

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII  
AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



# RELEVANȚA ȘI CALITATEA FORMĂRII UNIVERSITARE: COMPETENȚE PENTRU PREZENT ȘI VIITOR

## Materialele

Conferinței științifice internaționale  
consacrată celor **75** de ani de la fondarea universității bălțene

din 09 octombrie 2020

## VOLUMUL I

Bălți, 2020

CZU: 082:378=00

R 43

**Comitetul științific:**

**Președinte:**

**Natalia GAȘIȚOI**, dr., conf., univ., Rector

**Membri:**

**Valentina PRIȚCAN**, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

**Lilia TRINCA**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Litere

**Ina CIOBANU**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Științe Reale, Economice și ale Mediului

**Lora CIOBANU**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

**Vitalie RUSU**, dr., conf. univ., decanul Facultății de Drept și Științe Sociale

**Aculina MIHALUȚĂ**, director-adjunct al Bibliotecii Științifice USARB, categorie de calificare superioară

**Colegiul de redacție:**

**Valentina PRIȚCAN**, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

**Liubov RAZMERIȚA**, asistent universitar

**Elena SIROTA**, dr., conf. univ.

**Alexandra MELNIC**, metodist, Secția Știință

**Oxana CIBOTARU**, metodist, Secția Știință

**Coperta: Silvia CIOBANU**, bibliotecar principal, Centrul Marketing și activitate editorială

**Corector și tehnoredactor: Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**„Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferință științifică internațională (2020; Bălți).** Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor: Materialele Conferinței științifice internaționale, consacrată celor 75 de ani de la fondarea universității bălțene, din 09 octombrie 2020 / comitetul științific: Natalia Gașițoi (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți: US „Alec Russo” din Bălți, 2020 – .

– ISBN 978-9975-50-254-2.

Vol. 1. – 2020. – 304 p.: fig., tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

– 76 ex.

– ISBN 978-9975-50-255-9.

082:378=00

**Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.**

Tiparul: *Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2020*

ISBN 978-9975-50-255-9.

## SUMAR

### COMUNICĂRI ÎN PLEN

<b>Natalia GAȘIȚOI.</b> Pregătirea viitorilor profesori pentru predarea elementelor de probabilitate și statistică matematică . . . . .	6
<b>Lucia CEPRAGA, Elena GOGOI, PBL</b> – factor de succes în dezvoltarea Generației Z . . . . .	10

### SECȚIUNEA NOI EXPECTANȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN FORMAREA UNIVERSITARĂ A COMPETENȚELOR PENTRU PREZENT ȘI VIITOR

<b>Violeta VRABII.</b> Perspective ale dezvoltării personale pentru formarea cadrelor didactice . . . . .	16
<b>Emil FOTESCU, Lilia GUȚALOV.</b> Despre formarea atitudinilor creative ale studenților în contextul dezvoltării competențelor pe tot parcursul vieții . . . . .	20
<b>Rodica SLUTU.</b> Rolul marketingului în cadrul universităților din Republica Moldova . . . . .	26
<b>CARMEN-VASILICA BRUJA.</b> Rolul dezvoltării competențelor-cheie în promovarea paradigmei curriculare . . . . .	31

### SECȚIUNEA LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

<b>Lilia CEBANU.</b> Liderul ca factor de schimbare . . . . .	38
<b>Oxana PALADI.</b> Orientările valorice ale adolescenților din mediul universitar . . . . .	43
<b>Natalia BRANAȘCO.</b> Educația antreprenorială – factor determinant al dezvoltării economice durabile . . . . .	50
<b>Victoria POSTOLACHE.</b> Rolul universității antreprenoriale în economia bazată pe cunoaștere . . . . .	55
<b>Eugenia FOCA.</b> Startupul ca vector de dezvoltare inovativă în educație . . . . .	61
<b>Aurelia LITVIN.</b> Rolul managementului performanței în asigurarea competitivității instituțiilor de învățământ superior . . . . .	63
<b>Tatiana GRIBINCEA.</b> Servicii de prevenire a violenței în familie . . . . .	69

### SECȚIUNEA RELEVANȚA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN CONTEXTUL DEFICITULUI DE FORȚĂ DE MUNCĂ CALIFICATĂ ȘI REGÂNDIRII STUDIILOR UNIVERSITARE PENTRU CARIERĂ

<b>Liubov ZASTÎNCEANU.</b> Reforma curriculară 2019: provocări pentru profesorii de matematică . . . . .	73
<b>Aurelia PISĂU.</b> Implementarea instrumentelor digitale online în procesul de evaluare . . . . .	76
<b>Natalia CARABET.</b> Dezvoltarea eficienței personale a cadrelor didactice – un deziderat în contextul învățământului superior . . . . .	80

### SECȚIUNEA ACTIVITATEA DE CERCETARE, INOVARE ȘI CREAȚIE UNIVERSITARĂ

<b>Alina SUSLENCO.</b> Strategii de afaceri aplicate în vederea creșterii sustenabilității . . . . .	85
<b>Marina MORARI.</b> Transformări în raportul artă – învățare școlară . . . . .	92
<b>Pavel PERETEATCU, Cornel CRACAN, Ion ȚIGANAȘ.</b> Particularități de prelucrare a oțelurilor-carbon în plasmă electrolitică de tensiune joasă cu acțiunea suplimentară a câmpului magnetic . . . . .	96

<b>Iulia INGLIS.</b> <i>Opțiunea metodologică a principiului tridimensionalității în dinamica dezvoltării la Ștefan Lupășcu</i> . . . . .	98
<b>Victoria TROFIMOV, Nicoleta-Aura PINTILEI.</b> <i>Analiza tendințelor moderne ale managementului în domeniul educației</i> . . . . .	104
<b>Ariadna Cristina MAXIMIUC.</b> <i>Caracteristicile proiectelor din perspectiva managementului instituției de învățământ</i> . . . . .	110
<b>Alexandru COCETOV.</b> <i>Rostul și implicația simbolurilor-cheie din creația literară a lui Fiodor Dostoievskii</i> . . . . .	118

## **SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR FILOLOGICE**

### **ATELIERUL CONTRIBUȚII LITERARE**

<b>Diana VRABIE.</b> <i>Solomon Marcus: pledoarie pentru „dialogul disciplinelor”</i> . . . . .	124
<b>Natalia HARITON.</b> <i>Critica literară românească: cazul continuitate-ruptură</i> . . . . .	127
<b>Мария НИКОЛА.</b> <i>Роман «Джентельмен в Москве» Амора Тоулза. Проблема героя</i>	131
<b>Татьяна СУЗАНСКАЯ.</b> <i>Изображение грозы в романе Ф. Достоевского «Идиот»: поэтика и символика</i> . . . . .	136
<b>Федор ГОРЛЕНКО.</b> <i>К вопросу о системной организации художественного текста</i> . . . . .	140
<b>Svetlana MELNIC.</b> <i>Recuperarea „sinelui” în memorialistica detenției a lui Alexei Marinat</i> . . . . .	145
<b>Ecaterina FOGHEL.</b> <i>Continuitatea și evoluția concepțiilor asupra virtuții</i> . . . . .	150

### **ATELIERUL LIMBĂ ȘI CULTURĂ**

<b>Елена СИПОТА.</b> <i>Оптимизация самостоятельной работы студентов при изучении лингвистических дисциплин в свете компетентностного подхода</i> . . . . .	154
<b>Elena BELINSCHI, Micaela ȚAULEAN.</b> <i>Enunțuri negative fals interrogative în aspect culturologic (în română și engleză)</i> . . . . .	159
<b>Людмила ПАРАХОНЬКО.</b> <i>Оптимизация преподавания лексических микросистем в контексте компетентностного подхода</i> . . . . .	165

### **ATELIERUL STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE A LIMBILOR STRĂINE**

<b>Татьяна КОНОНОВА.</b> <i>Некоторые размышления о формате обучения он-лайн в Республике Молдова: проблемы и перспективы</i> . . . . .	172
<b>Micaela ȚAULEAN, Valerija DROZDOVA.</b> <i>Media Education and the “Dialogue of Cultures” in the EFL Classroom</i> . . . . .	179
<b>Angela COȘCIUG.</b> <i>Formation des compétences de lecture en français – cas de la lettre “i”</i> . . . . .	186
<b>Luminița DIACONU.</b> <i>Multilingualism and the Problem of Cultural Misunderstanding in Teaching Foreign Languages</i> . . . . .	190
<b>Anastasia ROMANOVA.</b> <i>Video support in ESP Learning: law students case</i> . . . . .	195
<b>Natalia BOLGARI.</b> <i>Problematizarea ca strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative (Studiul de caz)</i> . . . . .	200

## ATELIERUL DIDACTICA LIMBILOR STRĂINE

<b>Oxana CHIRA.</b> <i>Mehrsprachigkeit - ein anerkanntes Ziel der europäischen Bildungspolitik</i> . . . . .	205
<b>Lilia PASAT.</b> <i>Vorteile und Grundprinzipien der Vermittlung der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht</i> . . . . .	210
<b>Elena VARZARI.</b> <i>Correlation of the Concepts of "Speech Genre" and "Speech Act" in Modern Pragmalinguistics</i> . . . . .	215
<b>Ana MUNTEAN.</b> <i>Smart Projects to Develop Young Learners' Competences in EFL</i> . . . .	221

## SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI

### ATELIERUL ȘTIINȚE REALE ȘI NATURALE

<b>Valeriu CABAC.</b> <i>Formarea competențelor: perspectiva enactivă</i> . . . . .	228
<b>Liubov ZASTÎNCEANU.</b> <i>Studiul individual dirijat în contextul învățării pe tot parcursul vieții</i> . . . . .	230
<b>Lidia POPOV, Vladimir COCIERU.</b> <i>Soluții TIC pentru prestarea serviciilor juridice la distanță</i> . . . . .	233
<b>Ion ZUBAC.</b> <i>Momentum, energy and relative motion</i> . . . . .	241
<b>Boris BOINCEAN, Stanislav STADNIC.</b> <i>Necesitatea adaptării sistemului de agricultură la condițiile de secetă</i> . . . . .	245
<b>Diana MOGLAN.</b> <i>Utilizarea prezentărilor multimedia în scopul îmbunătățirii eficienței predării disciplinei „Bazele programării”</i> . . . . .	252
<b>Adrian ȘIMON.</b> <i>Profesorul – element important în procesul educației</i> . . . . .	256
<b>Vitalie ȚÎCĂU.</b> <i>Aplicarea macro-definițiilor la exportul de date din Microsoft Excel și Microsoft Power Point pentru analiza reușitei studenților</i> . . . . .	260
<b>Людмила КУДИЕВСКАЯ.</b> <i>Кейс-метод – эффективный метод повышения качества образования</i> . . . . .	265
<b>Емельян КУЛИНИЧ, Роман КУЛИНИЧ.</b> <i>Метод статистических уравнений зависимости: критерии применения и основные функции</i> . . . . .	268

### ATELIERUL ȘTIINȚE ECONOMICE

<b>Irina MOVILĂ.</b> <i>Teoriile etice normative: principalele aspecte și reflectarea lor în responsabilitatea socială a afacerii economice</i> . . . . .	273
<b>Nelli AMARFII-RAILEAN.</b> <i>Diagnosticul activității și poziției financiare a întreprinderilor agricole. Abordare macroeconomică</i> . . . . .	277
<b>Andrei BALÎNSCHI.</b> <i>Probleme de sprijinire a întreprinderilor mici și mijlocii din Republica Moldova în contextul pandemiei coronavirusului</i> . . . . .	284
<b>Alla TRUSEVICI, Lilia CHISELIOV.</b> <i>Merchandisingul ca modalitate eficientă de stimulare a vânzărilor</i> . . . . .	289
<b>Василий ЩЕРБАТЮК.</b> <i>Вопросы формирования профессиональных компетенций в области учётно-экономических наук</i> . . . . .	293
<b>Pavel OBOROCEAN.</b> <i>Aspecte generale privind performanța serviciilor publice locale în țările dezvoltate</i> . . . . .	299

## COMUNICĂRI ÎN PLEN

CZU 519.2(072.8)

### PREGĂTIREA VIITORILOR PROFESORI PENTRU PREDAREA ELEMENTELOR DE PROBABILITATE ȘI STATISTICĂ MATEMATICĂ

Natalia GAȘIȚOI, dr., conf. univ.

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *For more than 20 years probability and statistics are part of the mathematics curricula for gymnasium and high-school in the Republic of Moldova. However, we find that even now some teachers face difficulties in teaching probability and statistics contents. In this paper we analyse some reasons of these difficulties, and describe some recommendations and possible activities for training future teachers to teach probability and statistics.*

**Keywords:** *didactic of Mathematics, teaching technics, counting problems, probability, statistics.*

Conform Codului educației al Republicii Moldova, una din competențele-cheie a căror formare trebuie asigurată în procesul educațional este competența în matematică [1, art. 11, alin. (2)].

Totuși, remarcăm că în topul preferințelor elevilor, pentru examenul de bacalaureat la disciplina la alegere, matematica nu se regăsește. De exemplu, în anul 2019, numărul candidaților care au selectat disciplina matematica l-a depășit doar pe cel al elevilor care au selectat disciplina fizica, fapt care, o dată în plus, confirmă constatarea academicianului român Solomon Marcus „Rareori se întâmplă ca matematica să fie privită cu indiferență; atitudinea neutră față de ea este mult mai puțin frecventă decât atitudinea extremă, într-un sens sau altul. Datele de care dispunem arată că detractorii sunt incomparabil mai mulți decât admiratorii” [2, p. 37].

În acest context este firească întrebarea: ce competențe profesionale ar trebui formate viitorilor profesori de matematică capabili să predea în orice condiții, inclusiv cele pandemice, astfel încât să crească interesul elevilor pentru matematică și cum asigurăm formarea acestor competențe?

Un profesor de matematică trebuie să fie capabil:

- să explice conceptele matematice, adaptând vocabularul și gradul de complexitate la elevul real, cel din clasa în care profesorul devine mentor, îndrumător și educator;
- să convingă elevii de importanța dezvoltării competențelor în matematică prin exemple de aplicare a matematicii la rezolvarea problemelor aplicative, a celor din cotidian;
- să transforme, utilizând diverse tehnologii informaționale, clasa din regim „față-în-față” în cea „virtuală”;
- să fie sigur atunci când își expune părerea vis-a-vis de subiecte matematice;
- să identifice factorii relevanți diferitor situații didactice și să țină cont de ei în proiectarea activităților;
- să poată formula argumente „pro” sau „contra” unor idei conceptuale sau soluții propuse pentru anumite situații didactice;
- să analizeze critic documentele curriculare, ghidurile, manualele și alte materiale didactice în care abundă astăzi Internetul;
- să prezică dificultățile cu care se confruntă elevii, erorile, strategiile de rezolvare a problemelor;
- să interpreteze răspunsurile elevilor;
- să alcătuiască teste de evaluare și să le analizeze critic;
- să dezvolte idei prin discuții și colaborări cu colegii săi etc.

Formarea inițială a profesorilor de matematică trebuie să asigure dezvoltarea competențelor enumerate, perfecționarea cărora se realizează pe întreg parcursul activității didactice.

În anul 2019, în sistemul educațional preuniversitar a început implementarea treptată a Curriculumului Național (nou) la disciplina matematica, în care, atât în treapta gimnazială, cât și în cea liceală, se regăsesc subiecte din probabilitate și statistica matematică.

Introducerea în Curriculumul preuniversitar la disciplina matematica a elementelor de probabilitate și statistică matematică s-a realizat acum circa 20 de ani, dar și astăzi unele cadre didactice întâmpină greutăți în predarea acestor subiecte. Unele dintre motivele pentru care predarea, dar și învățarea, acestor teme este dificilă sunt următoarele:

- lipsa tradițiilor de predare a acestor subiecte;
- părinții elevilor, care au un rol important de partener al profesorului, nu au cunoștințele și nici competențele necesare în domeniul probabilităților și statisticii;
- lipsa indicațiilor metodice, a ghidurilor de predare-învățare-evaluare a acestor subiecte, iar recomandările metodice generale aplicabile pentru predarea algebrei, geometriei, elementelor de analiză matematică etc. nu se potrivesc pentru predarea elementelor de probabilitate și statistică matematică;
- proiectarea lecțiilor de predare-învățare-evaluare a acestor teme; planificarea experimentelor aleatoare și proiectelor necesită mult timp;
- elevii sunt obișnuiți cu faptul că între fenomene și evenimente există legi care, de regulă, se prezintă prin formule, astfel încât se creează impresia că toate evenimentele sunt oarecum predefinite, iar atunci când încep studiul experimentelor și evenimentelor aleatoare unii tind spre cealaltă extremă, confundând „aleatoriul” cu „orice vreau” sau „fantastic”;
- elevii sunt obișnuiți cu faptul că în matematică avem o serie de reguli și algoritmi pe care ei îi aplică cu succes la rezolvarea de ecuații și inecuații, la studiul funcțiilor etc., în timp ce în studiul elementelor de probabilitate nu mai avem astfel de reguli;
- problemele textuale de probabilitate sunt tratate de elevi, dar și de unii profesori, ca fiind nestructurate; adeseori textele problemelor de probabilitate înșală – unele probleme au o descriere a condițiilor de jumate de pagină, iar în esență rezolvarea problemei este simplă și se reduce în final la un singur rând, cu calcule simple;
- elevilor le vine greu să exprime în cuvinte ideile lor referitoare la probabilitate, întrucât nu mai regăsesc încadrarea în dimensiunile temporale obișnuite „a fost”, „este” sau „va fi”, dar trebuie să opereze corect cu „ar putea fi” sau „se poate întâmpla” etc.

În pofida dificultăților enumerate, importanța și necesitatea studierii elementelor de probabilitate și statistică matematică în cursul preuniversitar de matematică este argumentată de următoarele:

- dezvoltarea gândirii probabilistice este necesară generației tinere de cetățeni, care zilnic sunt expuși informațiilor, statisticilor oferite de către persoanele publice sau mass-media și care necesită o evaluare critică;
- înțelegerea greșită de către populație a datelor statistice și a metodelor statistice poate conduce la creșterea neîncrederii între cetățeni și stat (cuvântul „statistică” provine de la cuvântul latin „status” cu sensul de stat, stare politică; de la cuvântul italian „statista” cu sensul de politician sau om de stat, de la cuvântul german „statistik” cu sensul de știință care se ocupă cu date despre starea unui stat sau a unei comunități);
- probabilitatea are aplicații largi în viața de zi cu zi, în procesul de evaluare a riscurilor și de luare a deciziilor;
- statistica servește drept instrument de investigare necesar într-o multitudine de domenii;
- cunoașterea noțiunilor de bază respective este necesară în majoritatea domeniilor: fizică, informatică, educație, asigurări, comerț, economie, servicii bancare etc.

Ținând cont de cele menționate, considerăm necesară includerea în programele de master în domeniul Științe ale educației (Didactica matematicii) a unui curs de formare a competențelor de predare a elementelor de probabilitate și statistică.

În treapta gimnazială este important ca profesorul să acorde o atenție sporită determinării și reprezentării schematice a mulțimii rezultatelor unui experiment aleator. Pentru aceasta recomandăm rezolvarea de probleme în care mulțimea rezultatelor este finită și poate fi reprezentată cu ajutorul diagramelor-arbore, tabelor, diagramelor Wenn-Euler, grafurilor, schemelor etc. Totodată, e important ca elevii să conștientizeze că unele experimente pot avea o infinitate de rezultate posibile, cu acest scop pot fi propuse spre analiză probleme asociate cu probabilită-

țile geometrice (modelul ariilor) sau cele care se reprezintă simplu printr-o diagramă arbore (de exemplu, aruncarea monedei până la apariția feței cu stema). Pentru dobândirea progresivă a cunoștințelor, elevilor trebuie să li se formeze treptat înțelegerea conceptului de probabilitate, utilizând inițial o scală a șanselor, discutând despre probabilități experimentale și ulterior despre definiția clasică a probabilităților și condiția de echiprobabilitate în care ea se aplică. Prin experimente și simulări putem ajuta elevul să înțeleagă legea numerelor mari, legătura dintre frecvența relativă de realizare a unui eveniment aleator și probabilitate. Adeseori, când încep rezolvarea unei probleme de probabilitate, elevii se concentrează direct pe evenimentul probabilitatea căruia trebuie calculată și nu analizează experimentul propriu-zis. Este important ca elevii să-și imagineze experimentul, de parcă l-ar realiza ei și să descrie câteva rezultate posibile, apoi să afle numărul rezultatelor posibile ale experimentului și doar ulterior să calculeze numărul cazurilor favorabile evenimentului urmărit.

Referindu-ne la studiul elementelor de statistică în cursul gimnazial de matematică, putem recomanda discutarea condițiilor de colectare corectă a datelor statistice pentru asigurarea reprezentativității elementelor, varietatea de metode de reprezentare grafică a datelor, cu evidențierea avantajelor sau dezavantajelor anumitor scheme și diagrame. Este important ca în procesul discuțiilor la orele de matematică profesorul să identifice greșelile de gândire ale elevilor, dar trebuie să se asigure o balanță între ghidarea profesorului și independența elevului, care este absolut necesară pentru asigurarea înțelegerii profunde a conținuturilor respective.

Viitorul profesor de matematică trebuie să cunoască istoria dezvoltării teoriei probabilităților, care este un domeniu matematic relativ tânăr, iar dezvoltarea formală a ei este asociată cu un șir de probleme legate de jocurile de noroc, de paradoxurile care scot în evidență disparitatea dintre intuiție și matematica formală. Nu este deloc ușor de dezvoltat elevilor modul de gândire probabilistic, de aceea, încă de la etapa de formare inițială, viitorii profesori de matematică trebuie să mediteze asupra unor situații didactice în care să abordeze probleme de probabilitate soluțiile cărora au un caracter contraintuitiv foarte pronunțat.

Un exemplu simplu de problemă cu o soluție contraintuitivă, care poate fi propus spre analiză elevilor, este următorul: presupunem că se aruncă succesiv o monedă și după fiecare aruncare se înregistrează rezultatul. Admitem că de cinci ori succesiv a căzut doar stema:

$S, S, S, S, S.$

La întrebarea „ce e mai probabil să cadă la următoarea aruncare, „stema” sau „banul”?”, majoritatea elevilor răspund intuitiv că, după cinci căderi succesive a monedei cu stema în sus, e mai probabil ca la a șasea aruncare să cadă deja banul. Dacă însă elevilor li se va dezvolta stilul probabilistic de gândire, atunci o analiză simplă îi va conduce spre ideea că rezultatele precedente nu influențează în nici un fel rezultatele următoare (evenimentele fiind independente) și deci la cea de a șasea aruncare a monedei, după ce de cinci ori la rând s-a înregistrat „stema”, apariția „stemei” este la fel de probabilă ca și apariția „banului”.

O situație similară se urmărește și în cazul loteriilor. Chiar dacă elevii conștientizează că șansele de câștig sunt foarte mici, exemplele concrete de câștig îi fac să creadă în „noroc” și unii chiar reproșează că, în pofida probabilității mici de câștig, ei cunosc persoane care au câștigat la loterie și deci se merită să „încerce norocul”. În astfel de situații urmărim confuzia între două evenimente aleatoare diferite „persoana A va câștiga la loterie” și „cineva va câștiga la loterie”. Primul eveniment are o probabilitate mică de realizare și depinde de numărul biletelor câștigătoare puse în joc, în timp ce ultimul eveniment este sigur și are probabilitatea egală cu 1.

O altă problemă contraintuitivă poate fi ușor modelată după celebra problemă de împărțire a mizei formulată de către pasionatul jucător Chevalier de Méré. De exemplu, în finala competițiilor sportive la tenis de masă au ieșit două echipe A și B. Câștigătoare se declară acea echipă care câștigă trei partide în finală și intră în posesia fondului de premiere de 3000 de lei. Până la 11 martie 2020 s-au desfășurat trei partide și s-a înregistrat scorul 2:1 în favoarea echipei A. Întrucât din 11 martie 2020 procesul educațional în regim „față-în-față” a fost sistat, nu a mai fost posibilă continuarea competiției. Astfel apare întrebarea: cum trebuie împărțit fondul de premiere?



Fără a analiza mult problema, majoritatea elevilor vor răspunde ori că nu e corect în general de împărțit fondul de premiere întrucât nu a fost desemnat un câștigător, ori că echipei A trebuie să i se dea 2000 de lei, iar echipei B trebuie să i se dea 1000 de lei. Greșeala pe care o comit cei care aleg prima variantă este una tipică pentru elevii care confundă „aleatoriul” cu „orice se poate imagina” și abaterea de fapt de la întrebarea formulată în problemă. Greșeala pe care o comit cei care aleg a doua variantă este lipsa gândirii probabiliste, neținând cont de șansele de a ieși învingătoare pe care le au echipele și intuitiv aleg împărțirea fondului de premiere proporțional cu rezultatul deja produs. O analiză probabilistică elementară, de exemplu reprezentarea rezultatelor posibile pe o diagramă-arbore, conduce imediat spre rezultatul corect: echipei A trebuie să i se acorde 2250 de lei, iar echipei B – 750 lei.

De regulă, la primele ore de probabilitate elevilor li se propun experimente aleatoare cu monede, cu zaruri sau cu cutii cu bomboane. Aceste experimente sunt potrivite pentru înțelegerea esenței problemelor de probabilitate, pentru verificarea răspunsurilor intuitive, dar este important ca elevii să fie ulterior atrași în discuții, interpretare de rezultate și argumentare. Astăzi și tehnologiile informaționale pot veni în ajutor cu diverse programe de simulare a aruncării monedei sau zarului. Totuși aceste experimente simple nu explică metodele principale de rezolvare a problemelor de probabilitate care se realizează cu ajutorul schemelor de combinatorică sau cu ajutorul diagramelor-arbore.

Este cert faptul că unii elevi disting cu greu diferențele dintre conceptele de combinare, aranjament și permutare, ceea ce produce efecte negative în studiul elementelor de probabilitate și statistică, în care chiar și cele mai simple probleme se reduc în esență la câteva probleme de combinatorică. Transferul studierii modulului „Elemente de combinatorică” din clasa a X-a în clasa a XII-a, realizat în anul 2019 prin implementarea curriculumului nou la disciplina matematica, este orientat spre facilitarea înțelegerii și rezolvării corecte a problemelor de probabilitate.

Culegerile de probleme de acum câțiva ani conțin o multitudine de probleme cu cărți de joc, jocul de dame, jocul de șah, domino etc., care astăzi nu se bucură de o popularitate mare între elevi: unii nici nu cunosc câte pătrățele sunt pe tabla de șah, care sunt mișcările permise pentru figurile de șah și chiar cărțile de joc sunt o enigmă pentru unii. Din acest motiv rezolvarea problemelor se complică, întrucât condițiile problemelor sunt neclare pentru unii elevi, în loc să se gândească la o situație probabilistică concretă ei discută regulile jocului respectiv. De aceea recomandăm ca profesorii să selecteze sau să alcătuiască probleme de probabilitate cât mai aproape de situațiile reale trăite de elevi.

De exemplu, se pot alcătui probleme asociate cu sportul de următorul tip: Antrenorul echipei școlare de atletică ușoară trebuie să selecteze din cei 8 elevi ai secției 4 sportivi pentru o ștafetă de 4 câte 100 m. Câte posibilități are antrenorul dacă:

- a) ordinea în care vor alerga sportivii nu contează;
- b) ordinea în care vor alerga sportivii contează.

Să se calculeze, pentru ambele situații, probabilitatea că Ionel va fi selectat.

Profesorul poate alcătui probleme similare, reieșind din contextul clasei cu care lucrează. Dacă în clasă sunt elevi pasionați de automobile, atunci problemele tradiționale cu cartonașe pe care sunt scrise litere sau cuvinte pot fi reformulate astfel încât să fie mai aproape de interesele elevilor. De exemplu: În anul 2020 sloganul „Plăcerea de a conduce” a împlinit 55 de ani (sintagma care definește esența mărcii BMW a fost adoptată oficial în anul 1965). Într-un salon de automobile BMW patru cartonașe, pe care sunt scrise câte un cuvânt: „plăcerea”, „de”, „a”, „conduce” sunt puse într-o cutie. Dacă la extragerea succesivă din cutie a câte un cartonaș și aranjarea acestora de la stânga la dreapta se formează sloganul companiei BMW, atunci clientul primește o reducere suplimentară de 15%. Care sunt șansele ca un client să beneficieze de această ofertă?

Considerăm că viitorul profesor de matematică trebuie pregătit pentru predarea elementelor de probabilitate și statistică în cadrul unei unități curs inclusă în programul de master. Întrucât elevii urmează să-și formeze cunoștințele referitoare la probabilitate și statistică într-un mod activ, interacționând cu colegii, implicându-se în discuții, analizând, argumentând, interpre-

tând, atunci ar trebui să avem aceeași abordare și în procesul de formare a viitorilor profesori de matematică: punând accent pe dezvoltarea gândirii critice, a gândirii creative. Urmărind acest scop, recomandăm ca activitățile didactice să fie axate pe:

- elaborarea de proiecte de lecții;
- elaborarea de materiale didactice (fișe de observații, tabele pentru înregistrarea datelor, diagrame-arbore etc.);
- elaborarea de sarcini experimentale, cu propunerea ulterioară colegilor pentru realizare;
- alcătuirea de probleme;
- elaborarea sarcinilor pentru proiecte în grup și individuale;
- simularea lecțiilor;
- analiza lecțiilor etc.

În realizarea acestor sarcini, viitorii profesori de matematică ar trebui să țină cont de următoarele recomandări:

- accentul în predarea elementelor de probabilitate și statistică matematică trebuie pus nu pe demonstrații riguroase și calcule, dar pe înțelegerea clară a conceptelor *aleator, variabilă aleatoare, probabilitate, valori medii, dispersie* etc.;
- schimbarea radicală a stilului de organizare a lecției. La orele de matematică elevii sunt obișnuiți cu faptul că scriu mult, realizează multe calcule în baza unor algoritmi clari, ceea ce deja nu mai este aplicabil dacă studiem probabilitatea și statistica (în cazul statisticii, contrar tradițiilor de la orele de matematică, se recomandă folosirea calculatoarelor pentru calcule). La lecțiile dedicate subiectelor de probabilitate și statistică trebuie valorificat la maxim potențialul intelectual al elevilor, care mai mult discută, argumentează, înaintează ipoteze etc.;
- comportamentul elevului trebuie schimbat atât în timpul orelor, cât și în timpul de pregătire pentru lecție;
- selectarea și alcătuirea problemelor netradiționale, aproape de situațiile reale, pentru stimularea elevilor pentru investigații;
- elaborarea lucrărilor practice, experimentale, cu atragerea ulterioară a elevilor în discuții (interpretare, argumentare);
- folosirea rațională a calculatorului;
- elaborarea proiectelor de cercetare;
- statistica nu trebuie redusă la exerciții de calcul, este extrem de important ca elevii să poată interpreta toate rezultatele etc.

#### **Bibliografie:**

1. Codul educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634
2. MARCUS, Solomon. *Singurătatea matematicianului*. Ed. LiterNet, Colecția Palimpsest, 2010. 179 p. ISBN 978-973-122-021-5

**CZU 371.3:004**

### **PBL – FACTOR DE SUCCES ÎN DEZVOLTAREA GENERAȚIEI Z**

**Lucia CEPRAGA, dr., conf. univ.**  
*Facultatea Economie Generală și Drept,*  
*Academia de Studii Economice din Moldova*  
**Elena GOGOI, lector universitar,**  
*Facultatea Calculatoare, Informatică și Microelectronică,*  
*Universitatea Tehnică a Moldovei*

**Abstract:** *In the 21st century, education systems face ineffable challenges which are dictated by social, economic and technological changes. Issues faced by academic staff are becoming highly*

demanding when it comes to teaching Generation Z disciples, children who were born and grew up in a digital environment. As a result, they are getting strongly digitalised, but, at the same time, much more flexible than the previous generation. Today's students want to make creative and efficient decisions faster and they are more likely to be engaged in educational endeavours. They also aspire to a much more open communication with faculty members and institutional managers. In the context where the roles of both the student and the teacher are reconceptualised, problem-based learning (PBL) strategy has proved to be imperative. For students, the PBL model harmonizes perfectly well with their value and behavioural structures. Or, PBL brings innovation and creativity and it gives the learners great opportunities to identify real-life problems and to come up with relevant solutions through research, experimentation and implementation.

**Keywords:** research, educational approach, Generation Z, problem-based learning, strategy, teacher's role, student's role.

Societatea mileniului trei este într-o continuă schimbare, globalizare și modernizare, reclamând sistemului educațional adaptarea constantă la modificări, transformări, ajustări inopinate etc. În secolul XXI, universitățile au responsabilitatea misiunii de a-i învăța pe tinerii Generației Z să-și dezvolte autonomia, identitatea și capacitatea de a comunica cu alții. Or, în viziunea noastră, aceștia s-au născut într-un mediu digitalizat și au copilărit online, devenind, ca urmare, puternic tehnologizați și mult mai flexibili. În acest context socio-economic, rolul profesorului se reconceptualizează astfel încât, dascălul, prin strategiile didactice interactive, centrate pe student și bazate pe o problemă din viața reală, din nemijlocita apropiere, să-l ajute să facă față „adaptării la digital” sau, și mai mult, trecerii la „nativ digital”.

Învățarea bazată pe probleme (PBL), considerată o strategie de învățare prin cooperare mai recentă, constituie deja o abordare didactică cu o credibilitate națională deja afirmată. Grație proiectului 561884-EPP-1-2015-1- DK-EPPKA2-CBHE-JP Introducing Problem Based Learning in Moldova: Toward Enhancing Students' Competitiveness and Employability (**PBLMD**), „proiect de consolidare a capacităților, care se concentrează pe reforma curriculară și modernizarea învățământului superior din Republica Moldova în conformitate cu principiile procesului Bologna”[10], în cadrul celor mai prestigioase universități din Republica Moldova, UTM, ASEM, USM, USARB, USC, USMF, se implementează în cadrul diverselor programe de studii, inclusiv inter-universitare, învățarea bazată pe probleme (PBL). Învățarea bazată pe probleme urmărește, printre multe altele, și posibilitatea de a oferi studenților dezvoltarea structurilor profunde de gândire, identificarea propriei definiții a *carierii și succesului*. Credem cu fermitate că tinerii de azi merită, cel puțin din respect pentru viitor, dreptul de a decide cum să prospere, cum să viseze și cum să fie înfrânți ca apoi să aibă succes.

În aceeași ordine de idei, modelul cel mai potrivit structurii lor valorice și, indirect, comportamentale, după noi, este învățarea bazată pe probleme, pe proiecte de cercetare raportată la realitate, care aduce cu sine inovație și creativitate. Tot în contextul reformei, numită PBL, se schimbă și rolul profesorului universitar. Cadrul didactic universitar, grație rolului său de mentor, reușește să integreze armonios tridimensionalitatea actului educațional (predare - învățare - evaluare) axată pe „*analysis activity*” cu didactica centrată pe „*activity hopping*” [apud 6]. Drept urmare, studenții devin autentici, își dezvoltă capacitatea de a schimba ușor accentul de pe un aspect pe altul, își sporesc viteza de decizie și atitudinea de a „mișca” lucrurile înainte, de a transforma visele în realitate.

Prin aplicarea PBL-ului, drept strategie activă de învățare, mentorii oferă posibilitatea studenților să identifice probleme din viața reală, ghidându-i spre a schimba lumea prin modelarea diverselor soluții. Cele mai de succes afaceri încep să fie, deja din zilele noastre, dedicate unei lumi mai bune; au deseori o componentă socială sau își propun să rezolve o problemă a societății și/sau a mediului în care trăim. Surpriza cea mai mare și fapt de neconceput astăzi este că aceste afaceri sociale vor fi chiar sustenabile și vor genera și venituri atractive pentru fondatorii lor. Printr-o astfel de abordare, se dorește ca studenții să devină gânditori critici, în același timp, se valorifică cercetarea științifică și se favorizează impactul pozitiv asupra realității.

Profesorul Duderstadt, de la Universitatea din Michigan, afirma că „Ar fi bine ca membrii facultății în secolul XXI să renunțe la rolul de profesori și să devină, proiectanți/ designeri ai experiențelor, proceselor și mediilor de învățare” [apud 3, pag. 61].

Față de Generația Millennials sau cei din Generația X, studenții, născuți în era digitală, au așteptări diferite, precum și o abordare nouă față de mediul de lucru. Vor reuși să atragă, sa cultive și să ajute la dezvoltarea unei societăți prospere, a viitorilor lideri, doar acele Universități care, de comun acord cu stakeholderii, vor înțelege cum gândește aceasta nouă generație, al cărei avantaj rezidă în deschiderea aparte spre tehnologie și informație încă de la vârste fragede, deprinderea nativă în a se descurca în mediile digitale, transformând șansele în reușite mari.

Actualmente, Generația Z, credem noi, are suficiente condiții de a se simți mai motivată de oportunitățile de angajare și de beneficiile pe care i le oferă învățământul superior pentru dezvoltarea lor personală și profesională. În plus, Universitatea, indiferent de profil, constituie un factor principal de răspândire a culturii academice în clarificarea, operaționalizarea și implementarea conceptului de dezvoltare durabilă a societății.

Studenții din Generația Z pretind respect de la profesor și de la personalul managerial, își doresc ca ideile lor să fie luate în serios, iar inițiativele, apreciate. Ei au o părere diferită, în comparație cu alte generații X, Y..., și despre cum ar trebui să arate mediul de învățare, ulterior, mediul de lucru. De asemenea, ei nu vor să fie lăsați în afara discuțiilor importante, își doresc o comunicare mai deschisă cu profesorii și cu managerii educaționali [9]. Totodată, studenții din Generația Z, la fel ca și cei din generațiile precedente, pe lângă multe cunoștințe din domeniul profesional ales, trebuie să-și dezvolte a priori abilitatea de a se concentra, de a coopera, a colabora și a fi deschiși spre viziuni, opinii diferite față de cele pe care le are fiecare dintre ei, vorba poetului M. Eminescu, „*Vreme trece, vreme vine, / Toate-s vechi și nouă toate; / Ce e rău și ce e bine / Tu te-ntreabă și socoate*” [2].

Învățarea prin cooperare, o formă incipientă a PBL-ului, este considerată cea mai veche formă de învățare în grup. O primă tentativă de abordare a acesteia a început cu mii de ani în urmă, când evreii insistau pe studierea *Talmudului* de către băieți în parteneriat cu alții, fiindcă această colaborare era direcționată spre facilitarea tălmăcirii textelor sofisticate.

Socrate, la timpul său, le predă studenților „artă a discursului” prin *maieutică*, o metodă prin care se urmărește ajungerea la adevăr pe calea discuțiilor și a dialogului sau prin metoda socratică, aducând în prim plan gândurile studenților repartizați în grupuri mici, astfel, reușind să-i implice, cât mai des, în dialoguri. Întrebările insistente, exprimarea rezervelor și a mirării, atragerea atenției asupra unor inadvertențe sau inconsecvențe ale interlocutorului îi determina pe studenții săi să analizeze înșiși și să găsească, în aparență singuri, soluția potrivită, răspunsul favorabil, adevărul.

Ratorul antic roman Quintilian, ani și ani în urmă, susținea că studenții beneficiau din *învățarea reciprocă*. Ceva mai târziu și filosoful roman, Seneca, pleda pentru învățarea prin cooperare prin afirmația „*Qui Docet Discet*” (Când predai cuiva, tu însuși înveți).

Renumitul pedagog ceh, J. A. Comenius, declara că studenții beneficiază din faptul că se învață reciproc, își predau unul altuia. În secolele XVIII-XIX, Joseph Lancaster, inițiatorul educației publice și autorul sistemului de *educație prin monitorizare*, și clericul-pedagog Andrew Bell au început să folosească pe scară largă învățarea reciprocă prin cooperare (învățarea de grup). Metoda de instruire și livrare este una recursivă (*recursive*), altfel spus, pe măsură ce un student învață materialul, el sau ea este recompensat pentru transmiterea cu succes a informațiilor către următorul student. Această metodă este acum cunoscută sub numele de *tutorial de la egal la egal*.

Dat fiind faptul că în literatura de specialitate, terminologia asociată cu învățarea în grup a devenit una extrem de variată, devine dificil să facem distincții între ele, or, discrepanța este abia sau cu greu resimțită, spre exemplu: pornind de la învățarea prin cooperare, învățarea prin colaborare și învățarea bazată pe probleme (PBL), până la învățarea în grupuri mici (*small-group learning*), învățarea bazată pe echipă (*team-based learning*), predarea de la egal la egal (*peer instruction*), mentoratul de la egal la egal (*peer mentoring*), învățarea colectivă etc. Într-adevăr,

aceste abordări împărtășesc atât de multe lucruri în comun, încât termenii sunt considerați forme similare, adesea îmbinați sau folosiți în mod interschimbabil ori alternativ.

Oricare ar fi termenul de referință, este extrem de important a se conștientiza faptul că toate aceste filosofii sau forme de învățare în grupuri mici promovează învățarea activă, implicarea activă în învățare și interacțiunea student-student în grupuri mici, ceea ce duce la creșterea motivației și a realizărilor și dezvoltarea capacităților de gândire critică și creativă.

Începutul anilor '60 se distinge printr-un interes sporit pentru abordările de învățare în grupuri mici atât la treapta preuniversitară, cât și la ciclul universitar, unde se încerca identificarea și descoperirea diferitelor strategii și modalități pentru valorificarea cooperării în vederea valorificării demersului didactic ca act de predare - învățare - evaluare.

Originea PBL-ului (învățarea bazată pe probleme), ca formă de învățare prin cooperare, o regăsim în cadrul programului medical de la Universitatea McMaster, în a doua jumătate a secolului al XX-lea, evoluând treptat într-o metodologie educațională implementată de multe alte instituții de pe glob. Unii savanți susțin că PBL a apărut ca o abordare de învățare activă pentru a ajuta studenții să sintetizeze și să integreze cantități mari de informații.

PBL este descris în literatura de specialitate drept:

- un proces de investigație
- abordare de învățare să înveți
- metodă pentru dobândirea de noi cunoștințe

De facto, PBL prezintă o schimbare de paradigmă în educația de la cea centrată pe profesor la cea centrată pe student. Rolul profesorului în învățarea bazată pe probleme (PBL) a fost influențată de abordarea andragogică a demersului educațional, care în tradiția *Malcolm Knowles* reprezintă o abordare teoretică și practică specifică ce se bazează pe o concepție umanistă a cursanților auto-dirijați și autonomi, precum și a profesorilor ca facilitatori ai învățării. Astfel, putem crede că a fost reconceptualizat rolul cadrului didactic din pedagogia tradițională care a tranzitat în rolul de **mentor (facilitator)**. În lista celor patru principii care sunt aplicate învățării adulților, propusă de Knowles în anul 1984, regăsim: „Învățarea adulților este centrată pe probleme și nu orientată către conținut”[5].

