategiilor optime ce pot fi utilizate în învățarea – aplicarea – integrarea noțiunilor geografice în lexicul uzual al elevului, viitor cetățean.

II. Premise teoretice ale aplicării termenilor geografici la clasă

Utilizarea limbajului de specialitate demonstrează un bun nivel al pregătirii în domeniu al vorbitorului respectiv. Fapt reliefat și de prima competență specifică a disciplinei geografia: „Interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului.”[2, p.9], aceasta derivă din competența – cheie: „competențe de comunicare în limba română”. [1]

În scopul formării competenței respective autorii curriculumului național la disciplină (ediția 2019) au stabilit unitățile de competență care vor fi dezvoltate pe parcursul nivelului gimnazial. Acestea fiind de trei tipuri: 1.1. – de cunoaștere și înțelegere; 1.2. - de aplicare și operare; 1.3. – de integrare și transfer, în conformitate cu taxonomia revizuită a lui Bloom.

În acest mod se favorizează dezvoltarea în etape, în conformitate cu vârsta elevilor, a unităților de competență.

În scopul formării eficiente a competențelor specifice, Curriculumul național la geografie (ediția 2019) prevede finalități generale pentru fiecare an de studiu, stabilește noțiunile geografice ce trebuie asimilate, recomandă activități și produse de învățare.

Pentru nivelul gimnazial, Curriculumul național la disciplină (ediția 2019) stabilește 123 de noțiuni geografice, cel mai mare număr fiind stabilit pentru clasa a cincea - 37, ceea ce reprezintă aproximativ 30% din numărul total al noțiunilor propuse. Deși numărul acestora pare a fi mare, este binevenit faptul că elevului i se propune să identifice termenii, să-i pronunțe corect și să-i explice în cuvinte proprii. Cea mai mare parte a acestor termeni sunt reactualizați și utilizați în clasele ulterioare în diverse contexte de învățare, după cum se prezintă în tabelul 1.2.

Tabelul 1.2 Finalitățile de învățare pentru realizarea competenței specifice 1 la geografie.

Clasa	Numărul noțiunilor	Finalități. Elevul poate:
-------	--------------------	---------------------------

V	37	utiliza termenii geografici în diferite texte, în surse mass-media, reviste, emisiuni TV
VI	18	descrie un continent, utilizând termenii geografici
VII	17	caracteriza continente și oceane, utilizând termeni geografici specifici
VIII	24	explica realitatea geografică a țării, utilizând termenii geografici
IX	27	descrie realitatea social-economică a țării, utilizând terminologia geografică

Analizând acest tabel, observăm că autorii Curriculumului utilizează noțiunile „*termen*” și „*terminologie*”. Conform DEX, „*termen*” semnifică „*cuvânt, expresie, exprimare, vorbă*” sau „*Fiecare dintre cuvintele sau grupurile de cuvinte care au o accepție specifică unui anumit domeniu de activitate*”, în timp ce „*terminologie*” reprezintă: „*Totalitatea termenilor de specialitate folosiți într-o disciplină sau într-o ramură de activitate*”.^[9] Această observație ne atrage atenția asupra faptului că elevul, aflat la finele nivelului gimnazial, trebuie să opereze lejer cu noțiunile studiate și să le utilizeze frecvent în cadrul lecției de geografie.

Concluzii:

- În urma acestei analize concluzionăm că spre finele nivelului gimnazial elevul trebuie să utilizeze nu numai unii termeni, care sunt specifici pentru tema respectivă, dar un ansamblu de noțiuni pentru a descrie o realitate geografică;
- Vocabularul geografic este studiat treptat, dar cel mai mare volum este stabilit pentru etapa de început, clasa a cincea;
- Elevilor li se formează abilități diferite de operare cu termenii geografici, care se dezvoltă treptat, evoluând de la o clasă la alta.

III. Manualul școlar – o sursă primară în studierea noțiunilor geografice

Manualul școlar continuă a fi un important instrument de lucru în cadrul orelor de geografie, contrar varietății surselor din care poate fi selectată informația geografică, fiindcă acesta oferă o sinteză adaptată conform nivelului elevilor.

Calitatea manualelor școlare este însă un subiect mereu aflat în discuție. În opinia autoarei Bernadette Mérenne – Schoumaker, „un manual bun trebuie să fie: conform programei ; adaptat la nivelul elevilor; cât mai obiectiv posibil și de o calitate științifică ireproșabilă; bogat în documente (fotografii, texte, diagrame, tabele, hărți etc.) și în exerciții practice; redactat cu claritate (în primul rând, diferența între esențial și secundar).”^[8, p.183]

Dacă este să analizăm manualele de geografie aplicate la nivelul gimnazial constatăm că:

- doar manualul de clasa a V-a este unicul manual tipărit conform prevederilor noului curriculum;
- toate manualele sunt adaptate nivelului elevilor, informația este prezentată obiectiv, fiind însoțită de diverse documente și exerciții cu caracter practic;

- în toate manualele se evidențiază termenii-cheie, noțiunile geografice, informația esențială.

Evidențierea termenilor-cheie captează atenția elevilor și favorizează studierea acestora. Termenii sunt inserați în text și utilizați într-un context geografic, uneori sunt ilustrați în documente anexe. Aceasta permite de a realiza cel puțin trei acțiuni de studiere a noțiunii propuse, ceea ce contribuie la înțelegerea lor mai facilă.

Manualele de geografie oferă elevilor posibilitatea de a-și consolida cunoștințele prin intermediul blocului de autoevaluare. Întrebările incluse conțin itemi diferiți, solicitând atât reproducerea sau recunoașterea unor noțiuni, cât și utilizarea termenilor geografici în completarea textelor lacunare sau creare de conținut, cum ar fi itemii de tip eseu.

Concluzie:

- Manualele de geografie utilizate la nivelul gimnazial îndeplinesc funcțiile unui manual școlar atât cele referitoare la procesul de învățare (informare, formare, stimulare și autoinstruire), cât și cele cu interferență în viața cotidiană,[4, p. 52-55].

IV. Strategii didactice aplicate în formarea limbajului specific la geografie

În conformitate cu unitățile de competențe vizate pot fi aplicate mai multe tipuri de strategii didactice. Aplicarea anumitor strategii depinde de etapa de studiu (de înțelegere, aplicare, de integrare) și clasa la care se aplică. În cazul în care noțiunile geografice se studiază pentru prima dată, se propun activități ce stimulează înțelegerea acestora, iar în celelalte cazuri – activități de reactualizare ce vizează recunoașterea noțiunilor dintr-un text, expunerea în cuvinte proprii a sensului termenilor geografici, exerciții de asociere a unor noțiuni etc.

O primă etapă în studierea noțiunilor geografice este înțelegerea. În acest scop se pot utiliza diverse strategii precum cele euristice care vizează reactualizarea cunoștințelor, experiențelor, observațiilor anterioare ale elevilor; strategii deductive ce pornesc de la legi sau principii și concretizarea lor în exemple; analogice prin prezentarea modelelor; algoritmice ce se bazează pe explicația și demonstrarea concomitentă a celor explicate. Se pot aplica metode precum conversația euristică, asaltul de idei, formularea de ipoteze, descoperirea, modelarea etc.

Noțiunile geografice din teren, care pot fi observate atât în mediul în care trăiesc, cât și pe o imagine sau suport video, sunt mai ușor înțelese și memorate de către elevi. Rolul profesorului este de a crea mediul propice pentru dezvoltarea unei conversații. De exemplu, când se studiază pentru prima dată noțiunea „formă de relief”, putem prezenta imaginii ale acestora, analiza trăsăturile comune și diferite, accentul fiind pus pe identificarea cuvântului din noțiune care le unește într-un grup de obiecte geografice. Pentru a înțelege ce este „un munte”, putem oferi elevilor posibilitatea să citească noțiunea din manual și în același timp să identifice particularitățile formei de relief, analizând o imagine atașată, fie în manual, fie pe un suport auxiliar sau putem folosi o machetă.