În tranzitarea demersului educațional de la învățarea tradițională la cea axată pe PBL, s-au modificat și rolurile atât ale studentului, cât și ale profesorului, dar, lucru de o relevanță aparte, astfel încât să beneficieze ambele părți implicate în procesul didactic. În cazul în care unii dascăli nu manifestă deschidere spre PBL, de altfel, după cum rezultă și din cele amintite supra, nici pe departe o noțiune într-atât de nouă, atunci riscă să-și transforme studenții în destinatari pasivi, în niște „recipiente” de stocare agasantă a informației, iar procesul de predare-învățare să devină un joc inutil în care, nu regăsim gândirea laterală, creativitatea, implicarea, abilitatea decizională etc.

Astăzi, însă realitatea, piața muncii, angajatorii reclamă profesorilor în calitatea lor de mentori, facilitatori ai tinerilor din Generația Z, să pregătească studenții astfel încât aceștia să poată lua decizii ingenioase, rapide și eficiente, să poată colabora, negocia, polemiza politicos cu diferite tipare de angajați, oportunitate oferită cu succes de metoda PBL, care scoate la iveală probleme reale spre a le găsi soluții pertinente. Drept argumentare a schimbării de temperament, caracter al Generației Z, invocăm datele prezentate de un studiu realizat de Yourway, direcție de business axată pe oferirea de servicii de evaluare și consiliere pentru studenți, elevi și copii. Conform studiului în cauză, axat pe circa 700 de profiluri ale tinerilor cu vârsta cuprinsă între 8 și 20 de ani, caracteristicile de temperament ale Generației Z ar fi: extrovertit (vs. introvertit) - emoțional (vs. rațional) - practic (vs. imaginativ) - flexibil (vs. organizat), cu ponderi cuprinse între 70% și 80% [1]. Prin urmare, un profesor adept al metodei PBL le va dezvolta studenților, dincolo de concepte teoretice, abilitatea de a fi flexibili în raport cu ei înșiși, dar și cu alți colegi, or, „tinerii noii generații se adaptează mult mai ușor la schimbări și sunt mai receptivi la informațiile pe care le primesc” [4].

PBL ca metodă de predare mai avantajează activitatea didactică prin faptul că studenții noștri se concentrează în prezent atât pe studii, cât și pe acumularea de experiență, fapt confirmat prin actuala tendință a tinerilor de a se angaja în câmpul muncii, cel puțin, part-time.

„În timp ce foarte mulți tineri ai Generației Z se pot concentra pe desfășurarea mai multor activități profesionale, fără să-și reducă activitatea la un program fix de muncă, există posibilitatea ca studenții din generația Z să fie și o generație corporatistă. Având acces la foarte multe informații și având o educație solidă, generația Z este foarte valoroasă pe piața muncii” [4]. În acest sens, pregătirea profesională a studenților prin metoda PBL se potrivește ca o „mănușă”.

„Metodologia PBL este orientată spre modificarea paradigmei învățământului superior, susține V. Prican, Expert în Reforma Sistemului de Învățământ Superior, respectiv:

- *reorientarea de la instruirea studenților, la un proces de ghidare a acestora în crearea valorii academice adăugate*; [n.n. Studenții din Generația Z sunt născuți în plin progres tehnologic, ceea ce înseamnă ca beneficiază de un acces mult mai mare la informații. În plus, ei au o mai bună cunoaștere a tehnologiei și reușesc să învețe mult mai ușor cum să folosească tehnologia în avantajul lor.]
- *de la modul de gândire privind valoarea academică ca fiind produsă și predată de cadrele didactice, la gândirea valorii ca fiind co-creată împreună cu studenții și alți parteneri ai procesului formării*; [n.n. Se atestă mai multe studii, conform cărora studenții de azi sunt dispuși să pornească o afacere pe cont propriu, iar PBL-ul, în acest sens, poate servi drept piatra de temelie.]
- *de la tratarea studenților ca entități izolate, la înțelegerea lor în contextul propriilor lor rețele sociale*; [n.n. Este important ca angajatorii, managerii să conștientizeze că pentru cei din Generația Z este primordial să se axeze pe *calitate*, nu pe cantitate, iar punctul țintă îl constituie, evident, creativitatea. Indiscutabil, cei din Generația Z își pierd nespuse de rapid motivația, motiv pentru care și cerințele educaționale, eventual, profesionale trebuie să fie diferite în cazul lor.]
- *de la dezvoltarea resurselor tangibile (cum ar fi resursele materiale) ale instituției de învățământ, la dezvoltarea prioritara a resurselor intangibile (cum ar fi capitalul uman)*; [n.n. Învățarea bazată pe problemă sau pe proiect presupune, pe lângă creativitate, deschidere spre schimbare și flexibilitate, **colaborare, comunicare, persuasiune**, competențe dezvoltate cu succes prin intermediul metodei PBL. De altfel, există voci care afirmă că Generațiile Y (*Millennials*) și Z, în special, sunt singurele din istorie care, deși sunt mai tinere, au oportunitatea de a-i învăța pe cei mai vârstnici. Iar actuala situație, în care *pandemia* a luat cu asalt mapamondul, vine să ne confirme ideea enunțată supra. Or, de nenumărate ori, cadrele didactice sunt cele care învață, la rândul lor, prin colaborare și comunicare, de la discipolii lor.]
- *de la modul de abordare a clienților instituțiilor de învățământ ca fiind ținte, la abordarea acestora ca parteneri și furnizori de resurse pertinente pentru programele de formare*; [n.n. studenții Generației Z, grăbiți, pragmatici, independenți, dar nu individualiști, conviețuiesc într-o simbioză perfectă cu universal digital. De asemenea, ei sunt lipsiți de prejudecăți și inventive, au integrat în cotidianul lor autoînvățarea permanent, totuși din cauza atenției scurte, pentru că ei de facto „scanează”, nu citesc, în timpul orelor de curs aduc răspunsuri superficiale. Iar, dacă să ne referim la cadrul profesional, atunci remarcăm, inclusiv din procesul de lucru asupra cercetării problemei prin prisma PBL, că tinerii ar prefera să lucreze, mai curând, într-o organizație orizontală, decât într-o ierarhie.]
- *de la punerea în prim-plan a eficienței activității didactice, la creșterea eficienței prin eficacitate ca rezultat al formării la studenți a competențelor sociale și profesionale cerute de societate și piața forței de muncă*” [7, p. 33]. [n.n. După cum am mai afirmat, PBL presupune identificare, cercetare și găsirea de soluții pentru problema constatată. Astfel, efectul metodei didactice PBL a putut fi resimțită în contextul actualei pandemii.

Or, tinerii, numiți Generația Z, mai cu seamă cei care au trecut școala PBL și care s-au născut, și au crescut cu internetul, este mai deschisă, chiar dependentă de mediul digital, ceea ce a constituit un plus într-o perioadă de convulsii și transformări sociale și economice ca cea din prezent. PBL este abordarea didactică care facilitează, spre exemplu, adaptarea la conceptul de muncă sau studiu de acasă (*work/study from home*). Acești tineri, în perioada de lucru la distanță (*remote work*) „forțată” de carantină, mulți tineri angajați s-au adaptat foarte repede la lucrul virtual, fiind practic o a doua lor natură.]

Mulți membri ai acestei generații trăiesc acut visul antreprenoriatului și își doresc propria afacere. „Unii chiar încep de foarte devreme să experimenteze acest statut, ceea ce este bine pentru că pot pune în practică abilități ce le vor fi utile și pe viitor, inclusiv în formula în care se vor angaja sau în viața lor în general (de exemplu, managementul financiar, comunicarea eficientă cu ceilalți, planificarea, reziliența etc.). Mai ales zona antreprenoriatului social este pregnant atractivă pentru aceștia. Însă și partea de tehnologie, cercetare, biotehnologie este de interes pentru unii, din păcate, o parte dintre aceștia plecând spre țări unde educația și apoi piața forței de muncă în aceste industrii complexe sunt mai atractive” [8].

În concluzie, menționăm că, în virtutea rolului de mentor pe care îl are un cadru didactic universitar orientat spre PBL, obiectivul mentorilor, în această abordare, este să proiecteze învățarea care să-i provoace pe studenți să se dezvolte intelectual și creativ. Iar multitudinea de roluri care și le asumă mentorii implică: crearea cadrului învățării care îi va ajuta pe studenți să genereze idei, să ofere modele de lucru, să ofere feedback cu privire la rezultate etc.

#### **Bibliografie:**

1. CORNEA, Ramona. *Cum se comportă angajații din Generația Z pe piața muncii* [online] [citat 21.08.2020]. Disponibil: <https://www.zf.ro/zf-24/cum-se-comporta-angajatii-din-generatia-z-pe-piata-muncii-cei-din-generatia-noua-sunt-flexibili-dar-mai-putin-organizati-fac-repede-schimbari-si-vor-feedback-constant-companiile-nu-ii-inteleg-18850952>
2. EMINESCU, Mihai. *Glossă*. [online] [citat 20.08.2020]. Disponibil: <http://www.romanianvoice.com/poezii/poezii/glossa.php>
3. JONES, Karrie A., JONES, Jennifer L. *Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction.*, The Journal of Effective Teaching, Vol. 8, No. 2, 2008, 61-76. [online] [citat 22.08.2020]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055588.pdf>
4. MITRAN, Daniela. *Ce trebuie să știe managerii despre generația Z* [online] [citat 22.08.2020]. Disponibil: <https://www.risco.ro/suport/practici-in-afaceri/ce-trebuie-sa-stie-managerii-despre-generatia-z-2100>
5. PAPPAS, Christopher. *Teoria învățării adulților - Andragogia - Malcolm Knowles* [online] [citat 24.08.2020]. Disponibil: <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>
6. PĂUN, Ilinca. *Generațiile X, Y, Z. Nu vă ghidați copiii spre un anumit tip de succes* [online] [citat 24.08.2020]. Disponibil: <https://republica.ro/generatiile-x-y-z-nu-va-ghidati-copiii-spre-un-anumit-tip-de-succes-cel-mai-bun-lucru-e-sa-va-dati-din>
7. PRIȚCAN, Valentina. Diversificarea metodelor de predare în învățământul superior pentru sporirea angajabilității. In: *Tendențe actuale în învățământul superior din Republica Moldova. Contribuții ale membrilor echipei de Experți naționali în Reforma Învățământului Superior din cadrul Programului Erasmus+*. Chișinău, 2019, pp. 32-36
8. STROE, Andra. *Generația Z față în față cu criza* [online] [citat 31.08.2020]. Disponibil: <https://www.businessmagazin.ro/cover-story/ce-se-va-intampla-cu-cea-mai-tanara-generatie-de-angajati-din-19213002>
9. <http://www.mantis.md/en/blog/generatiile-x-y-si-z-la-locul-de-munca/>
10. <https://usarb.md/despre-pblmd/>

## SECȚIUNEA NOI EXPECTANȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN FORMAREA UNIVERSITARĂ A COMPETENȚELOR PENTRU PREZENT ȘI VIITOR

CZU 371.13

### PERSPECTIVE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE PENTRU FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

**Violeta VRABII, dr., lector univ.**

*Institutul de Științe ale Educației din Chișinău*

**Abstract:** *In the article are elucidated perspectives of the personal development of the teacher. Personal development as a complex formation of intrapersonal and interpersonal changes. Action, in this context, represents the power to lead the achieved result through communication to perfection. The primary principles of personal development such as truth, love and power are realized in the process of relational living. Personal development based on living levels is the ratio of manifestation of the Ego over time. Adult and teachers education in this context, represents all aspects of training / development that express the conscious relationship of the person with Himself and Others.*

**Keywords:** *teachers, personal development, adult education, principles of personal development, living standards.*

Actualmente, *dezvoltarea personală* reprezintă condiția care asigură eficacitatea și motivarea cadrului didactic. Deoarece raportarea continuă a procesului de dezvoltare personală la diverse niveluri de manifestare a trăsăturilor validate ca factori interni ai competenței cadrului didactic reprezintă o cale eficientă de dezvoltare personală, o traiectorie individuală, o schemă atitudinală complexă, specific personală. Prin urmare, cadrul didactic va prelua și interioriza din societate roluri, experiențe, atitudini, transformându-le în proprii.

Educația și învățarea pe tot parcursul vieții actualizează în prezent modalitățile integrative de dezvoltare a cadrelor didactice, creând astfel oportunități pentru autoperfecționare. Astăzi, ca niciodată, avem nevoie de cadre didactice mobile, constructive, morale, capabile pentru colaborare, responsabile pentru viitor, deci formarea continuă / dezvoltarea va crea premise favorabile cadrelor didactice pentru a fi utile societății și sie înseși. [apud 5]

După cum menționează M. Zlate, nivelul de dezvoltare al Eului, conceput în prezent ca un organizator al cunoașterii și ca reglator al conduitei, ce dispune de o puternică bază afectiv-motivațională, va redirecționa evoluția persoanei spre o motivare personală. [apud 6]

Cadrele didactice reprezintă grupurile sociale, determinate atât după criteriul etativ, cât și după cel valoric – grupuri de adulți. Deci, educația adulților desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținutului, ale metodelor de formare, dezvoltare care prelungește sau completează educația inițială atât de necesară și cadrelor didactice.

La fel, educația adulților acordă ajutor cadrului didactic pentru a se putea integra mai bine socio-profesional, pentru a participa la dezvoltarea sa personală și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural.

Atingerea stadiului de Eul autoactualizat sau de Eul autentic se realizează într-o societate, numai astfel s-ar putea ajunge la o deplină realizare a personalității, în viziunea lui C. Rogers și A. Maslow, sunt condiții ce sporesc eficiența personalității, reprezentând instrumente ale învățării și educației, o descoperire comprehensivă a Sinelui, o dezvoltare deplină a propriului potențial. Ca urmare, creșterea personală creează condiții pentru dezvoltarea omului proactiv, care își ia destinul în propriile mâini, se autoconstruiește și se autoactualizează. [apud 6]

Prin urmare, *dezvoltarea personală a cadrului didactic* din perspectiva psihosocială este formațiunea complexă de evoluție a Eului, creștere personală prin organizarea cunoașterii și autocunoașterii, reglării afectiv-motivaționale a comportamentului, influențată de particularitățile de vârstă, profesionale, sociale de dezvoltare a persoanei, ce determină schimbarea intrapersonală și eficientizarea relațiilor interpersonale a cadrului didactic în învățarea pe tot parcursul vieții a educației adulților. [5, p. 79]



*Dezvoltarea personală* este o creștere a proceselor interne și acțiunilor externe prin care are loc transformarea pozitivă a persoanei; reprezintă o creștere *conștientă* bazată pe *înțelepciune*; o abordare inteligentă pentru dezvoltarea persoanei care ar da un sens logic și intuitiv satisfăcător. În cele din urmă, aceste orientări trebui să fie practice. Persoana trebuie să fie capabilă să genereze rezultate rezonabile pentru lumea reală, să dezvolte soluții eficiente, să accelereze creșterea personală și nu invers. [apud 3]

Autorul S. Pavlina expune *principiile dezvoltării personale*, prin care precizează că ele se compun din trei principii primare: *adevăr*, *dragoste* și *putere* și patru principii secundare: *unitate*, *autoritate*, *curaj* și *inteligență*, care sunt derivate direct din cele primare.

Cu toate acestea, *adevărul* este primul principiu al dezvoltării umane. În primul rând, în curs de dezvoltare ca ființe umane, descoperim noi adevăruri despre noi înșine și realitatea noastră. Vom primi, în orice caz, câteva lecții importante, indiferent de modul în care trăim, dar poate fi accelerată creșterea printr-o dorință conștientă de adevăr. Dezvoltarea personală autentică este o creștere cinstită. Prima sarcină este de a deschide și a accepta noi adevăruri, oricât de dificile ar fi consecințele. Este imposibil de a rezolva probleme, fără a nu recunoaște existența lor. Componentele-cheie ale adevărului sunt: *percepție*, *precizie*, *prognoză*, *recunoaștere* și *autoconștientizare*. [apud 3, p. 51]

*Dragostea* este al doilea principiu al dezvoltării. În mod evident, dragostea este un sentiment și mult mai mult. Una dintre cele mai importante alegeri cu care vă confrunțați în fiecare situație este dragostea. Puteți încerca să găsiți legătură cu oamenii sau puteți trece de la ei. Puteți obține dragoste în mod intenționat fiind aproape de orice persoană, loc sau lucru, sau puteți sta departe și să păstrați distanța. Decizia de a vă apropia de esența iubirii vă aparține. Două elemente de bază ce dezvoltă principiul iubirii sunt *comunicarea* și *comunitatea*. [apud 3, p. 23-26]

*Puterea* este al treilea principiu de dezvoltare personală, reprezintă abilitatea de a fi conștient și deliberat pentru a crea lumea din jur. Persoanele slabe nu pot răspunde în mod eficient la nevoile și dorințele lor și astfel devin victime ale mediului său. Dacă persoanele sunt puternice, ele își construiesc cu succes o viață pe gustul lor. Pentru a aprofunda înțelegerea dvs. de putere, trebuie să țineți cont de cele șase componente majore: *responsabilitatea*, *dorința*, *determinarea*, *focus*, *efort* și *autodisciplină*. [ibidem]

În același context, autorul ne expune importanța principiilor secundare care sunt derivate din combinația celor trei de bază. *Unitatea* este adevărul plus dragoste. *Autoritatea* este adevărul plus putere. *Curajul* este iubirea plus putere. *Inteligenta* este un set de adevăr, dragoste și putere. Prin urmare, putem spune că o abordare inteligentă este o direcție care ne va duce la armonizarea următoarelor principii: adevărul, iubirea și puterea. Prin urmare, menționează autorul, *unitatea* este una dintre cele mai dificile principii de realizare permanentă, deoarece, în mare parte, lumea este încă foarte fragmentată. În *unitate* este foarte important să renunțați la ideea de separare și să lăsați mintea să meargă dincolo de egoul personal care domină conștiința. Iar când trăim fără *autoritate*, putem lua orice fel de acțiune, dar mișcările vor fi haotice și nefocalizate. Aveți posibilitatea de a trăi o viață strălucitoare, autogovernată de alegere, dar până când vă asigură efectul de moment. Prin urmare, principiul de autoritate ia în considerare cele cinci aspecte-cheie: *management*, *eficiența*, *perseverența*, *încrederea*, *semnificația*. [apud 3, p. 51]

*Curajul* – un principiu care combină dragostea și puterea. Când vorbim despre curaj, ne imaginăm pe cineva care ia măsuri curajoase și acțiunea în sine este o expresie a puterii. Cu toate acestea, componentele de dragoste în curaj sunt la fel de importante. Iubirea este forța motivațională de curaj. În primul rând relațiile noastre cele mai profunde ne inspiră pentru a fi îndrăzneți. Când ne-am simțit deconectat, nu avem nicio dorință de a fi curajoși, nu există niciun motiv să ne asumăm riscuri și nu există nici apel la acțiune. Astfel, când mintea se așteaptă la un rezultat pozitiv pe termen lung și este prezent rezultatul negativ pe termen scurt, curajul este cel ce depășește acest decalaj. Deci, *curajul* este ceea ce se aplică prin puterea de a spara dificultățile pe termen scurt în scopul de a atinge obiective pe termen lung. [ibidem]

În același context, A. Robbins remarcă că *acțiunea* este puterea de a conduce rezultatul. Tot ceea ce facem în viață este faptul cum *comunicăm cu noi înșine*. Cu toți producem comunicări sub două forme prin care este modelată experiența vieții noastre: în primul rând, este comunicarea interioară, adică ceea ce ne spunem și le simțim în interiorul nostru și *comunicarea exterioară* prin cuvinte, tonalități, expresii, atitudini ale corpului. Fiecare act de comunicare este o acțiune, o cauză pusă în mișcare. Prin urmare, comunicarea înseamnă putere; cine stăpânește folosirea ei cu efect poate schimba propria sa experiență în legătură cu lumea și experiența lumii în legătură cu ei. [apud 4, p. 18]

Astfel, pentru fiecare efort susținut există o răsplată înzecită. Oamenii care au atins *desăvârșirea* urmează o cale sigură către succes. „Formula succesului suprem” este determinată de următorii pași: Primul pas: *Să-ți conștientizezi* rezultatul, adică să-ți definești clar ceea ce vrei. Pasul doi: *Să acționezi* – astfel dorințele vor rămâne în faza de visuri. Acțiunile întreprinse nu duc întotdeauna la rezultatele așteptate, așa că mai încercăm. Pasul trei: *Dezvoltarea unei acuități senzoriale* pentru a putea recunoaște răspunsurile și rezultatele, astfel încât să-ți dai seama cât de repede și aproape ești de scopurile pe care le urmărești. Trebuie să știi ce obții în urma acțiunilor tale, fie dintr-o conversație, fie din obiceiurile tale zi de zi. Dacă ceea ce afli nu corespunde cu ceea ce urmărești, trebuie să îți minte la ce rezultate ai ajuns în urma acțiunilor tale, așa încât să înveți câte ceva din orice experiență umană și apoi treci la pasul următor.

Pasul patru: *Dezvoltarea flexibilității* pentru schimbarea comportamentului tău până atingi ceea ce dorești. [apud 4, p. 21]

Prin urmare, concluzionează autorul, oamenii realizați constant au făcut toți aceiași pași. Au pornit la drum având o țință, au trecut la acțiune, pentru că nu ajunge doar să știi. Și-au dezvoltat capacitatea să-i citească pe alții, ca să știe ce răspuns obțineau. Și s-au tot adaptat și și-au tot schimbat comportamentul până când au reușit să afle ce anume funcționează. Prin urmare, dezvoltarea este o acțiune prin adaptare continuă cognitivă, afectivă.

În același context, dezvoltarea personală bazată pe nivelul de trăire este relația dintre dezvoltarea personală și timp. Dezvoltarea personală se regăsește pe verticală. Este descrisă adesea prin metafore de genul: a tinde spre vârf, a ajunge în vârf, ascensiune pe scara valorilor, atingerea maximului de potențial.

Pe de altă parte, timpul se regăsește pe orizontală și este înlocuit cu metafore de genul: final, la fix, a merge înapoi, alunecare etc. Adevărul e că nici una dintre scale nu este direcțională. Scala cu Sus/Jos reprezintă Nivelul dumneavoastră de Trăire. Scala Stânga/Dreapta reprezintă inexistentul, o stare de iluzie, deoarece trecutul este deja mort, iar viitorul nu s-a născut încă. Punctul unde cele două scale se intersectează este aici și acum, adică împrejurările prezente. Cu cât urcați mai mult pe scala verticală, cu atât abilitatea persoanei de a înțelege mai bine viața sporește. [1, p. 274]

Următoarea piesă a puzzle-ului vă sugerează că există trei etape majore ale evoluției umane: Copilăria, Maturitatea și Conștientizarea de sine. Etapa Copilăriei este mecanică și inconștientă – un tărâm al somnului interior. Și ne referim aici atât la copii, cât și la adulți. Etapa Maturității implică trezirea. Din nefericire, unii oameni nu se trezesc niciodată; ei rămân la niveluri scăzute de conștientizare, la nivelurile superioare, oamenii ce ajung în ultima etapă știu care este scopul lor și au o filozofie de viață bine definită. De-abia când veți face o distincție conștientă între evenimente (lumea dumneavoastră exterioară) și stări (lumea dumneavoastră interioară) veți înțelege exact cum funcționează viața. De exemplu, stilul de viață actual (standardul de viață) este determinat de starea dumneavoastră interioară de trăire și *nu* de evenimente. Este imposibil să aveți un Nivel de Trăire scăzut în interior și, în mod simultan, un Nivel de Trăire ridicat la exterior. Cei mai mulți oameni nu înțeleg asta – ei încearcă să manipuleze evenimentele exterioare pentru a obține succesul. Este inutil, vor da greș. Singura cale de a vă bucura de un nivel ridicat de succes, care include și libertatea financiară, satisfacția profesională și relațiile de calitate, este de a vă schimba Nivelul interior de trăire. [ibidem]

Standardul de viață, stilul de viață, prosperitatea și sărăcia nu sunt determinate de evenimentele și împrejurările lumii exterioare, ci de starea Trăirii Interioare a unei persoane. Este

imposibil să aveți un Nivel de trăire scăzut în interior și brusc să vă bucurați de un nivel înalt de succes în exterior. În continuare autorul ne propune pentru reflecții câteva exemple ale Stărilor Interioare sau ale Nivelurilor de Trăire:

*Încrederea în forțele proprii:* Prețuire înaltă de sine și încredere în puterile proprii. Motivarea vine din interior. Urmăriți „Vocea interioară”. Nu este condiționată de nevoi și oferă servicii altruiste și altor. Nu întimpină rezistență.

*Îngăduință:* Acceptă viața necondiționat. Sugerează talent de lider, inofensiv, are putere personală. Trăiește fiecare zi fără să judece și acceptă adevărul, fără a da vina pe alții.

*Descoperirea dragostei:* Învăță și practică dăruirea și dragostea necondiționată. Acceptă ușor, este iertător. Începe să aprecieze inocența.

*Trezirea:* Explorează comportamentul câștigului dublu. Devină intuitiv. Asumă-ți riscuri în mod conștient. Învăță să dai mai mult decât să iei. Începe să-ți împărtășești sentimentele. Analizează atent situațiile, folosește rațiunea.

*Iubirea de sine și instinctul vanității:* Nu judecă pe ceilalți, raționează și găsește justificări pentru eșecuri. Adesea trăiește în negare – folosești răzbunarea – intelectualizează totul.

*Instinctele de conservare:* Se apără tot timpul, este temător, are tendința de a se îngrijora, este gelos, dă vina pe alții și pe evenimente pentru lipsa lui de succes. Face anumite lucruri pentru a primi aprobare, atenție, recunoaștere. Exemplul tipic de comportament mecanic de dependență.

*Instincte de supraviețuire:* Posesiv, teritorial, comportament agresiv. Folosește atacuri și amenințarea pentru a rămâne la conducere. [1, p. 275]

Prin urmare, dezvoltarea personală determinată de trăirile personale stabilesc perspectivele și descriu condițiile eficace pentru o creștere autentică. La fel, o sursă de inspirație constituie studiul autorului J. Maxwell J. cu cele 15 legi supreme ale dezvoltării personale:

1. *Legea Intenției.* Dezvoltarea nu apare pur și simplu de la sine.
2. *Legea Conștientizării.* Ca să te dezvolți, trebuie să te cunoști pe tine însuși.
3. *Legea Oglinzii.* Trebuie să vezi în tine valoarea ca să îți conferi valoare ție însuși.
4. *Legea Momentelor de reflecție.* Pauzele îți permit să te dezvolți.
5. *Legea Consecvenței.* Motivația te face să mergi mai departe – disciplina te ajută să te dezvolți.
6. *Legea Mediului corespunzător.* Dezvoltarea personală se produce într-un mediu propice.
7. *Legea Designului.* Pentru a amplifica dezvoltarea, dezvoltă strategii.
8. *Legea Suferinței.* Gestionarea corectă a experiențelor neplăcute duce la o dezvoltare extraordinară.
9. *Legea Scării.* Dezvoltarea caracterului determină anvergura dezvoltării tale personale.
10. *Legea Elasticului de cauciuc.* Dezvoltarea se oprește atunci când nu mai există nici o legătură între locul în care te afli și cel în care ai putea fi.
11. *Legea Schimbului.* Trebuie să renunți la ceva ca să te dezvolți.
12. *Legea Curiozității.* Dezvoltarea personală este stimulată atunci când ne întrebăm „de ce?”
13. *Legea Modelării.* Este greu să progresezi când nu ai pe cine să urmezi.
14. *Legea Expansiunii.* Dezvoltarea personală îți sporește întotdeauna capacitatea.
15. *Legea Contribuției.* Dacă te dezvolți pe plan personal, îi poți ajuta și pe ceilalți să se dezvolte. [2]

Fiecare din aceste legi reprezintă perspective și condiții pentru formarea cadrelor didactice, deoarece nu putem schimba viața până când nu schimbăm în fiecare zi ceva la noi. Prin aprofundarea și aplicarea în practică a legilor dezvoltării personale, ne vom putea atinge potențialul maxim. Astfel, este oportună perspectiva de formare la cadrele didactice a capacității de a realiza strategii pentru dezvoltarea unei atitudini personale și a unei conștiințe de sine ce ar conduce la implicarea activă, colaborare, interrelaționare, o analiză critică constructivă față de sistemele sociale și schimbările din procesul educațional.

Deoarece dezvoltarea personală plasează accentul pe nevoile personale și sociale care sunt într-o consonanță directă cu conștiința de sine față de dragoste, adevăr, putere prin care cadrul didactic își consolidează prin curaj autoritatea și unitatea.

### **Bibliografie:**

1. CANFIELD, Jack, HANSEN, Mark Victor, HEWITT, Les. *Puterea concentrării*. București: Ed. Amaltea, 2004. 287 p. ISBN 978-9737780164
2. MAXELL, Jon C. *Cele 15 legi supreme ale dezvoltării personale*. București: Ed. Amaltea, 2013, 287 p. ISBN 9789731621104
3. PAVLINA, Steve. *Dezvoltarea personală pentru oamenii isteți*. București: Ed. Amsta, 2009. 280 p. ISBN 9373-88521-8-8
4. ROBBINS, Antony. *Știința dezvoltării personale. Putere nemărginită*. București: Ed. Amaltea 2001, 333 p. ISBN 973-9397-16-6
5. VRABII, Violeta. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic*. Teza de doctor în psihologie, Chișinău 2019. [online] [citat 21 august 2020] Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54303/violeta\\_vrabii\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54303/violeta_vrabii_thesis.pdf)
6. ZLATE, Mielu. *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2002. 273 p. ISBN 9738291-30-5

**CZU 378.1.036**

## **DESPRE FORMAREA ATITUDINILOR CREATIVE ALE STUDENȚILOR ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PE TOT PARCURSUL VIEȚII**

**Emil FOTESCU, dr., conf. univ.**

**Lilia GUȚALOV, dr.**

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *The article describes the essence of the notion of creative attitude, its connection with the notions of divergent thinking, competence, creative productive activity, formative education. The examples presented refer to the notion of creative attitude.*

**Keywords:** *creative attitude, divergent thinking, competence, creative productive activity, formative education.*

Creativitatea prezintă o trăsătură fundamentală a omului. Această noțiune este menționată de I. Bontaș în modul următor: „Creativitatea este o capacitate (proprietate, dimensiune) complexă și fundamentală a personalității, care, sprijinindu-se pe date și soluții anterioare, în îmbinarea cu investigații de date noi, produce ceva nou, original, de valoare și eficiență științifică și social-utilă, ca rezultat al influențelor și relațiilor factorilor subiectivi și obiectivi – adică a posibilităților (calităților) persoanei și a condițiilor ambientale ale mediului socio-cultural” [1, p. 337].

Capacitatea personalității de a produce ceva nou, original presupune felul de comportare creativă, presupune atitudine creativă. Prin noțiunea de *atitudine creativă* se subînțelege comportare creativă cu caracter independent din inițiativă proprie.

Atitudinea creativă reprezintă stil de activitate creativă, model propriu de activitate creativă care se formează și se dezvoltă prin activități efectuate în situații problematice.

Pentru elucidarea problemei abordată, este necesar de evidențiat noțiunea de *activitate creativă cu caracter independent*, care presupune activitatea omului fără ajutorul, intervenția altui om. Fiind aplicată la relația *educat-profesor*, activitatea cu caracter independent înseamnă că educatul efectuează activități fără ajutorul, intervenția profesorului.

Este cunoscut că, pe parcursul activităților cognitive, profesorul anunță problema didactică, demonstrează calea de rezolvare a ei, propune educatului anumite probleme didactice asemănătoare cu cea demonstrată care urmează a fi rezolvate de către educat în baza modelului demonstrat de profesor. Educatul efectuează exercițiile propuse în mod de sine stătător fie în instituția de învățământ, fie în afara ei, dar în baza modelului demonstrat de profesor. Aparent, se poate de afirmat că această activitate are caracter independent; însă, din punctul de vedere al actului creativ, această activitate nu se încadrează în noțiunea activitate creativă cu caracter independent din motivul că educatul a activat în baza modelului de activitate propus de profesor. În acest caz, procesul de rezolvare de către educat a problemei propuse de învățător pentru exersare se încadrează în noțiunea de *activitate reproductivă*.

Spre deosebire de activități reproductive, pot fi cazuri când educatul efectuează activități cognitive axate pe interese intrinseci proprii fără intervenția profesorului; acest fel de activitate se încadrează în noțiunea de activitate creativă cu caracter independent; aceasta înseamnă că educatul creează de sine stătător un produs cognitiv nou; aceasta presupune că educatul utilizează informații care nu au fost studiate în cadrul procesului de predare-învățare dirijat de profesor.

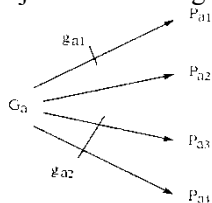
Atitudinea creativă a fiecărui om depinde de modul de a gândi, de a pătrunde cu gândul în fenomenele sesizate. M. Zlate evidențiază că gândirea produce modificări de substanță ale informației cu care operează, modifică natura informației [4, p. 280]. În același context, autorul menționează că gândirea omului nu este uniformă, nu funcționează la fel la toți oamenii sau la unul și același om în momente și situații diferite.

Conform criteriului „sens de evoluție”, se deosebesc următoarele tipuri de gândire: *gândire divergentă* și *gândire convergentă*. Termenul *gândire divergentă* este considerat unul din termenii recent apăruiți în literatura de specialitate. Printre primii cercetători în domeniile psihologiei, pedagogiei care au utilizat noțiunea *gândirea divergentă* se consideră J. Guilford [4, p. 280]. El a evidențiat deosebirea dintre noțiunile *gândire divergentă* și *gândire convergentă*.

Dacă gândirea convergentă ține de rezolvarea problemelor ce au numai o soluție, atunci gândirea divergentă se referă la căutarea și găsirea mai multor soluții corecte a uneia și aceleiași probleme. Gândirea convergentă se asociază cu metodele caracteristice învățământului reproductiv; ea urmează o cale deja trasată de profesor bazându-se pe modele deja probate în practică. Gândirea divergentă este baza apariției ideilor neobișnuite; ea permite multiplicarea ipotezelor și soluțiilor neordinare; ea nu se bazează pe modele concepute în prealabil. Gândirea divergentă se asociază cu învățământul formativ.

Considerând creativitatea ca o activitate care renunță la metode stereotipe de gândire convergentă, J. Guilford afirmă că gândirea divergentă este baza creativității. Din punctul de vedere al esenței noțiunii *gândire divergentă*, al relației *creativitate-scheme tradiționale de gândire*, E. P. Ilin subliniază că „creativitatea (de la lat. *creatio* – a crea) prezintă capacitatea omului de a genera idei neordinare, de a se abate de la scheme tradiționale de gândire” [6, p. 157].

Distincția dintre aceste două tipuri de gândire reflectată în modelul intelectului menționat de J. Guilford poate fi reprezentată cu ajutorul unei diagrame simple, vezi fig.1.



**Figura 1.** Distincția dintre gândirea divergentă și gândirea convergentă

Sursa: [4, p. 281]

Prin  $G_a$  se subînțelege informația primară (inițială) de la care pornesc operațiile mentale, prin  $P_{a1}$ ,  $P_{a2}$ ,  $P_{a3}$ ,  $P_{a4}$  se subînțeleg producțiile posibile adecvate informației primare. Prin  $g_{a1}$ ,  $g_{a2}$  se subînțeleg informațiile suplimentare ce intervin între informația primară și variantele producțiilor. În cazul expus, informația suplimentară  $g_{a1}$  exclude  $P_{a1}$ , informația  $g_{a2}$  exclude  $P_{a3}$  și  $P_{a4}$ . În rezultat, drept răspuns convergent este singura producție posibilă  $P_{a2}$ .

Informația prezentată anterior, concepută în terminologia ce se referă la rezolvarea problemelor de către educat, poate fi descifrată în modul următor: prin  $G_a$  se subînțeleg condițiile generale inițiale ce se referă la problema abordată; prin  $P_{a1}$ ,  $P_{a2}$ ,  $P_{a3}$ ,  $P_{a4}$  se subînțeleg soluțiile corecte ale problemei abordate, iar prin  $g_{a1}$  și  $g_{a2}$  – condițiile specifice care îl orientează pe educat spre găsirea numai a unei soluții corecte a problemei abordate.

Din punctul de vedere al instruirii, al formării cunoștințelor, gândirea convergentă prezintă un instrument cognitiv destul de important, îndeosebi la studiul noțiunilor care cer o exactitate deosebită și care sunt prezente la toate disciplinele de studiu. Evident, în acest caz profesorii ape-

lează la metodele caracteristice gândirii convergente (strategii reproductivă). Însă trebuie de ținut cont și de aceea că o persoană la care prevalează totalmente gândirea convergentă vede un număr limitat de opțiuni, pe când persoana care dispune și de mecanismele gândirii divergente va căuta permanent mai multe și diverse opțiuni. Din acest motiv este necesar de acordat atenție binemeritată și dezvoltării gândirii divergente, cel puțin în aceeași măsură ca dezvoltării gândirii convergente, să fie utilizate frecvent strategii didactice prin care se formează stilul de a gândi divergent.

La cele menționate se mai poate adăuga și fenomenul antagonismului permanent dintre gândirea convergentă și gândirea divergentă. Antagonismul se explică prin proprietatea firească a gândirii, numită *stereotipia gândirii* care presupune insistența „gândirii în aceeași direcție sau manieră de lucru și atunci când condițiile problemei s-au schimbat sau când soluționarea ei s-ar putea face pe o cale mai simplă și mai directă” [4, p. 268].

Noțiunea *atitudine creativă* este legată de noțiunea *competență*. Din aceste două noțiuni unii pedagogi acordă atenție mai mare noțiunii *competență*. Pentru a evidenția importanța noțiunii atitudine creativă, apelăm la evoluția tehnicii și la influența ei asupra pedagogiei.

Este cunoscut faptul că evoluția tehnicii conține perioade de dezvoltare latentă și vertiginoasă a tehnicii. Drept exemplu de perioadă de dezvoltare vertiginoasă a tehnicii poate servi saltul tehnico-tehnologic (sec. al XIX-lea), convențional numit „Revoluție industrială”, cauzat de apariția motoarelor cu ardere externă și internă; aceste invenții au prezentat baza procesului de trecere de la manufactură la mașinizarea operațiilor tehnologice deoarece motoarele menționate funcționau în baza surselor de energie ce nu depindeau de condițiile geografice (râuri, vânt).

Alt exemplu de perioadă de dezvoltare vertiginoasă a tehnicii este saltul tehnic-tehnologic, convențional numit „Revoluție informațională” (sfârșitul sec. XX), cauzat de apariția semiconductoarelor și implementarea rapidă a lor în tehnică; invențiile bazate pe aplicarea semiconductoarelor în practică prezintă baza mașinizării operațiilor intelectuale prin intermediul computerului. Tehnica contemporană permite îmbinarea mașinizării operațiilor tehnologice cu cele intelectuale.

Revoluția informațională, care a evoluat rapid, a influențat puternic sfera de producere punându-i pe absolvenții instituțiilor profesional-tehnice în situații care se deosebeau esențial de situațiile didactice în care ei au fost învățați în cadrul instituțiilor de învățământ. Absolvenții de ieri nu puteau să rezolve eficient problemele practice din sfera de producere cu tehnică modernă, adică ei nu erau destul de competenți în domeniul profesional cu tehnică avansată. Aceasta se explică prin faptul că în perioada de până la Revoluția informațională în instituțiile de învățământ se practica tehnologia pedagogică specifică învățământului reproductiv prin care se forma modelul de acțiune reproductivă al educatului. Această tehnologie era suficientă, își îndeplinea bine funcțiile pentru atingerea obiectivelor educaționale preconizate pentru realizare la acea perioadă de dezvoltare a societății. În condițiile când a apărut tehnica modernă s-a observat că absolvenții instituțiilor de învățământ întâlneau mari dificultăți la rezolvarea problemelor atipice ce apăreau în sfera de producere cu tehnică avansată care cereau insistent implicarea gândirii divergente.

Acest fapt arată că, în perioada creșterii abundente a numărului și calității obiectelor tehnice noi în sfera de producere în învățământ, se marginaliza unul din principiile pedagogice de bază numit *principiul legăturii teoriei cu practica* (în cazul dat: practica cu tehnica avansată). Acest principiu necesită includerea în procesul de învățământ nu numai a activităților cu caracter teoretic, dar și a activităților practice care să corespundă necesităților reale, concrete, întâlnite frecvent în viața contemporană. Principiul legăturii teoriei cu practica era dificil de respectat în noile condiții din sfera de producere cu tehnică avansată, deoarece baza materială a instituțiilor de învățământ profesional-tehnice la începutul Revoluției informaționale nu reușea să se înnoiască cu tehnica nouă care se implementa rapid în sfera de producere.

Nu întâmplător noțiunea de *competență* a fost evidențiată pe larg prima dată în „învățământul profesional-tehnic, ea având misiunea să constituie o punte de legătură între educație și piața muncii, mai exact, să statueze abilitățile și atitudinile necesare unui absolvent pentru a executa o anumită sarcină sau pentru a-și asuma anumite responsabilități” [2, p. 10].

Teoreticienii, observând că teoriile și practicile pedagogice care funcționau la acea perioadă nu făceau față cerințelor sferei de producere cu tehnică avansată, au ajuns la concluzia că trebuie de efectuat schimbări în domeniul tehnologiilor pedagogice, adaptându-le la condițiile noi din sfera de producere. Astfel, procesul de căutare a noilor tehnologii pedagogice, axate pe practica profesională de producere, a contribuit la concentrarea atenției pedagogilor asupra noțiunii de competență, care a existat și până la Revoluția informațională. De exemplu, în Dicționarul limbii române moderne, editat în anul 1958, este indicat că prin competență se subînțelege „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în chestiune”.

În rezultatul producerii Revoluției informaționale și influenței ei asupra învățământului, apar alte definiții ale noțiunii *competență*. De exemplu, M. Minder formulează definiția noțiunii competență în modul următor: „Competența este o cunoaștere dinamică, adică niște cunoștințe potențiale mobilizate într-un mare număr de situații diferite de același tip” [3, p. 26]. Contrapunând esența acestei definiții a competenței cu esența noțiunilor gândire convergentă și gândire divergentă, se poate de înțeles că definiția în cauză a noțiunii competență este influențată mai mult de noțiunea gândirea convergentă, deoarece cunoștințele potențiale se aplică în diferite situații însă de același tip, adică conform modelului prezentat de profesor în timpul predării – învățării; dar aceasta înseamnă că activitatea respectivă se înscrie în noțiunea *activitate reproductivă*.

Noțiunea de atitudine creativă este legată de altă noțiune pedagogică, apărută de asemenea în rezultatul Revoluției informaționale, numită *învățământ formativ*. Dacă noțiunea de învățământ reproductiv este legată, în primul rând, de cunoștințe, abilități de utilizare a cunoștințelor în situații tipice, atunci noțiunea de *învățământ formativ* este legată, în primul rând, de formarea modelului de acțiune a educatului în situații nestandarde. Apariția noțiunii *învățământ formativ* în această perioadă este legată de fenomenul „dezvoltarea vertiginoasă a tehnicii”, ceea ce înseamnă că: timpul dintre apariția primului obiect tehnic experimental și producerea lui în serie în perioada Revoluției informaționale este cu mult mai mic decât în perioada care anticipa acest salt tehnico-tehnologic.

Dezvoltarea vertiginoasă a tehnicii a fost permanent în vizorul cercetătorilor. De exemplu, cercetătorul Robert Young de la Institutul de cercetări Stanford, SUA a stabilit că:

- înainte de anul 1920, pentru grupul de aparate electrice casnice, intervalul de timp dintre apariția primului obiect tehnic experimental și producerea lui în serie constituia circa 34 ani;
- în anii 1939-1950, pentru acest grup de obiecte tehnice modernizate, intervalul de timp a fost 8 ani.

La aceste date se mai poate adăuga că, la începutul Revoluției informaționale, pentru obiecte tehnice, construcțiile cărora includeau și semiconductori, intervalul de timp menționat anterior a constituit doar câțiva ani. La cele menționate se mai poate de adăugat următoarele fenomene care se referă la învățământ:

- în perioada care anticipa Revoluția informațională, specialistul pregătit în domeniul profesional-tehnic utiliza în producere o perioadă destul de lungă (exprimată în zeci de ani) obiectele tehnice studiate în instituțiile de învățământ; cunoștințele, deprinderile, modelul de acțiune reproductivă formate în cadrul instituției de învățământ îl satisfăceau toată viața;
- în perioada Revoluției informaționale, specialistul pregătit în domeniul profesional-tehnic este pus frecvent în situații să utilizeze în sfera de producere obiecte tehnice noi care nu le-a studiat în cadrul instituției de învățământ; în noile condiții de la specialist se cer cunoștințe și deprinderi noi, alt model de acțiune care se deosebește de modelul de acțiune reproductivă, adică se cere comportare creativă cu caracter independent din inițiativă proprie (adică atitudine creativă).

Din compararea acestor două situații se vede explicit necesitatea modificării și adaptării la noile condiții de viață a tehnologiilor pedagogice. Dacă în perioada care anticipa Revoluția informațională tehnologia pedagogică specifică învățământului reproductiv își îndeplinește bine misiunea, în cazul al doilea apar multe semne de întrebare. Din acest motiv au apărut tehnolo-

giile pedagogice noi ce stau la baza învățământului formativ, al cărui obiectiv major este formarea la educați a atitudinilor creative.

Esența tehnologiilor pedagogice formative constă în aceea că prin ele se formează atitudini creative, modele de activitate creativă; educatul este pregătit pentru a se descurca de sine stătător în situațiile din viață (profesionale și cotidiene) care se vor deosebi esențial de cele în care el învață în instituțiile de învățământ; absolventul instituției de învățământ educat (format) prin tehnologii pedagogice formative va ține piept schimbărilor care apar permanent pe neașteptate, caracteristice societăților post-industrializate cu tehnică avansată. Tehnologiile pedagogice formative pun accentul pe formarea la educat a modelului de acțiune creativă care se deosebește radical de modelul de acțiune reproductivă (model care predomină în învățământul reproductiv).

Problema formării și dezvoltării atitudinii creative este bine de analizat în contextul conceptului acțional reflectat în lucrările lui V. P. Bepalko [5]. Conceptul acțional se bazează pe următoarele aspecte genetice ale activității educatului pe parcursul învățării:

- activitate reproductivă;
- activitate productivă.

Prin *activitate reproductivă* se subînțelege acea activitate când educatul doar reproduce informația însușită (cunoscută) conform modelului de acțiune propus de către educator. Prin *activitate productivă* se subînțelege acea activitate când educatul creează informații noi pentru sine. Activitatea productivă se efectuează nu pe calea repetării întocmai a operațiilor însușite, dar pe calea analogiei aplicând în condiții noi operațiile însușite prin modelul demonstrat de profesor.

Comparând esența noțiunii *activitate productivă*, reflectată în conceptul acțional expus de V.P. Bepalko, cu esența noțiunii *competență*, expusă de M. Minder, se poate observa că în noțiunea *activitate productivă* se include și activitatea care se referă la un număr diferit de situații de același tip; aceasta înseamnă că educatul aplică în diferite situații algoritmul acțiunii însușit anterior (în baza modelului demonstrat de profesor), ceea ce înseamnă că educatul demonstrează competențe proprii în diferite situații din practică.

Revenind la noțiunea *atitudine creativă*, menționăm că esența noțiunii *activitate productivă* poate să includă și esența noțiunii *atitudine creativă*, dacă prin activitate productivă se subînțelege *activitate productivă creativă*, adică acea activitate când educatul se abate de la modelul acțiunii demonstrat de profesor creând modele proprii de acțiuni care se deosebesc total sau parțial de modelul impus de profesor. Activitatea productivă creativă include situații când educatul creează pentru sine informații noi fără ajutorul altei persoane, studiind de sine stătător sursele necesare.

Este evident că educatul, efectuând activități productive creative, ia în calcul modelul pe care l-a preluat (însușit) de la profesor. Activitatea productivă creativă are la bază activitatea productivă, care, la rândul ei, se bazează pe activitatea reproductivă. Este evident că activitatea productivă creativă necesită efort volitiv destul de mare, energie mentală semnificativă.

Învățământul formativ, unul din obiectivele de bază ale căruia este formarea și dezvoltarea atitudinii creative, stilului creativ, modelului propriu de activitate creativă a educatului necesare pe tot parcursul vieții presupune organizarea procesului de predare-învățare-evaluare în așa mod ca educatul numai-decât să efectueze sistematic activități cu caracter de creație de sine stătător bazate pe interese intrinseci proprii. Pentru activități cu caracter de creație este specific nu numai soluționarea problemelor abordate care se referă la un domeniu de activitate, ci și descoperirea problemelor care se referă la domeniul respectiv.

La sugestiile expuse anterior atașăm două exemple care se referă la noțiunea *atitudine creativă*. Admitem că într-o încăpere a unei unități economice lucrează doi salariați: salariatul A, salariatul B. Ambii salariați au absolvit instituții de învățământ cu profil tehnic, au competențe în domeniul tehnicii frigorifice. În încăpere se află un frigider de uz casnic și un ventilator instalat pe un suport mobil vertical în formă de țevă situat pe podea.

Este cunoscut că în timpul funcționării în congelatorul frigiderului apare gheață. Salariații au hotărât să efectueze operații de dezghețare a congelatorului într-un timp cât mai scurt neglijând partea economică a acestei operații și ținând cont de tehnica securității.



Salariatul B a propus ca procesul de dezghețare să fie efectuat în mod tradițional (prin deschiderea ușii frigiderului și înlăturarea apei și gheții cu șervete), să fie început la prima oră a zilei de muncă, argumentând că procesul de dezghețare necesită mult timp. Salariatul A a fost de acord să înceapă procesul de dezghețare la începutul zilei, dar a propus ca în procesul de dezghețare să fie utilizat ventilatorul din încăpere. După propunerea salariatului A, salariatul B a menționat că în instituția de învățământ în care el a învățat procedeul de utilizare a ventilatorului mobil pentru efectuarea operației de dezghețare a congelatorului nu a fost demonstrat de către profesor și de aceea el manifestă îndoieli față de eficiența procedurii propuse de salariatul A.

În contextul manifestării atitudinii creative în varianta expusă anterior, se poate de menționat următoarele:

- salariatul B nu a demonstrat atitudine creativă; deși are competențe în domeniul tehnicii (cunoaște construcțiile și principiile de funcționare a frigiderului și ventilatorului, poate să efectueze operații de montare, demontare, reparare a frigiderului și ventilatorului în diferite medii de muncă), el n-a propus să utilizeze ventilatorul;
- salariatul A a demonstrat atitudinea creativă imaginându-și că, ținând cont de tehnica securității, conectând ventilatorul la priza electrică, apucând cu mâinile suportul ventilatorului, schimbându-i poziția din verticală în orizontală, apropiind ventilatorul de frigider, ușa căruia este deschisă, ținând ventilatorul în stare conectată până când apar picături de apă, îndepărtând ventilatorul de la frigider, așezând ventilatorul în poziție verticală pe podea, absorbind apa cu ștergere de bumbac, va grăbi procesul de dezghețare a congelatorului; el a înțeles că în situația dată, utilizând ventilatorul pur și simplu mărește viteza de contactare a aerului din încăpere cu țevile congelatorului neinfluențând negativ asupra frigiderului; el și-a imaginat că operațiile descrise anterior pot fi repetate până când va fi scoasă din congelator ultima picătură de apă.

Referitor la propunerile salariaților se poate de menționat următoarele:

- salariatul B are competențe tehnice, nu a manifestat atitudine creativă, stilul de activitate al lui preponderent este reproductiv; la luarea deciziei a prevalat gândirea convergentă;
- salariatul A are competențe tehnice, a demonstrat atitudine creativă, stilul de activitate al lui este creativ; la luarea deciziei a prevalat gândirea divergentă.

Formarea și dezvoltarea atitudinilor creative necesită exerciții consecvente și sistematice orientate spre dezvoltarea gândirii divergente. În continuare, prezentăm un exercițiu destinat dezvoltării gândirii divergente a educatului.

*Datele inițiale ale exercițiului:*

- se dă educaților câte o foaie de hârtie, la mijlocul căreia este desenat un triunghi convențional numit triunghi de bază;
- se anunță sarcina didactică: „Utilizând triunghiul de bază, trasați pe foaie numai o linie (sau linie dreaptă, sau linie frântă deschisă, sau linie frântă închisă) pentru a obține triunghiuri adiționale respectând următoarele condiții:
  - laturile fiecărui triunghi adițional obținut trebuie să conțină sau o latură sau o porțiune din o latură a triunghiului de bază;
  - laturile triunghiului de bază nu trebuie să fie intersectate;
  - linia trasată nu trebuie să se suprapună pe laturile triunghiului de bază.”
- se cere de la educați să stabilească variantele posibile de obținere a triunghiurilor adiționale respectând condițiile enumerate anterior.

*Comentarii referitor la exercițiul propus.* Exercițiul dat prevede două variante de obținere a triunghiurilor adiționale:

- trasarea liniei în interiorul triunghiului de bază;
- trasarea liniei în exteriorul triunghiului de bază

Este cunoscut că la lecțiile de matematică multe noțiuni (de exemplu: ipotenuza,  $\sin\alpha$ ,  $\cos\alpha$  etc.) care se referă la figuri geometrice sunt legate de interiorul lor, atenția educatului

fiind orientată de multe ori spre interiorul figurii geometrice. Toți educații obișnuiți să lucreze în interiorul figurii geometrice vor găsi ușor varianta de obținere a triunghiurilor adiționale prin trasarea liniei în interiorul triunghiului de bază. Educații care posedă atitudini creative, manifestând gândire divergentă, vor găsi ușor și a doua variantă de obținere a triunghiurilor adiționale. Educații la care predomină gândirea convergentă sunt puși în situația de a depune efort volitiv pentru a găsi și varianta de obținere a triunghiurilor adiționale prin trasarea liniei pe exteriorul triunghiului de bază.

#### **Bibliografie:**

1. BONTAȘ, Ioan. *Pedagogie*. București: Ed. All Educațional, 1998. 383 p. ISBN 973-9337-22-8
2. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale*. Chișinău: S. n. Tipogr. «Lexon-Prim», 2015. 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4
3. MINDER, Michel. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975- 79-39-1
4. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 528 p. ISBN 973-683-278-3
5. БЕСПАЛЬКО, В. П. *Природосообразная педагогика*. М.: Народное образование, 2008. 512 с. ISBN 978-5-87953-219-7
6. ИЛЬИН, Е. П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. СПб: Питер, 2009. 448 с. ISBN 978-5-49807-239-5

**CZU 339.138(478)**

## **ROLUL MARKETINGULUI ÎN CADRUL UNIVERSITĂȚILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA**

**Rodica SLUTU, dr., lector univ.**

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *Today, higher education has a dynamic character determined by the need to permanently adapt to the continuous changes that society is going through, but at a faster pace. This particularity is the result of the influence of factors that were intended to accelerate a number of transformations in higher education. Asteftl, a higher education institution forms a component of a system.*

*The modern educational institution evolves on the coordinates of the knowledge-based society and is becoming increasingly innovative, both scientifically and didactically, which is a precondition for competitive pedagogical performance at international and national level.*

**Keywords:** *marketing, educational marketing, product policy, price policy, promotion policy, demand for educational services, provision of educational services.*

Geneza marketingului este caracterizată printr-o generalizare progresivă în toate sectoarele vieții economice și sociale, începând cu bunurile de larg consum și extinzându-se la bunurile industriale și servicii. Evoluția serviciilor a făcut ca marketerii să concretizeze specificitatea acestora și implicit strategiile particulare aplicabile în firma de servicii, apte de a asigura adaptarea la noile condiții ale pieței.

Începutul analizei științifice a serviciilor aparține cercetătorilor germani și, în special, lui Frederich List, în jurul anului 1935, iar în 1960 Theodor Levitt a sugerat primul concept de industrializare a serviciilor, adică desfășurarea lor după o metodologie care permite repetarea și generarea aceluiași caracteristici dar aceasta nu s-a realizat până în prezent [3, p. 18].

Ca și în celelalte domenii ale marketingului, conceptul s-a îmbogățit treptat pe măsura evoluției economice și continuă să se completeze pentru că serviciile reprezintă activități deosebit de eterogene și complexe și pot fi definite din multe unghiuri de abordare. În tabelul 1 sunt redate abordările serviciilor de diferiți autori.

Din cele menționate putem concretiza că serviciul reprezintă rezultatul unor activități efectuate de un furnizor de servicii – prestator – în scopul satisfacerii unor necesități ale clien-

tului, atât la interfața client-furnizor cât și prin activități interne ale furnizorului. Multitudinea definițiilor demonstrează complexitatea și eterogenitatea acestui domeniu economic.

Odată cu sporirea varietății instituțiilor, diversificarea ofertei și promovarea noului model managerial orientat spre antreprenoriat și autonomie, accentele, în activitatea de marketing, se deplasează de pe ofertă pe cerere, adică de la centrarea pe produs la centrarea pe consumator.

**Tabelul 1. Esența abordărilor serviciilor**

Nr./ord.	Autorul	Definiția	Caracteristicile
1.	Philip Kotler	Serviciile sunt activități sau beneficii pe care o parte o poate oferi alteia, care sunt în general intangibile și ale căror rezultate nu presupun dreptul de proprietate asupra unui bun material.	În această definiție se identifică caracteristicile serviciilor
2.	Christian Grönroos	Un serviciu este o activitate sau un grup de activități mai mult sau mai puțin tangibile care au loc de obicei în momentul interacțiunii dintre cumpărător și prestator.	În această definiție se face referire la simultaneitatea serviciilor
3.	Pierre Eiglier și Eric Langeard	Un serviciu reprezintă un sistem de creare și livrare a serviciilor denumit „Système de servuction”.	adepti mixului clasic de marketing dar îl conceptualizează sub formă de rețea
4.	Mărculescu și Nichita	Activități din sfera producției materiale și nemateriale care preced procesul de creare a produsului finit, contribuind la pregătirea lui, fie că sunt legate de produsele care au ieșit deja din sfera producției sociale.	se răsfrânge direct asupra omului și societății în ansamblu
5.	Rodica Minciu Gabriela Stănciulescu	Serviciile reprezintă o activitate umană cu un conținut specializat, având ca rezultat efecte utile, imateriale și intangibile destinate satisfacerii unei nevoi sociale.	se subliniază activități de sine stătătoare, sunt organizate într-un sector denumit sector terțiar
6.	Valerică Olteanu	Serviciile sunt efecte utile, imateriale și intangibile, rezultate din desfășurarea unor activități intercondiționate	se evidențiază caracteristicile generale ale serviciilor

Sursa: elaborat de autor în baza [2, p. 51]

Ca urmare, *studentul* este tratat drept consumator, *educația* – serviciu, iar instituția de învățământ – furnizor de servicii pe o piață competitivă. Analizând această evoluție, Ph. Kotler și K. Fox evidențiază trei etape în dezvoltarea marketingului învățământului superior: „marketingul nu este necesar”, „marketingul ca promovare”, „marketingul ca poziționare” [5, p. 118].

În ultimele trei decenii, interesul teoreticienilor pentru marketingul educațional a generat diverse abordări ce au drept scop delimitarea conținutului principalelor concepte cu care se operează.

Astfel, Ph. Kotler și K. Fox și B. Davies și L. Ellison tratează marketingul educațional ca fiind un *mijloc* prin care instituțiile de învățământ urmăresc *facilitarea schimbului de valori cu grupurile-țintă vizate* [6, p. 425].

Considerăm că această abordare a marketingului, deși este frecvent întâlnită în practică, este mai degrabă o expresie a orientării spre vânzări a activității instituțiilor de învățământ.

D. Pardey, I. Evans ș.a., la rândul lor, plasează în centrul preocupărilor de marketing necesitatea *identificării și satisfacerii nevoilor consumatorilor din instituția de învățământ* [1, p. 25].

Împărtășind aceeași idee, autorii ruși A.P. Pankruhin, A.P. Egorșin ș.a., N.V. Tihomirova se implică în completarea acestor definiții prin extinderea categoriilor de public ale căror nevoi instituția urmează să le satisfacă: indivizi, instituția de învățământ, beneficiari de forță de muncă, societate [5, p. 125].

Considerăm că, în esență, particularitățile serviciilor educaționale au fost cel mai bine sintetizate de către Philip Kotler și se caracterizează prin următoarele particularități.

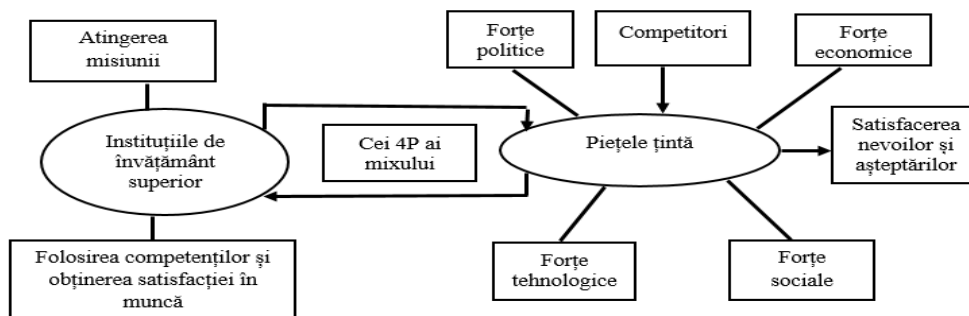
**Tabelul 2. Particularitățile serviciilor educaționale**

Nr./ord.	Particularitatea	Caracteristica
1.	Intangibilitatea	Reprezintă o particularitate esențială a serviciilor adică ele nu pot fi văzute, gustate, simțite sau mirosite, dar putem observa calitatea prin intermediul asocierilor tangibile. În sfera educației asemenea semnale sunt planurile și programele de studii, imaginea instituției.
2.	Inseparabilitatea	Semnifică că procesul de studiu este un schimb între prestatori (profesori), consumatori (studenți) și infrastructura didactică (baza tehnico-materială și metodică-didactică)
3.	Variabilitatea	Presupune că calitatea serviciului depinde de cunoștințele profesorului, metodică predării, situația psihologică în care el se află, nivelul de pregătire al studenților.
4.	Perisabilitatea	Serviciile educaționale pot fi păstrate sub forma materialelor didactice – cărți, culegeri însă ele sunt supuse unei deprecieri morale rapide.

Sursa: elaborat de autor în baza [2]

Conform tabelului 2 constatăm că *intangibilitatea* și *inseparabilitatea* au o influență mare asupra structurii și dozajului mixului de marketing în timp ce *perisabilitatea* și *variabilitatea* impun strategii și tactici particulare în domeniul distribuției serviciilor.

Reieșind din particularitățile specifice ale serviciilor educaționale, menționăm ca acestea formează o piață specifică cu relații deosebite între prestator și beneficiari, figura 1.



**Figura 1. Model de marketing educațional**

Sursa: elaborată de autor

Menționăm că atât agenții economici, cât și celelalte organizații necesită personal o anumită calificare și pregătire pentru a-și desfășura activitatea. Deoarece universitățile sunt cele care se ocupă cu pregătirea superioară a forței de muncă, ele pot fi privite ca furnizor de forță de muncă înalt calificată.

Universitățile trebuie să dezvolte cu firmele legături mult mai strânse din următoarele motive:

- proiectele comune vor conduce la dezvoltarea ambilor parteneri;
- universitățile vor atrage fonduri din industrie;
- firmele pot sponsoriza universitățile pentru îmbunătățirea dotărilor, descoperirile pot genera patente;
- managerii experimentați pot deveni membri ai consiliului de conducere a universității și aptitudinile lor pot ajuta la dezvoltarea universității [7, p. 39].

Așadar, din cele expuse putem menționa că crearea unor centre de cercetare și expertiză în colaborare cu diferite firme conduce la îmbunătățirea imaginii universității respective și, implicit, la atragerea unui număr mai mare de studenți.

Universitățile nu pot crea nevoi și așteptări oamenilor, totuși ele pot încerca să înțeleagă care sunt acestea. Esența marketingului educațional este reprezentată de modificarea și adaptarea

mixului unei instituții de învățământ superior pentru a se suprapune peste nevoile pieței, astfel încât fiecare parte să fie satisfăcută. Scopul unei instituții de învățământ este să-și concentreze atenția asupra diferitor segmente țintă printr-un proces de schimb care să furnizeze valoare. Aceasta înseamnă că universitățile nu trebuie să furnizeze produse și servicii educaționale.

*Politica de produs* în marketingul educațional vizează conceperea și oferirea unui produs/serviciu adaptat la așteptările grupurilor-țintă determinate și ale societății în ansamblul său, în concordanță cu misiunile și obiectivele instituției de învățământ.

Prestarea serviciilor educaționale întâmpină greutăți datorită caracteristicilor pe care acestea le au. Toate produsele și serviciile sunt combinații între elementele tangibile și intangibile. Educația este intangibilă, nu poate fi „atinsă”, nu poate fi ușor definită și formulată. Elementele predatului sunt dinamice, subiective, de scurtă durată, greu cuantificabile. Datorită caracterului preponderent intangibil al educației, aceasta trebuie prezentată prin intermediul unor elemente care pot fi percepute prin intermediul celor cinci simțuri. Marketingul trebuie să ajute părinții, studenții și comunitatea înconjurătoare să judece serviciile educaționale furnizându-le indicii tangibile. Un student nu poate aprecia eficacitatea unui profesor citind doar curriculumul, este necesar ca acesta să participe la câteva cursuri [8, p. 116].

*Politica de preț.* Desfășurarea activităților unei instituții de învățământ superior presupune consumul unor resurse care reprezintă costul prestației serviciului respectiv. În ultimii 25 de ani învățământul a devenit cu plată în diferite țări, taxele de studii variind considerabil.

În funcție de mărimea taxelor de studii, țările europene se clasifică în 3 grupe distincte:

1. Țări în care studiile se efectuează contra unor taxe simbolice: Danemarca, Finlanda, Austria, Grecia, Norvegia, Suedia etc.
2. Țări în care taxele de studii au un nivel scăzut: Franța;
3. Țări în care taxele de studii au un nivel ridicat: Belgia, Spania, Irlanda, Italia, Olanda, Portugalia, Elveția [6, p. 430].

*Politica promoțională.* În domeniul învățământului superior complexul de comunicații de marketing este prezentat de următoarele modalități de influențare mai importante: publicitatea, relațiile cu publicul, elaborarea stilului, participarea la expoziții.

*Publicitatea* reprezintă informația despre instituția de învățământ și serviciile ei educaționale, difuzată în diverse forme și prin intermediul diverselor mijloace de informare, menită a forma și menține un interes sporit față de această instituție [4, p. 150].

**Tabelul 3. Tipuri de publicitate a serviciilor educaționale**

Nr./crt.	Denumirea criteriului	Tipurile de publicitate
1.	În funcție de mijloacele utilizate	Televizată, radiofonică, telefonică, în presă, transmisă prin poștă, amplasată pe mijloace de transport, plasată pe Internet, pe panouri și placaje, prin video-slaiduri, sub formă de suvenire, insigne, calendare, stilouri etc.
2.	În funcție de scopurile publicității	Informativă, orientativă, de avertisment, de reconversie, stimulative, explicativă, de contracarare

Sursa: elaborat de autor în baza [4, p. 151]

Considerăm că, până la începerea campaniei publicitare, instituția de învățământ trebuie să se clarifice: asupra cui vor fi îndreptate eforturile publicitare. Determinarea caracteristicilor social-demografice și psihologice ale grupului-țintă se efectuează prin cercetări sociologice organizate sub forma unor sondaje, chestionări telefonice sau a metodei grupelor focalizate.

Pentru consumatorii reprezentați de tinerii absolvenți ai instituțiilor preuniversitare conținutul mesajului publicitar ar putea să includă: avantajele materiale considerabile pe viitor în urma cumpărării serviciului educațional dat, bază instructiv-metodică dezvoltată, fond bibliotecar modern și acces sporit la diferite surse de informare, a secțiilor sportive, posibilități de a comunica cu studenții străini etc.

Esența relațiilor cu publicul (PR) reprezintă o comunicare convingătoare. PR-ul reprezintă comunicarea cu mass-media, cu publicul, cu angajații, cu asociații etc. În plus, această comuni-

care trebuie să fie convingătoare. Ea nu reprezintă o simplă plasare a unui spot publicitar sau realizarea unui anunț, ci trebuie să convingă un anumit public cu privire la o problemă anumită.

Este cunoscut că, PR reprezintă mai mult decât un departament opțional pentru o companie. Pagina web a unei instituții este un instrument de business, de asemenea – advertisingul, promoțiile la fel. Însă unul dintre cele mai importante instrumente pe care o instituție o poate folosi pentru a-și optimiza imaginea este PR-ul. Consumatorii își formează propria lor părere despre un produs sau despre un serviciu, indiferent de publicitatea care i se face. Dacă această opinie nu se aseamănă cu cea pe care ne-o dorim, atunci avem nevoie de PR.

Pentru toate aceste activități avem nevoie de specialistul în PR, care să ne ofere cele mai potrivite soluții, în cazul în care departamentul nostru de comunicare nu are timpul sau experți necesară.

În continuare ne propunem un studiu privind organizarea și aplicarea Relațiilor cu publicul a câteva universități de Stat din Republica Moldova.

Studiind și analizând activitățile de PR a mai multe universități, am identificat câteva criterii după care am analizat organizarea PR universităților din Republica Moldova.

**Tablul 4. Criterii de evaluare a PR universităților din Republica Moldova**

Nr.d./ord.	Criteriul	USARB	UTM	USM	UASM	ASEM
1.	Site-ul instituției	Informație actuală	Informație actuală	Informație parțial actualizată	Informație parțial actualizată	Informație actuală
2.	Prezența departamentului de relații cu publicul	Mai multe departamente implicate în menținerea relațiilor cu publicul	Departament de imagine și marketing	Lipsa departamentului de relații cu publicul	Departamentul de relații cu publicul	Departamentul de relații cu publicul
3.	Personal de specialitate angajat	Implicarea mai multor persoane în PR	Personal de specialitate în domeniu	Lipsă personal de specialitate	Lipsă personal de specialitate	Personal de specialitate în domeniu
4.	Manifestări de PR intern	Concursuri: „TVC”; „Balul bobocilor”; „Cei mai buni studenți ai anului” etc.	Concursuri: „Balul bobocilor”; „Cei mai buni studenți ai anului” etc.	Concursuri: „Cei mai buni studenți ai anului” etc.	Concursuri: „Balul bobocilor”; „Cei mai buni studenți ai anului” etc.	Concursuri: „Perechea potrivită”; „ProfTOP”; „Cel mai bun student economist al anului” etc.
5.	Manifestări de PR extern	Participarea la un șir de emisiuni televizate și radiofonice.	Participarea la un șir de emisiuni televizate și radiofonice.	Participarea la un șir de emisiuni televizate și radiofonice.	Participarea la un șir de emisiuni televizate și radiofonice.	Participarea la un șir de emisiuni televizate și radiofonice.

Sursa: elaborat de autor

Analizând organizarea PR al universităților din Republica Moldova, putem menționa că pe piața serviciilor educaționale există o concurență acerbă, universitățile fiind puse în situația să lupte pentru atragerea consumatorilor potențiali.

Din cele analizate putem menționa că, în pofida faptului că concurența pe piața educațională este mare, nu toate universitățile au o politică promoțională intensivă în vederea atragerii consumatorilor potențiali.

În acest sens, considerăm că USARB trebuie la fel să accentueze acțiunile PR în cadrul instituției și să întreprindă următoarele acțiuni:

- să creeze departament specializat de Relațiile cu Publicul și imagine a USARB;
- să monitorizeze opinia media despre clienți și angajați;
- să creeze broșuri, comunicate de presă, discursuri despre activitățile USARB;

- să angajeze o persoană specializată în PR.

În concluzie, putem menționa că relațiile cu publicul pentru o instituție de învățământ superior este indispensabilă. Este necesar, de asemenea, ca în cadrul universității să fie angajată o persoană responsabilă de relațiile cu publicul. Considerăm, de asemenea, că un **specialist în comunicare și relații cu publicul** trebuie să mențină imaginea pozitivă a USARB în mediul extern, să se ocupe de toate campaniile și să ducă tratative cu partenerii media ai instituției. Specialiștii în comunicare trebuie să fie persoane cu capacități de comunicare sporite, să fie buni în dezbateri și în gestionarea situațiilor de conflict sau criză. Plus la aceasta, specialiștii în comunicare trebuie să fie buni în gestionarea timpului, să posede anumite cunoștințe de marketing și de psihologie socială.

#### **Bibliografie:**

1. AVRAM, D.A. *Marketing educațional – în sistem descentralizat*. București: Editura Teora, 2011. [online] [cit. 10.09. 2020]. Disponibil: <http://promep.softwin.ro/promep/news/show/4185>
2. COJOCARU, V., FĂURAS, C. *Educația în abordare economică*. Chișinău: Editura ASEM, 2006. 265 p. ISBN 978-9975-75-095-0
3. GRIGORUȚ, C., PLOAE, V. et al. *Marketing universitar*. București: Editura Copyright UEFISCDI, 2011. 95 p. ISBN 9975-75-053-2
4. ILIEȘ, V.I., FĂRCAȘ, P.A. Definierea principiilor de bază ale brandingului universitar în România. In: *Management cultural. Revista economică*. 2013, nr. 3 (29), pp.149-164. ISSN 1810-9136
5. KOTLER, PH., FOX, K. *Strategic Marketing for Educational Institutions*. 2nd edition. Prentice Hall, 1995. 464 p. ISBN 973-8-52-62-7
6. KOTLER, Ph., ARMSTRONG, G. (traducere: NISTOR, S.; CRIȘAN, C.) *Principiile marketingului*. București: Editura Teora. 2007. 1094 p. ISBN 973-20-0313-8
7. OLTEANU, V. *Marketingul serviciilor*. București: Editura Uranus. 2000, 195 p. ISBN 978-973-670-409-3
8. ȘIȘCAN, E. Particularitățile mixului de marketing în instituțiile de învățământ superior. In: *Studia Universitatis*. 2019, nr. 2 (122) *Seria „Științe exacte și economice”* pp. 116-119. ISBN 2345-1033
9. TCACI, C. *Necesitatea implementării mixului de marketing în instituțiile de învățământ superior* [online] [cit. 10.09.2020]. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/2774/1/Tcaci\\_C\\_mix\\_marketig.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/2774/1/Tcaci_C_mix_marketig.pdf)

**CZU 371.21:159.922**

### **ROLUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE ÎN PROMOVAREA PARADIGMEI CURRICULARE**

**Carmen-Vasilica BRUJA, drd.**

*Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

**Abstract:** *In an increasingly globalized world, people need a wide range of skills to adapt and thrive in a rapidly changing environment. The original lifelong learning program was designed to provide people with learning opportunities at all stages of life. Key competencies are a set of knowledge, skills, abilities and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, social inclusion and finding a job. These should have been developed at the end of compulsory education and must act as a foundation for learning, as part of lifelong education. Currently in the pedagogical literature, competencies are interpreted as learning outcomes (outputs), as opposed to educational objectives (considered inputs). These competencies are structured sets of knowledge, skills and values. It is believed that there can be no equivalence between the formulations of competences and the different types of expression of objectives. They cannot be reduced or assimilated to each other. Competence is the pupil's ability to solve a certain situation, based on previously acquired skills and knowledge.*

**Keywords:** *key competencies, transversal competencies, discipline specific competencies, curriculum, curricular paradigm.*

Competențele reprezintă un ansamblu de cunoștințe, aptitudini și atitudini. Competențele sunt necesare pentru formarea și dezvoltarea personală a oricărei persoane. Astfel, aceasta poate avea un acces la muncă, cetățenie activă și incluziune socială. Așadar, **competența** poate fi definită/ privită în contextul mai multor abordări:

- reprezintă o caracterizare integrală a personalității (abordare psihosocială);
- reprezintă un ansamblu de achiziții personale formate în baza interiorizării cunoștințelor și dezvoltării abilităților, capacităților, atitudinilor (abordare psihologică);
- reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini ca parte componentă a conținuturilor educaționale (abordare pedagogică/ conținutală) [3, p. 291];
- reprezintă un sistem de obiective-intrări ca indicatori de competențe [5, p. 225] și finalități-ieșiri (abordare teleologică)

Planul de învățământ și programele trebuie să vizeze în mod direct formarea echilibrată a competențelor-cheie din toate aceste domenii prin însușirea de către elevi a cunoștințelor necesare și prin formarea deprinderilor și atitudinilor corespunzătoare. Competențele-cheie sunt, în esența lor, transversale, formându-se prin mai multe discipline și nu doar prin studiul unei anumite discipline; de aceea elaborarea programelor trebuie să țină seama în mod explicit de această caracteristică. Instruirea centrată pe competențe reprezintă o abordare globală a problemei instruirii din perspectiva competențelor-cheie europene, a competențelor învățământului pre-universitar și a competențelor generale și specifice din programele școlare[6, p. 4].

Domeniile de competențe-cheie

Cele opt domenii sugerate de Comisia Europeană sunt:

- (1) Comunicarea în limba maternă;
- (2) Comunicarea în limbi străine;
- (3) Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii;
- (4) Competența digitală (TSI – Tehnologia Societății informației);
- (5) Competența socială și competențe civice;
- (6) A învăța să înveți;
- (7) Inițiativă și antreprenoriat;
- (8) Sensibilizare și exprimare culturală.

**Competența de a comunica în limba oficială.** Competența de comunicare rezultă din învățarea limbii oficiale, care are legătură intrinsecă cu dezvoltarea capacității cognitive a individului de a interpreta lumea și de a relaționa cu cei din jurul său în cunoștință de cauză. Comunicarea în limba oficială reprezintă capacitatea de a exprima, înțelege și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât în formă orală, cât și scrisă (ascultat, vorbit, citit și scris) și de a interacționa lingvistic într-o manieră adecvată și creativă în toate contextele culturale și sociale ale comunității naționale: în educație și în formare profesională, atât la locul de muncă, cât și în activități recreative. Acest tip de comunicare solicită persoanei să își însușească și să utilizeze cunoștințe de vocabular, de gramatică funcțională și de funcții ale limbii. Pentru realizarea acestui scop se impune conștientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală, însușirea unei serii de texte literare și nonliterare, însușirea principalelor trăsături ale unor stiluri diferite, a unor registre ale limbii, precum și gestionarea variabilității limbii și a comunicării în contexte diferite. Toți indivizii trebuie să posede deprinderi de comunicare atât orală, cât și în scris, într-o varietate de situații de comunicare, să își monitorizeze și să își adapteze propria comunicare conform cerințelor situaționale.

Competența de a comunica în limba oficială impune și capacitatea de a distinge și de a folosi diferite tipuri de texte, de a căuta, de a colecta și prelucra informații, de a utiliza instrumente ajutătoare, de a formula și exprima propriile argumente oral sau în scris, într-un mod convingător adecvat contextului. O atitudine pozitivă privind comunicarea în limba oficială implică dispoziția spre un dialog critic și constructiv, aprecierea calităților estetice și disponibilitatea de a te conforma lor, interesul de a interacționa cu alții. Acest lucru implică conști-



entizarea impactului vorbirii asupra altora și a nevoii de a înțelege și utiliza limba într-un mod responsabil pozitiv și social.

**Competența de a comunica în limbi străine.** Acest tip de competență extinde dimensiunile deprinderilor principale de comunicare în limba oficială: comunicarea în limbi străine este o comunicare interculturală care se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât în formă orală, cât și scrisă (ascultat, vorbit, citit, scris) în contexte sociale și culturale adecvate (în educație și formare profesională, la locul de muncă, timpul liber) într-o altă limbă decât cea națională (oficială). Comunicarea în limbi străine necesită abilități cum sunt medierea și înțelegerea interculturală. Nivelul de cunoaștere avansată al unei persoane variază între cele patru dimensiuni (ascultat, vorbit, citit, scris) și între limbi diferite, în concordanță cu mediul social și cultural din care provine individul, cu mediul înconjurător, în concordanță cu nevoile și/sau interesele acestuia. O atitudine pozitivă implică aprecierea diversității culturale, interesul și curiozitatea în ceea ce privește limbile străine și comunicarea interculturală.

### **Competențe de bază în matematică, știință și tehnologie**

*Competența matematică* reprezintă capacitatea de a dezvolta și de a aplica gândirea matematică cu finalitatea de a rezolva problemele cotidiene. În demersul de dezvoltare a competențelor în ceea ce privește lucrul cu elemente matematice de bază, accentul trebuie să cadă pe procesul în sine, pe activitate, precum și pe cunoaștere. Competența matematică implică, în diferite grade, capacitatea și disponibilitatea de a folosi tipuri de gândire matematică (gândire logică și spațială) și modalități de prezentare (formule, modele, constructe, grafice, scheme). O atitudine pozitivă în matematică se bazează pe respectarea adevărului și disponibilitatea de a descoperi cauze și de a aprecia validitatea lor.

*Competența în știință* reprezintă capacitatea și pricepera de a folosi un număr de cunoștințe și metodologii cu scopul de a explica lumea naturală, de a identifica întrebări și de a schița concluzii bazate pe dovezi.

*Competența în tehnologie* este privită ca o aplicare a acelor cunoștințe și metodologii ca răspuns la trebuințele, așteptările și dorințele omenești. Competența în știință și tehnologie implică asumarea unor modificări și schimbări ca semne ale progresului social, dar și asumarea responsabilității cu privire la aspectele de etică socială și cu privire la calitatea vieții pe termen mediu și lung. În ceea ce privește știința și tehnologia, cunoștințele necesare cuprind principii de bază ale lumii naturale, concepte științifice fundamentale, metode și principii, tehnologie, produse și procese tehnologice, precum și o înțelegere a impactului pe care îl au știința și tehnologia asupra lumii naturale. Aceste competențe ar trebui să permită individului să înțeleagă mai bine avansările, limitările și riscurile teoriilor științifice, aplicațiilor și tehnologiilor în întreaga societate (referitor la luarea de decizii, valori, întrebări morale, cultură etc.).

**Competențe informatice.** Aceste competențe presupun utilizarea critică a tehnologiilor societății informaționale în timpul orelor de program, în timpul liber și pentru a comunica. Acestea sunt fixate prin competențe de bază în TIC: folosirea computerului pentru recuperare, evaluare, stocare, producere, prezentare și schimb de informații, comunicare și participare la rețele de colaborare prin intermediul Internetului. Competențele informatice cer o înțelegere și cunoștințe totale despre natură, despre rolul și oportunitățile tehnologiei societății informaționale în contextele cotidiene, în viața socială și personală, ca și la locul de muncă. Competențele informatice presupun aplicații principale pe computer cum ar fi editor computerizat, planșe cu grile, baze de date, stocarea și managementul informației, precum și o înțelegere a oportunităților și a riscurilor posibile ale Internetului și ale comunicării prin mijloace electronice (e-mail, instrumente de rețele) necesare la locul de muncă, în timpul liber, în schimbul de informații și rețele de colaborare, învățare și cercetare. Indivizii trebuie să fie capabili să folosească tehnologia societății informaționale pentru a sprijini gândirea critică, creativitatea și inovația. Folosirea tehnologiei societății informaționale cere o atitudine critică și de reflectare prin informații disponibile și o folosire responsabilă a mijloacelor media interactive. Această competență va fi susținută de

interesul în angajarea în comunități de rețele pentru demersuri și scopuri culturale, sociale și/sau profesionale. Datorită competenței informatice se produc, se prezintă și se înțeleg informații complexe, precum și abilități de a accesa, de a căuta și de a folosi servicii prin Internet.