Un alt grup de noțiuni geografice pot fi studiate analizând o hartă tematică precum harta fizică generală, harta zonelor climatice etc. Un exemplu ar fi studierea elementelor hărții în clasa a V-a, când la o lecție se propune studierea a șase termeni. În acest caz este eficientă studierea prin explicația profesorului, însoțită de demonstrarea la hartă și identificarea concomitentă de către elevi a acestora pe hărțile din atlase.

Noțiunile care au un caracter abstract precum „atmosferă”, „climă”, „muson” etc. sunt mai ușor studiate prin aplicarea strategiilor inductive, a metodelor precum: studierea unui fragment de text din manual, tehnicile „termeni-cheie în avans”, „predicție cu termeni dați”. [6, p. 101] Etapa de aplicare a termenilor geografici este foarte importantă pentru consolidarea cunoștințelor recent acumulate, precum și pentru reactualizarea celor anterioare. Este important de a li se oferi elevilor posibilitatea de a rezolva cât mai multe exerciții practice în care să utilizeze și termenii geografici. Manualele școlare oferă posibilitatea de a realiza aceste obiective prin intermediul exercițiilor propuse la fiecare temă. În baza textului prezentat putem aplica diverse strategii de lucru cu acesta, respectând etapele prelectură, lectură și postlectură. La fel ca și la etapa precedentă activitățile propuse diferă în funcție de clasa la care se aplică. Pot fi utilizate cu succes tehnici precum interogarea reciprocă sau în perechi, chestionar cu termeni de vocabular. [6, p. 108,111] O serie de activități sunt recomandate în Curriculumul național (ediția 2019) și vizează activități de grupare dirijată a unor elemente, de asociere, clasificare și sistematizare. Se pot propune elevilor exerciții de selectare a termenilor geografici dintr-un text, de identificare a asemănărilor și deosebirilor, de atribuire unor termeni a proprietăților prezentate într-o listă etc.

A treia etapă, de integrare și transfer, vizează activități de utilizare a termenilor specifici în: aprecierea unor elemente, procese și fenomene geografice observate direct sau indirect; descrierea structurată a realității geografice; interpretarea informațiilor despre realitatea geografică; prezentarea algoritmică a realității geografice naturale; aprecierea realității geografice social – economice.[2] Elevilor se propun activități integratoare prin intermediul cărora se solicită să realizeze sarcini complexe în care să utilizeze termeni geografici.

Din practica pedagogică am observat că elevilor le este mai ușor să înțeleagă noțiunile geografice dacă acestea sunt prezentate pe mai multe suporturi. Noțiunile care sunt mai dificile sau mai puțin utilizate în limbajul de zi cu zi trebuie repetate mai frecvent la diverse intervale de timp. Elevilor trebuie de le amintit cât mai frecvent să utilizeze termenii geografici atât în comunicările scrise, cât și în cele orale, până devine o obișnuință.

Concluzii:

- Noțiunile geografice sunt ușor asimilate de elevi dacă se respectă etapele de studiere a acestora (învățare, aplicare, integrare);
- Aplicarea strategiilor didactice corespunzătoare fiecărei etape favorizează achiziționarea de către elevi a limbajului specific;
- Achiziționarea competenței de a interpreta realitatea geografică prin mijloace specifice se realizează etapizat, prin aplicarea optimă a strategiilor didactice.

Referințe bibliografice:

1. Codul Educației al Republicii Moldova
2. Curriculumul național la geografie (ediția 2019)
3. Manualele școlare la geografie (clasele V-IX)
4. BÎRNAZ, Nina. Funcționalitatea manualului școlar în contextul societății axate pe cunoaștere. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2016, nr. 2(96), pp. 52-55. ISSN 1810-6455.

5. BONTAȘ, Ioan. Pedagogie. București: All Educational, 1998. ISBN 973-9337-22-8
6. DULAMĂ, MARIA ELIZA Metodologii didactice activizante : teorie și practică. Cluj-Napoca : Clusium, 2008
7. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. Curriculum și manualul școlar. Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2001, 6.2: 44-48.
8. MÉRENNE – SCHOUMAKER, Bernadette. Didactica geografiei. București: All Educational, 1998
9. <https://dexonline.ro> (sursă online)