**Competența de a învăța să înveți.** Competența de a învăța reprezintă capacitatea individului sau a grupului de a-și organiza propria învățare și de a persevera în învățare, inclusiv printr-un management efektiv al timpului, al resurselor și al informării. Mai întâi, această competență include conștientizarea propriilor procese și nevoi de învățare, prin identificarea oportunităților disponibile și a capacității de a depăși obstacole în scopul de a învăța cu succes. Pentru formarea și dezvoltarea acestei competențe sunt necesare însușirea producerea și asimilarea de noi cunoștințe, abilități, precum și recurgerea la consiliere. Competența de a învăța presupune ca persoanele care își continuă formarea să adauge noi cunoștințe la cunoștințele dobândite anterior și la experiența de viață în scopul de a folosi și de a aplica cunoștințe și capacități într-o varietate de contexte: în familie, la locul de muncă, în educația și formarea profesională. Esențiale pentru această competență sunt motivarea și încrederea în sine a individului. Construind pe aceste competențe, individul trebuie să fie capabil să acceseze, să dobândească, să prelucreze, să asimileze noi cunoștințe și deprinderi. Formarea capacității de a învăța să înveți presupune un management eficient al propriei învățări și al carierei, asumarea unor modele de lucru eficiente și, în special, capacitatea de a persevera cu învățarea, de a se concentra pe perioade extinse și de a reflecta în mod critic, dar și divergent, asupra scopurilor învățării. Indivizii trebuie să fie capabili să își consacre timp pentru învățare prin autodisciplină și în mod independent, dar de asemenea trebuie să lucreze în colaborare, ca parte a procesului de învățare, să se integreze în grup pentru a împărtăși ceea ce au învățat. Indivizii trebuie să fie capabili să își organizeze propria învățare, să își evalueze propria muncă și să fie dispuși să ceară sfaturi, informații și asistență, ori de câte ori este cazul. Foarte importantă este modelarea unei atitudini pozitive a individului, care include un ansamblu de valențe, motive, interese, dar și o încredere în capacitatea sa de a urmări și de reuși în activitatea de învățare pe toată perioada vieții. Aptitudinea de a rezolva probleme susține atât procesul de învățare, cât și capacitatea individului de a depăși obstacolele și de a-și modifica atitudinile și comportamentele odată cu schimbările manifeste ale mediului social-economic. Elementele esențiale ale unei atitudini pozitive sunt dorința de a pune în practică învățarea anterioară și curiozitatea de a căuta oportunități de învățare, precum și de a pune în practică învățarea într-o varietate de contexte de viață.

**Competențe sociale și civice.** Acest tip de competențe includ competențe personale, interpersonale și interculturale și sunt solicitate în toate formele de comportament, pentru a oferi individului posibilitatea de a participa într-un mod constructiv și eficient la viața socială și la activitatea și cultura organizației în care muncește, în condițiile unei societăți tot mai diversificate, competitive și chiar conflictuale. Competențele civice înzestreză individul pentru a participa în mod activ la viața civilă, bazată pe cunoașterea conceptelor și structurilor sociale și politice, și pe angajarea la o participare democratică și activă. Competențele sociale au legătură cu bunăstarea socială și personală, care presupune înțelegerea modalităților în care indivizii pot să își asigure sănătatea mintală și fizică optime, incluzând resurse pentru sine, pentru propria familie și pentru mediul social, precum și cunoștințe despre cum poate să contribuie la toate acestea un stil de viață sănătos. Pentru o participare socială și interpersonală plină de succes, este esențial să se înțeleagă codurile de conduită și maniere general acceptate în diferite societăți și medii sociale sau de muncă. Fundamentală este și conștientizarea conceptelor semnificative cu privire la indivizi, grupuri, organizații de muncă, egalitate de gen și nediscriminare, societate și cultură. Esențiale sunt și înțelegerea dimensiunilor socio-economice și multiculturale ale societăților europene și felul cum interacționează identitatea culturală națională cu cea europeană. Partea cea mai însemnată a competențelor sociale și civice include capacitatea de a comunica în mod constructiv în diferite medii, de a arăta toleranță, de a exprima și înțelege diferite puncte de vedere, de a negocia cu abilitate pentru a produce încredere, și de a empatiza. Indivizii trebuie să fie capabili să gestioneze situațiile de stres și frustrare, să le exprime într-un mod constructiv și, de asemenea, tre-

buie să distingă între sferele personale și profesionale. Aceste competențe se bazează pe o atitudine de colaborare, asertivitate și integritate. Indivizii trebuie să își manifeste interesul pentru dezvoltări socio-economice și comunicare interpersonală și trebuie să aprecieze diversitatea și respectul pentru alții, să fie pregătiți atât pentru a depăși prejudițiile, cât și pentru compromis.

Competențele civice se bazează pe cunoașterea conceptelor de democrație, justiție, egalitate, cetățenie, drepturi civile, referitor la modul cum sunt ele exprimate în *Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene* și în declarații internaționale și la modul cum sunt ele aplicate de către diferite instituții la nivel local, regional, național în Europa și la nivele internaționale. Aceasta include cunoștințe despre evenimente contemporane, cum ar fi principalele evenimente și orientări în istoria națională, europeană și a lumii. Mai mult, ar trebui să fie permanent dezvoltată și asumată o conștientizare a scopurilor, a valorilor, a politicilor de dezvoltare socială și economică. Respectul total pentru drepturile omului include egalitatea drept bază pentru democrație, aprecierea și înțelegerea diferențelor dintre sisteme de valori ale diferitor religii și grupări etnice, se constituie în fundament pentru abordarea unor atitudini și comportamente dezirabile. Aceasta presupune manifestarea atât a apartenenței la o localitate, țară, din Europa sau din Uniunea Europeană, în general, dar și din lume, precum și disponibilitatea de a participa la luarea de decizii în mod democratic la toate nivelele. Competențele sociale și civice implică demonstrarea spiritului de responsabilitate, precum și demonstrarea înțelegerii și a respectului pentru valori împărtășite, care sunt necesare pentru a asigura coeziunea socială, cum ar fi respectul pentru principii democratice. O participare constructivă are în vedere, de asemenea, activități civice, suport pentru diversitate și coeziune socială, dezvoltare sustenabilă, acceptarea diferențelor și deschiderea către respectarea valorilor și a vieții private a semenilor.

Există o diversitate a abordărilor în ceea ce privește competențele-cheie. De aceea, pentru a ilustra diversitatea abordărilor, recurgem la o sinteză a competențelor-cheie presupuse de dimensiunea europeană în educația pentru cetățenie specifică.

#### *Competențe cognitive:*

- abilitatea de a se informa rapid și eficient, de a stăpâni cunoștințe utile, de a opera cu acestea în context diferite;
- competențe lingvistice, computeraie;
- capacitatea de a căuta și formula idei, de a sesiza cât mai multe posibilități, de a propune schimbări, de a alege și de a justifica alegerile făcute, de a manifesta spirit critic, de a exprima ideile în scris și oral, de a cunoaște și de a aplica drepturile omului, de a cunoaște diferitele sisteme politice, de a avea o formare generală.

#### *Competențe sociale:*

- capacitatea de a reacționa prompt, de a găsi cât mai multe soluții, de a rezolva un conflict, de a coopera, de a lucra în echipă, de a participa cu toată responsabilitatea și încrederea;
- capacitatea de a lua o decizie, de a alege cea mai eficientă variantă, de a fi conștient de drepturi și de responsabilități, de a dialoga, de a fi pragmatic, organizator, de a combina sentimentele identității și recunoașterii altor culturi.

#### *Competențe afective:*

- de a avea atitudini de toleranță, de a accepta diversitatea intereselor, motivațiilor, emoțiilor;
- de a câștiga încrederea celorlalți, respectul, de a avea încredere și respect pentru propria persoană, de a lua în seamă efectele celorlalți în luarea unei decizii, de a accentua rolul motivației și al voinței.

**Competențele antreprenoriale** se referă la capacitatea unui individ de a pune ideile în practică. Aici intră creativitatea, inovația, asumarea riscurilor, precum și capacitatea de a planifica și de a coordona proiecte în scopul atingerii obiectivelor. Competențele antreprenoriale oferă eficacitate activității indivizilor nu numai în viața lor de zi cu zi, dar și la locul de muncă, făcându-i conștienți de contextul muncii lor, făcându-i capabili să profite de oportunități și constituie temelia pentru deprinderi și cunoștințe mult mai specifice cerute de cei care stabilesc sau contribuie la o activitate socială ori comercială. Toate acestea trebuie fundamentate de o conștientizare a

valorilor etice și de promovarea unei bune guvernări. Cunoștințele necesare includ capacitatea de a identifica oportunități pentru activități personale, profesionale și/sau de afaceri, cuprinzând o relevare a problematicii, care să arate contextul în care oamenii trăiesc și lucrează, cum ar fi o bună cunoaștere a mersului economiei, a oportunităților și provocărilor cu care se confruntă un angajator sau o organizație. O atitudine antreprenorială se caracterizează prin inițiativă, atitudini pro-activă atât în viața personală, cât și în cea socială, la fel ca și în timpul orelor de lucru. Aceasta include, de asemenea, o motivare și o determinare în a veni în întâmpinarea obiectivelor, dacă există scopuri personale și ținte comune cu alte persoane, inclusiv la locul de muncă.

**Competența de exprimare culturală** este strâns legată de aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și a emoțiilor, printr-un șir de mijloace printre care muzica, interpretarea artistică, literatura, artele vizuale. Cunoștințele culturale includ conștientizarea moștenirii culturale la nivel local, național și european și a locului ei în lume. Competența de exprimare culturală înglobează cunoștințe de bază despre opere culturale majore, inclusiv cultură populară contemporană. Abilitățile includ, de asemenea, capacitatea de a raporta și de a compara propriile puncte de vedere creative și expresive la opiniile altor persoane, la viziunile și abordările altor școli de cultură, de a identifica și de a realiza oportunități sociale și economice în activitatea culturală. Exprimarea culturală este esențială pentru dezvoltarea deprinderilor creative, care pot fi transferate într-o varietate de contexte profesionale. O atitudine pozitivă înglobează creativitate și disponibilitate de a cultiva capacități estetice prin auto-exprimare artistică și prin participare la viața culturală.

**Competențe profesionale și competențe transversale.** *Competența profesională* este capacitatea probată de a realiza o selecție pertinentă, de a combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități, valori și atitudini, în scopul rezolvării reale și efective a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență.

*Competențele transversale* sunt acele capacități, abilități și priceperi care depășesc un anumit domeniu, un anumit program de studii, datorită faptului că sunt modelate prin abordări transdisciplinare. Acestea constau în abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației și comunicării TIC, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.

Competențele transversale sunt inter- și transdisciplinare. Ele sunt considerate și evaluate ca „obiective terminale ale integrării”, ca macrocompetențe, pentru că ele se manifestă în situații complexe, care se pot rezolva numai dacă toate achizițiile necesare sunt integrate și structurate. Competențele transversale sunt terminale pentru că urmăresc stabilirea unei sinteze finale, după un an sau după un ciclu, prin care se evaluează nivelul formării, al modurilor în care se manifestă posesorul ei într-o situație complexă de integrare reală. Ca obiective terminale, aceste competențe activează diferite moduri de abordare a formelor de combinare a achizițiilor:

- prin interrelaționarea elementelor specifice din domeniul respectiv;
- prin mobilizarea și coordonarea acestui corp de elemente în situații reale complexe;
- prin polarizarea tuturor elementelor mobilizate și activate către un scop.

Competența de integrare derivă în competențe de bază, iar fiecare dintre acestea în alte subcompetențe specifice, regăsite în profilul de formare, la diferite niveluri.

*Competențele profesionale* reprezintă ansamblul unitar și dinamic al cunoștințelor și abilităților.

*Cunoștințele* se exprimă prin următorii descriptori:

- cunoaștere, înțelegere și utilizarea limbajului specific;
- explicare și interpretare.

*Abilitățile* se exprimă prin următorii descriptori:

- aplicare, transfer și rezolvare de probleme;
- reflecție critică și constructivă;

- creativitate și inovare.

Fiecare calificare corelată unui anumit ciclu de studii (licență, masterat, doctorat) este definită în baza descrierii generale a rezultatelor învățării și se exprimă prin:

- *competențe profesionale generale*, care se dezvoltă în cadrul mai larg al domeniului de studii;
- *competențe profesionale specifice*, care se dezvoltă în cadrul mai restrâns al unui program de studii;
- *competențele transversale* reprezintă achiziții valorice și atitudinale care transcend un anumit domeniu/program de studii și se exprimă prin următorii descriptori:
  - autonomie și responsabilitate;
  - interacțiune socială;
  - dezvoltare personală și profesională.

Curriculumul educațional axat pe competențe reprezintă un „salt” valoric în promovarea paradigmei curriculare postmoderne, un indicator important al schimbărilor în sistemul de învățământ. În același timp, el poate fi privit ca prima generație de curricula orientate spre formarea/dezvoltarea competențelor – un nou sistem de referință al finalităților educaționale (de fapt, suntem la a treia generație de curricula). În acest sens, curriculumul actual este deschis pentru optimizare/dezvoltare continuă. *Planul-cadru de învățământ*, ca document curricular oficial, stabilește finalitățile generale pentru întregul sistem, dar și pentru nivelurile și treptele de învățământ. *Curriculumul pe discipline ca produs curricular* va include: competențe (generale) specifice disciplinei și competențe specifice unității de învățare (plan pedagogic). Formularea taxonomică a competențelor specifice disciplinei școlare și unității de învățare va asigura, în limitele potențialului conținutal și ale specificului disciplinei, formarea/ dezvoltarea competențelor transversale. Și, invers, „potențialul”/ „nivelul” competențelor transversale în contexte concrete de învățare va contribui la formarea/ dezvoltarea competențelor specifice. Elena Joița a realizat o sinteză privind cerințele metodologice ale construcției curriculumului centrat pe competențe, bazându-se pe criterii, principii și consecințe, resurse clasice necesare învățării, diferite servicii psihopedagogice pentru succes (consiliere, facilitare, motivare, evaluare critică), servicii sociale (comunicare, colaborare). Alături de elementele clasice, toate aceste elemente trebuie prevăzute în curriculum.[4, pp. 86-88].

Curriculumul pe discipline poate fi optimizat/dezvoltat și pe alte linii directoare: dezvoltarea continuă a interconexiunilor dintre componentele curriculare pe verticală și pe orizontală; re-actualizarea și redimensionarea conținuturilor disciplinelor școlare: introducerea unor tematici actuale, integrarea conținuturilor în unități complexe, descongestionarea, lichidarea academismului exagerat, asigurarea interdisciplinarității etc.; valorificarea laturii praxiologice a curriculumului pe discipline etc.

#### **Bibliografie:**

1. BOTNARIUC, P., TĂSICA, L. Domenii de competențe-cheie europene: competența digitală. In: *Revista de Pedagogie*. 2010, nr. 58 (3)
2. CATANĂ, Luminița. Domeniul de competență Matematică și elaborarea curriculară. In: *Revista de Pedagogie*. 2010, nr. 58 (3)
3. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze, 1993. 291 p. ISBN 978-973-46-5669
4. JOIȚA, Elena. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Editura Institutul European, 2010, pp. 86-88. ISBN 978-073-7973-97-9
5. NEGREȚ, Dobridor. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Editura Polirom, 2008. 225 p. ISBN 978-9975-48-073-4
6. NOVEANU, G.N., VLĂDOIU, D. *Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de predare - învățare*. București: Editura Educația 2000+, 2009, p. 4. ISBN 978-973-7973-99-3
7. Teoria dezvoltării psiho-sociale [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: [http://www.businessballs.com/erik\\_erikson\\_psychosocial\\_theory.htm](http://www.businessballs.com/erik_erikson_psychosocial_theory.htm)

#### LIDERUL CA FACTOR DE SCHIMBARE

Lilia CEBANU, dr., cerc. șt. coord.  
Institutul de Științe ale Educației

**Abstract:** *The article reflects aspects of leadership activity as a factor of change in the organization. There were described four groups of factors influencing change. The universally valid rules for a change within the institution are highlighted, as well as some managerial aspects of the successful leader.*

**Keywords:** *management, change, leader, leadership, factor, organization.*

Ființa umană ca ființă socială e obligată să trăiască în comunități care au o structură, un anumit grad de organizare, un sistem de instituții și, în mod inevitabil, o ierarhie. Acest din urmă aspect induce relații de subordonare, uneori dintre cele mai complexe, ce necesită o schimbare la nivel de instituție.

Managementul schimbării este un proces de găsire a problemei, identificarea soluțiilor potrivite și de rezolvare a problemelor, trecerea de la starea actuală la starea dorită.

Există trei căi pentru a te descurca cu schimbarea:

- rezistența;
- să mergi în pas cu ea;
- să reușești să o seduci.

Schimbarea este mijlocul de trecere de la o stare de relativă stabilitate la alta, un mijloc de adaptare la schimbările de mediu, constând în transformări, modificări în forma, structura obiectivului schimbării.

Schimbarea este una din cele mai importante probleme cu care managerii se confruntă și reprezintă utilizarea stimulilor care încurajează idei noi care pot conduce la un viitor progres.

Accentul se pune pe impactul mai larg al schimbării, în special asupra resurselor umane și asupra modului în care aceștia, ca indivizi și echipe, trec de la situația actuală la cea nouă. Schimbarea în cauză ar putea varia de la o simplă schimbare de proces, la schimbări majore în politica instituției sau de strategie necesare în cazul în care organizația vrea să atingă noi limite.

În aparență avem tendința să credem că instituțiile sunt cele care se schimbă, dar în realitate schimbarea este întotdeauna realizată de oameni, din acest motiv, pentru a obține schimbări eficiente, focalizarea se face, în primul rând, pe oameni.

Schimbarea înseamnă să faci lucrurile în mod diferit, să vezi lucrurile într-un mod nou, să te adaptezi la surprize și la idei cu rezultate neașteptate.

Schimbarea este dificilă chiar și atunci când este vorba despre o singură persoană, dar ce faci când este vorba despre o întreagă instituție? Și ce este o instituție, dacă nu un mecanism viu care se adaptează mereu schimbărilor la baza cărora stă un lider.

#### ***Cine este liderul?***

Liderul este persoana care posedă capacitatea de leadership, care prin personalitatea lui poate inspira pe alții să-și îmbunătățească eforturile și să muncească pentru îndeplinirea unui obiectiv comun, el are capacitatea de a comunica și realiza scopurile dorite, puterea de a influența persoanele din jurul său. El nu are nevoie de ustensile manageriale pentru a-și motiva angajații, el îi motivează prin propriul său entuziasm, prin încrederea pe care o inspiră, prin exemplul pe care îl dă celorlalți.

Nu putem să facem referire la lideri fără să ne oprim asupra activității pe care o desfășoară aceștia, și anume asupra leadershipului. Esența leadershipului constă în capacitatea de a crea o viziune, motivație și elan într-un grup de oameni. Leadershipul implică aproape întotdeauna inițierea și propagarea schimbării. La etapa actuală, într-o lume în care nu există stări de fapt

date, niciun lider nu poate prezida liniștit o organizație pe care nu o dezvoltă. De exemplu, dacă liderul poate părea uneori un simplu purtător de cuvânt al echipei și al organizației, el rareori este o simplă marionetă. Invariabil, liderul își folosește acest rol pentru a crea o viziune comună, motivație sau elan. Leadershipul este o activitate extrem de creativă. Liderul este adeptul încurajării inițiativei și creativității oamenilor din organizația lui. Dar niciun lider nu poate supraviețui mult timp fără să genereze idei proprii. Ideile pot fi despre viața externă sau despre cultura și procesele interne din organizație. La baza leadershipului se află spiritul de echipă definit ca fiind starea ce reflectă dorința oamenilor de a gândi, a simți și a se comporta armonizat în vederea realizării unui scop comun.

Autorul P. Koestenbaum propune un model în patru colțuri al leadershipului:

- *viziunea, care presupune o gândire amplă, grija constantă pentru perspectivă, o vigilență și o claritate ascuțită;*
- *realismul înseamnă să nu denaturezi realitățile și să fii în contact cu lumea exterioară;*
- *etica înseamnă a ține seama de ceilalți, a acorda importanță moralei și cinstei. Omul moral înțelege profund ființa umană, el înțelege pe alții ca pe sine însuși;*
- *curajul presupune acceptarea riscului, a acționa cu o inițiativă susținută.* [apud 6].

Un lider trebuie să se caracterizeze printr-o trăsătură dominantă, măreția, plasată în centrul celor patru colțuri. Dacă liderul nu se caracterizează prin măreție, deciziile lui vor fi lipsite de calitate.

Liderul reprezintă un important *factor de schimbare*, nu doar a grupului din care face parte, dar și a întregii societăți. Un adevărat lider este flexibil la schimbări și stimulează membrii grupului, convingându-i să accepte schimbarea. De asemenea, acesta are capacitatea de a determina resursele umane, prin încrederea dobândită, să acționeze conform noilor schimbări. Schimbarea înseamnă progres, înseamnă depășirea zonei de confort și înseamnă modalitatea de a atinge obiectivele dorite. Un lider inspiră membrii grupului de a-și asuma anumite riscuri și ajută la depășirea temerilor de schimbare.

Un adevărat lider este urmat de bunăvoie, datorită lucrurilor bune, extraordinare pe care le face pentru echipa lui și, mai ales, datorită caracterului pe care îl are. Caracterul transmite respect, schimbă percepții prin influență și face ca lucrurile imposibile să pară posibile pentru echipă. Echipa urmează liderul chiar dacă i se pare că ceea ce le propune pare, deocamdată, „science-fiction”, deoarece relația între echipă și lider se bazează pe încredere.

Lideri pot fi considerați nu doar persoanele care ocupă o funcție în administrația unei organizații. De cele mai multe ori, liderii sunt considerați cei care sunt investiți de către un grup cu puterea de a conduce. Ei pot fi antreprenori, șefi de echipe, departamente sau alte persoane cu funcții de conducere.

De cele mai multe ori, liderii își petrec mai mult timp planificând, discutând cu subalternii, instruindu-i și determinându-i pe angajați să se implice mai mult în activitățile ce le desfășoară.

Liderii inspiră încredere celor din jur și totodată au încredere în forțele proprii. Oamenii se simt mai competenți și mai încrezători în ei înșiși când se află în preajma liderilor. Adevărații lideri sunt orientați mai puternic către oameni. Ei au suficientă experiență pentru a analiza greșelile angajaților, pentru a le oferi o motivație și un sprijin în rezolvarea problemelor.

Un adevărat lider se conduce după motto-ul „*Fii schimbarea pe care vrei s-o vezi în lume*”. Astfel, acesta are capacitatea de a promova valori, norme, priorități în rândul membrilor grupului, care, la rândul lor, promovează aceste valori în societate, astfel are loc schimbarea societății înspre bine. Un lider înțelege că *schimbarea* începe cu el însuși, fiind un exemplu pentru toată societatea.

Înțelegerea nevoii de schimbare presupune cunoașterea faptului că o continuare a proceselor de management și de execuție cu structurile mai vechi în noile condiții conduce, mai devreme sau mai târziu, la situații critice pentru organizația respectivă.

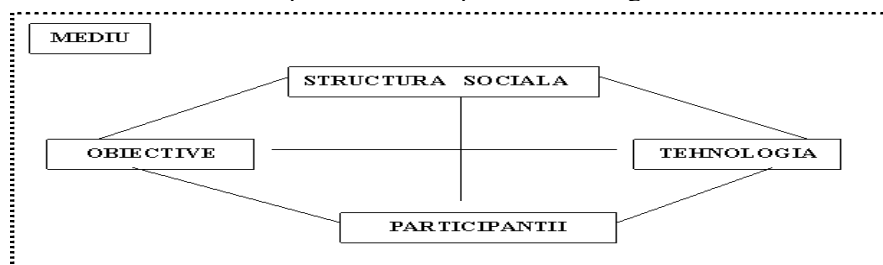
Schimbarea are la bază numeroși factori. Acești factori (descriși în tabelul 1) sunt grupați în patru mari grupe:

*factori politici; - factori economici; - factori socio-culturali; - factori tehnologici.*

**Tabelul 1. Factorii schimbării**

<b>FACTORI POLITICI</b>	<b>FACTORI ECONOMICI</b>
Legislația politică; Ideologia politică; Reglementările internaționale; Sistemul de impozite și taxe; Activitatea grupurilor sindicale etc.	Competiția; Furnizorii/Colaboratorii; Schimbul valutar; Rata șomajului; Ratele salariale etc.
<b>FACTORI TEHNOLOGICI</b>	<b>FACTORI SOCIOCULTURALI</b>
Tehnologiile informaționale; Computerizarea proceselor de educație.	Schimbări ale stilului de viață; Atitudinea față de muncă, fata de grupurile minoritare; Grija pentru mediu; Etica etc.

Autorul Harold Leavitt vede organizația ca pe componente ce interacționează, și, bineînțeles, factorii menționați mai sus reprezintă baza teoriei sale. [apud 4] Așadar organizația este privită ca un sistem deschis, există și funcționează singură, însă, dacă unul dintre elemente/factori se modifică, și celelalte componente se vor schimba, se vor adapta la noile condiții. Un exemplu evident în acest caz îl reprezintă celula prezentată în figura 1.



**Figura 1. Organizația – component interactive [4]**

Autorul Kurt Lewin consideră schimbarea ca un echilibru al unor forțe care, pe de o parte, fac presiuni asupra schimbării, iar pe de altă parte, determină o rezistență la schimbare. Rezistența la schimbare este un fenomen pozitiv, deoarece ea dovedește existența unui anumit grad de stabilitate și permite predicția comportamentului organizațional. Efectele rezistenței la schimbare sunt însă, în principal negative: *ea poate genera conflicte în interiorul organizației, dar mai ales este o piedică în calea progresului.* [3]

Literatura de specialitate ne propune un set de reguli universal valabile care pot fi aplicate în orice instituție, indiferent de dimensiunea, specificul și personalitatea acesteia. Bineînțeles, orice regulă trebuie adaptată nevoilor instituției și personalizată după ea [vezi figura 2].



**Figura 2. Reguli universal valabile pentru o schimbare în cadrul instituție**



### **- Setarea obiectivului.**

Primul pas în managementul schimbării este stabilirea obiectivului, fie că acesta pornește din identificarea unei nevoi, a unei probleme sau a unei oportunități. Atunci când stabilești exact rezultatul pe care vrei să-l obții și modul în care acesta va influența organizația, va fi mult mai ușor să determini echipa să adere la schimbare. Stabilirea obiectivului schimbării te va ajuta să stabilești indicatorii de performanță și modul în care măsori îndeplinirea obiectivului – ceea ce te va ajuta să stabilești gradul de îndeplinire a obiectivului.

Aceasta implică, de asemenea, identificarea resurselor și a persoanelor care vor facilita procesul și vor susține efortul echipei. Atunci când stabilești o bază solidă în cadrul procesului de schimbare, vei avea mai multă claritate și ușurință pentru o implementare cu succes.

### **- Începeți din vârful organizației.**

Schimbarea este un proces dificil pentru toată lumea, dar, dacă cineva trebuie să creadă din toată inima în ea, aceea este persoana din vârful organizației, ea este prima care trebuie să îmbrățișeze schimbarea și să creadă în eficiența ei. Deoarece schimbarea este în mod inerent dificilă pentru oamenii de la toate nivelurile unei organizații, atunci când ești în plin proces, toți ochii se vor îndrepta spre echipa de conducere pentru ajutor, sprijin și direcție. Liderii înșiși trebuie să adopte mai întâi noile schimbări pentru a motiva restul echipei prin exemplul personal.

### **- Planificarea modului de implementare al obiectivului.**

În această etapă în funcție de mărimea și impactul a ceea ce se schimbă, este posibil să fie nevoie de un plan oficial de management al proiectului pentru a vă asigura că modificările sunt bine implementate și că acestea vor fi funcționale. Stabilirea resurselor și a timpului alocat pentru implementare se face tot în această etapă.

### **- Comunicați mesajul și asigurați-vă că acesta a fost înțeles.**

De multe ori managerii fac greșeala de a crede că ceilalți membri ai echipei înțeleg problemele, simt nevoia de a schimba și de a vedea noua direcție la fel de clar ca și ei. Cele mai bune programe de schimbare consolidează planul de bază prin sfaturi regulate, în timp util, care ajută oamenii să înțeleagă și să implementeze noua situație. Comunicările curg de sus în jos și sunt destinate să ofere angajaților informațiile corecte la momentul potrivit și să solicite informații și feedback. Cel puțin în primele etape accentul cade pe partea de comunicare și oferirea suportului permanent.

### **- Monitorizare și evaluare.**

În cadrul procesului de schimbare este important să te asiguri că se întâmplă acțiunile conform planului sau măcar că ești informat atunci când lucrurile nu decurg conform planului. În această etapă asigură-te că este respectat bugetul, termenul de timp alocat și indicatorii de calitate pe care i-ai stabilit. De asemenea, schimbarea aduce cu ea multă rezistență din partea oamenilor, asigură-te că aceștia au parte de suport constant în depășirea acestei etape.

### **- Pregăteți-vă pentru necunoscut.**

Niciun program de schimbare nu se supune exact planului tău, indiferent cât de bine este făcut acesta și poate această imprevizibilitate este tocmai farmecul schimbărilor.

Oamenii reacționează în moduri neașteptate, apar situații la care nu te așteptai, iar un lucru este sigur – mediul extern nu poate fi controlat. Gestionarea eficientă a schimbărilor necesită o reevaluare continuă a situației, a impactului acestora și transformarea planului în timpul jocului.

### **- Rămâneți în poziția de observator.**

Gestionarea procesului de schimbare este de multe ori ca mersul pe sârmă, ai nevoie de un echilibru perfect ca să ajungi la destinație. Ai nevoie de calm și de a rămâne constant în poziția de observator (ce înseamnă să rămâi în poziția de observator? Înseamnă să nu intri în emoții, să nu te enervezi, să nu reacționezi impulsiv sau pe moment, să nu intri în discuții inutile atunci când în cadrul echipei există tensiune și presiune și să ai mereu încredere că lucrurile vor ieși bine).

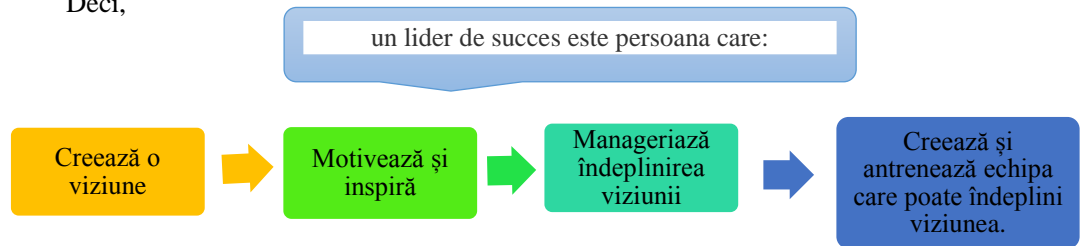
Atunci când treci printr-un proces de schimbare, ai impresia că nu se mai termină și că lucrurile nu mai revin la normal și tocmai starea de calm și o atitudine pozitivă te vor ajuta să depășești această etapă. Schimbarea are două direcții, și anume schimbarea către o situație mai

bună (de exemplu, promovarea pe o poziție mai înaltă în organigramă, dar care presupune mai multă presiune și mai multe responsabilități) sau schimbarea către o situație mai dificilă (de exemplu, ești anunțat că, datorită rezultatelor financiare ale companiei, vei fi nevoit să disponibilizezi o parte din echipă și să atingi aceleași rezultate cu oamenii rămăși).

**- Sărbătorește și recompensează succesul.**

Echipa de lucru se va simți apreciată, mândră de efortul depus, va simți că munca lor a contat și va fi mult mai motivată să facă față schimbărilor viitoare într-un mod proactiv și plin de entuziasm [adaptat apud 5]

Deci,



Pentru a ajunge un lider eficient, trebuie să dăm dovadă de creativitate în domeniul în care ne desfășurăm activitatea. Avem nevoie de efort, spirit de inițiativă și de imaginație pentru a depăși toate barierele care ne-ar putea împiedica să ne atingem scopurile propuse.

În continuare vom desfășura ideea despre cum ar trebui să fie un lider, cum ar fi bine să se comporte și ce acțiuni nu ar trebui să întreprindă, pentru că, odată ce le va face, nu ar avea șanse să devină un lider de succes:

- Liderii nu trebuie să ceară subalternilor ca aceștia să îndeplinească niște sarcini pe care nici ei nu le înțeleg;
- Ei nu trebuie să vină la serviciu mai târziu decât angajații și să plece mai devreme;
- Viziunea liderilor nu ar trebui să se rezume la ideea de a copia câte puțin de la concurenți și a adăuga mici nuanțe de la sine, ci dimpotrivă să creeze ceva inovativ și să vină cu idei diferite de ale celorlalți;
- Liderii nu ar trebui să adopte un stil autoritar de conducere, îmbinat cu aroganță, strigăte și comportament neadecvat față de angajați, din contra ar fi bine ca ei să-și aprecieze subalternii și să-i încurajeze ori de câte ori aceștia merită;
- Liderii nu ar trebui să impună viziunea lor tuturor angajaților, pentru că fiecare are propriile sale idei, concepții și uneori chiar se poate întâmpla ca angajații să vină cu soluții mai reușite decât și-ar închipui un lider;
- Nu ar trebui să ignore ideile subalternilor, pentru că a fi lider nu înseamnă a le ști pe toate;
- Pentru a fi lider trebuie să comunici mult cu angajații pentru a afla așteptările ce le au de la locul de muncă și problemele cu care se confruntă aceștia;
- Liderii trebuie să poată da un exemplu de reușită personală în activitatea ce o desfășoară;
- Ar fi bine ca liderii să-și recunoască greșelile, oricât de mari sau neînsemnate ar fi ele;
- Liderii nu trebuie să uite de motivarea angajaților, pentru că de acest factor depinde direct succesul organizației;
- Liderii adevărați recunosc succesele companiei ca fiind în mare parte ale angajaților și nicidecum ale lor proprii;
- Pentru lideri nu ar trebui să fie străin termenul împreună. Ei trebuie să promoveze spiritul de echipă, să-i unească pe angajați în activități comune, pentru că unele sarcini chiar se rezolvă mult mai ușor în grup;
- Liderii ar trebui să nu uite de distracții și relaxare împreună cu angajații. În multe situații contează relațiile interumane și interesul pe care-l manifestă liderii față de ceilalți [adaptat apud 4]

Totuși, există anumite dificultăți, când liderul nu are puterea formală și există posibilitatea conflictului dintre el și manager sau conducerea organizației respective. De aceea, eficiența maximă a leadershipului se atinge atunci când liderul îndeplinește și statutul de manager sau managerul are și calitățile necesare liderului. Diferențele dintre manager și lider trebuie înlocuite printr-o nouă paradigmă, cea a liderului-manager, astfel încât conducătorul să nu mai fie un simplu administrator de resurse, ci un lider preocupat de armonizarea așteptărilor grupului cu situațiile dictate de dinamica sarcinilor de îndeplinit, care să treacă de la modul de administrare tradițională la organizarea suplă în care oamenii reprezintă avuția cea mai de preț.

Deci, deducem că toți oamenii sunt diferiți și fiecare lider e unic și original în felul său. Nu putem spune că, pentru a deveni un lider, trebuie să parcurgi niște etape exacte. Aceleași acțiuni îndeplinite de doi oameni diferiți pot duce la rezultate diferite. Unul poate deveni un lider, altul, un simplu angajat. Acest lucru se poate întâmpla, deoarece avem personalități și medii de dezvoltare diferite.

#### **Bibliografie:**

1. BACANU, B. *Management strategic*. București: Editura Teora, 1997. 295 p. ISBN 9736015572.
2. LEVIN K, *Field Theory in Social Science*, Harper, 1951; Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal, Bernard Burnes, University of Manchester - Manchester Business School, *Journal of Management Studies*, Vol. 41, No. 6, pp. 977-1002, September 2004. ISSN:1467-6486.
3. ZLATE, M. *Leadership și management*. Iași: Editura Polirom, 2004. 240 p. ISBN: 973-681-616-8.
4. *Managementul schimbării în anul 2020*: [online] [citat 09.09.2020]. Disponibil: <https://www.stiucum.com/management/management-general/managementul-schimbării62754.php>.
5. *Managementul schimbării – 7 pași eficienți în procesul schimbării în anul 2020*: [online] [citat 02.09.2020]. Disponibil: <https://www.traininguri.ro/managementul-schimbării/>.
6. *Managerii și/sau liderii în anul 2020*: [online] [citat 28.08.2020]. Disponibil: <https://www.creeaza.com/referate/management/MANAGERI-SISAU-LIDERI788.php>.

### **CZU 378.1**

## **ORIENTĂRILE VALORICE ALE ADOLESCENȚILOR DIN MEDIUL UNIVERSITAR**

**Oxana PALADI, dr., conf. univ.**  
*Institutul de Științe ale Educației*

**Abstract:** *This article is a fragment of a study regarding value orientations at the age of adolescence. The paper includes a succinct description of the notion of value orientation reflected in the conceptions of psychologists. There are presented the hierarchies of the terminal and instrumental value orientations of adolescents from the university environment.*

**Keywords:** *value orientations, terminal values, instrumental values, university environment, adolescents.*

Inovațiile sociale, educaționale și culturale, prin diferite forme de influență, orientează spre anumite valori adolescenții din mediul universitar.

Caracteristicile semnificative ale abordării de mediu aplicabile în organizarea mediului universitar de formare-dezvoltare sunt următoarele: – acceptarea studentului ca individ care se află permanent în interacțiune cu mediul de formare-dezvoltare, pe care îl asimilează și îl transformă activ; – integritatea, conectivitatea structurală și funcțională a mediului de formare-dezvoltare reprezintă un sistem complex; – dezvoltarea mediului de formare-dezvoltare se bazează pe principiul de cercetare și de aplicare a tehnologiilor productive cu scopul de a-l include pe student în mediul universitar bazat pe integrarea principalelor activități: științifică, curriculară și extracurriculară. Au fost formulate conceptual o serie de principii, care sunt aplicabile în procesul de instruire și educație în cadrul mediului universitar de formare-dezvoltare, cum ar fi

principiul orientării umaniste, principiul relaționării cu natura, principiul relaționării cu cultura, principiul eficienței interacțiunii sociale, principiul de concentrare a procesului de învățare și educație pe dezvoltarea competențelor profesionale, sociale și culturale ale individului [1].

Societatea, prin diferitele ei paliere de generalitate, oferă și induce individului atitudini, valori, idealuri. Așa cum la naștere copilul găsește o anume tehnologie, o anumită structură socială și anumite cunoștințe, tot așa el găsește un anumit sistem de valori și atitudini, un univers axiologic. Umanizarea și socializarea copilului, cristalizarea și maturizarea etajelor superioare ale personalității tânărului înseamnă, în primul rând, interiorizarea valorilor promovate de contextul sociocultural în care trăiește. Valorile apar ca elemente ale universului simbolic al realității și au ca suport direct nivelul informațional al socialului și, în primul rând, comunicarea directă interumană prin limbaj. Valorile se nasc și funcționează în colectivități socioculturale, iar purtătorii lor materiali sunt indivizii concreți și instituțiile respectivelor comunități [apud. 2]. Interiorizarea valorilor promovate de contextul sociocultural, inclusiv de mediul universitar, este dependentă de diverse particularități psihosociale.

Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcționării personalității și alcătuiește baza relațiilor ei cu: lumea înconjurătoare, alți oameni, sinele, baza concepției despre lume și miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață și a „filosofiei vieții”. Valoarea presupune o preferință specifică pentru un anumit tip de comportament sau anumite scopuri, care pot fi personale sau sociale. În tipologia lui Rescher, accentul este pus pe domeniile de aplicare și sunt distinse valorile privind: lucrurile; mediul; individul; grupurile și societatea [apud. 2].

V.G. Alekseeva susține că orientările valorice reprezintă o anumită formă de includere a valorilor sociale în mecanismul activității și comportamentului unui individ; astfel, sistemul de orientări valorice este canalul principal pentru asimilarea culturii spirituale a societății, transformarea valorilor culturale în stimulente și motive pentru comportamentul practic al oamenilor. Prin urmare, conceptul de „orientări valorice” este utilizat atunci când valorile sunt atribuite sferei motivaționale, care este în relație directă cu reglarea comportamentului social [3].

S.L. Rubinstein numea sistemul de valori, ca fiind pentru fiecare persoană principiile de bază în evaluarea propriilor acțiuni și a altora, „ideologia personalității” [5]. Conform autorului, problema valorilor umane este cea mai importantă secțiune în psihologia socială ca știință despre societate, despre om și despre fenomene condiționate social. Și acest lucru se datorează faptului că „prezența valorilor este o expresie a neindiferenței persoanei față de lume, care rezultă din semnificația diferitor părți, aspecte ale lumii pentru persoană, pentru viața sa” [6].

G.M. Andreeva consideră orientările valorice ca un sistem de atitudini fixe, caracterizat printr-o atitudine selectivă a personalității față de valori. În viziunea autoarei, orientările valorice sunt în calitate de element esențial al structurii generale a dispozițiilor personalității prin care se realizează valorile sociale [4].

Mc Lauglin determină că valorile nu sunt direct observabile, conțin elemente cognitive, afective și conative, nu operează independent de individ și de câmpul social, se referă la standardele dezirabilului, sunt organizate ierarhic în sistemul personalității și relevante pentru comportamentul real [apud. 2].

În viziunea autorului M. Rokeach, o proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activitățile și comportamentul oamenilor. Autorul realizează o organizare ierarhică a valorilor, oferind prioritate celor centrale [7]. Sistemul valoric este relativ stabil, însă el se poate schimba prin modificarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităților valorilor. Pe de altă parte, interdependența dintre valori face ca centralitatea unora sau altora dintre acestea să reprezinte în fapt o centralitate a unui set mai larg de valori.

În continuare vom prezenta orientările valorice ale adolescenților din mediul universitar. Menționăm că ne vom referi la o secvență dintr-un studiu amplu realizat cu privire la orientările valorice ale adolescenților. Eșantionul complet al cercetării este alcătuit din 2029 subiecți, dintre care 715 (la care vom face referință) își fac studiile la universitate, fiind cu vârsta cuprinsă între

14-25 ani. Evidențiem faptul că subiecții sunt din diferite regiuni ale țării, fișele experimentale fiind aplicate în 3 zone ale Republicii Moldova: nord – Bălți; centru – Chișinău; sud – Cahul.

De altfel, ne vom referi la orientările valorice ale adolescenților din cadrul următoarelor universități:

- Universitatea de Stat din Moldova (mun. Chișinău) – 293 adolescenți de la specialitățile: Psihologie, Psihopedagogie, Biologie, Fizică și inginerie, Geografie, Chimie, Informatică, Contabilitate, Finanțe și Bănci, Business și Administrație, Marketing și Logistică, Servicii hoteliere, turism și agrement;
- Universitatea Liberă Internațională din Moldova (mun. Chișinău) – 40 adolescenți de la specialitatea Psihologie;
- Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți – 52 de adolescenți de la specialitățile: Psihologie, Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară, Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză, Administrație publică;
- Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul – 330 de adolescenți de la specialitățile: Business și administrare, Informatică, Drept, Administrație publică, Contabilitate, Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară.

Deci, în cercetarea realizată am determinat ierarhiile orientărilor valorice în funcție de criteriul instituțiile în care învață adolescenții, iar în continuare vom prezenta rezultatele pentru adolescenții care își dau studiile la universitate, ciclul I - licență.

Aplicând **Testul orientărilor valorice - Rokeach M.**, adolescenții au obținut diverse ierarhii ale orientărilor valorice terminale și instrumentale.

Valorile terminale și valorile instrumentale au fost aranjate de către adolescenți în ordinea importanței pentru ei, astfel încât acestea au obținut, respectiv, punctaj diferit. În conformitate cu acest punctaj, atât *valorile terminale (scop)*, cât și *valorile instrumentale (mijloc)* au obținut și ranguri diferite.

Rezultatele obținute pentru valorile terminale și instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității de Stat din Moldova sunt prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1.** *Punctajul și rangul general obținut pentru valorile terminale și valorile instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității de Stat din Moldova*

VALORI TERMINALE	Punctaj	Rang	VALORI INSTRUMENTALE	Punctaj	Rang
1. viața activă	2491	3	1. acuratețe	2914	2
2. înțelepciunea vieții	2195	15	2. educație	1365	9
3. sănătate	973	6	3. exigențe înalte	3425	11
4. muncă interesantă	2924	18	4. energie de viață	2570	8
5. frumusețea naturii și a artei	3891	2	5. executivitate	3240	6
6. dragoste	1733	10	6. independență	2306	13
7. bunăstare materială	2687	12	7. intransigență față de sine și alții	4179	10
8. prieteni buni, fideli	2704	1	8. studii	2243	4
9. apreciere socială	3726	7	9. responsabilitate	2158	16
10. cunoaștere	2401	8	10. raționalism	2566	12
11. viața productivă	2985	14	11. autocontrol	2200	15
12. dezvoltare continuă	2490	4	12. curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor	2834	1
13. distracții	4374	11	13. voință	2404	14
14. libertate	2815	17	14. toleranță	3056	17
15. viață familială fericită	1619	9	15. viziuni largi	2892	5
16. fericirea altora	4055	5	16. onestitate	2616	3
17. creație	3653	16	17. eficacitate în activitate	3115	18
18. încredere în sine	2064	13	18. delicatețe	3719	7

Analizând punctajul și rangul obținut (tabelul 1), pentru **valorile terminale** și **valorile instrumentale**, observăm modul în care se stabilesc ierarhiile orientărilor valorice ale adolescenților din cadrul Universității de Stat din Moldova, iar în tabelul 2 prezentăm aceste ierarhii. Punctajul mic obținut pentru valori le plasează pe acestea în vârful ierarhiei, iar punctajul mare denotă faptul că valorile au fost considerate neprioritare, respectiv, adolescenții plasându-le la sfârșitul ierarhiei.

**Tabelul 2. Ierarhia pentru valorile terminale și valorile instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității de Stat din Moldova**

Nr. de ordine	VALORI TERMINALE	Nr. de ordine	VALORI INSTRUMENTALE
1.	sănătate	1.	educație
2.	viață familială fericită	2.	studii
3.	dragoste	3.	independență
4.	încredere în sine	4.	autocontrol
5.	înțelepciunea vieții	5.	raționalism
6.	cunoaștere	6.	responsabilitate
7.	dezvoltare continuă	7.	voință
8.	viața activă	8.	viziuni largi
9.	bunăstare materială	9.	onestitate
10.	prieteni buni, fideli	10.	energie de viață
11.	libertate	11.	curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor
12.	muncă interesantă	12.	acuratețe
13.	viața productivă	13.	executivitate
14.	creație	14.	exigențe înalte
15.	apreciere socială	15.	eficacitate în activitate
16.	frumusețea naturii și a artei	16.	toleranță
17.	fericirea altora	17.	delicatețe
18.	distracții	18.	intransigență față de sine și alții

Din tabelul 2 observăm că pentru adolescenții chestionați, dintre valorile terminale (scop), prioritare sunt: *sănătatea; viața familială fericită; dragoste*, precum și *încrederea în sine*. Ierarhia finalizează cu valori scop, precum: *apreciere socială; frumusețea naturii și a artei; fericirea altora și distracții* ceea ce denotă că acestea sunt lipsite de importanță pentru adolescenții care au participat în cadrul experimentului.

Conform rangurilor obținute pentru valorile instrumentale, am configurat o altă ierarhie. Astfel, observăm că pentru adolescenți prioritare sunt următoarele valori instrumentale: *educație, studii, independență și autocontrol*. Ierarhia finalizează cu următoarele valori instrumentale: *eficacitate în activitate, toleranță, delicatețe, intransigență față de sine și alții*, ceea ce, la fel, denotă că acestea nu sunt importante pentru viața adolescenților.

Rezultatele obținute pentru valorile terminale și instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității Libere Internaționale din Moldova sunt prezentate în tabelul 3.

**Tabelul 3. Punctajul și rangul general obținut pentru valorile terminale și valorile instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității Libere Internaționale din Moldova**

VALORI TERMINALE	Punctaj	Rang	VALORI INSTRUMENTALE	Punctaj	Rang
1. viața activă	366	3	1. acuratețe	393	2
2. înțelepciunea vieții	286	18	2. educație	237	6
3. sănătate	143	6	3. exigențe înalte	412	12
4. muncă interesantă	395	15	4. energie de viață	376	11
5. frumusețea naturii și a artei	484	2	5. executivitate	442	9
6. dragoste	252	14	6. independență	252	16

7. bunăstare materială	367	10	7. intransigență față de sine și alții	608	8
8. prieteni buni, fideli	423	12	8. studii	338	13
9. apreciere socială	505	11	9. responsabilitate	327	10
10. cunoaștere	344	1	10. raționalism	362	4
11. viața productivă	346	7	11. autocontrol	308	1
12. dezvoltare continuă	345	4	12. curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor	282	15
13. distracții	608	8	13. voință	343	3
14. libertate	299	5	14. toleranță	442	5
15. viață familială fericită	272	9	15. viziuni largi	400	14
16. fericirea altora	591	17	16. onestitate	331	17
17. creație	521	16	17. eficacitate în activitate	477	18
18. încredere în sine	235	13	18. delicatețe	505	7

În tabelul 4 prezentăm ierarhiile orientărilor valorice pentru **valorile terminale** și **valorile instrumentale** ale adolescenților din cadrul Universității Libere Internaționale din Moldova.

**Tabelul 4.** Ierarhia pentru **valorile terminale** și **valorile instrumentale** ale adolescenților din cadrul Universității Libere Internaționale din Moldova

Nr. de ordine	VALORI TERMINALE	Nr. de ordine	VALORI INSTRUMENTALE
1.	sănătate	1.	educație
2.	viață familială fericită	2.	studii
3.	dragoste	3.	independență
4.	viața activă	4.	autocontrol
5.	înțelepciunea vieții	5.	raționalism
6.	încredere în sine	6.	responsabilitate
7.	cunoaștere	7.	voință
8.	prieteni buni, fideli	8.	viziuni largi
9.	dezvoltare continuă	9.	onestitate
10.	bunăstare materială	10.	energie de viață
11.	libertate	11.	curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor
12.	muncă interesantă	12.	acuratețe
13.	viața productivă	13.	executivitate
14.	apreciere socială	14.	exigențe înalte
15.	creație	15.	eficacitate în activitate
16.	frumusețea naturii și a artei	16.	toleranță
17.	fericirea altora	17.	delicatețe
18.	distracții	18.	intransigență față de sine și alții

Observăm că pentru adolescenții chestionați din cadrul Universității Libere Internaționale din Moldova, dintre valorile terminale, prioritare sunt: *sănătatea, viața familială fericită, dragoste* precum și *viața activă*. Comparativ cu adolescenții care își fac studiile în cadrul USM, în ierarhia respectivă, pe locul 4 se plasează altă valoare. Ierarhia finalizează cu valori scop precum: *creație, frumusețea naturii și a artei, fericirea altora și distracții*, acestea fiind identice la adolescenții din ambele universități care au participat în cadrul experimentului.

Pentru valorile instrumentale prioritare în ierarhie sunt următoarele valori: *educație, studii, independență și autocontrol*, iar neprioritare rămân valorile: *eficacitate în activitate, toleranță, delicatețe, intransigență față de sine și alții*. Determinăm că primele și ultimele 4 poziții din ierarhiile valorilor instrumentale ale adolescenților sunt identice pentru subiecții de la USM și ULIM.

Rezultatele obținute pentru valorile terminale și instrumentale ale adolescenților care își fac studiile la Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți sunt prezentate în tabelul 5.

**Tabelul 5.** *Punctajul și rangul general obținut pentru valorile terminale și valorile instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității de Stat „A. Russo” din Bălți*

VALORI TERMINALE	Punctaj	Rang	VALORI INSTRUMENTALE	Punctaj	Rang
1. viața activă	383	3	1. acuratețe	547	2
2. înțelepciunea vieții	380	15	2. educație	200	16
3. sănătate	133	6	3. exigențe înalte	616	9
4. muncă interesantă	512	2	4. energie de viață	432	6
5. frumusețea naturii și a artei	722	1	5. executivitate	515	11
6. dragoste	304	18	6. independență	423	4
7. bunăstare materială	487	8	7. intransigență față de sine și alții	657	8
8. prieteni buni, fideli	480	10	8. studii	444	14
9. apreciere socială	627	7	9. responsabilitate	416	10
10. cunoaștere	482	12	10. raționalism	487	17
11. viața productivă	543	4	11. autocontrol	430	5
12. dezvoltare continuă	510	14	12. curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor	525	12
13. distracții	721	11	13. voință	552	1
14. libertate	523	9	14. toleranță	486	13
15. viață familială fericită	275	17	15. viziuni largi	570	15
16. fericirea altora	698	16	16. onestitate	415	3
17. creație	669	13	17. eficacitate în activitate	509	18
18. încredere în sine	388	5	18. delicatețe	641	7

Ierarhiile orientărilor valorice ale adolescenților din cadrul Universității de Stat „A. Russo” din Bălți sunt prezentate în tabelul 6.

**Tabelul 6.** *Ierarhia pentru valorile terminale și valorile instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității de Stat „A. Russo” din Bălți*

Nr. de ordine	VALORI TERMINALE	Nr. de ordine	VALORI INSTRUMENTALE
1.	sănătate	1.	educație
2.	viață familială fericită	2.	responsabilitate
3.	dragoste	3.	studii
4.	înțelepciunea vieții	4.	independență
5.	viața activă	5.	energie de viață
6.	încredere în sine	6.	acuratețe
7.	prieteni buni, fideli	7.	onestitate
8.	cunoaștere	8.	curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor
9.	bunăstare materială	9.	autocontrol
10.	dezvoltare continuă	10.	executivitate
11.	muncă interesantă	11.	toleranță
12.	libertate	12.	voință
13.	viața productivă	13.	raționalism
14.	apreciere socială	14.	exigențe înalte
15.	creație	15.	eficacitate în activitate
16.	fericirea altora	16.	viziuni largi
17.	distracții	17.	delicatețe
18.	frumusețea naturii și a artei	18.	intransigență față de sine și alții

Valorile terminale prioritare ale adolescenților chestionați care își fac studiile în cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți sunt: *sănătatea, viața familială fericită, dragoste,*



înțelepciunea vieții și, totodată, această ierarhie finalizează cu valorile *creație, fericirea altora, distracții, frumusețea naturii și a artei.*

Conform rangurilor obținute pentru valorile instrumentale, am realizat o altă ierarhie în care prioritare sunt valorile: *educație, responsabilitate, studii și independență*, iar lipsite de importanță sunt valori instrumentale: *eficacitate în activitate, viziuni largi, delicatețe, intransigență față de sine și alții.*

În continuare prezentăm (tabelul 7) punctajul și rangurile stabilite pentru valorile terminale și instrumentale ale adolescenților din zona de sud – Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul.

**Tabelul 7. Punctajul și rangul general obținut pentru valorile terminale și valorile instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul**

VALORI TERMINALE	Punctaj	Rang	VALORI INSTRUMENTALE	Punctaj	Rang
1. viața activă	2454	3	1. acuratețe	2908	2
2. înțelepciunea vieții	2449	15	2. educație	1486	9
3. sănătate	1191	6	3. exigențe înalte	3548	11
4. muncă interesantă	3274	2	4. energie de viață	3253	8
5. frumusețea naturii și a artei	3934	1	5. executivitate	3206	6
6. dragoste	2259	18	6. independență	2827	1
7. bunăstare materială	3365	10	7. intransigență față de sine și alții	4398	16
8. prieteni buni, fideli	3179	8	8. studii	2763	10
9. apreciere socială	3852	14	9. responsabilitate	2635	13
10. cunoaștere	2864	12	10. raționalism	3021	12
11. viața productivă	3438	4	11. autocontrol	2762	5
12. dezvoltare continuă	3265	7	12. curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor	3190	14
13. distracții	4521	11	13. voință	3044	4
14. libertate	3242	9	14. toleranță	3243	17
15. viață familială fericită	1953	5	15. viziuni largi	3588	3
16. fericirea altora	4205	17	16. onestitate	3016	15
17. creație	4131	16	17. eficacitate în activitate	3536	18
18. încredere în sine	2771	13	18. delicatețe	3934	7

Și în acest caz am ierarhizat valorile conform punctajului acumulat de fiecare dintre **valorile terminale și valorile instrumentale.** În tabelul 8 prezentăm aceste ierarhii ale adolescenților din cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul.

**Tabelul 8. Ierarhia pentru valorile terminale și valorile instrumentale ale adolescenților din cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul**

Nr. de ordine	VALORI TERMINALE	Nr. de ordine	VALORI INSTRUMENTALE
1.	sănătate	1.	educație
2.	viață familială fericită	2.	responsabilitate
3.	dragoste	3.	autocontrol
4.	înțelepciunea vieții	4.	studii
5.	viața activă	5.	independență
6.	încredere în sine	6.	acuratețe
7.	cunoaștere	7.	onestitate
8.	prieteni buni, fideli	8.	raționalism
9.	libertate	9.	voință
10.	dezvoltare continuă	10.	curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor
11.	muncă interesantă	11.	executivitate
12.	bunăstare materială	12.	toleranță
13.	viața productivă	13.	energie de viață

14.	apreciere socială	14.	eficacitate în activitate
15.	frumusețea naturii și a artei	15.	exigențe înalte
16.	creație	16.	viziuni largi
17.	fericirea altora	17.	delicatețe
18.	distracții	18.	intransigență față de sine și alții

Adolescenții care studiază în cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, similar cazurilor prezentate anterior, consideră prioritare valorile terminale: *sănătatea, viața familială fericită, dragoste, înțelepciunea vieții*, iar neprioritare – valorile terminale *frumusețea naturii și a artei, creație, fericirea altora și distracții*. Pentru valorile instrumentale, conform rangurilor obținute, ierarhia începe cu valorile: *educație, responsabilitate, autocontrol, studii* și finalizează cu valorile: *exigențe înalte, viziuni largi, delicatețe, intransigență față de sine și alții*.

Concluzionăm faptul că adolescenții care își fac studiile în mediile universitare menționate au plasat pe primele trei poziții ale ierarhiilor aceleași valori terminale: 1. *sănătatea*; 2. *viața familială fericită* și 3. *dragoste*. Începând cu poziția a patra în ierarhii sunt înregistrate mai multe diferențe, iar la sfârșitul acestora adolescenții plasează valorile: *frumusețea naturii și a artei, creație, fericirea altora și distracții*. Cu referire la valorile instrumentale, este de evidențiat că toți subiecții chestionați plasează pe prima poziție în ierarhii valoarea *educație*, apoi, începând cu poziția a doua, în general, se înregistrează diferențe. De altfel, conform punctajului acumulat, pe ultimele poziții 17 și 18 se plasează în toate ierarhiile valorile instrumentale *delicatețe și intransigență față de sine și alții*, fiind respectiv puțin apreciate de adolescenți.

#### **Bibliografie:**

1. ENI, V. *Bazele teoretice și praxiologice ale mediului universitar de formare-dezvoltare în contextul integrării activităților științifice, curriculare și extracurriculare*. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2017. [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2017/52507/valentina\\_eni\\_abstract.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2017/52507/valentina_eni_abstract.pdf)
2. PALADI, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p. ISBN 978-9975-48-061-1
3. АЛЕКСЕЕВА, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. В: *Психологический журнал*. 1984, Т. 5, №5, с. 63-70
4. АНДРЕЕВА, Г.М. *Психология социального познания*. Москва: Аспект-Пресс, 2004. 288 с. ISBN 5-7567-0248-2
5. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*. СПб: Издательство „Питер”, 2000. 712 с. ISBN 5-314-00016-4
6. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.
7. ROKEACH, M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979

**CZU 334.012.64**

### **EDUCAȚIA ANTREPRENORIALĂ – FACTOR DETERMINANT AL DEZVOLTĂRII ECONOMICE DURABILE**

**Natalia BRANAȘCO**, dr., conf. univ.

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *In the context of globalization of the world economy and technical-scientific progress, entrepreneurship has a fundamental role in economic development and represents the generator of economic prosperity and the factor that can find solutions to economic, environmental and social problems. At the same time, we emphasize that in the entrepreneurial economy, investments in human capital are a key factor in innovation and economic competitiveness. The experts have shown that the entrepreneurship-based economy thrives when supported by highly skilled human resources.*

**Keywords:** *entrepreneurship, student's entrepreneurship, youth entrepreneurship, small business, state support, sustainable development.*

În contextul globalizării economiei mondiale și al progresului tehnico-științific, activitatea de antreprenoriat are un rol fundamental în dezvoltarea economică și este reprezentată ca generatorul prosperității economice și ca factorul ce poate găsi soluții problemelor economice, ecologice și sociale. În același timp, evidențiem faptul că în economia antreprenorială investițiile în capitalul uman sunt un factor esențial al inovației și competitivității economice. Specialiștii în domeniu au demonstrat că economia, bazată pe antreprenoriat, prosperă când este susținută de resurse umane cu o calificare înaltă.

Importanța capitalului uman în dezvoltarea economică sporește odată cu avansarea către societatea cunoașterii, iar orientarea statelor lumii către economia inovațională ridică problema asigurării cu resurse de muncă a acestui tip de dezvoltare. Ca urmare, în toate țările lumii se fac eforturi conjugate în vederea sporirii nivelului de educație a locuitorilor lor. Cunoștințele mereu au fost fundamentul și generatorul dezvoltării social-economice, dar în economia contemporană ele asigură avantaje competitive numai celor, care pot să le utilizeze rapid și eficient. Procesele inovaționale stimulează interesul științei economice către capacitățile individuale ale oamenilor, înglobate sub forma capitalului uman. În același timp, rolul omului ca sursă a capitalului uman crește, mai ales, în țările postindustriale, unde inteligența națiunii devine factorul determinant al progresului. Deja la sfârșitul secolului al XX-lea, cercetătorii au evidențiat faptul că anume capitalul uman, și nu resursele materiale și financiare, devine factorul determinant al competitivității economiei naționale. Caracteristici importante ale capitalului uman avansat în economia contemporană sunt nu numai un nivel înalt de profesionalism, dar și motivarea spre succes, capacitatea de a reacționa rapid la schimbările conjuncturii economice, capacitatea de a produce noi cunoștințe competitive, de a genera idei, abilitatea de a găsi și utiliza eficient informația, de a utiliza rațional capacitățile unice, competențele exclusive personale [2].

O variabilă determinantă a economiei actuale, care se cere a fi durabilă și sustenabilă, este promovarea educației antreprenoriale. Astfel, în „Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții” se enumeră și competențele antreprenoriale, în care se recomandă ca statele membre „să dezvolte furnizarea de competențe-cheie pentru toți”, iar antreprenoriatul fiind considerat o competență-cheie în Cadrul European [9]. Sistemul de învățământ trebuie să promoveze educația antreprenorială la toate nivelele, având ca obiective consolidarea spiritului și competențelor antreprenoriale. Educația antreprenorială, în cadrul formării profesionale, facilitează apropierea viitorilor specialiști de piața muncii, inițiază studenții în lansarea afacerilor și practica antreprenorială, sporește șansele tinerilor de a-și începe afaceri proprii, modifică mentalitatea tinerilor de la „a fi angajat” la „a fi angajator”. În viziunea specialiștilor, antreprenorii pot aparține oricărui grup profesional, pot avea orice meserie, dar au nevoie, în mod obligatoriu, de competențe antreprenoriale [7].

Educația antreprenorială se deosebește de alte tipuri de educație prin faptul că aceasta se concentrează pe reacția la oportunități, care poate fi orientată spre diferite modalități de a reacționa în fața oportunității.

În deceniul trecut a fost creată Inițiativa Educația Globală (GEI) care implică liderii de la nivelul tuturor părților interesate din societate (parteneri din sectorul privat, guverne, organizații internaționale și ONG-uri), în susținerea și implementarea unor planuri durabile, care țin de sectorul educațional, prin facilitarea parteneriatelor dintre părțile interesate. Inițiativa are ca scop generarea de schimbări pozitive și durabile în domeniul educației la nivel global prin susținerea privind accesul, calitatea și cooperarea. Inițiativa Educația Globală are ca scop consolidarea cunoștințelor existente la nivel global și bunele practici în educația antreprenorială în jurul următoarelor segmente: tineretul (cu accent pe tinerii defavorizați), învățământul superior (concentrat pe o creștere puternică a spiritului antreprenorial) și incluziunea socială (cu accent pe comunitățile marginalizate) [5; 6].

Antreprenoriat standard	<ul style="list-style-type: none"> <li>constă în deschiderea unei noi organizații (de exemplu, începerea unei noi afaceri).</li> </ul>
Antreprenoriat corporativ sau intraprenorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>constă fie în promovarea inovației, fie în introducerea de noi produse sau servicii, sau intrarea pe noi piețe în cazul firmelor existente.</li> </ul>
Antreprenoriat social	<ul style="list-style-type: none"> <li>implică crearea de organizații de caritate (sau participări la organizațiile de caritate existente) și care, pe lângă acțiunile benefice pe care le întreprind, sunt concepute pentru a se autosuține.</li> </ul>

**Figura 1. Formele antreprenoriatului**

Sursa: [8]

Noua Strategie Europa 2020 pune accentul pe competențe și educație, având ca obiectiv preponderent rezultatele calitative. În mai 2010, cu ocazia Forumului Economic Mondial privind Europa, Comitetul director al Inițiativei Educația Globală, a Forumului Economic Mondial, Grupul Consultativ European și alți parteneri din mediul de afaceri, guvernamental, academic și societatea civilă au organizat o masă rotundă pe tema educației antreprenoriale, în rezultatul căreia a fost creat un program bazat pe șapte piloni.

1. Transformarea sistemului educațional prin antreprenoriat;
2. Elaborarea angajamentului politic;
3. Dezvoltarea angajamentului instituțional;
4. Pregătirea, dezvoltarea și motivarea cadrelor didactice,
5. Catalizarea parteneriatelor între părțile implicate;
6. Influențarea și evaluarea bunelor practici;
7. Eforturi pentru impact și rezultate eficiente [8].

Astfel, țările europene doresc să investească în dezvoltarea competențelor antreprenoriale și inovaționale în vederea unei dezvoltări economice durabile, creării locurilor de muncă, generării unei creșteri economice pozitive, sporirii bunăstării sociale.

În prezent, cel mai activ și mobil segment, tineretul, este considerat ca acea parte a societății caracterizată prin creativitate și flexibilitate, potențial strategic și inovator. Dezvoltarea antreprenoriatului în rândul tinerilor este, prin urmare, unul dintre domeniile prioritare ale politicii de stat în domeniul tineretului. Studenții sunt partea cea mai activă și creativă a societății, capabilă să perceapă cu ușurință inovațiile și să-și asume riscuri. În universitățile occidentale, studentul ca potențial antreprenor este veriga de legătură dintre oamenii de știință și investitori. Dezvoltarea antreprenoriatului studentesc în cadrul universității contribuie și la dezvoltarea regiunii, unde se află universitatea: sunt create locuri de muncă (inclusiv locuri de muncă pentru studenți și bazate pe cunoaștere), are loc diversificarea economiei locale, atragerea investițiilor.

Astăzi, sectorul întreprinderilor mici în structura economiei în comparație cu țările industrializate nu este bine dezvoltat. Astfel, în UE și SUA, 67% și, respectiv, 50% din forța de muncă este antrenată în acest sector. Contribuția sectorului mic în PIB în majoritatea țărilor dezvoltate variază între 50 și 60%. Astfel, experiența țărilor dezvoltate demonstrează că succesul antreprenoriatului în rândul tinerilor este educația antreprenoriatului la toate nivelele de instruire.

Dezvoltarea spiritului antreprenorial al tinerilor reprezintă un mijloc alternativ de creare de noi locuri de muncă și de reducere a șomajului. Importanța dezvoltării antreprenoriatului în rândul tinerilor e determinată de faptul că această categorie de antreprenori ar putea influența mediul de afaceri și dezvoltarea economică a țării. Problema șomajului tinerilor este relevantă pentru țările europene, inclusiv fostele republici sovietice și este legată de aspecte precum ziua de muncă incompletă, ocuparea forței de muncă în sectorul informal, salariile în plic, încălcarea

drepturilor lucrătorilor. O altă problemă importantă este aceea că tinerii care lucrează au venituri mici, astfel 156 mil de lucrători tineri din lume (37,7%) trăiesc în sărăcie absolută (mai puțin de 1,9 USD pe zi) sau în sărăcie relativă (de la 1,9 până la 3,1USD pe zi). În multe țări se elaborează diverse proiecte și programe de sprijinire a antreprenoriatului în rândul tinerilor pentru a elimina această problemă. Cu toate acestea, există o serie de dificultăți în implementarea acestor programe, precum:

- lipsa de instruire, cunoștințe și competențe în vederea inițierii unei afaceri;
- absența investițiilor inițiale pentru inițierea afacerii;
- angajamentul social scăzut al tinerilor, care nu doresc să-și asume riscuri, lipsa spiritului antreprenorial și a auto-motivației, deseori tinerii fiind mai tentați de a alege oportunități de angajare în companii mari și în instituții publice;
- obstacole administrative și juridice privind demararea unei afaceri;
- rate ridicate ale impozitelor și ale creditelor pentru antreprenorii novici;
- legislație complicată și uneori chiar contradictorie;
- instituțiile de sprijinire a IMM-urilor nu sunt orientate spre dezvoltarea spiritului antreprenorial al tinerilor [11].

Programele existente nu întotdeauna creează stimulente pentru antreprenoriat și competențe antreprenoriale, dar motivațiile și imaginile pozitive ale antreprenoriatului ar trebui dezvoltate nu numai în cadrul instituției de învățământ, ci și în afara acesteia. Competențele antreprenoriale pot fi dezvoltate numai prin acțiuni practice, cum ar fi incubatoarele de afaceri, acceleratoarele de afaceri, experiența practică de lucru și relații de negociere. Prin urmare, ar fi necesar să se introducă în curriculum un program de formare profesională în incubatoare de afaceri și acceleratoare bazate pe mentori, cu implicarea antreprenorilor. Marele avantaj al antreprenoriatului în rândul tinerilor este că această categorie de persoane este cea mai mobilă, flexibilă în percepția inovației și, prin urmare, are un potențial socioeconomic înalt, de asemenea, se caracterizează prin deschidere spre schimbare, potențial ridicat de inovare, de învățare, rezistență la stres.

În același timp, fără sprijinul statului, dezvoltarea întreprinderilor este dificilă și necesită o atenție specială din partea autorităților și elaborarea unor politici de susținere. Unele dintre principalele activități pentru favorizarea antreprenoriatului în rândul tinerilor sunt:

- promovarea antreprenoriatului prin difuzarea publicității sociale cu privire la imaginea pozitivă a antreprenorului, informarea cu privire la programele și proiectele desfășurate, trainingurilor, concursurilor de planuri de afaceri;
- organizarea unui club de afaceri bazat pe universități cu sprijinul statului și al mediului de afaceri. În vederea desfășurării activității de instruire în afaceri și consultanței cu privire la elaborarea planurilor de afaceri este recomandabil să se implice antreprenori activi;
- implicarea în masă a tinerilor în cluburile de afaceri studențești și selectarea celor talentați, nu numai pe baza participării la concursuri de afaceri, dar și prin evaluarea toleranței la stres, asumării de riscuri, lucrul în echipă și alte caracteristici comportamentale și psihologice;
- mărirea numărului de programe de sprijin pentru câștigătorii concursurilor și olimpiadelor;
- reducerea barierelor administrative, simplificarea procedurilor de deschidere a unei afaceri de către tineri;
- dezvoltarea unor facilități de credit accesibile pentru IMM-urile create de tineri, inclusiv rate reduse ale dobânzii la împrumuturi, sisteme de garantare, condiții de împrumut confortabile;
- chiria spațiilor cu condiții privilegiate etc. [11].

În Republica Moldova, de asemenea, au fost adoptate legi și documente de politici privind susținerea educației antreprenoriale, precum:

- a) Codul Educației al Republicii Moldova – una dintre competențele-cheie pe care le urmărește educația sunt competențele antreprenoriale și spirit de inițiativă;
- b) Legea cu privire la întreprinderile mici și mijlocii – educația antreprenorială este orientată spre dezvoltarea spiritului antreprenorial, care este obligatorie pentru includere în programele de studii și de formare profesională la toate nivelurile;

- c) Strategia de dezvoltare a ÎMM 2012-2020 – prioritatea 3 Dezvoltarea capitalului uman prin promovarea competențelor și culturii antreprenoriale, conține unele măsuri care vizează și anumite aspecte ale educației antreprenoriale în rândul tinerilor;
- d) Strategia de dezvoltare a educației 2014-2020 – printre problemele sistemului de educație se numără: formarea insuficientă de abilități antreprenoriale și de deprinderi de viață, lipsa unui sistem de consiliere și ghidare în carieră, care să sprijine elevul în proiectarea unei cariere de succes încă de la școală;
- e) Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional tehnic 2013-2020 – promovarea în instituțiile de învățământ vocațional-tehnic a cursurilor de antreprenoriat [1].

Menționăm că educația antreprenorială are o importanță majoră în dezvoltarea economică a țării, dar, în același timp, ea este influențată de diverse instituții economice și sociale. Astfel, comunitatea antreprenorială trebuie să depună eforturi considerabile în vederea fortificării și dezvoltării sale, inclusiv prin creșterea nivelului de cultură antreprenorială. Astfel, experiența țărilor industrializate demonstrează că cheia succesului dezvoltării antreprenoriatului și economiei durabile se datorează educației antreprenoriale.

### **Bibliografie:**

1. ACULAI, E., NOVAC, A., DELIU, N. Dezvoltarea educației antreprenoriale a tinerilor în cadrul instituțiilor de învățământ profesional tehnic secundar din Republica Moldova. In: *Creșterea economică în condițiile globalizării: materialele conf. științ. internaț.*, Chișinău, INCE, 11-12 octombrie 2018, pp. 93-97. ISBN 978-9975-3202-8-3
2. BRANAȘCO, Natalia, FILIP, Nelly. Particularitățile capitalului uman în economia cunoașterii. In: *Inovația: factor al dezvoltării social-economice: materialele conf. științ.-pract. naț.* Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul, 20 decembrie 2018, pp. 21-25. ISBN 978-9975-88-056-5
3. *Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* [online] [citat 12.08.2020]. Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>
4. *Europe 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* [online] [citat 14.08.2020]. Disponibil: <http://ec.europa.eu/eu2020>
5. *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Global Education Initiative. Entrepreneurship Education Roundtables 2010-2011, World Economic Forum, Geneva, (2010)* [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: [www.weforum.org](http://www.weforum.org)
6. *Global Education Initiative. European Roundtable on Entrepreneurship Education, World Economic Forum, Geneva, (2010)* [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: [www.weforum.org](http://www.weforum.org)
7. JELESCU, Petru, ELPUJAN, Olga. Studiarea și formarea competențelor antreprenoriale la psihologii în devenire. În: *Revista: Psihologie, pedagogie specială, asistență socială.* Chișinău, 2016, pp. 2-8. ISSN 1857-0224
8. ILIE, Georgeta. Rolul educației antreprenoriale în actualul proces al relansării economice globale. In: *Revista Euromentor, volumul I.* 2010, nr. 3/septembrie, pp. 1-10. ISSN 2067-7839
9. *Recomandare a Parlamentului European și a Consiliului Europei privind competențele-cheie* [online] [citat 05.09.2020]. Disponibil: <http://ecalificat.ro/uploads/files/productsitems/0/>
10. ГАЗЕТОВ, Антон. Стимулирование развития молодежного (начинающего) предпринимательства в системе поддержки малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации. В: *Журнал российского права.* 2018, № 12, сс. 49-61. ISSN 2500-4298
11. РУДЕНКО, Людмила. Формирование системы поддержки развития малого молодежного предпринимательства. В: *Экономика: проблемы, решения и перспективы. Вестник университета.* 2019, № 3, сс. 107-113. SSN 2686-8415
12. РУКИНА, Елена. Развитие молодежного предпринимательства как одного из направлений государственной молодежной политики. В: *Вестник Государственного и Муниципального Управления.* 2018, № 3 (29), сс. 148-155. ISSN 2225-8272.

## ROLUL UNIVERSITĂȚII ANTREPRENORIALE ÎN ECONOMIA BAZATĂ PE CUNOAȘTERE

Victoria POSTOLACHE, dr., conf. univ.

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *In ensuring the sustainable development of the economy and society, solving the most pressing problems of the modern world, education is assigned a leading role. According to the famous researcher of educational systems Michael Barber, education reform is among the main tasks of almost all countries. Innovative scenarios for the development of the economy and society require the development of new strategies, principles and mechanisms for the development and modernization of the education system. The most promising and deep foundations underlying such strategies are the ideas about the leading role of human capital as the goal and means of modernization processes.*

**Keywords:** *university, entrepreneurship, entrepreneurial university, education system, commercialization of research results.*

În ultimii ani, teoria economiei cunoașterii și a societății informaționale s-a dezvoltat activ. În cadrul acestor tendințe, problema transformării universităților devine din ce în ce mai actuală, deoarece lor li se cere să joace rolul nu numai de generator de noi cunoștințe și de personal nou înalt calificat, ci și al unui participant intermediar în cadrul sistemului de inovare și transfer tehnologic.

Dezvoltarea economiei globale obligă universitatea să se adapteze la acest mediu instabil și în continuă schimbare. Universitatea este forțată să se reconstruiască pentru a face față provocărilor mediului extern cu scopul de a asigura competitivitatea pe piața educațională internațională. Globalizarea economiei și internaționalizarea educației pun universitatea să se gândească la restructurarea sa internă, schimbarea obiectivelor strategice, creșterea eficienței activităților sale atât pentru a oferi servicii educaționale mai bune, cât și pentru a influența economia cu provocările actuale.

Universitatea din sistemul socio-economic, îndeplinind funcțiile sale tradiționale, dobândește o nouă caracteristică structurală, care provoacă un conflict de interese, deoarece este străină în prima etapă a dezvoltării sale. Cu toate acestea, noua caracteristică structurală funcționează pentru întregul sistem al universității și astfel ne demonstrează evoluția universității ca instituție.

Evoluția conceptului de „universitate antreprenorială” este redată în figurile 1 și 2.

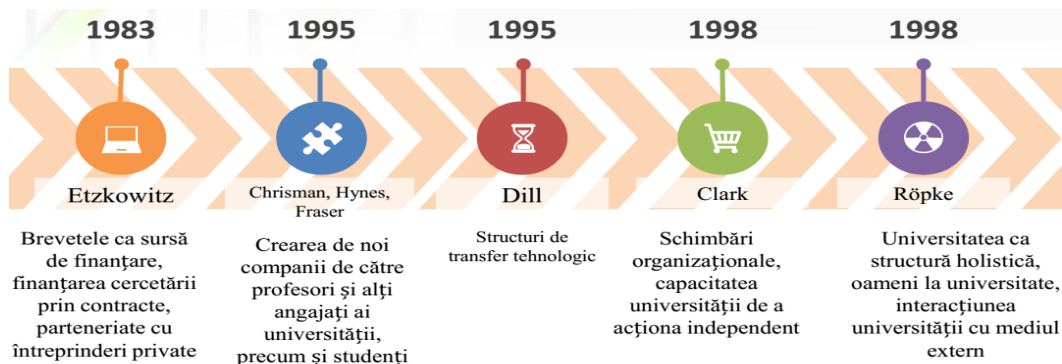
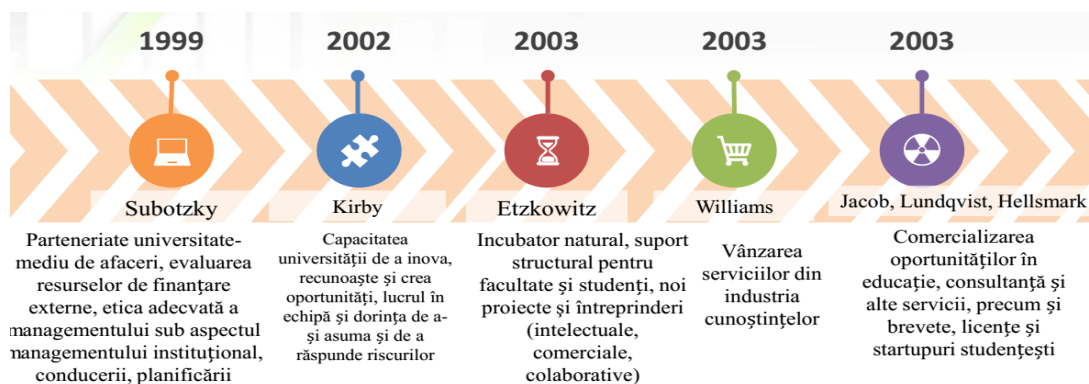


Figura 1. Axa temporală a conceptului de „universitate antreprenorială”

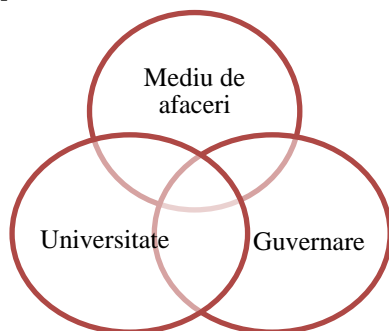


**Figura 2.** Axa temporală a conceptului de „universitate antreprenorială” (continuare)

Sursa: elaborată de autor după sursele 2 - 4

Din punct de vedere istoric, misiunea universității se cunoaște de cca o mie de ani și este o misiune educațională, pe când misiunea de cercetare este mult mai tânără și nu are mai mult de 200 de ani. Aceste două misiuni s-au completat organic, iar opinia că existența științei și educației de astăzi sunt inseparabile una de cealaltă a prins rădăcini în conștiința omenirii.

Unul dintre autorii modelului spiralei triple – interacțiunea a trei sfere instituționale – universității, mediul de afaceri și guvernare în procesul de dezvoltare inovatoare a economiei – determină rolul universităților ca fiind extrem de important pentru economia bazată pe cunoaștere. Universitatea este văzută nu este văzută doar ca instituție educațională, ci și instituție care generează noi cunoștințe [2].



**Figura 3.** Spirala lui Etzkowitz (Modelului triplu al lui Helix) [2]

Conform acestui model, caracteristicile unei universități antreprenoriale sunt:

1. Valorificarea cunoștințelor care sunt create și diseminate pentru a fi utilizate în practică și pentru dezvoltarea disciplinară. Cunoașterea este baza dezvoltării sociale și economice, ceea ce înseamnă importanța crescândă a tuturor funcțiilor universității în societate.
2. Universitatea lucrează îndeaproape cu mediul de afaceri și statul.
3. Universitatea antreprenorială este o instituție relativ independentă, nu o structură generată și dependentă de alte sfere instituționale.
4. Conflictul dintre principiile independenței și interdependenței duce la apariția unor forme hibride corespunzătoare realităților societății într-un loc specific și la un moment specific.
5. Reflexivitatea, caracteristică a unei universități antreprenoriale, duce la renovarea internă și revizuirea relației universității cu afacerile și statul.

Acest model descrie dinamica dezvoltării universității pe etape și formulează principiile construirii unei universități antreprenoriale moderne:

1. Capacitatea conducerii academice de a defini obiectivele strategice și de a le atinge;
2. Controlul juridic asupra resurselor academice, inclusiv proprietatea imobiliară și proprietatea intelectuală;

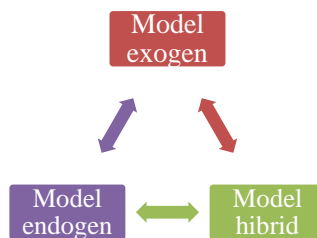


3. Capacitatea organizațională pentru transferul de tehnologie prin brevetare, licențiere și incubatoare;
4. Etica antreprenorială corporativă în rândul reprezentanților administrației, facultăților, studenților [2].

Modelul universității antreprenoriale este opus universității de modelul academic tradițional al turnului de fildeș. Conform acestui model, universitatea se adresează ei înseși – este orientată spre interior și reprezintă un sistem care se află într-o anumită izolare de societate.

O universitate antreprenorială se caracterizează prin orientarea sa exterioară, dorința de comunicare și interacțiune cu societatea, care este extrem de importantă pentru funcționarea universității într-o economie bazată pe cunoaștere. Modelul oferă mai multe opțiuni pentru implicarea instituțiilor care generează cunoștințe în procesul de dezvoltare inovatoare:

- un model exogen de creare a parcurilor științifice cu implicarea ramurilor corporațiilor transnaționale;
- un model endogen, în care, pe baza universităților, se generează grupuri de teoreticieni și practicieni ai cunoașterii polivalente, creând invenții, companii derivate și produse noi;
- un model hibrid care combină abordarea exogenă a investițiilor străine directe cu abordarea endogenă, în care incubăția întreprinderilor cu cunoștințe intensive și transferul de tehnologie se bazează pe surse locale.



**Figura 4.** *Modele de implicare a instituțiilor care generează cunoștințe în procesul de dezvoltare inovatoare [2]*

Trebuie remarcat faptul că rolul activ al universităților în dezvoltarea economică nu afectează în niciun caz obiectivele academice de bază ale activităților educaționale și de cercetare. În același timp, rolul pe care universitățile încep să îl joace în dezvoltarea economică schimbă modul în care sunt îndeplinite sarcinile activităților educaționale și de cercetare. Un exemplu ilustrativ al evoluției unei universități antreprenoriale este evoluția oportunităților de transfer de tehnologie:

Etapa 1. Biroul de mediere servește drept legătură între agenți economici și universitate și facilitează, de asemenea, formalizarea interacțiunilor dintre acestea. Biroul monitorizează activitățile absolvenților și îndeplinește funcția de exportare a cunoștințelor în afara universității. Obligațiunea specialiștilor de birou este de a organiza interacțiunea între subdiviziunile structurale ale universității și companiile interesate;

Etapa 2. Disponibilitatea capacității organizaționale pentru brevetare și licențiere. Biroul de transfer tehnologic este angajat în căutarea și selecția tehnologiilor din grupurile de cercetare universitare, precum și în căutarea domeniilor de aplicare a acestor tehnologii;

Etapa 3. Cunoștințele și tehnologiile sunt exportate de antreprenori din afara universității. Universitatea antreprenorială este o rețea de parcuri științifice, institute de cercetare și grupuri de entități economice;

Etapa 4. Integrarea activității antreprenoriale în activitatea academică zilnică a universității, atunci când disponibilitatea disciplinelor privind antreprenoriatul este tipică pentru formarea tuturor studenților, iar incubatorul, împreună cu laboratoarele universitare, devine o parte integrantă a universității, îndeplinind atât o funcție educațională în cadrul organizațiilor didactice, cât și sarcinile socio-economice, în general [2].

În lucrarea sa, Burton Clark, unul dintre fondatorii conceptului de universitate antreprenorială, a definit termenul „antreprenorial” ca o caracteristică a sistemelor sociale – atât univer-

sitățile, în general, cât și subdiviziunile lor, în special. Acest termen include conceptul general de antreprenoriat – un efort deliberat de „consolidare a instituțiilor”, care include crearea oricărei companii. Astfel, o universitate antreprenorială dorește în mod independent să facă schimbări pentru a obține avantaje competitive în viitor [1].

Transformarea universităților în sine nu este un proces aleatoriu. Transformarea se referă la schimbări semnificative în structura organizațională, cu înțelegere colectivă și inițiativă colectivă de schimbare. Burton Clark observă că prezența independenței oficiale nu garantează schimbarea activă, chiar și cu o posibilitate excepțională de autodeterminare, universitățile pot fi organizații pasive. Potrivit cercetătorului, pentru un proces atât de semnificativ transformarea necesită efort în următoarele domenii:

- centrul de control consolidat, care ar trebui să demonstreze capacitatea de auto-guvernare mai substanțială a sistemului;
- rețea extinsă de dezvoltare care include o varietate de forme de centre și diviziuni pe principiul unei structuri matrice care aduce flexibilitate unui sistem stabil;
- diverse surse de finanțare pentru a face față costurilor tot mai mari ale transformării;
- transformări în unități academice, de cercetare, de învățământ care sunt conștiente de valoarea economică și educațională a unei abordări antreprenoriale a acțiunii;
- cultură antreprenorială care necesită o regândire a schimbării organizaționale.

Fără îndoială, în practica autohtonă, teza „Universitatea antreprenorială este o instituție academică care nu se află sub controlul statului și al afacerilor” evocă critici datorită specificității tradițiilor dezvoltării sistemului educațional, condițiilor prealabile istorice pentru formarea unei școli științifice și dezvoltării socio-economice în general [3].

Pe baza clasificării în funcție de tipurile de antreprenoriat (antreprenor de rutină, intermediar, inovator, antreprenor evolutiv), se poate înțelege mai exact esența universității antreprenoriale. O universitate antreprenorială, în primul rând, poate fi caracterizată în conformitate cu ultimele două tipuri de antreprenoriat, în special, ca inovator, ceea ce implică difuzarea de noi cunoștințe, predarea acestor noi cunoștințe studenților și utilizarea noilor cunoștințe în sistemul economic.

De obicei, o universitate antreprenorială se caracterizează prin coexistența structurală a tipului de antreprenoriat de mai sus cu antreprenoriatul evolutiv, care este asociat cu construirea de competențe în ceea ce privește generarea de noi afaceri.

Pe termen lung, contribuția universităților antreprenoriale prin activități educaționale, științifice și antreprenoriale poate duce la apariția de noi factori de producție care vor contribui la dezvoltarea socio-economică a țării, în general, și a regiunii, în special:

- capitalul uman prin crearea, atragerea și reținerea persoanelor în căutarea unui loc de muncă și a antreprenorilor (studenți absolvenți, absolvenți și antreprenori);
- capital sub formă de cunoaștere prin generarea, atragerea și reținerea unor cercetători de prestigiu care contribuie la dezvoltarea proceselor științifice și de inovare (antreprenori academici);
- capitalul social prin creșterea atractivității țării și consolidarea parteneriatelor cu clustere naționale care identifică nevoile și le îndeplinesc (mediu extern);
- capitalul antreprenorial prin atragerea în țară și crearea de noi întreprinderi, precum și dezvoltarea concurenței [3].

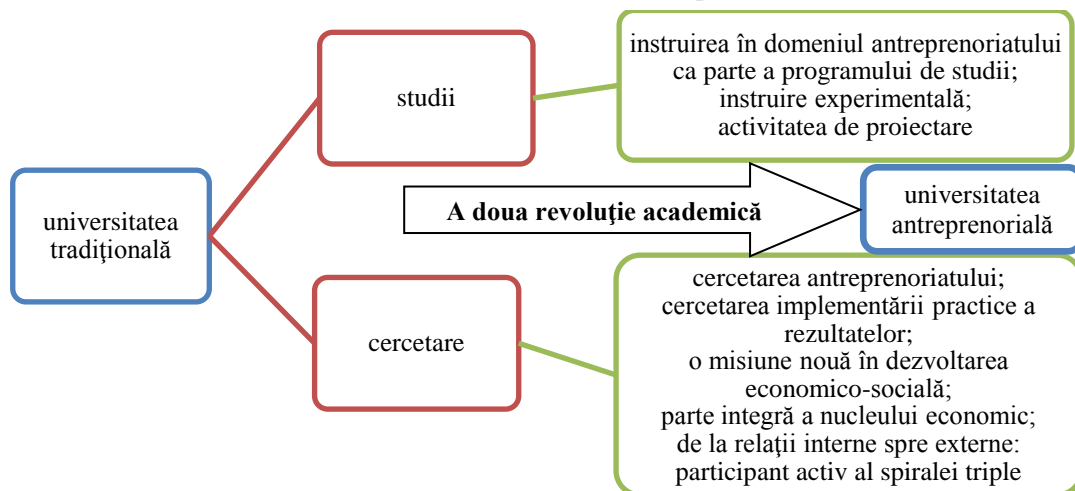
Evaluarea unei universități antreprenoriale este construită atât din punctul de vedere al evaluării mediului intern, cât și din punctul de vedere al interacțiunii cu mediul extern, care include nu numai companiile de afaceri care înconjoară universitatea și cooperează cu ea în orice direcție, ci un întreg complex de actori - părțile interesate nu numai din afaceri și industrie, ci și agenții guvernamentale, organizații publice, instituții de dezvoltare și multe alte organizații.

Astăzi, se pot distinge două modele de universitate antreprenorială [4]: antreprenorial prin rezultat – facultatea și absolvenții creează companii inovatoare; antreprenorial după tipul de acțiune al echipei de conducere (universitate-antreprenor).

Primul model prevede formarea de condiții favorabile pentru studenți, profesori și absolvenți pentru formarea companiilor de start-up și spin-off de înaltă tehnologie.

Al doilea model prevede crearea unui centru de cercetare puternic care produce și introduce noi produse științifice și tehnice pe piață, atrăgând astfel resurse financiare și sporindu-și independența față de resursele de stat. Indiferent de alegerea modelului universitar antreprenorial, trăsătura sa distinctivă este:

- intensificarea utilizării resurselor și căutarea unor surse suplimentare;
- dezvoltarea infrastructurii și a unei rețele de sucursale și reprezentanțe;
- interesul economic combinat cu satisfacerea intereselor publice.



**Figura 5.** De la universitatea tradițională la cea antreprenorială

Sursa: adaptată de autor după [2]

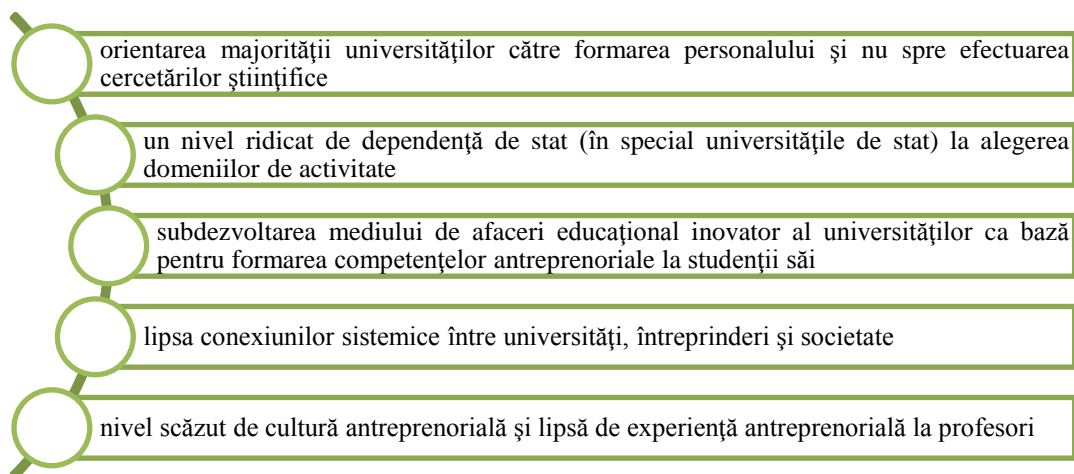
Principalii indicatori care îi caracterizează cele mai importante semne ale antreprenorialității, ar trebui să includă cele menționate în tabelul 1.

**Tabelul 1.** Matricea indicatorilor potențialului antreprenorial al universității

Activitățile universităților	Indicatori și componente ale antreprenorialității caracterizate de aceștia		
	Activitate	Eficiență	Rezultativitate
Generarea de cunoștințe	Antreprenorialitate în activitățile științifice ale universității	Venituri antreprenoriale din activități de cercetare	Competitivitatea universității pe piața serviciilor de cercetare
Transfer de cunoștințe	Antreprenorialitate în activitățile educaționale ale universității	Rezultatul financiar al activităților educaționale	Competitivitatea universității pe piața serviciilor de educație profesională
Implementarea în producție	Comercializarea cunoștințelor	Suma veniturilor din implementarea cunoștințelor în producție	Competitivitatea universității pe piața serviciilor de educație profesională și pe piața muncii
Alte activități generatoare de venituri	Structurile antreprenoriale ale universității	Rezultatul financiar al activităților antreprenoriale ale structurilor universității	Competitivitatea structurilor de afaceri ale universității pe piețele de mărfuri și pe piețele instrumentelor financiare

Sursa: [3]

În același timp, dezvoltarea funcțiilor antreprenoriale în universitățile moderne este împiedicată de multe bariere menționate în figura 6.



**Figura 6.** Bariere de dezvoltare a funcțiilor antreprenoriale în universitățile moderne

Sursa: elaborată de autor

În acest sens, atunci când evaluăm universitatea antreprenorială, rolul și sarcinile acesteia în societate, este necesar să ne amintim câteva puncte importante:

1. Conceptul de „universitate antreprenorială” este un concept complex, prin urmare, evaluarea unei universități antreprenoriale ar trebui să se bazeze atât pe criterii cantitative de eficiență, cât și pe schimbări calitative care apar la universitate. Adesea, pentru simplitatea evaluării, se ia criteriul numărului și calității întreprinderilor fondate de absolvenții unei universități antreprenoriale, care se datorează faptului că o universitate antreprenorială este capabilă să creeze un mediu favorabil întreprinderilor generatoare;
2. Pentru a umple sistemul de învățământ superior cu dinamica caracteristică a unei universități antreprenoriale și pentru a întări legăturile dintre industrie și educație pentru dezvoltarea unei abordări orientate spre practică și bazată pe proiecte în educație, ar fi binevenit să se includă universitățile antreprenoriale în topul universităților din Moldova.
3. Conceptul de „universitate antreprenorială” este un concept evolutiv, care a fost completat și rafinat în cursul autoevaluării de către universități în procesul de transformare și dezvoltare a acestora.
4. Este necesar să se țină cont de condițiile socioeconomice în care are loc formarea și dezvoltarea universității antreprenoriale, deoarece fiecare mediu de țară este unic. Prin urmare, este necesar să se evidențieze mecanismele și instrumentele care vor permite universității antreprenoriale să își realizeze potențialul în mod adecvat în contextul socioeconomic specific național.

Rolul activ al universităților în dezvoltarea economică nu afectează în niciun caz obiectivele academice de bază ale activităților educaționale și de cercetare

#### **Bibliografie:**

1. CLARK, B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon. IAU Press: Elsevier Science, 1998
2. ETZKOWITZ, H. *The Triple Helix. University – Industry – Government. Innovation in Action*. New York: Routledge, 2008
3. GUERRERO, M., URBANO, D. Entrepreneurial Universities: Determinants, Impacts, and Challenges//Hélice. V. 2, Issue 2, June 2013. [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <http://www.triplehelixassociation.org/helice/volume-2-2013/helice-issue-6>
4. ROPKE, J. *The Entrepreneurial University: Innovation, academic knowledge creation and regional development in a globalized economy*. New York, 1998

## STARTUPUL CA VECTOR DE DEZVOLTARE INOVATIVĂ ÎN EDUCAȚIE

**Eugenia FOCA**, asistent universitar  
 Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
 Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

**Abstract:** *In a constantly changing business and academic environment, the term startup is becoming increasingly popular. This article provides a clear definition of a startup and highlights its main features, as one of the urgent methodological issues is the lack of a unified approach to defining the main features of startups. To do this, it is necessary to analyze the existing approaches in the scientific and business environment for the definition and classification of startups.*

**Keywords:** *Startup, innovation, innovative company, life cycle.*

*Startupurile* remodelează lumea în care trăim. În cercetările științifice, atât din publicațiile locale, cât și în cele internaționale, *startupul* este un concept din ce în ce mai frecvent abordat din perspective diverse. Ce sunt aceste *startupuri* despre care vorbește toată lumea și despre care auzim în fiecare zi?

Conform mai multor surse, termenul de *startup* a început să fie folosit în anii '70 de publicații ca Forbes [1, 3, 5]. Nu e de mirare că apariția lui e simultană cu revoluția informatică și nașterea Silicon Valley, care au dat cele mai multe companii inovative, explozive din punctul de vedere al valorii de piață, dar și nenumăratele eșecuri care sunt asociate ideii de *startup*.

Deși sunt multe definiții pentru noțiunea de *startup*, unele foarte tehnice, altele mai puțin specializate, nu există încă o explicație unanim acceptată. Una dintre definiții ar fi: un *startup* este o companie care are sub 10 angajați și activează de maximum 5 ani (din alte surse, maximum 2 ani) [2], [4].

Evidențiem una dintre definițiile cunoscute cu o rată de adopție mai largă, care este cea a lui Steva Blank: *un startup este un tip de organizație temporară, care are scopul de a căuta un model de business repetabil și scalabil* [1, p. 5].

Cum rămâne însă cu partea de inovație, noutate? Conceptul de *startup* este rezultatul interacțiunii dintre teoria ciclurilor de viață organizațională și teoria inovației. Dacă ar fi să ne limităm strict la datele de mai sus, nu am avea cum face diferența între o cafenea și o afacere de tip *startup*, de exemplu, pentru că se pot încadra foarte ușor pe același palier. Ajungem acum la o altă definiție, care ține seama și de aspecte mai puțin tehnice, și anume: un *startup* este o companie care a observat o problemă existentă și a proiectat o soluție creativă, nemiîntâlnită până în acel moment, drept răspuns pentru problema respectivă. Aici pot fi încadrate și soluțiile mai eficiente, pentru probleme deja „rezolvabile” prin alte metode.

Pentru că problema pe care o rezolvă și soluția aferentă acesteia sunt mai degrabă experimente, este dificil să fie făcute presupuneri în legătură cu viabilitatea și scalabilitatea acestora. Am putea spune că un *startup* este un experiment sau, dacă ar fi să extrapolăm, l-am putea defini ca fiind un prim pas, o etapă intermediară, între o simplă idee și o afacere nouă.

Definiția extinsă ar suna în felul următor: *Un startup este un tip de organizație temporară, care are scopul de a căuta un model de business repetabil și scalabil, ca răspuns la o problemă existentă nerezolvată, și care constituie etapa de trecere de la o simplă idee la o afacere* [4].

Din punctul de vedere al abordării teoretice, se poate distinge următoarea caracteristică a unui *startup*: inovație – etapa incipientă a ciclului de viață a companiei. În primul rând, un *startup* nu este o companie, ci doar una dintre etapele ciclului său de viață, iar diferite companii pot avea propriile limite ale acestei etape.

*Startupurile* se caracterizează prin următoarele avantaje: flexibilitate în relațiile cu partenerii comerciali, decizii manageriale rapide, număr redus de angajați și gestionarea eficientă a relațiilor interumane [5].

La etapa actuală nu există o clasificare legală a *startururilor*. În funcție de stadiul de dezvoltare, un *startup* poate fi într-un proces ca: formarea unei echipe care să ducă la bun sfârșit

proiectul; înregistrarea unei persoane juridice; dezvoltarea planului de afaceri; finalizarea lucrărilor de cercetare; implementarea acțiunilor pentru crearea unui prototip de produs (serviciu); implementarea scoaterii unui lot pilot de produse, indicând disponibilitatea companiei de a desfășura activități operaționale; organizarea producției de produse fabricate [7].

E cazul să subliniem și modul în care *startupurile* au contribuit și continuă să-și aducă contribuția zi de zi la dezvoltarea tehnologiei. Însă nu putem atribui acest succes unei entități juridice și nici măcar unor idei, oricât de inovatoare ar fi ele. Adevăratele „puteri” din spatele acestor mașinării sunt oamenii. Sunt acei oameni creativi, curioși și încrezători, care nu văd probleme, ci doar oportunități, care generează idei și au pasiunea de a le pune-n practică. Ideea inovatoare, dorința de a acționa în condiții de incertitudine și risc, modul creativ de gândire al fondatorilor de proiecte, activitatea lor inovatoare și managerială unică, în primul rând, influențează creșterea valorii unei companii startup în perioada de creștere a acesteia [6].

Vom evidenția în continuare un șir de practici de succes ale startupurilor în educație. Indiscutabil, era digitală a perturbat cu succes sectorul educației. Dacă înainte foloseam doar manuale, acum o bună parte din elevi, studenți, profesori folosesc platforme online. Citim ore în șir în telefoane și Google ne răspunde la toate întrebările care ne vin în minte. Când vrem să învățăm o limbă străină, este foarte probabil să descărcăm o aplicație, în loc să căutam un curs.

În timp ce tehnologia nu poate (sau nu ar trebui) să înlocuiască profesorii, domeniul *edtech* oferă o serie de instrumente pentru a îmbunătăți educația pentru elevi și studenți. Europa găzduiește multe dintre sistemele de învățământ de vârf ale lumii și, în același timp, numeroase startupuri *edtech*, o industrie despre care specialiștii spun că va fi evaluată la 252 miliarde de dolari până în 2021 [3].

Platformele on-line, precum *LessonUp* (din Olanda), au apărut pentru a ajuta profesorii să planifice și să ofere lecții, în timp ce *Zzish* (din Londra) permite profesorilor să creeze teste, teme și să urmărească progresul studenților. Aplicațiile precum *Classroom* (din Franța) facilitează comunicarea dintre părinți și profesori.

Aceste platforme și aplicații au reușit să pătrundă în domeniul educației și al formării angajaților, schimbând sectorul de educație în afaceri și oferind firmelor instrumente puternice pentru a-și obișnui angajații cu diferite practici și procese.

*Math 42* este un startup din Germania care se poziționează ca lider mondial în domeniul aplicațiilor pentru învățarea matematicii. Apărută cu zece ani în urmă, aplicația *Math 42* utilizează interfețe intuitive pentru a oferi elevilor și studenților un conținut simplu, clar și individualizat. De asemenea, aplicația permite asocierea la idei conexe, susținute de algoritmi de inteligență artificială, pentru a ajuta elevii să găsească legături cu conținuturi care le pot întări înțelegerea. *Math 42* a obținut finanțare pentru prima dată în 2015 și a fost cumpărată de firma Chegg din Statele Unite, în 2017, pentru aproximativ 20 de milioane de euro. Fondatorii *Math 42* lucrează acum să dezvolte un motor de căutare pentru a concura cu Google.

Startupul *Blinkist* a condensat peste 2.500 de cărți de non-ficțiune în rezumate text sau audio care durează 15 minute să le citești sau asculți. Practic, produsul startupului este rezumatul conceptelor și perspectivelor de bază din fiecare carte. *Blinkist* a fost lansat în 2012 și a obținut 18,8 milioane de dolari într-o rundă de finanțare din luna iunie 2018.

*Le Cicogne (Berzele)* este un startup care are ca obiectiv devenirea primei companii din Italia care reunește cererea cu oferta în domeniul baby-sitting, baby-tutoring și baby-taxi online. Startupul are scopul de a pune în contact părinții care au nevoie de ajutor pentru copii, cu fete sau băieți ce lucrează ca baby-sitter. Prin urmare, crearea unui punct de întâlnire a cererii și ofertei prin intermediul rețelei.

Deci, startupurile se dezvoltă pe zi ce trece. Acestea sunt o sursă de oportunități pentru tineri în căutarea de noi activități și aventuri. În același timp, startupurile devin foarte profitabile și relevante în acest moment. Un startup este prima etapă necesară în ciclul de viață al inovației. Un sistem de sprijin activ pentru startupuri este baza pentru îmbunătățirea inovațiilor de activitate și creșterea volumului de produse inovatoare.

## Bibliografie:

1. BLANK, S., DORF, B. *The Startup Owner's Manual*. K&S Ranch. 370 p. ISBN 978-0-9849993-0-9
2. HAPENCIUC, C.V., BEJINARU, R., ROMAN, C. and NEAMTU, D. M. The role of HES within the evolution of the business sector, 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN), Barcelona (Spain). 4th - 6th of July 2016, pp. 5309-5317 [online] [citată 3 septembrie 2020]. Disponibil: [https://www.amfiteatrueconomic.ro/temp/Articol\\_2900.pdf](https://www.amfiteatrueconomic.ro/temp/Articol_2900.pdf)
3. IACOB, A. *Edtech: 9 startup-uri care fac bani din educație. De la rezumate de cărți la lecții pe blockchain* [online] [citată 3 septembrie 2020]. Disponibil: <https://www.startupcafe.ro/idei-si-antreprenori/edtech-startup-fac-bani-educatie-lectii-blockchain-rezumate-carti.htm>
4. JUC, C. *Care este definiția unui startup?* [online] [citată 10 septembrie 2020]. Disponibil: <https://www.todaysoftmag.ro/article/2168/care-este-definitia-unui-startup>
5. RACSA, A. *Tot ce trebuie să știi despre o afacere start-up* [citată 19 septembrie 2020]. Disponibil: <https://www.plandeafacere.ro/cum-sa/cum-sa-initiezi-o-afacere/ce-trebuie-sa-stii-despre-o-afacere-start-up/>
6. СЕРГЕЕВ, Е.П., ВАСИНА, Н.В. Подготовка управленческих и предпринимательских кадров с использованием интерактивных методов обучения. In: *Человеческий капитал*. 2017, № 3 (99), с. 75-77
7. СЫРБУ, А.Н., СВИРИДОВА, Г.А. Анализ предпринимательского потенциала вуза как способ совершенствования основных направлений развития предпринимательской деятельности в сфере образования. In: *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2018, №5, с. 218-221

CZU 378.1:005.96

## ROLUL MANAGEMENTULUI PERFORMANȚEI ÎN ASIGURAREA COMPETITIVITĂȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

**Aurelia LITVIN**, dr. hab., prof. univ.  
Facultatea de Economie,  
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

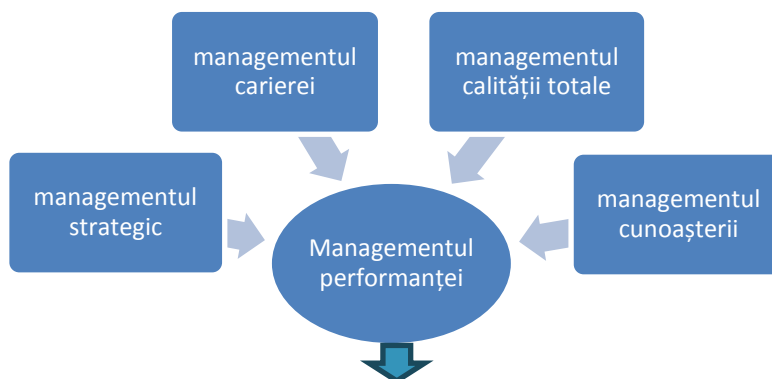
**Abstract:** *This beginning of the millennium is represented by the rapid changes of economic, technological, organizational, social, political, etc. nature. Under these conditions, flexibility and adaptation "on the go" is vital for organizations, and the efforts required for this are often intellectual. In such conditions, the efficient management has a decisive role in the development of the society, especially since the adaptation to the transformations we register presupposes their foresight, their anticipated "knowledge", because otherwise any adaptation action becomes expensive, being permanently with a tempo after life.*

**Keywords:** *performance, higher education, quality, evaluation.*

Acest început de mileniu este reprezentat de schimbările rapide de natură economică, tehnologică, organizatorică, socială, politică etc. În aceste condiții, flexibilitatea și adaptarea „din mers” este una vitală pentru organizații, iar eforturile necesare pentru aceasta sunt, de cele mai multe ori, de ordin intelectual. În asemenea condiții, managementul performant are un rol hotărâtor în dezvoltarea societății, cu atât mai mult cu cât adaptarea la transformările pe care le înregistrăm presupune prevederea lor, „cunoașterea” lor anticipată, pentru că, altfel, orice acțiune de adaptare devine costisitoare, fiind în permanență cu un tempo în urma vieții.

Unul din factorii de bază în obținerea succesului social și profesional în orice activitate este persoana (personalitatea). Fără îndoială că personalitatea, competența, inteligența și performanța individuală și organizațională vor propune modelări unanim recunoscute și instrumente redutabile ce vor asigura dezvoltarea unei instituții de învățământ superior.

Unul din instrumentul cheie al managementului performanței este **managementul resurselor umane**, care reprezintă corelația dintre Managementul performanței și principalele discipline organizaționale (fig. 1): [4].



## MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE

**Figura 1.** Managementul performanței prin prisma principalelor discipline organizaționale

Sursa: adaptată de autor în baza [2]

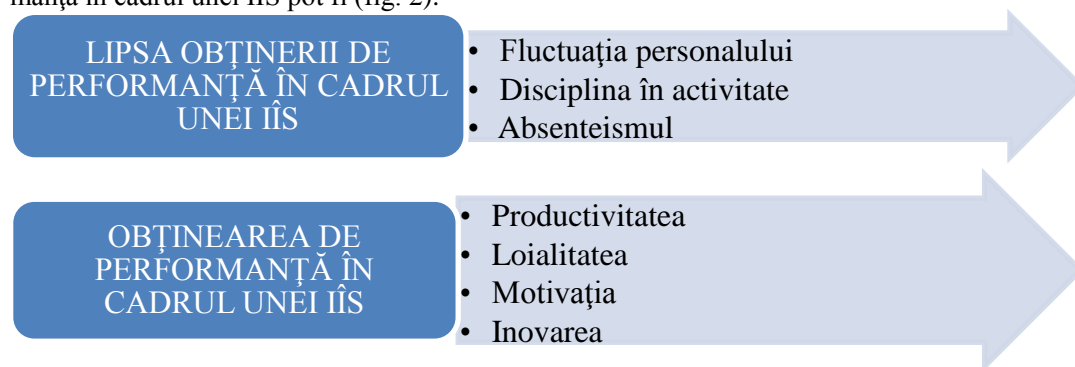
Totodată evidențiem că **managementul performanței resurselor umane reprezintă totalitatea activităților generale și specifice în ÎÎS la toate nivelurile ierarhice, cu scopul asigurării, menținerii și folosirii raționale a resurselor umane existente pentru realizarea obiectivelor organizaționale cu un grad de performanță maximal și, nu în ultimul rând, a satisfacerii necesităților personale pe plan profesional.**

Performanța individuală reprezintă nivelul rezultatelor obținute de către cadrul didactic (asistent universitar, lector universitar, conferențiar universitar, profesor universitar), atât în raport cantitativ, cât și cel calitativ în baza îndeplinirii și executării sarcinilor stabilite în planul individual.

Evaluarea performanței individuale a cadrelor didactice reprezintă procesul de măsurare și apreciere a gradului atins de nivelul performanței în raport cu obligațiile înaintate conform planului individual și criteriilor de evaluare stabilite.

Dacă să vorbim despre MP la nivelul ierarhic operațional, atunci această activitate este atribuită managementului operațiunilor, deoarece are drept scop atingerea obiectivelor departamentelor, secțiilor sau ale unei echipei.

**Formele de exprimare a performanței și factorii** care duc la lipsa obținerii de performanță în cadrul unei ÎÎS pot fi (fig. 2):



**Figura 2.** Formele de exprimare a performanței și factorii care duc la lipsa obținerii de performanță

Sursa: adaptată de autor în baza [1], [4]

Elaborarea și publicarea unor clasamente (ratinguri) internaționale și naționale a ÎÎS și a organizațiilor din diferite sfere, inclusiv cele de cercetare, a devenit un fenomen destul de obișnuit. Apariția acestor clasamente este determinată direct de creșterea concurenței pe piața serviciilor academice și educaționale.



De ce ar fi oportun de efectuat clasamente și, în special, în ÎIS? Răspunsul este definitivat într-un sondaj efectuat de către Magenta Consulting petrecut în perioada anului 2015. Sondajul a fost realizat pe un eșantion de peste o mie de persoane, cu o marjă de eroare de 3%. Potrivit studiului dat, **obținerea studiilor superioare este prioritatea numărul unu pentru majoritatea tinerilor moldoveni.**

Respectiv, **nouă din zece participanți la studiu** sunt de părere că, în primul rând, în viață trebuie să obții o specializare de cel puțin nivelul licență Ciclul I, iar ulterior să te angajezi în câmpul muncii. Fiecare al treilea tânăr consideră că următorul pas ar fi de a-și dezvolta o carieră și să obțină performanțe profesionale cât mai avansate. Ponderea acestui indicator în mare parte este atribuit bărbaților.

Clasamentele internaționale și naționale ale instituțiilor din diferite sfere, în special ÎS au devenit un instrument în competiția pentru a atrage un număr cât mai mare de studenți, fonduri și parteneri de cooperare.

**Tabelul 1. Metodologia de clasificare a unui rating instituțional**

<b>Criteriul</b>	<b>O scurtă descriere a criteriului</b>
Activitățile educaționale ale instituției	Evaluarea numărului de studenți de la toate ciclurile (licență, masterat). Estimarea numărului de cadre didactice care activează ca titulari, pe o normă. Evaluarea nivelului de calificare a corpului profesoral-didactic (CPD). Evaluarea programelor de studii. Evaluarea calității abiturienților. Evaluarea consumurilor per student. Evaluarea capacității instituției privind aprovizionarea cu resurse necesare derulării procesului educațional, inclusiv baza tehnico-materială. Evaluarea nivelului de organizare și desfășurare a procesului de învățământ. Opinia publică;
Activitățile științifice și de cercetare ale instituției	Eficacitatea studiilor de doctorat și post-doctorat. Evaluarea programelor educaționale privind formarea specialiștilor pentru activitățile de cercetare și cele științifice. Evaluarea capacității de aprovizionare cu resurse, materiale și o bază tehnico-materială necesară derulării unui proces complex privind formarea și cercetarea. Evaluarea nivelului de performanță și de organizare a procesului de cercetare. Estimările CPD privind realizările din domeniu. Opinia publică;
Activitățile social-culturale ale instituției	Evaluarea programelor educaționale privind disciplinele cu caracter social și umanist. Evaluarea activităților privind aprovizionarea cu o bază tehnico-materială necesară unui lanț logistic cu caracter sociocultural. Omniprezența instituției pe plan intern sau extern. Opinia publică;
Activitățile privind relațiile internaționale ale instituției	Evaluarea performanței academice prin intermediul mobilității studenților, profesorilor, cercetătorilor. Evaluarea programelor educaționale destinate nerezidenților. Evaluarea ratingului internațional al instituției. Evaluarea impactului educației și cercetării pe piețele externe, soft power. Estimările efective ale volumului de fonduri atrase din activitățile internaționale. Opinia publică cu privire la procesul de internaționalizare a instituției;
Brandingul instituției	Vârsta instituției. Misiunea instituției, strategia de dezvoltare. Performanțele absolvenților, realizările instituționale privind procesul de selectare a elitelor la nivel local și internațional. Opinia publică;
Opinia publică cu privire la activitățile instituționale	Opinia părților interesate cu privire la activitățile instituționale: - Reprezentanți ai comunității academice; - Reprezentanți ai organizațiilor din diferite domenii și potențiali angajatori; - Reprezentanți ai mediului de afaceri.

Sursa: [1], [4]

Clasamentul QS are unele asemănări cu clasamentul precedent, dar pune un accent mai mare pe citări, poziția universității în clasamentul național și reputația din sondaje (Tabelul 2). O descriere detaliată însă a modului de desfășurare a sondajelor nu este dată pe site-ul oficial. Ca și precedenta clasificare, QS nu include instituțiile care nu au studenți, deoarece scopul declarat al clasamentului este de a ajuta studenții să facă comparații între opțiunile de studii la nivel internațional.

Este publicată anual ierarhizarea a peste 800 de universități, pentru primele 400 fiind indicate poziții individuale, ulterior instituțiile fiind grupate a câte 10 până la 500, a câte 50 până la 700 și restul în grupul ce depășesc poziția 700.

**Tablelul 2.** Indicatorii utilizați pentru clasamentele Times Higher Education World University Ranking și Quacquarelli Symonds World University Ranking

Indicatorii în THE	Ponderea, %	Indicatorii în QS	Ponderea, %
Predare: mediul de învățare, cu 5 indicatori	30	Reputația academică, măsurată printr-un sondaj global al profesorilor	40
Cercetare: volum, venituri și reputație, cu 3 indicatori	30	Reputația angajatorului, măsurată printr-un sondaj global al angajaților	10
Citare: influența cercetării, un indicator	30	Citări per profesor, conform Scopus	20
Venituri-industrie: inovare, un indicator	2,5	Raportul dintre studenți și profesori	20
Perspectivă internațională: personal, studenți, cercetare, 3 indicatori	7,5	Ponderea studenților din alte țări	5
Ponderea profesorilor din alte țări		5	

Sursa: [1]

**Tablelul 3.** Indicatorii utilizați pentru clasamentul The Center for World University Rankings

Indicatorii în CWUR	Ponderea,%
Calitatea educației măsurată prin numărul de absolvenți ai unei universități care au fost premiați, medaliați pe plan internațional cu multiple și superioare distincții, premii și medalii în comparație cu mărimea universității.	25
Ocuparea forței de muncă, măsurată prin numărul de absolvenți ai unei universități care au deținut funcții de conducere (director general) în cadrul companiilor de top din lume față de mărimea universității.	25
Calitatea facultății, măsurată prin numărul de cadre didactice care au fost premiați, medaliați pe plan internațional cu multiple și superioare distincții, premii și medalii.	25
Publicații, măsurate prin numărul de articole științifice care apar în diferite reviste cu renume mondial.	5
Influența, măsurate prin numărul de articole științifice care apar în diferite reviste cu renume mondial.	5
Citațiile, măsurate prin numărul de articole științifice extrem de citate.	5
Impact factor, măsurat prin <i>h</i> -index al universității.	5
Brevete, măsurate prin numărul de depuneri internaționale de brevetare.	5

Sursa: [1]

**Evaluarea cadrelor didactice și a personalului științific** poate fi efectuat în baza următoarelor domenii de activitate de bază:

- didactico-metodică;
- cercetarea științifică;
- impactul cadrului didactic/personalului științific asupra dezvoltării ÎS unde își desfășoară activitatea de cercetare;
- academică;
- științifică.

**Evaluarea performanțelor** reprezintă un proces *sistematic și deosebit de complex, prin care se efectuează analize și aprecieri atât asupra comportamentului în muncă și a performanțelor obținute de membrii instituțiilor de învățământ superior, cât și asupra potențialului de dezvoltare a acestora.*

Evaluarea performanțelor include următoarele activități:

- evaluarea potențialului și a capacității de evoluție sau dezvoltare a personalului din ÎÎS;
- evaluarea comportamentului;
- evaluarea performanțelor.

Primele două activități de evaluare servesc, în special, la selecția personalului. Cea de a treia activitate de evaluare vizează, în mod special, performanțele obținute, reflectând calitatea activităților anterioare.

Pentru a evita interpretarea greșită a procesului de evaluare a performanțelor, de către angajați, este necesar ca acesta să se realizeze într-un mod care să sugereze cu mai multă precizie scopurile acestei activități, ca exemplu:

- îmbunătățirea și dezvoltarea performanței,
- progresul și planificarea,
- analiza comună și planificarea acțiunii,
- investiția în oameni.

Cu alte cuvinte, evaluarea performanțelor trebuie să fie:

- pozitivă mai mult decât negativă,
- constructivă mai mult decât distructivă,
- privire în viitor mai mult decât privire în trecut.

Conform opiniei unor specialiști în domeniul resurselor umane, (Klaus O., Pitter S.A.), și pe care noi le considerăm oportune pentru a fi aplicate în activitatea ÎÎS, **aprecierile personalului** pot fi:

- aprecieri sistematice sau nesistematice;
- aprecieri periodice sau impuse;
- aprecieri globale sau colective;
- aprecieri individuale sau colective;
- aprecieri cantitative sau calitative;
- aprecieri formale sau informale. [3].

Practica managerială în domeniul resurselor umane ne demonstrează că evaluarea performanțelor se realizează indiferent dacă există sau nu un sistem formal de evaluare. Necesitățile de recrutare, selecție, promovare, remunerare sau concediere a angajaților impun unele forme de evaluare a performanțelor. Deci, putem afirma că în cadrul ÎÎS există în general **două sisteme** de evaluare a performanțelor: **sistemul formal și sistemul informal**.

Avantajul unui sistem informal de evaluare a performanțelor constă în faptul că, necesită un **timp mai redus** pentru a fi realizat. De aceea, acest tip de evaluare poate fi folosit în situațiile când timpul disponibil este limitat.

Sistemul formal de evaluare presupune un contact oficial între manageri și subordonați. Avantajul lui constă în faptul că presupune o evaluare continuă, regulată a performanțelor. Totodată, evaluarea formală presupune **existența unei metodologii oficiale**.

Potrivit literaturii de specialitate și practicii manageriale în domeniu, cele mai importante **obiective** ale evaluării performanțelor sunt următoarele:

- Desfășurarea corespunzătoare a unor activități din domeniul resurselor umane;
- Recompensarea echitabilă a personalului;
- Asigurarea angajaților cu informația privind propria lor dezvoltare;
- Identificarea nevoilor individuale de pregătire și dezvoltare a personalului, precum și evaluarea rezultatelor programelor de pregătire și dezvoltare a acestuia;
- Discutarea planurilor pe termen lung ale angajaților;
- Integrarea planificării resurselor umane în cadrul celorlalte activități, sporirea motivației angajaților;
- Îmbunătățirea comunicării și intensificării colaborării între manageri și subordonați;
- Aplicarea principiului oportunităților egale.

Deci, obiectivele evaluării performanțelor pot fi orientate fie spre ÎÎS, fie spre angajat.

Procesul de evaluare a performanțelor se confruntă cu unele **probleme potențiale**, a căror frecvență de apariție depinde de natura metodelor, tehnicilor și sistemelor de evaluare utilizate. Teoria și practica managerială în domeniul resurselor umane ne prezintă următoarea *clasificare a acestor probleme potențiale și a surselor de erori ale procesului de evaluare a performanțelor*:

- Efectul criteriului unic;
- Efectul sau eroarea halou;
- Eroarea evaluării „logice”;
- Standarde neclare de performanță;
- Eroarea din indulgență și eroarea de severitate;
- Amenințarea individuală;
- Amenințarea pentru supraveghetori;
- Eroarea tendinței centrale;
- Gradul scăzut de diferențiere;
- Înclinația spre evaluări subiective;
- Efectul recent;
- Eroarea de contrast;
- Eroarea similarității;
- Erorile intenționate;
- Încrederea în evaluatori, ajustarea informațiilor;
- Efectul de succesiune.

Toate aceste probleme potențiale și erori ale procesului de evaluare, trebuie să fie tratate ca **probleme rezolvabile și nu ca obstacole de netrecut**.

Pentru a preveni apariția acestor probleme și erori ale procesului de evaluare, se recomandă următoarele modalități de acțiune:

- Folosirea criteriilor multiple;
- Evitarea absolutizării caracteristicilor;
- Folosirea mai multor evaluatori;
- Practicarea evaluărilor selective;
- Pregătirea evaluatorilor.

#### **Bibliografie:**

1. CIMPOIEȘ, D., SÎRBU, A. Research Gate score as an assessment tool of the staff performance in research institutions from Republic of Moldova. In: *Scientific Papers “Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development”*, Official Journal of the Faculty of Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development. Vol. 14, Issue 2, pp.63-66. University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Bucharest, Romania: Ed. Ceres, 2014. ISSN 2284-7995
2. SÎRBU, A., CIMPOIEȘ, D., RACUL, A. Use of Data Envelopment Analysis to Measure the Performance Efficiency of Academic Departments. In: *Agriculture and Agricultural Science Procedia*. 2016, vol. 10. pp. 578-585. ISSN 2210-7843
3. CIMPOIEȘ, D., SÎRBU, A. Asigurarea economiei agrare a Republicii Moldova cu cadre performante prin dezvoltarea învățământului superior agronomic. *Simpozion științific internațional. Reformele economice în sectorul agroalimentar și impactul lor asupra dezvoltării economiei naționale. Dedicat aniversării a 50 de ani de la fondarea Facultății de Economie*. In: *Lucrări științifice Univ. Agrară de Stat din Moldova*. vol. 43: Economie. 2015, pp. 69-74. ISBN 978-9975-64-275-0
4. CIMPOIEȘ, D., SÎRBU, A. Analiza comparativă a managementului performanței academice din cadrul învățământului superior din Republica Moldova. In: *Современные достижения науки и пути инновационного восхождения экономики региона, страны: между. науч.-практическая конф., 18 мая 2017*. Комрат. Комратский гос. университет, 2017, с. 26-31. ISBN 978-9975-83-055-3

## SERVICII DE PREVENIRE A VIOLENȚEI ÎN FAMILIE

Tatiana GRIBINCEA, dr., conf. univ.

Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere” din Chișinău

**Abstract:** *In our country the issue of violence is one of the most urgent and requires blatant attention from the state, governmental and non-governmental organizations, the media, educational institutions. This is not only a social, but also a psychological, legal issue. The eradication of violence can only be ensured if the whole society is involved in this process, each citizen will be aware that violence is an obstacle to the multilateral development of society.*

**Keywords:** *aggressor, combat, identification, investigation, registration, prevention, programs, strategies, violence, victim.*

Toleranța ridicată față de violența domestică, împreună cu vehicularea clișeele referitoare la violență, generează în multe cazuri considerarea comportamentului violent ca fiind unul normal. În consecință, comportamentul violent deghizat în normalitate se transmite de la o generație la alta.

Majoritatea din noi, dar mai ales autoritățile care ar trebui să fie cel mai implicate în procesul de prevenire și stopare a acestui fenomen nociv, se comportă ca niște surzi și orbi, nu admit și nu reacționează în situațiile când este vorba despre violență. Problema este că nici noi nu conștientizăm că foarte des suntem jertfe ale diferitor forme de violență. Motivul ar fi că nu suntem informați, nu cunoaștem consecințele acestui fenomen și nici cum putem să opunem rezistență împotriva violenței, iar, în rezultat, situația este cea pe care o avem la ora actuală – mii de victime ale violenței domestice, femei care suferă urmări grave în urma abuzurilor partenerilor de viață.

Nu există o metodă universală pentru a opri sau a contracara violența, la etapa actuală impunându-se imperios necesitatea perfectării proiectelor de lege, în vederea înlăturării acesteia, în special a violenței față de femei, care să legitimeze recunoașterea formelor de abuz și să califice violența domestică drept infracțiune, să stabilească drept prioritate securitatea și siguranța victimei, să determine clar ce este violență domestică și să specifice diverse metodologii de investigare [4, p. 25].

Voi menționa că un sistem unic de acțiuni privind combaterea violenței domestice pe țară nu există. La fel nu există un cadru instituțional care să asigure accesul femeilor abuzate la asistență. Mai mult ca atât, activitățile pe care le desfășoară diferite organizații nu sunt coordonate între ele. Există ONG-uri care organizează anumite activități (în continuare voi specifica), dar ele sunt destinate unei anumite categorii de beneficiari. Categoriile care uneori se suprapun, inclusiv geografic, fapt ce denotă o dată în plus necesitatea coordonării/informării ONG-urilor și actorilor din acest domeniu despre o activitate sau alta. În același timp, unele categorii, cum ar fi, de exemplu, agresorul, rămân absolut neacoperite și, astfel, practic în momentul de față nimeni nu oferă servicii acestui grup. În general, vorbind de prevenirea violenței în familie, putem clasifica activitățile în câteva categorii:

- 1) Activități de informare și sensibilizare;
- 2) Activități adresate agresorului (lucrând cu agresorul putem preveni violența în familie);
- 3) Activități adresate factorilor de decizie și grupurilor profesionale [4, p. 57].

Dacă e să ne referim la **activitățile de informare și sensibilizare**, acestea sunt desfășurate în cea mai mare parte de organizațiile neguvernamentale și sunt orientate preponderent elevilor, tinerilor din instituțiile de învățământ de diferit grad (uneori punându-se accentul pe femei și fete), vârsta variind între 16-25 de ani. Vorbind de **activitățile adresate agresorului**, asemenea servicii practic nu există. Actualmente acest tip de activitate ține de competența MAI (lucrul cu așa-zisii scandalagii familiali). În general, în Republica Moldova, din structurile de stat, cu prevenirea violenței în familie se ocupă polițiștii de sector, ei fiind cei care țin evidența familiilor

cu scandalagii. Firește, această activitate în sine nu presupune cultivarea unui mod de viață non-violent sau educarea agresorului, ci mai degrabă „calmarea spiritelor”. De cele mai multe ori, această activitate are un caracter reactiv și practic nu se recurge la profilaxia proactivă a fenomenului în cauză [7, p. 16].

**Activitățile adresate factorilor de decizie și grupurilor profesionale.** Cele mai multe activități desfășurate, gen seminare de instruire, treninguri, sunt adresate polițiștilor. De regulă, ele sunt organizate și realizate tot de organizațiile neguvernamentale și cele internaționale. La aceiași compartiment mai putem menționa activități de instruire privind prevenirea violenței domestice, destinate pedagogilor și lucrătorilor sociali, desfășurate de ONG-uri.

În același timp, majoritatea experților precizează că aceste activități au un caracter sporadic, nu sunt coordonate în vederea unei distribuiri geografice uniforme. Cele mai multe activități sunt concentrate în Chișinău și orașele mai mari, pe când în localitățile rurale de multe ori asemenea activități nu ajung [4, p. 28].

**Beneficiarii activităților de prevenire.** Activitățile de prevenire (dacă ne referim la treninguri, seminare) sunt adresate tinerelor cu vârsta între 16-25 ani, femeilor, și mai puțin publicului general, pentru care se organizează sporadic campanii de sensibilizare (de obicei, dedicate acțiunii „16 zile împotriva violenței domestice”). Chiar și acestea nu au un ecou național, nu sunt agresive (în sensul pozitiv al agresivității unei campanii).

Vorbind despre activitățile de informare și sensibilizare, am dat ca exemplu Proiectul „Noi perspective pentru femei”, în cadrul căruia *Winrock International* desfășoară activități de prevenire pentru fete/femei cu vârsta între 16 - 25 ani, ce rezidă în treninguri și în alte activități în domeniul prevenirii violenței în familie. La capitolul strategii de soluționare a violenței domestice în Republica Moldova, este greu de desfășurat anumite obiective exacte. Însă, cu toate acestea, în ultimii ani, au început să se desfășoare anumite programe îndreptate spre îmbunătățirea serviciilor de asistență socială a victimelor violenței domestice. Din păcate, toate acțiunile vin din afara statului, cu toate că aceasta ar trebui să fie mai mult preocuparea statului nostru [2, p. 45].

Discriminarea femeilor persistă în multe societăți contemporane, inclusiv în Republica Moldova, unde acest fenomen preia diferite forme.

În Republica Moldova, femeile constituie 53% din populație, totuși condiția femeii în societate este încă destul de dificilă, fiind afectată atât de consecințele crizei economice, cât și de statutul ei de mamă și soție pe care deseori trebuie să îl combine și cu statutul său de întreținător al familiei [4, p. 36].

Asigurarea protecției drepturilor femeilor în Republica Moldova s-a început odată cu ratificarea în 1994 a Convenției cu privire la Eliminarea Tuturor Formelor de Discriminare față de Femei (CEDAW). Conform acestui document, lichidarea discriminării față de femei și promovarea egalității genurilor sunt principii de bază ale Națiunilor Unite și constituie obiectul responsabilităților pentru statele membre. Ca urmare a ratificării Convenției, atât Guvernul Moldovei, cât și reprezentanții societății civile prezintă Comitetului privind Eliminarea Tuturor Formelor de Discriminare față de Femei rapoarte periodice, în care se evaluează implementarea CEDAW. În perioada 7-25 august 2006, Comitetul s-a întrunit pentru cea de-a 36-a sesiune. Raportul alternativ prezentat de către societatea civilă din Moldova descrie principalele realizări ale guvernului, cât și principalele obstacole care mai persistă în asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați [2, p. 22].

În domeniul *Protecția socială a populației*, reformarea cadrului legislativ a generat posibilitatea de a întreprinde unele măsuri de perfecționare a diverselor componente ale sistemului de protecție socială. Țin să menționez faptul că sistemul public de protecție socială din Republica Moldova e divizat în două componente distincte: sistemul de asistență socială și sistemul de asigurări sociale, ce au la bază principii distincte de protecție. În cadrul asistenței sociale statul și societatea civilă se angajează să prevină, să limiteze sau să înlăture efectele temporare sau permanente ale unor evenimente considerate drept riscuri sociale (boală, accident, dizabilitate,

îmbătrânire, maternitate, șomaj, deces), care pot genera marginalizarea sau excluderea socială a persoanelor și a familiilor aflate în dificultate. Prestațiile de asigurări sociale însă se acordă doar persoanelor asigurate după survenirea riscului asigurat (îmbătrânire, invaliditate, deces etc.), cu condiția achitării contribuțiilor. Prin urmare, perfecționarea sistemului național de protecție socială presupune atât perfecționarea sistemului de asistență socială, cât și a sistemului de asigurări sociale.

***Alte strategii pentru prevenirea și combaterea violenței domestice la nivel de stat:***

- în primul rând, ar trebui să funcționeze un mecanism de susținere a victimelor violenței în familie și de pedepsire a agresorilor.
- ar trebui ca femeile să-și schimbe atitudinea față de această problemă și să nu permită aplicarea actelor violente, pe care ea le acceptă ca pe ceva firesc.
- sensibilizarea opiniei publice în legătură cu amploarea și gravitatea acestei probleme sociale (campanii de conștientizare în rândul populației, programe de educație comunitară prin care s-a urmărit schimbarea mentalității și prejudecăților populației, prin cristalizarea unor curente favorabile prevenirii și combaterii violenței în familie).
- identificarea, înregistrarea și monitorizarea cazurilor de violență în familie.
- pregătirea polițiștilor pentru tratarea corespunzătoare a plângerilor victimelor violenței în familie.
- elaborarea unei strategii comune în scopul de a asigura un sprijin efectiv victimelor, care să implice toate instituțiile cu care este nevoie să se coopereze (Parchetul, Instanțele, organizațiile neguvernamentale, instituțiile de îngrijire medicală).
- propuneri în domeniul legislativ, fie pentru elaborarea unor acte noi, fie pentru completarea celor existente.

Stark și Flicraft analizează în domeniul violenței domestice următoarele *modalități de prevenire*: prevenirea primară, secundară și terțiară.

*Prevenirea primară* urmărește scăderea numărului de cazuri de violență domestică prin schimbarea unor comportamente ce țin de mediul în care apar cazurile.

Măsuri de prevenire primară sunt:

- educarea comunității pentru a face o recunoaștere a fenomenului;
- conștientizarea, de către femeia victimă, a gravității situației;
- evaluarea gradului de siguranță a femeilor care au renunțat la o relație abuzivă;
- informarea femeilor cu privire la riscurile și consecințele agresiunilor;

*Prevenirea secundară* se instituie în cazurile identificate și are ca obiectiv o intervenție cât mai rapidă și mai eficientă [1, p. 17].

Elementele specifice intervenției la acest nivel sunt:

- identificarea cazurilor;
- validarea cazurilor,
- tratamente medicale pentru victimă;
- evaluarea aspectelor de sănătate mintală;
- atentă și discretă colectare de informații despre victimă, partener, copii, familie în general;
- evaluarea gradului de siguranță în care se află victima;
- referirea cazului pentru aplicarea legii;
- referirea către serviciile comunitare specializate în violența domestică;

*Prevenirea terțiară* se realizează prin intervenția organizațiilor și a organismelor abilitate să dezvolte serviciile de specialitate. Aceste servicii acționează la confluență cu celelalte servicii tangente situației de violență domestică.

Serviciile specializate trebuie să dispună de:

- personal specializat și cu experiență în abordarea violenței domestice;
- sistem de înregistrare privind cazurile;
- colaborări cu alte servicii în rețea (asistență socială, studii și aplicații) [5, p. 179].

Cel mai des, victime ale violenței domestice sunt femeile, deoarece reprezintă categoria de persoane slabe din punct de vedere fizic, care nu pot să opună rezistență. De aceea, femeile nu fac nimic pentru ca situația să se schimbe, poate din cauza că majoritatea din ele au fost educate în familii în care violența era un fenomen firesc și din acest motiv nici nu se conștientizează alt mod de comportare sau alt mod de rezolvare a conflictelor.

Violența domestică se află la originea celor mai dificile probleme sociale ale comunităților. Pare de necrezut că atenția publică și a specialiștilor pentru această maladie datează de puțin timp. Societatea noastră aflată și așa în dificultate prezintă avantajul de a îngădui, cu mai multă ușurință, inițiativele în ceea ce privește identificarea și punerea în funcție a unor strategii eficiente de prevenire și combatere a fenomenului violență domestică.

**Bibliografie:**

1. LUANA, M. *Dicționar de Politici Sociale*. București: Ed. Univers, 2006. 610 p.
2. RĂDULESCU, S. *Sociologia problemelor sociale ale vârstelor*. București: Ed. Lumina Lex, 2003. 438 p.
3. RĂDULESCU, S. *Sociologia violenței intrafamiliale*. București: Lumina Lex, 2001. 246 p.
4. ZAMFIR, E. *Politici sociale. Romania in context european*. București: Ed. Alternative, 1995. 462 p.
5. ZAPODEANU, M. *Terapii familiale și asistența socială a familiei*. Iași: Ed. Lumen, 2000. 115 p.
6. <http://www.presaonline.com/stire/violenta-in-familie,284372.html>
7. <http://www.statistica.md/search.php>



**SECȚIUNEA RELEVANȚA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR  
ÎN CONTEXTUL DEFICITULUI DE FORȚĂ DE MUNCĂ CALIFICATĂ  
ȘI REGÂNDIRII STUDIILOR UNIVERSITARE PENTRU CARIERĂ**

CZU 51(073)

**REFORMA CURRICULARĂ 2019:  
PROVOCĂRI PENTRU PROFESORII DE MATEMATICĂ**

**Liubov ZASTÎNCEANU, dr., conf. univ.**  
*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *The article highlights the challenges posed to mathematics teachers by implementing the 2019 curriculum for grades V, VI, X and XI.*

**Keywords:** *Mathematics, curricular reform, STEM, STEAM.*

Procesul educațional în toate timpurile a fost un proces în continuă schimbare. Se dezvoltă societatea, se schimbă cerințele societății față de competențele absolvenților, se modifică cunoștințele și priceperile uzuale, cu care copiii vin în instituțiile de învățământ, se completează, se revăd și se modernizează teoriile învățării. În consecință, este necesară o reformare periodică a procesului educațional, pentru ajustarea acestuia la situația la zi.

Reformele educaționale în Republica Moldova sunt destul de frecvente în ultimii 10 ani: adoptarea unui curriculum modernizat în 2010, identificarea unor noi standarde de eficiență a învățării în 2012, implementarea sistemului de evaluare criterială prin descriptori (ECD) la treapta primară în 2015, includerea activă în procesul educațional și susținerea legislativă a instruirii copiilor cu cerințe educaționale speciale, revizuirea curriculumului la treapta preșcolară și primară în 2018. Schimbări similare au avut loc în sistemele educaționale ale tuturor țărilor de referință pentru sistemul educațional din Republica Moldova: în România, Franța, Anglia, Federația Rusă. Această situație a provocat, indiscutabil, și reforma curriculară la nivel de gimnaziu și liceu în Republica Moldova, care a și fost realizată prin aprobarea și implementarea curriculumului disciplinar revizuit în 2019.

Dar fiecare reformă curriculară este și o nouă provocare pentru toți profesorii, în general, și pentru profesorii de matematică, în particular. Curriculumul național pentru gimnaziu și liceu, aprobat în 2019, a început să fie implementat etapizat: în anul de studiu 2019-2020 pentru clasele a V-a și a X-a, în anul de studii 2020-2021 – pentru clasele a V-a, a VI-a, a X-a, a XI-a.

Să identificăm principalele provocări pentru profesorii de matematică, cu care s-au ciocnit în rezultatul implementării curriculumului disciplinar din 2019 încoace.

**Clasa a V-a, anul de studiu 2019-2020.** Elevii din aceste clase au fost prima promoție de absolvenți ai treptei primare, care au studiat în mediul ECD, au absolvit treapta primară conform curriculum 2010 și au ajuns în gimnaziu odată cu implementarea curriculum disciplinar 2019. A fost o provocare triplă: pe lângă cele enumerate s-a adăugat și criza tradițională de trecere de la o treaptă de învățământ la alta, de la un învățător la mai mulți profesori de diferite discipline, fiecare cu cerințele sale, viziunea sa asupra procesului educațional, stilul său de activitate. Profesorii de matematică în clasa a V-a s-au ciocnit cu mai multe probleme:

- 1) Necesitatea de trecere treptată de la evaluarea prin descriptori la evaluarea cu note. În *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la matematică pentru anul de studii 2019-2020* [1] evaluării pentru clasa a V-a i-a fost acordată o atenție deosebită și au fost determinate acțiuni obligatorii din partea profesorului pentru a asigura trecerea de la un sistem de evaluare la altul. Astfel, a fost constituită o perioadă de tranziție graduală pentru perioada septembrie-octombrie 2019. Profesorii practicieni au atestat, că neînțelegerile la acest aspect, atât cu elevii, cât și cu părinții au continuat. Motivul principal a fost diferența dintre limitele procentuale pentru acordarea calificativelor la treapta

primară și limitele procentuale pentru acordarea notelor la treapta gimnazială. Lipsa calificativelor sub 33% (recuperare) pentru treapta primară și prezența notelor 1-4 (sub 31%) la gimnaziu de asemenea a devenit un subiect serios de discuție și o sursă de conflict.

- 2) Încă o problemă specifică clasei a V-a au fost diferențele dintre cerințele curriculare [2] și conținutul manualelor pentru clasa a V-a, care nu corespundeau acestor cerințe. Astfel, au fost excluse destul de multe conținuturi, prezente în manual: rezolvarea ecuațiilor elementare, operații cu mulțimi, metoda figurativă etc. În schimb, au apărut conținuturi, care în manual lipseau, cum ar fi înmulțirea și împărțirea fracțiilor. Prin urmare, profesorii au fost nevoiți să treacă peste unele conținuturi din manual și să pregătească materiale proprii pentru altele. O situație delicată în acest sens s-a creat anume la rezolvarea de ecuații elementare: dacă se respectă curriculumul și nu se studiază ecuațiile, profesorii sunt lipsiți de un context destul de comod de exersare a deprinderilor de calcul și regulilor de aflare a componentelor necunoscute a operațiilor aritmetice. În același timp, se întrerupe experiența de rezolvare a ecuațiilor, deja formată la treapta primară. Soluția în acest sens ar fi cea care se utilizează și la treapta primară: ecuațiile se rezolvă, dar sarcina nu este de a rezolva ecuația, ci de a afla componenta necunoscută a operației. În întreg curriculum pentru treapta primară termenul *ecuație* lipsește totalmente, în realitate ele fiind rezolvate începând cu clasa a II-a. Astfel, în clasa a V-a e posibil de a rezolva ecuații, folosind sarcina *Aflați componenta necunoscută* în baza acelor unități de competență care se referă la aceasta, de exemplu, *1.5. Aflarea componentei necunoscute în cadrul operațiilor de adunare, scădere, înmulțire și împărțire cu numere naturale* din unitatea de învățare *Mulțimea numerelor naturale* din clasa a V-a [2].
- 3) O prezență inovativă în curriculum 2019 a devenit enumerarea produselor învățării, în special a proiectelor de tip STEM și STEAM. Foarte puțini dintre profesorii practicieni au încercat să realizeze împreună cu copiii aceste proiecte. Lipsa formării în utilizarea proiectelor și experienței de multe ori a dus la eșecul acestui tip de activitate. Interpretarea tradițională a acestor tipuri de proiect necesită implicarea profesorilor de diferite discipline, lucru destul de dificil de realizat. Astfel, conducerea acestui tip de proiecte rămâne a fi o provocare în continuare: ce subiecte alegem, cum organizăm elaborarea proiectelor, cu ce profesori ne cooperăm pentru crearea proiectelor etc. În contextul studierii matematicii în clasa a V-a, elaborarea proiectelor ridică mai multe probleme suplimentare, cum ar fi: bagajul redus de achiziții matematice de care dispun elevii; experiența de viață redusă și specifică copiilor de această vârstă, care limitează diapazonul temelor posibile, lipsa deprinderilor digitale specifice: creare de prezentări, tabele, documente etc.

**Clasa a X-a, anul de studiu 2019-2020.** În premieră, în curriculumul la matematică 2019 [3], este atestată o diferență substanțială între profilurile real și umanist nu numai la nivel de competențe specifice, care se formează, ci și la nivel de conținuturi. Competențele specifice pentru profil umanist au rămas cele care sunt formulate pentru treapta gimnazială, iar pentru profil real au fost reformulate. Ca și în cazul clasei a V-a, manuale noi nu sunt nici acum. Profilul real, la acele conținuturi și unități de competență ce sunt stipulate în curriculum, poate utiliza integral manualul, completând sistemul de exerciții și probleme cu cele din alte culegeri specializate din anii precedenți și cu unele conținuturi, studiate anterior în gimnaziu (Monoame, polinoame, clasa a IX-a). Pentru profesorii de matematică, care au avut clasa a X-a, profilul umanist, în anul de studii 2019-2020, fiecare lecție, fiecare unitate de conținut a devenit o provocare.

- 1) Au fost excluse un număr considerabil de conținuturi din curriculum, inclusiv aproape toate tipurile de ecuații, inecuații și sisteme, elementele de logică, elementele de combinatorică. Astfel s-a decongestionat curriculumul, dar, în acest context, circa 70-80% din setul de exerciții din manual nu poate fi utilizat la ore. Prin urmare, profesorii au fost provocați să ajusteze conținuturile pe care le studiază elevii la cerințele curriculare, iar setul de exerciții să-l creeze independent;
- 2) La profilul umanist, în fiecare unitate de învățare, este evidențiat un subiect nou, prin care se solicită prezentarea exemplelor și rezolvarea problemelor aplicative din diferite domenii, care

ar implica folosirea obiectelor și deprinderilor matematice, studiate în această unitate de învățare. Astfel, s-a creat un paradox, aproape imposibil de soluționat: matematică e la minimum, iar aplicații se solicită la maximum. O problemă suplimentară în acest sens este și lipsa publicațiilor, ce ar conține asemenea aplicații. La o simplă căutare după cuvintele-cheie *Aplicațiile funcțiilor exponențiale* regăsim aproape 27 000 de referințe, dintre care aproximativ 98% reprezintă utilizarea acestora în soluționarea problemelor de matematică, cu un aparat conceptual care nu se studiază la profilul umanist, iar celelalte – referințe la documentele curriculare, unde este prezent însuși titlul căutat, fără conținut. Marea majoritate a profesorilor au realizat doar formal aceste ore, concentrându-se pe alte aspecte ale subiectelor respective.

- 3) La clasa a X-a se repetă provocarea cu proiectele STEM și STEAM. Analizând curriculumul ediția 2019 pentru acele discipline școlare, care pot fi implicate în realizarea acestor proiecte, la profil umanist, sesizăm un număr microscopic de ore (34 ore anual la biologie și informatică, 68 la fizică). În afară de aceasta, există modele de studiu pentru liceu, în care informatica, de exemplu, nu intră în disciplinele obligatorii și nu este studiată deloc. Evident, materia la aceste discipline este de asemenea studiată fără aprofundări sofisticate în domeniu. Bineînțeles că nu se ajunge la rezolvare de probleme, ce ar presupune aplicații ale funcțiilor logaritmice sau iraționale. Astfel, crearea unui proiect STEM sau STEAM la profilul umanist devine provocarea provocărilor.

**Anul de studii 2020-2021.** Fiecare implementare de curriculum renovat este însoțită de provocări analogice celor enumerate anterior. Și implementarea, și provocările sunt un proces de durată, care nu se finalizează într-un an de studii. Procesul de implementare a curriculumului 2019 a fost afectat și de pandemia bine cunoscută, cu întreruperi în procesul de studii; de trecerea la instruirea la distanță; de imposibilitatea de realizare a multor activități, planificate în curriculum; de problemele de monitorizare a calității procesului educațional. Astfel, problemele specifice primului an de implementare a curriculumului nu numai că nu s-au soluționat, ci dimpotrivă, s-au acutizat. Acum profesorii de matematică stau în fața aceluiași provocări nu doar pentru clasele a V-a și a X-a, dar și pentru clasele a VI-a și a XI-a. Pe lângă lipsa manualelor ajustate curriculumului, s-a adăugat necesitatea respectării distanței sociale și limitării comunicării directe și de grup, împărțirea claselor pe schimburi, calitatea foarte discutabilă a achizițiilor matematice, obținute în primăvara anului de studii precedent, lipsa probelor de absolvire la matematică la finele claselor a IV-a și a IX-a.

Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la matematică pentru anul de studii 2020-2021[4] propun unele soluții pentru problemele respective: perioadă de recuperare, utilizarea în masă a oportunităților oferite de TIC. MECC s-a autosesizat în acest sens și în vara 2020 a organizat formări intense pentru învățători și profesori în domeniul utilizării TIC în procesul de învățământ, a susținut prelungirea proiectului de creare a suportului digital pentru organizarea lecțiilor la distanță – Educație Online ( fig.1), a rezervat câteva canale de televiziune pentru asigurarea susținerii învățării pe clase prin intermediul acesteia.

The image shows a screenshot of the 'educatieonline.md' website interface. At the top, it says 'Clasa XI' and 'Lecții filmate'. Below this is a search bar and a list of subjects: Biologie, Chimie, Geografia, Fizică, **Matematică**, Limba engleză, Informatică, and Limba și literatura română. The search results for 'Matematică' show 16 documents. The first result is 'Progresia geometrică. Proprietăți. Aplicații' by Ovcinnicova Natalia, dated 25.09.2020. A red circle highlights a video thumbnail for this result.

**Figura 1.** Secvență din resursele bibliotecii digitale *educatieonline.md* pentru matematică

În afară de aceasta, de către responsabilii de la MECC au fost elaborate proiectările detaliate pe clase la matematică, ținând cont de specificul acestui an de studii, au fost instruiți responsabilii de la direcțiile raionale și municipale de învățământ, a fost sintetizat și reunit curriculumul de matematică și ghidul într-un singur document. Instituțiile de învățământ se află în așteptarea manualelor noi, care, posibil, vor permite soluționarea unor probleme.

Rămâne să vedem. Profesorii de matematică dedicați, care au rămas în sistemul de învățământ, continuă să caute soluții, metode, mijloace pentru a obține rezultate cât mai bune. La întrunirile metodice la nivel de instituție, raion, municipiu, la cursurile de formare continuă, se discută diferite experiențe pozitive în implementarea TIC și realizarea diferitor tipuri de activități noi în instruirea matematică: pentru predare, pentru formare, pentru evaluare. Sperăm, în timp, prin mediatizarea experiențelor pozitive, prin eforturi personale și sistemice, să se soluționeze majoritatea provocărilor, induse de reforma curriculară 2019.

#### **Bibliografie:**

1. *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la matematică pentru anul de studii 2019-2020*. Anexă la Ordinul MECC, nr.1046 din 21 august 2019 [online] [citât 10.09.2020]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/10\\_matematica\\_ro\\_2019\\_2020\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/10_matematica_ro_2019_2020_final.pdf)
2. *Matematica. Curriculum Național pentru clasele a V-a – IX-a*. Chișinău, 2019. 80 p. ISBN 978-9975-3438-7-9 [online] [citât 10.09. 2020]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/matematica\\_gimnaziu\\_ro.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/matematica_gimnaziu_ro.pdf)
3. *Matematica. Ghid de implementare a Curriculumului pentru clasele a V-a – IX-a*. Chișinău, 2019
4. *Matematica. Curriculum Național pentru clasele a X-a – XII-a*. Chișinău, 2019. 85 p.
5. *Matematica. Ghid de implementare a Curriculumului pentru clasele a X-a – XII-a*. Chișinău, 2019. ISBN 978-9975-3438-6-2
6. *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la matematică pentru anul de studii 2019-2020*: Anexă la Ordinul MECC, nr. 839 din 18 august 2019 [online] [citât 10.09.2020]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/\\_11\\_reperete\\_metod\\_matem\\_2020\\_2021\\_ro\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/_11_reperete_metod_matem_2020_2021_ro_final.pdf)

**CZU 371.263:004**

### **IMPLEMENTAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ONLINE ÎN PROCESUL DE EVALUARE**

**Aurelia PISĂU**, asistent universitar  
Institutul de Științe ale Educației

**Abstract:** *This article focuses to identify effective online digital tools that we can implemented in the assessment process. At the same time, researching the online digital tools we identified the types of items that can apply in creating electronic tests, which must correlate with Bloom's taxonomy. Thus, electronic tests offer students the opportunity to be able to self-evaluate without the constant guidance of an adult.*

**Keywords:** *educational process, assessment, digital online tools, electronic tests, assessment items.*

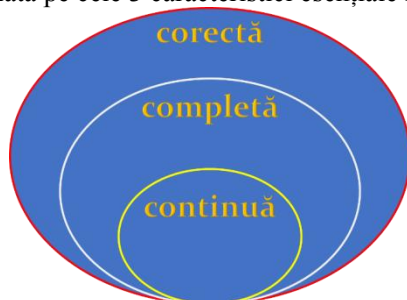
Evaluarea joacă un rol important în procesul de învățare – atât evaluarea sumativă, cât și cea formativă oferă informații despre progres și ghidează învățarea. Evaluarea este esențială pentru procesul de certificare și rezultatele sunt utilizate în mai multe feluri pentru a măsura evoluția și succesul elevilor, profesorilor, cursurilor sau ale instituțiilor. [1]

Odată cu explozia tehnologiei din ultimii ani, ce face imperativ necesară menținerea cadrelor didactice în pas cu evoluția acesteia și trebuie să țină pasul cu lumea în schimbare, trebuie să încercăm să reducem decalajul digital dintre viața elevilor din afara orelor de curs și procesul educațional.

Actualmente, evaluarea asistată de calculator (care presupune existența unor aplicații de testare a cunoștințelor) capătă treptat teren, ca formă sigură de control a competențelor cognitive și practice.

Un sistem de evaluare online poate permite ca testul să fie susținut simultan de toți elevii sau fiecare elev să-și activeze examinarea / sesiunea de testare după ce și-a îndeplinit anumite teme prealabile obligatorii.[2]

Astfel, evaluarea este axată pe cele 3 caracteristici esențiale reprezentate în figura 1.



**Figura 1. 3** Caracteristici ale evaluării

Testul electronic este un instrument important pentru verificarea cunoștințelor atât în sala de curs, cât și pentru evaluarea la distanță.

Din perspectiva platformelor de e-learning, testul este un formular care permite gestionarea ușoară a parametrilor de aplicare, cum ar fi numărul de itemi, modul de extragere a itemilor, felul interactiv sau nu, timpul total de lucru, cadența întrebărilor, dreptul de revenire sau nu asupra răspunsurilor, aplicarea sau nu a penalităților, valoarea penalităților aplicate, rularea testului de mai multe ori, intervalul minim de timp dintre două rulări, momentul activării, momentul opririi etc. [1]

Procesul de elaborare a testelor electronice urmărește două etape importante:

1. *proiectarea pedagogică a testului* – scopul testului, obiectivele testului, numărul de itemi, diversificarea întrebărilor cu păstrarea complexității lor, limita de timp pentru fiecare item separat sau pentru sesiunea integrală de testare;
2. *implementarea testului pe calculator* – designul interfeței, operarea testului, tipurile de itemi, afișarea rezultatelor, generarea aleatorie.

Pentru crearea unui test electronic, deseori apar diverse întrebări:

- ❖ Câți itemi trebuie să conțină un test?
- ❖ Ce tipuri de itemi să utilizăm?
- ❖ Care să fie punctajul de trecere?
- ❖ Este nevoie de ramificare?
- ❖ Cât timp este nevoie pentru testare? ... Cum? De ce? Pentru ce?

Vom încerca să răspundem la câteva din ele. Menționăm că pașii în elaborarea unui test electronic sunt:

1. Determinarea tipului de test;
2. Selectarea tipurilor de itemi;
3. Alcătuirea textului pentru crearea itemilor;
4. Elaborarea opțiunilor de răspuns pentru fiecare item;
5. Planificarea parametrilor pentru testare (punctajul, aranjarea aleatorie a itemilor, timpul, numărul de încercări, feedback);
6. Designul itemilor;
7. Testarea itemilor, verificarea și validarea răspunsurilor;
8. Crearea link-ului pentru distribuirea testului.

Testarea electronică poate fi efectuată în mod repetat, încurajând învățarea prin repetarea subiectelor evidențiate de testare ca fiind deficitare; permite monitorizarea rapidă a progresului

unui număr mai mare de elevi în același timp; utilizarea unor bănci de itemi, cu mixarea întrebărilor și schimbarea itemilor în mod aleatoriu; includerea unui număr mare de diverse tipuri de întrebări într-un test.

Astfel, scopul testului electronic este de a evalua și a atesta cunoștințe esențiale însușite de elev după parcurgerea unui conținut educațional. Printre calitățile generale ale testului electronic putem menționa: fidelitatea, validitatea, interpretabilitatea, gradul de predictibilitate al testului.[2]

Pentru crearea itemilor dintr-un test electronic este nevoie să ținem cont de următoarele reguli:

În item trebuie să fie exprimată o singură idee

Ideea, exprimarea în itemi trebuie să fie concisă, dar și informativă

Itemul trebuie să reprezinte o parte importantă din tema

După complexitate itemul trebuie să fie accesibil elevului.

La elaborarea itemilor și răspunsurilor acestora trebuie de exclus indiciile către varianta de răspuns.

Sarcinile din test ar trebui să fie aranjate în ordinea unei creșteri treptate a dificultății.

Instrumentele de evaluare online sunt importante pentru verificarea cunoștințelor atât în sala de curs, cât și pentru evaluarea la distanță.

Astfel, instrumentele digitale ne permite să elaborăm diverse tipuri de itemi în crearea testelor, aceste instrumente ne permit să creăm un design unic pentru fiecare item. În figura 2 propunem tipurile de itemi identificați în diverse platforme online pentru crearea testelor.

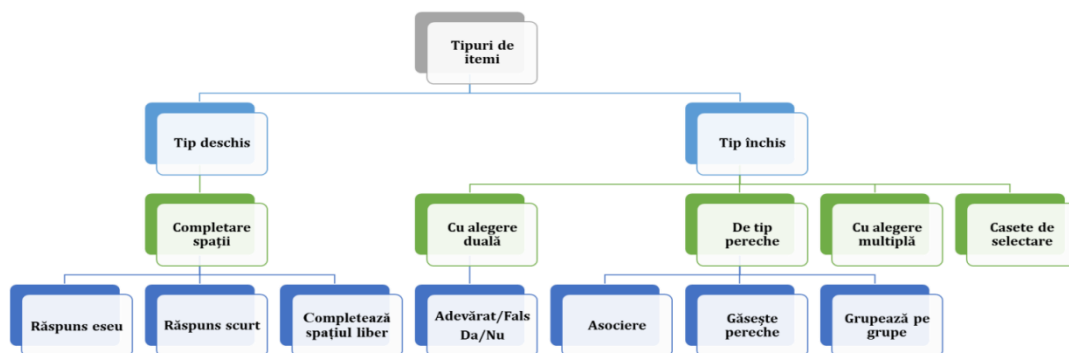


Figura 2. Tipuri de itemi după instrumente digitale

La elaborarea testelor electronice este binevenit să se respecte relația 30/40/30. Această semnifică raportul dintre tipurile de itemi utilizați într-un test. Aceștia sunt reprezentați în figura 3.

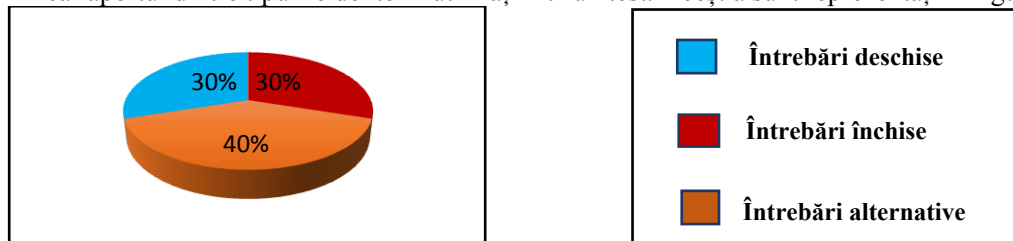
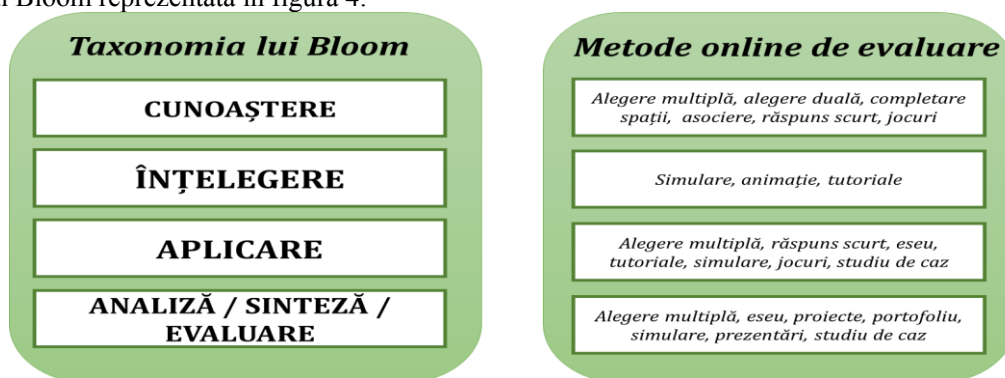


Figura 3. Raportul dintre tipurile de itemi într-un test

Totodată, cadrul didactic trebuie să țină cont de corelarea testului electronic cu Taxonomia lui Bloom reprezentată în figura 4:



**Figura 4.** Corelarea itemilor cu Taxonomia lui Bloom

Majoritatea produselor de tip software educațional abordează, pe lângă predarea unor concepte și a unor informații, și fixarea, precum și evaluarea cunoștințelor dobândite. Unele produse de acest gen propun chiar de la începutul modulului de predare (a lecției) un set de itemi prin care evaluează de fapt dacă elevul posedă cunoștințele necesare pentru a-și însuși noile informații. [3]

Astfel, propunem cadrelor didactice un set de instrumente digitale pentru elaborarea testelor electronice.

			
Microsoft Word- Meniul Dezvoltator	Aplicația din Google – Google Forms	<a href="https://www.polleverywhere.com/">https://www.polleverywhere.com/</a>	<a href="https://get.plickers.com/">https://get.plickers.com/</a>
			
<a href="https://classflow.com/">https://classflow.com/</a>	<a href="https://kahoot.com/schools-u/">https://kahoot.com/schools-u/</a>	<a href="https://www.mentimeter.com/">https://www.mentimeter.com/</a>	<a href="https://nearpod.com/">https://nearpod.com/</a>
			
<a href="https://www.proprofs.com/">https://www.proprofs.com/</a>	<a href="https://quizizz.com/">https://quizizz.com/</a>	<a href="http://www.kubbu.com/">http://www.kubbu.com/</a>	<a href="https://suite.smarttech-prod.com/login">https://suite.smarttech-prod.com/login</a>
			
<a href="https://edulastic.com/">https://edulastic.com/</a>	<a href="https://www.liveworksheets.com/">https://www.liveworksheets.com/</a>	<a href="https://www.wizer.me/">https://www.wizer.me/</a>	<a href="https://www.purposegames.com/">https://www.purposegames.com/</a>

Aceste instrumente pot fi utilizate de către elevi în propria pregătire, pentru autoevaluare atât la lecții, cât și acasă. Astfel, aceste instrumente sunt eficiente pentru pregătirea profundă și formarea de competențe.

Astfel, putem scoate în evidență următoarele avantaje și dezavantaje privind utilizarea testelor electronice, atât din perspectiva elevului, cât și a cadrului didactic:

<b>AVANTAJE</b>	
<i>Elev</i>	<i>Cadru didactic</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pot vizualiza imediat rezultatele și răspunsurile;</li> <li>✓ Pot vizualiza imediat feedback-ul;</li> <li>✓ Interfață prietenoasă și testare sub formă de joc;</li> <li>✓ Au posibilitate să realizeze testul în orice loc;</li> <li>✓ Transparență în notare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Are nevoie de mai puțin timp la verificare;</li> <li>✓ Calitatea feedback-ului;</li> <li>✓ Generarea de rapoarte permite identificarea lacunelor în studiere a elevilor;</li> <li>✓ Verificarea unui număr mai mare a elevilor;</li> <li>✓ La realizarea itemilor cadrele le pot aranja în mod aleatoriu;</li> <li>✓ Testele pot fi reutilizate.</li> </ul>
<b>DEZAVANTAJE</b>	
<i>Elev</i>	<i>Cadru didactic</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Probleme de conexiuni la platformă sau de internet;</li> <li>✓ Deconectare de la electricitate;</li> <li>✓ Competențe digitale;</li> <li>✓ Nu se apreciază eusul;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Timp mai mult pentru crearea testelor;</li> <li>✓ Mijloace tehnice;</li> <li>✓ Prețuri exagerate pentru procurarea software-urilor</li> </ul>

În concluzie, testele electronice pot fi o modalitate interactivă de a aprofunda noțiunile dobândite în clasă sau în predarea la distanță, în care elevul poate exersa într-un mediu diferit și dinamic care să îl atragă, elevul învață, practic, dar învață prin joacă. În felul acesta, pregătirea suplimentară nu i se va mai părea că o realizează din obligație și, astfel, va ajunge, în timp, să înțeleagă și să rețină noțiunile mult mai ușor. Totodată, testele electronice îi oferă copilului avantajul de a se putea evalua singur, fără îndrumarea permanentă a unui adult. Realizând singur care îi sunt greșelile, acesta le va îndrepta singur, dobândind, astfel, independență, stimă de sine și responsabilitate.

#### **Bibliografie:**

1. *Testele online-o metodă interactivă de învățare* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <http://e-istet.ro/scoala/teste-online/>
2. *Elaborarea testelor on-line de evaluare a performanțelor academice (ghid)* [online] [citat 10.09. 2020]. Chișinău, 2018. 19 p. Disponibil: [http://edu.asm.md/sites/default/files/Ghid\\_teste\\_on-line\\_semnat.pdf](http://edu.asm.md/sites/default/files/Ghid_teste_on-line_semnat.pdf)
3. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Volumul\\_I\\_Didactica\\_stiin%C8%9Belor\\_exacte\\_2019-311-319.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Volumul_I_Didactica_stiin%C8%9Belor_exacte_2019-311-319.pdf)

#### **CZU 378.124.92**

### **DEZVOLTAREA EFICIENȚEI PERSONALE A CADRELOR DIDACTICE – UN DEZIDERAT ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR**

**Natalia CARABET, dr., conf. univ.**  
*Facultatea Științe ale Educației și Informatică,*  
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

**Abstract:** *The article addresses the issue of the importance of developing the personality of teachers, the personal efficiency of teachers, as a guarantor of the quality of professional performance in the educational institution and beyond.*

*It describes the functions but also the competencies of the effective teachers, the stages of their realization.*

**Keywords:** *Efficiency, quality, function, competence, communication, development.*



Conceptul **Eficiență personală** a fost elaborat de cercetătorul Albert Bandura [2, p. 8] în contextul teoriei social-cognitive a personalității. La etapa contemporană, dacă ne referim la teoria social-cognitivă a personalității, individul este considerat un element activ, care aplică procesele cognitive pentru a reprezenta și analiza prezentul, a prevedea viitorul, a alege direcțiile de activitate și implicare, a selecta contactele (relațiile) umane [10, p. 115].

Albert Bandura aprecia foarte mult capacitatea umană de a se autoanaliza, de a conștientiza independent capacitățile personale, eficiența personală. Considerăm foarte valoroasă ideea cercetătorului precum că și cele mai modeste capacități, fiind cunoscute și dirijate eficient, aduc rezultate remarcabile. Totodată, capacitățile deosebite nu sunt o garanție a rezultatelor înalte, mai ales dacă persoana nu crede în forțele proprii. [2, p. 121].

Cercetătorul Cricevșchii R. [8, p. 22] identifică eficiența personală ca: *convingerile personale de a mobiliza potențialul intelectual, comportamental și, mai ales, motivațional, prin care se va realiza controlul acțiunilor și efortului de a controla evenimentele ce influențează viața.*

Cercetătoarea Gordeeva T. [7] consideră că eficiența personală nu este altceva decât credința individului în capacitatea personală de a soluționa diverse probleme și de a face față activităților (cotidiene și profesionale).

Categoriile de bază ale teoriei social-cognitive se consideră [3]: așteptările, convingerile, competențele și scopul (scopurile) umane. Dar cercetătoarea Elena Selezneva, în articolul *Auto-eficiența ca o soluție acmeologică a profesionalismului cadrelor de conducere*, evidențiază încă o calitate (caracteristică) a eficienței personale – specificul situațional [10, p. 115]. În anumite situații, concrete, ale vieții, eficiența personală poate fi determinată (prin prisma influenței asupra comportamentului uman) prin putere și nivelul de generalizare. Nivelul EP descrie reprezentările despre capacitățile personale de a soluționa diverse probleme. Nivelul de generalizare demonstrează capacitatea de a transfera experiența și competențele formate și aplicate într-un domeniu sau activitate pe/ în alte domenii sau activități. Puterea EP se caracterizează prin nivelul de încredere în forțele personale. Puterea EP ne conduce la funcțiile de bază ale eficienței umane ca meta-calitățile personalității: [5]

- Funcția de autoevaluare și autoapreciere, care asigură diagnoza potențialului personal în vederea capacităților de a soluționa productiv sarcinile;
- Funcția de autocontrol, care se axează pe susținerea motivației în soluționarea sarcinilor;
- Funcția de autosusținere, care se axează pe autoapărarea/ autoprotecția emoțională în contextul soluționării problemelor, dar și după.

Pe lângă puterea și generalitatea EP, cercetătorul M. Gaidar [5] a descris elementele componente ale eficienței personale ale cadrelor didactice, acestea fiind:

- Componenta cognitivă și reflexivă – reprezentările despre sine, despre calitățile profesionale ale persoanei, care sunt parte din Concepția – EU;
- Componenta emoțională și apreciativă (evaluativă) – compararea calităților profesionale ale persoanei cu calitățile sau concepțiile personale despre „un angajat ideal”;
- Componenta comportamentală – reglatoare – nivelul aspirațiilor și ambițiilor profesionale reflectat în dorința de a te realiza în profesie.

Psihologul Mark Gaidar [5] a identificat și descris unele condiții de succes în dezvoltarea eficienței personale a cadrelor didactice, cu accent pe dezvoltarea eficienței în instituția de educație, menționând rolul instituției în dezvoltarea EP: actualizarea dezvoltării capacităților reflexive (de reflecție) a cadrelor didactice, aprofundarea reprezentărilor despre competențele profesionale și dezvoltarea acestora, influențele psihologice și pedagogice complexe asupra concepției – EU, accentuarea autoaprecierii profesionale obiective, sporirea/ dezvoltarea încrederii în forțele proprii. Aceste condiții sunt orientate spre paradigma personală și profesională, în centrul căreia se află procesul de dezvoltare a EP a cadrului didactic. În schema de mai jos vom demonstra că procesul de dezvoltare a EP a cadrelor didactice este important pentru cadrele didactice, dar și vital pentru succesul și imaginea pozitivă a instituției de educație:

SISTEMUL DEZVOLTĂRII EP A CADRELOR DIDACTICE ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE		
Reprezentări despre calitățile, competențele, eficiența personală		Încrederea în competența de a evalua și aprecia EP, de a valorifica în profesia didactică calitățile, competențele, eficiența personală
EFICIENȚA PERSONALĂ A CADRELOR DIDACTICE		
Structură		Funcții
Componenta cognitivă și reflexivă		De diagnoză și cunoaștere
Componenta emoțională și apreciativă (evaluativă)		De protecție și securitate emoțională
Componenta comportamentală-reglatoare		Motivațional-organizatorice
Dezvoltare integrată		
condiții de succes în dezvoltarea eficienței personale a cadrelor didactice în instituția de educație		
actualizarea dezvoltării capacităților reflexive (de reflecție) a cadrelor didactice		
aprofundarea reprezentărilor despre competențele profesionale și dezvoltarea acestora		
influențele psihologice și pedagogice complexe asupra concepției – EU		
accentuarea autoaprecierii profesionale obiective		
sporirea/ dezvoltarea încrederii în forțele proprii		

**Figura 1.** Sistemul dezvoltării eficienței personale a cadrelor didactice după Gaidar Mark [5]

Cercetătorul american Dj. Maddox a analizat două tipuri de eficiență personală, și anume eficiența în activitate și eficiența în comunicare. [8]

Eficiența în activitate se rezumă la convingerea că potențialul personal intelectual [1], experiența personală și profesională, poate fi aplicată în activitățile profesionale (tradiționale și noi, cunoscute, devenite cotidiene și contexte care se întâlnesc prima dată etc.) și aduce succes. Eficiența personală în comunicare este un aliaj dintre reprezentările pozitive personale despre competențele de comunicare și încrederea că ești un interlocutor de calitate (eficient), care, prin comunicarea eficientă, vine cu soluții potrivite.

Comunicarea eficientă nu este doar transmiterea [1, p. 2721] informațiilor (cu toate că mulți părinți consideră că acesta este scopul comunicării pedagogului), ci necesită competențe de a asculta, de a comunica, de a relata despre evenimente (obiectiv și adevărat), de a auzi și înțelege mesajul. Deseori aceste competențe se dezvoltă individual, cadrele didactice observând procesul de comunicare la alte persoane, în instituția de educație și în afara acesteia.

Desigur, comunicarea devine eficientă, dacă învățăm să managerizăm (organizăm, gestionăm) acest proces prin stabilirea și respectarea unor reguli clare (de comunicare), ca, spre exemplu, stabilirea contactului cu interlocutorul, adaptarea (la etape de cunoaștere și debut al comunicării) și preluarea timpului de comunicare, a volumului de informații (emis - receptat), structurarea comunicării în baza frazelor scurte, concrete, cu înțeles, atenție la comunicarea nonverbală, evitarea ascultării pasive prin ascultarea activă, empatie, gesticularea controlată.

În continuare vom trasa unele dependențe dintre comunicarea eficientă (ineficientă) și stima de sine, respectiv, eficiența personală. Dacă persoana are un stil de **comunicare pasiv**, ea poziționează problemele, drepturile și interesele altora înaintea celor personale. În așa mod scade stima de sine, dar acest lucru este observat, preluat și de alții. Cel care abordează comunicarea pasivă se consideră mai rău (mai puțin eficient) decât alții, neagă sau nu este atent la sentimentele personale, aspirațiile sale, consideră ca neimportant ceea ce îi este pe plac sau îi este interesant. Uneori cei care comunică pasiv nu pot exprima nevoile personale, unele puncte de vedere, convingerile sau, chiar dacă le enunță, o fac pe un ton prea domol, încet, fără insistență, parcă și-ar cere scuze.

Fără a dori, aceștia creează impresii negative despre sine, mai mult prin semnalele nonverbale, prin evitarea contactelor vizuale cu interlocutorul. Capul aplecat, ochii care privesc mai mult în jos nu îi favorizează, caracterizându-i ca persoane fără motivație, interes, dorință de a

lucra, de a manifesta inițiativă. Asemenea persoane depind de ceilalți, pot deveni jertfe ale manipulării, nu sunt respectați. Chiar dacă scopul comunicării pasive este de a omite conflictele, de a bucura pe alții sau a nu crea probleme, trebuie să fim foarte atenți în abordarea acestui stil de comunicare. Nu uităm – fără respect de sine, aprecierea personală pozitivă nu putem pretinde că suntem eficienți, productivi. [6, p. 82]

**Comunicarea manipuloare** este, la fel, un stil de comunicare, abordată de persoane raționale, care calculează pașii făcuți, cărora le place intriga, care pot influența comportamentul altora, pot controla acțiunile altor persoane. Deseori aceste persoane au interese ascunse, dar în comunicare acestea nu sunt percepute sau înțelese. Comunicarea manipuloare este „construită” diferit – ba caută înțelegere și susținere, ba condiționează unele acțiuni, ba plâng. Atunci când, totuși, interesele sunt descoperite, multe persoane evită să mai comunice cu asemenea interlocutori.

Stilul de **comunicare insistent** este considerat unul rațional și potrivit. Acest stil de comunicare ajută persoana să realizeze, dar pe alții – să respecte drepturile omului, să respecte personalitatea umană (în general, pe toți), să abordeze în relații un stil egalitar. Persoanele sunt responsabile de promisiunile și acțiunile întreprinse, preferă să „stea bine pe picioare” să fie independente, nu se lasă influențați sau manipulați. procesul de comunicare este însoțit de capul ridicat, privirea în ochi, comunicarea deschisă, gesticulația liberă, naturală. Persoanele care abordează comunicarea insistentă sunt activi, plini de idei, se apreciază obiectiv (uneori supraapreciază), respectă opinia persoanelor cu care sunt în contact. [7]

Am descris mai sus unele stiluri de comunicare, am propus caracteristici pozitive și negative ale acestora. Dar vrem să menționăm că totuși este important să flexibilizăm și să adaptăm stilul de comunicare la situație, interlocutor, scop, deoarece, uneori, stilul pasiv poate fi eficient prin evitarea unui conflict, prin evitarea confruntării deschise publice. Alteleori ideile, inițiativa personală te face remarcat de colegi sau potențiali șefi, deci și acest stil este eficient. Considerăm că, prin adaptarea stilului de comunicare la context, ne apropiem de realizarea scopului personal.

Asociația americană a managementului [7] propune să identificăm eficiența comunicării prin criteriile:

- Reprezentare concretă și clară despre tema discuției și receptorul informațiilor;
- Identificarea scopului comunicării;
- Conștientizarea mediului de comunicare – în care este organizată comunicarea;
- Realizarea consultațiilor prin comunicare;
- Conștientizarea valorii procesului de comunicare;
- Feedback;
- Determinarea importanței și efectelor comunicării pe termen lung sau termen scurt.

În concluzie, putem menționa că eficiența, inclusiv personală, se referă la un randament uman – ce pot face foarte bine, câte resurse îmi trebuiesc sau dacă (în genere) am nevoie de resurse, dacă cunosc resursele și potențialul personal, dacă pot să valorific resursele și potențialul personal, dacă, până la urmă, sunt eficient-rezultativ, productiv în activitatea și viața personală, dar și activitatea profesională. Cadrele didactice, ca reprezentanții unei profesii nobile, dar cu un grad sporit de stres și burnout (ardere profesională), pentru a face față provocărilor sociale, culturale, economice etc., este bine să rămână axate pe dezvoltarea eficienței personale, după cunoașterea sinelui, descoperirea propriei persoane.

#### **Bibliografie:**

1. БАЙБАНОВА, Фаина. Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога. In: *Фундаментальные исследования*. 2014, № 11-12 с. 2719-2723; [online] [citat 11.09. 2020]. Disponibil: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36052>
2. БАНДУРА, Альберт. *Теория социального научения*. СПб.: Евразия, 2000. 320 с., ISBN 5-8071-0040-9
3. BANDURA, Albert. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: *Educational Psychologist*. 1993. № 28, pp. 117-148

4. ГАЙДАР, Марк. *Психология - XXI век. Роль и место психолога в современном образовательном пространстве*. Воронеж: ВГУ, 2007 с. 4-14
5. ГАЙДАР, Марк. *Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Курск, 2008
6. ГОНЧАР, Сергей. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов. В: *материалы I Междунар. науч. конф.* (г. Москва, апрель 2012 г.), Москва, Буки-Веди, 2012, с. 250-253, URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2163/> (дата обращения: 09.09.2020).
7. ГОРДЕЕВА, Татьяна, ШЕПЕЛЕВА, Елена. Тендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков. В: Вести. Моск. ун-та., Сер. 14, Психология. 2006, № 3, с. 78 -85
8. DAMAR, Hila. Effectivines of resilience on achievement motivation and self-efucacy in students of nursing, Estudos & Práticas (UERN), Mossoró/RN, Caderno Suplementar 03, 2020 <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTEP/index>, ISSN 2316-1493 [online] [citat 11.09. 2020]. Disponibil: <https://kursksu.ru/dissertations/dis147.pdf>
9. КРИЧЕВСКИЙ, Роберт. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности. В: *Журнал Акмеология*. 2001, № 1, с. 47-5. ISSN: 2304-9677
10. СЕЛЕЗНЁВА, Елена. Самоэффективность как акмеологический вариант профессионализма кадров управления. В: *Журнал Акмеология. Психологические науки*. 2016, с. 112-119 [online] [citat 11.09. 2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-kak-akmeologicheskiy-invariant-prof>

STRATEGII DE AFACERI APLICATE  
ÎN VEDEREA CREȘTERII SUSTENABILITĂȚII

Alina SUSLENCO, dr., lect. univ.

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *In this paper we analyzed the essence and content of a business strategy applied in the field of tourism in order to increase the sustainability of companies in this field. Thus, in order to achieve competitiveness, world leaders develop competitive business strategies and apply them with particular attention in order to increase it but also to maintain a leading position on the market. Thus, the business strategy is a core of sustainability, of sustainability in the business field and must be applied with special attention but also always adapted to the changes in the market. The research methodology focused on the use of several research methods such as: analysis, synthesis, induction, deduction, abduction, qualitative research. In conclusion, we note that business strategies in the field of tourism contribute beneficially to companies in order to ensure sustainable sustainability, but also to identify certain opportunities and threats that may appear on the market and that can be exploited by companies.*

**Keywords:** *sustainability, tourism, strategic changes, strategy.*

Când ne gândim la turism, ne gândim în primul rând la persoane care vizitează un anumit loc, adică activitatea de turism implică vizitarea obiectivelor turistice, vizitarea prietenilor și rudelor, luarea unei vacanțe și distracție. Aceștia își petrec timpul liber, angajându-se în diverse sporturi, băi la soare, vorbind, cântând, călărind, turând, citind sau pur și simplu bucurându-se de mediu.

Dacă luăm în considerare subiectul dat, am putea include în definiția turismului o persoană sau un grup de persoane care participă la o convenție, la o conferință de afaceri sau la un alt tip de afaceri, precum și cei care fac un tur de studiu fiind ghidați de un expert sau fac un studiu științific [1, p. 25].

Putem continua să spunem că, în mod evident, turistul este unul care se implică în turism. Turismul implică un anumit mod de petrecere a timpului liber, implică deplasarea unei persoane sau a unor persoane în afara locului lor de reședință normal: proces care implică, de obicei, unele cheltuieli, deși acest lucru nu este neapărat. Cineva cu bicicleta sau drumeții în mediul rural reprezintă exemple de petrecere a timpului liber de către turiști. Multe alte exemple ar putea fi date în care cheltuielile turistului sunt minime. Putem spune, așadar, că turismul este o modalitate de a petrece timpul liber și implică unele cheltuieli de bani în zona în care pleacă turistul [2, p. 125].

Pentru majoritatea oamenilor turismul are o conotație de călătorie, de petrecere a timpului liber și tinde să fie sinonim cu sărbătorile (vacanțe). Acest lucru se reflectă și în dicționare, care se referă în mod obișnuit la turism ca la călătoria pentru plăcere. Pe de altă parte, consiliile de turism și alte organisme interesate de dezvoltarea, comercializarea și coordonarea turismului în țările lor, tind să aibă o viziune mai largă; pentru ei turismul înseamnă călătoria în care turiștii manifestă cele mai multe scopuri, cu asemenea excepții precum călătoriile la muncă, migrarea și ca parte a activităților locale și de cartier [4].

Turismul este un domeniu viabil, complex, care necesită de a fi analizat, planificat și monitorizat, deoarece este un domeniu în care oamenii călătoresc, în care viața lor trebuie să fie în siguranță. De aceea, cele mai multe țări ale lumii aplică un sistem bine organizat de planificare a activității turistice în țările respective. Acest aspect este unul extrem de important, deoarece operatorii turistici trebuie să fie organizați astfel încât să presteze servicii în conformitate cu așteptările turiștilor, dar și să satisfacă necesitățile lor la maxim.

Criticii sistemelor de planificare formală susțin că trăim într-o lume în care incertitudinea, complexitatea și ambiguitatea domină și în care evenimentele de mici șanse pot avea un impact mare și imprevizibil asupra rezultatelor.

În astfel de circumstanțe, chiar și cele mai atent gândite planuri strategice sunt predispuse la a fi inutile prin schimbări rapide și neprevăzute. Într-o lume imprevizibilă, există factori care pot răspunde rapid la schimbarea circumstanțelor și modifică strategiile organizației în consecință [4, p. 89].

Cel mai simplu, strategiile ajută la explicarea lucrurilor pe care managerii și organizațiile le fac. Aceste acțiuni sau activitățile sunt proiectate și desfășurate pentru a îndeplini anumite scopuri desemnate, unele dintre acestea pe termen scurt în natură, altele pe termen mai lung. Organizația are o direcție și un scop larg, care ar trebui să fie întotdeauna clar, articulat și înțeles și care uneori va fi rezumat sub forma unei declarații a misiunii firmei [7, p. 242].

Strategiile sunt mijloacele sau „planul de joc” prin care misiunea întreprinderii turistice este pusă în practică și obiectivele, atinse.

Când vorbim despre tipuri de strategii, este aproape imposibil să nu menționăm acele abordări aduse de Porter și Ansoff.

Michael Porter determină trei tipuri majore de strategii generice de afaceri:

- reducerea costurilor;
- diferențierea produselor sau a serviciilor;
- focalizarea.

Pe de altă parte, strategia de focalizare poate fi focalizarea diferențierii și reducerea costurilor. Strategiile generice așa cum sunt prezentate de Porter sunt prezentate în figura 1.



**Figura 1.** Tipologia strategiilor din domeniul turistic după M. Porter

Sursa: elaborată în baza [6, p. 84]

Idea principală din spatele strategiei de reducere a costurilor este capacitatea companiilor turistice de a produce cu costuri mai mici în comparație cu concurenții lor. Poate să varieze baza pe care companiile turistice pot reuși să producă cu costuri mai mici în funcție de industrie și de capacitățile companiei în sine.

Din acest punct de vedere, utilizarea de economii de scară, accesul la materii prime la un cost mai mic, tehnologia sunt unii dintre factorii care pot permite companiilor turistice implementarea strategiei de reducere a costurilor.

Conform strategiei de diferențiere, compania turistică încearcă să se diferențieze de concurenții săi. Numeroasele elemente de diferențiere se pot utiliza, dar nu se limitează la caracteristicile produsului în sine, capacitățile companiei de a comercializa produsul, capacitățile companiei de a distribui produsul către clienți.

Idea principală a strategiei de focalizare este utilizată de companiile turistice în momentul în care ele se focusează pe un anumit segment, de exemplu, oferirea pachetelor turistice pentru valorificarea turismului intern. Cu alte cuvinte, compania turistică ar trebui să determine nișele specifice de piață în care urmează să concureze și să fie mai bună decât alte companii turistice din această nișă de piață. Din acest punct de vedere, focalizarea asupra costurilor și diferențierea ar fi două abordări principale pentru companie.

Fiecare strategie generică este fundamentată pe o abordare diferită pentru crearea și susținerea avantajelor competitive, combinând tipul de avantaj competitiv pe care îl urmărește o firmă turistică și scopul obiectivului său strategic.

De obicei, o firmă turistică trebuie să facă o alegere din cele 4 tipuri de strategii, să le combine. Beneficiile de optimizare a strategiei unei firme turistice pentru un anumit segment

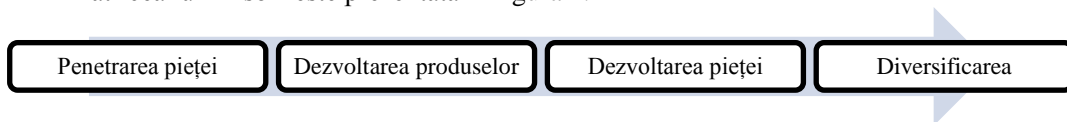
țintă (focalizarea) nu poate fi obținută dacă o firmă se concentrează pe mai multe segmente, de exemplu, realizează strategia de diferențiere.

Cercetătorul Porter menționează în lucrările sale că, uneori, o firmă turistică poate fi capabilă să creeze două unități comerciale în mare parte separate cu aceeași entitate corporativă, fiecare cu o strategie generică diferită [6, p. 85].

Un alt cercetător din domeniul managementului strategic, Ansoff, introduce, pe de altă parte, matricea lui Ansoff, conform căreia, se identifică patru tipuri principale de strategii care pot fi implementate de organizațiile de afaceri pentru a obține oportunități de creștere:

- penetrarea pieței;
- dezvoltarea produselor;
- dezvoltarea pieței;
- diversificarea.

Matricea lui Ansoff este prezentată în figura 2.



**Figura 2.** Matricea lui Ansoff  
Sursa: elaborată în baza [3, p. 187]

Strategia de penetrare a pieței impune companiei să încerce să obțină o cotă crescută pe piețele existente cu produsele existente.

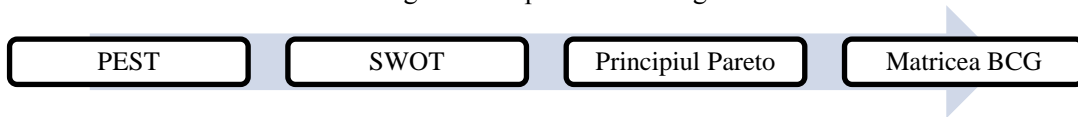
Conform strategiei de dezvoltare a produsului, compania încearcă să obțină o cotă crescută pe piețele existente, dar, prin oferirea de produse noi, îmbunătățite.

Strategia de dezvoltare a pieței implică faptul că compania își va crește cota de piață oferindu-și produsele existente pe piața nouă.

Pe de altă parte, în conformitate cu strategia de diversificare a companiei, ar trebui oferite produse noi pe piețe noi.

Studiind metodele existente din literatura de specialitate în vederea elaborării strategiilor, putem evidenția următoarele metode de bază care se desprind din analiza modelelor de planificare clasică și modernă.

Metodele de elaborare a strategiilor sunt prezentate în figura 3.



**Figura 3.** Metode clasice de elaborare a strategiilor  
Sursa: elaborată de autor

În continuare vom analiza aceste metode. PEST este o metodă ce presupune analiza factorilor externi precum factorul politic, economici, social și tehnologic.

SWOT este metode de analiză a mediului intern a firmei și anume punctele forte, slabe, oportunități, amenințări.

Principiul Pareto menționează că 20% din resurse alocate corect pot genera 80% din performanța economică a firmei.

Matricea BCG este o matrice elaborată de Boston Consulting Grup, ce împarte produsele întreprinderii în 4 categorii distincte, precum:

1. Pietre de moară – sunt produsele care au și o cotă de piață redusă și manifestă o creștere a cotei de piață reduse.
2. Vaci de lapte – sunt produsele care ocupă o cotă de piață mare și au un potențial mare de creștere.
3. Dileme – acele produse care ocupă o cotă de piață scăzută dar au o creștere de piață mare.
4. Stele – sunt acele produse care ocupă o cotă mare de piață și implică o creștere mare [10].

Cercetătorii Evans, Campbell și Stonehouse determină posibilitățile de implementare a strategiilor lui Porter în turism [2, p. 75].

În continuare vom explica posibilitatea de aplicare a strategiilor lui Porter în domeniul turistic [9].

În baza datelor Tabelului 1, se pot observa anumite exemple concrete în care lideri mondiali în domeniul turistic utilizează anumite strategii din domeniul turistic precum:

- lider prin costuri;
- diferențiere;
- focusare.

Firmele din domeniul turistic aplică fiecare din aceste 3 strategii generale existente, propuse de către Porter, pentru a putea fi competitivi și a putea satisface necesitățile pieței.

**Tabelul 1.** Studii cu privire la aplicarea strategiilor în companiile turistice

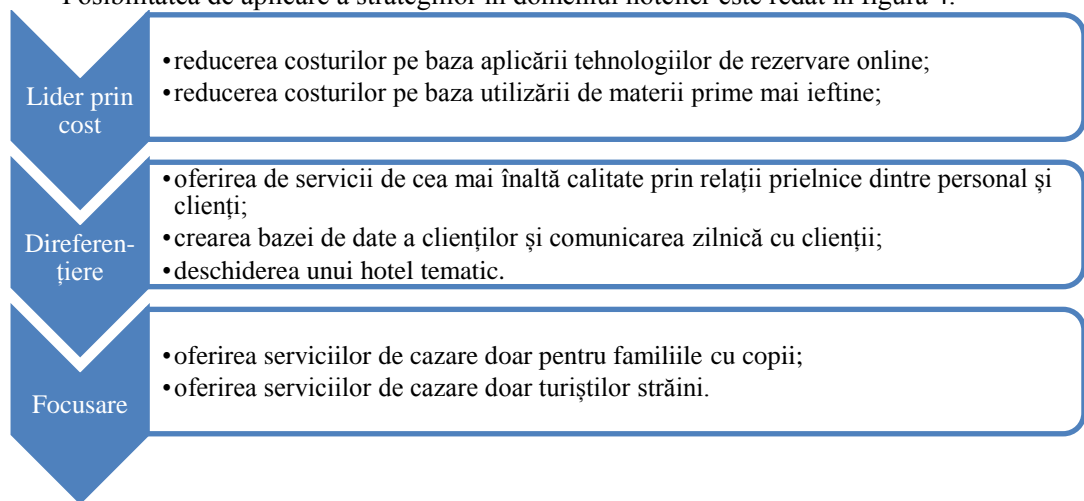
Tipul de strategie	Posibilitatea de aplicare
Lider prin costuri	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reducerea costurilor prin copiere, mai degrabă decât prin caracteristicile de proiectare a produselor. De exemplu, un operator de turism ar putea copia designul și funcțiile unui site web dezvoltat de un concurent;</li> <li>- Folosind resurse mai puțin costisitoare. De exemplu, Jet, compania aeriană, poate scădea costurile prin înlocuirea resurselor operaționale sub formă de tehnologie computerizată pentru a face rezervările;</li> <li>- Producerea de produse fără „frills”, reducând astfel costurile forței de muncă și sporind productivitatea forței de muncă. De exemplu, așa-numitele companii aeriene low cost precum Southwest, Companiile aeriene din Statele Unite și Ryanair, EasyJet, Go și Buzz din Marea Britanie au eliminat caracteristicile suplimentare ale produsului conducând astfel la reducerea personalului;</li> <li>- Realizarea economiilor de scară prin vânzări de volum mare, probabil, bazate pe publicitate și promovare, permițând răspândirea costurilor fixe ridicate ale investițiilor în tehnologia modernă peste un volum mare de ieșire. De exemplu, LastMinute.com și-a promovat rezervarea cu întârziere;</li> <li>- Localizarea activităților în zonele în care costurile sunt reduse sau ajutoarele guvernamentale, precum subvenția. De exemplu, British Airways a localizat centre de apel la periferia locațiilor din Marea Britanie, cum ar fi Newcastle și Glasgow, unde au o muncă abundentă destul de ieftină disponibilă.</li> </ul>
Diferențiere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prin crearea de produse care sunt superioare concurenților în virtutea proiectării, tehnologiei, performanței etc. De exemplu, doar două companii aeriene, Air France și British Airways, sunt capabile să ofere zboruri care traversează Atlanticul în mai puțin de patru ore, deoarece sunt singurele companii aeriene care prezintă aeronave supersonice Concorde în flotele lor.</li> <li>- Oferind un nivel superior de servicii. De exemplu, un lanț hotelier de lux, cum ar fi Mandarin-orientală (care operează în mare parte în Asia de Sud-Est) se diferențiază prin oferirea unui nivel foarte ridicat al serviciilor, ceea ce se realizează prin raportul dintre personal și oaspeți.</li> <li>- Prin accesul la canale de distribuție superioare. De exemplu, un lanț multiplu de Agenții de turism care au fost înființate de ceva timp ar fi putut să dezvolte o rețea de sucursale în locații primare de vânzare cu amănuntul pe care ar trebui să-l acumuleze ceva timp și cheltuieli pentru un nou venit.</li> <li>- Creând un nume puternic de brand prin design, inovație, publicitate. De exemplu, dezvoltarea de către American Airlines a celui mai mare program de zboruri frecvente din lume (American Advantage) creează o loialitate pentru acesta.</li> <li>- Prin promovarea produsului distinctiv sau superior. De exemplu, „Îmi place New York”, „ Glasgow’s Miles Better ” și „British Airways” au fost exemple de succes de promovare care au evidențiat caracteristicile distinctive ale produselor sau destinațiile respective.</li> </ul>



Focusare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentrarea pe un anumit grup de cumpărători. Contiki, de exemplu, comercializează tururi focalizându-se pe australieni și neozeelandezii de 18-35 ani.</li> <li>- Specializarea în anumite destinații geografice. De exemplu, Sunvil Holidays, un mic operator de turism specializat în Marea Britanie, care a fost fondat și este încă deținut de un antreprenor greco-cipriot. Deși acum s-a diversificat în alte domenii, compania este capabilă să concureze cu rivalii mai mari pe piață pentru vacanțele în Cipru folosind cunoștințe aprofundate despre destinație și o rețea de contacte.</li> <li>- Găsirea beneficiilor căutate de un anumit grup de cumpărători. De exemplu, compania PGL din Marea Britanie oferă vacanțe copiilor care oferă o gamă largă de activități organizate la un preț all-inclusive.</li> </ul>
----------	---

Sursa: elaborat în baza [9]

Posibilitatea de aplicare a strategiilor în domeniul hotelier este redat în figura 4.



**Figura 4.** Posibilități de aplicare a strategiilor lui Porter în domeniul Hotelier

Sursa: elaborată de autor

Conform studiilor făcute de cercetătorii din domeniu, Wu, Hsiao și Tsai, în anul 2008, au realizat o analiză a sectorului hotelier din Taiwan dintr-o perspectivă dublă: macro și microeconomică. Studiul lor realizat asupra unui eșantion de 56 de hoteluri internaționale a avut ca scop principal identificarea implicațiilor legate de dezvoltarea sectorului hotelier și a concurenței folosind o abordare duală. În primă fază s-a luat în considerare venitul operațional, ca factor al dezvoltării sectorului, iar apoi eficiența operațională definită ca un factor al performanței hotelurilor. Rezultatele acestei cercetări au demonstrat că hotelurile pot să obțină performanțe superioare, dacă implementează o strategie de diferențiere sau o strategie de focalizare<sup>1</sup>.

Firmele care urmăresc strategia costurilor reduse vor face tot posibilul pentru a realiza produse sau a presta servicii la cele mai mici costuri. Scopul acestor firme este de a vinde produsele și serviciile astfel obținute unui număr cât mai mare de clienți. Așa cum au arătat Harrison și Enz, mulți hotelieri urmăresc să realizeze un echilibru între costurile reduse și diferențiere. În cadrul sectorului hotelier este dificilă punerea în practică a unor strategii „pure”, asta pentru că o cameră curată și un anumit nivel al confortului reprezintă deziderate pentru orice unitate de cazare. Odată ce standardele minimale de calitate sunt atinse, diferențierea poate apărea astfel încât hotelierii să ofere mai mult decât o cameră curată și confortabilă.

Strategia de diferențiere se bazează pe convingerea clienților că produsul oferit este superior față de cel al concurenților. Diferențierea poate fi bazată pe caracteristici premium ale produselor sau pur și simplu pe crearea unei percepții în rândul clienților, potrivit căreia produsul

<sup>1</sup> [https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Articol\\_1352.pdf](https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Articol_1352.pdf)

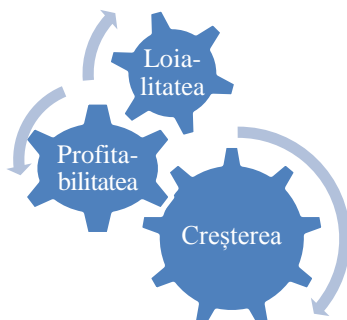
este superior. Cheia succesului o reprezintă dorința clienților de a plăti un preț mai mare pentru caracterul unic al unui produs, preț care să acopere costurile de realizare ale acestuia. Exemple de hoteluri care urmăresc implementarea strategiei de diferențiere sunt lanțurile Marriott și Hilton care oferă servicii de o înaltă calitate turiștilor. Strategia de focalizare este specifică firmelor care se adresează unui segment de clienți și nu întregii piețe. Astfel, un grup de clienți este identificat pe baza unor criterii, precum vârsta, nivelul veniturilor, stilul de viață, sex sau alte caracteristici demografice [3, p. 248].

Strategiile de focalizare, la rândul lor, se pot baza pe diferențiere, costuri reduse sau oferirea celei mai bune alternative. Cu toate acestea, strategiile de focalizare care au la bază reducerea costurilor sunt extrem de rare în sectorul hotelier, întrucât este dificilă satisfacerea unui anumit segment de turiști fără practicarea anumitor forme de diferențiere (Harrison și Enz, 2005). În sectorul hotelier, Four Season este un bun exemplu de focalizare pe segmentul de clienți cu nevoi aparte, în timp ce Burj Al Arab din Dubai este un hotel care se poziționează pe piață ca adresându-se turiștilor de elită [8].

Cercetând tipologia strategiilor de afaceri, am observat că fiecare unitate, pensiune, agenție, hotel își poate alege una sau mai multe strategii prin care să obțină succesul pe piață.

Dacă ar fi să facem referire la domeniul hotelier, atunci putem remarca că marile lanțuri hoteliere au strategii de afaceri bine constituite, focalizate pe obținerea competitivității, pe menținerea poziției de lider pe piață.

Dacă ar fi să facem o analiză a unei strategii de afaceri din cadrul marilor lanțuri hoteliere, evident vom utiliza în calitate de exemplu cel mai mare lanț hotelier din lume *Hotelul Marriott*, marea rețea de hotele americane, care se concentrează pe obținerea succesului, punând un mare accent pe 3 factori de bază, redați schematic în figura 5.



**Figura 5.** Factorii de succes din cadrul Lanțului hotelier Marriott

Sursa: elaborată în baza strategiei de afaceri a hotelului Marriott [11]

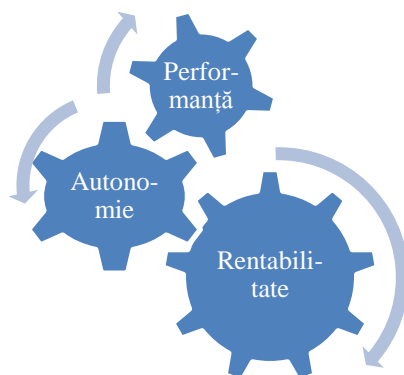
Din cadrul figurii 5 observăm că *Hotelul Marriott* pune un accent mare pe creștere, profitabilitate și loialitate care se dau dovadă a fi factori interconexi care se corelează.

Analizând strategia de afaceri a *Hotelului Marriott*, putem remarca că acest mare lanț hotelier implementează strategia de diferențiere.

Această strategie este una simplă și implică:

1. Social media simplă: vrem să devenim un forum pentru dialog și să fim mai relevanți pentru noile generații de turiști (generațiile X și Y);
2. Diferențierea brandului = Investiții în inovare (Hotel JW Marriott MarquisDubai și MOXY Hotels);
3. Puterea portofoliului = Construim loialitatea cu cea mai convingătoare familie de branduri;
4. Lider în tehnologie = Conexiuni puternice între personal și clienți;
5. Preferințele proprietarului = Generarea de plusvaloare în hotelurile proprii și cele franchisate;
6. Creștere globală = a „ampretei proprii” și a profitabilității [11].

Dacă ar fi să facem o analiză a strategiei de afaceri a altui mare Lanț Hotelier Hilton, trebuie să remarcăm că factori de succes din cadrul Grupului hotelier Hilton sunt redați în figura 6.



**Figura 6.** Factorii de succes din cadrul Lanțului Hotelier Hilton  
Sursa: elaborată în baza strategiei de afaceri a hotelului Hilton [12]

Dacă ar fi să analizăm strategia de afaceri a hotelului Hilton, putem remarca că acest lanț hotelier implementează strategia de diferențiere, prin:

1. diferențierea prin brand;
2. diferențierea prin calitate;
3. diferențierea prin comunicare.

În concluzie, remarcăm că, pentru a obține o performanță ridicată și pentru a putea obține poziția de lider pe piață în domeniul hotelier, este necesar de a implementa o strategie de afaceri bine fundamentată cu identificarea clară a factorilor de succes. Pe baza studiilor din domeniu, s-a demonstrat că, pentru a fi lider pe piață și a putea menține acest avantaj competitiv, este necesar de a implementa o strategie de diferențiere care va genera succes și va fundamenta avantajul competitiv al hotelului.

#### **Bibliografie:**

1. CHANDLER, A.D. *Strategy and structure:chapter in the history of the industrial enterprise*. Cambridge: MIT Press, 1962
2. EVANS, N., CAMPBELL, D., STONEHOUSE, G. *Strategic Management for Travel and Tourism*. Oxford: Elsevier, Butterworth-Heineman, 2006
3. JOHNSON, G., SHOLES, K., WHITTINGTON, R. *Exploring Corporate Strategy*. Eighth edition. Essex: Prentice Hall / Financial Times, 2008
4. MAHAJAN, S. Input-Output: Concentration ratios for businesses by industry in 2003. In: *Economic Trends*. 2005, N. 624 November [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <http://www.ons.gov.uk/>
5. NISKANEN, A., BILL, S., PEKKA, O. et al. *Entrepreneurship in the Forest Sector in Europe*. Joensuu: University of Joensuu, Faculty of Forestry. 127 p. ISBN: 978-952-458-943-7
6. PORTER, M. *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: The Free Press, 2008
7. THOMPSON, J., MARTIN, F. *Strategic Management: Awareness and Change*. Fifth edition. Thomson Publishing, 2005
8. *Practici privind managementul strategic în domeniul hotelier din România* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: [https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Articol\\_1352.pdf](https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Articol_1352.pdf)
9. *Business strategies in tourism* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/260845056\\_BUSINESS\\_STRATEGIES\\_IN\\_TOURISM](https://www.researchgate.net/publication/260845056_BUSINESS_STRATEGIES_IN_TOURISM)
10. *Metode de analiza a mediului de afaceri* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://strategii.wordpress.com/analiza-mediului-concurrential/metode-si-tehnici-deanaliza/ matricea-bcg>
11. *Strategia de afaceri a hotelului Marriot* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <http://docshare01.docshare.tips/files/21700/217008384.pdf>
12. *Strategie Hilton* [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: [https://www.economica.net/transilvania-trek-cu-double-tree-by-hilton-in-portofoliu-vrea-sa-semneze-cu-inca-trei-hoteli-in-acest-an\\_180073.html](https://www.economica.net/transilvania-trek-cu-double-tree-by-hilton-in-portofoliu-vrea-sa-semneze-cu-inca-trei-hoteli-in-acest-an_180073.html)

## TRANSFORMĂRI ÎN RAPORTUL ARTĂ – ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ

Marina MORARI, dr., conf. univ.  
 Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
 Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *Art education is a fundamental component of the curriculum, because it is closely linked to the intellectual, social, cultural and emotional development of the student. The status of the arts in the education system is configured from two perspectives: art as a school subject, art as an artistic activity. The article characterizes and describes the opportunities to learn the arts in the context of the pandemic situation.*

**Keywords:** *Art education, music education, artistic activities, fields of artistic knowledge, learning activity.*

În sistemul de învățământ general deseori se atestă preconcepții în legătură cu contribuția artelor și a disciplinelor artistice în formarea personalității elevilor. Este de subliniat că „obiectele referitoare la palierul de sentimente și valori au același drept în „cetatea” școlii” [2, p. 114].

Promovarea artelor prin educație nu trebuie privită ca un element suplimentar, adăugat disciplinelor școlare. Așa cum atenționa academicianul Dm. Kabalevski, autorul unei concepții de educație muzicală recunoscută în plan mondial, muzica nu este un supliment la viață, ci însăși viață. „Scopul educației estetice urmărește să-i învețe pe oameni să înțeleagă „legitățile frumosului”, să le urmeze în viața de toate zilele. Prin urmare, educația estetică a copiilor/tinerilor se întemeiază pe activitățile artistice și de creație [8, p. 17].

În una din cele mai vechi instrucțiuni pentru instituțiile de învățământ general „*Cinq mémoires sur l’instruction publique*” (1791), elaborată de filosoful și matematicianul Nicolas de Condorcet, se insistă asupra recunoașterii dreptului egal dintre arte și celelalte discipline școlare. Nu există altă cale în dezvoltarea prosperă a societății decât calea prin care se reduce inegalitatea accesului la artă și cultură [apud: 4, p. 30].

Educația artistică este o componentă fundamentală a curriculumului, pentru că e strâns legată de dezvoltarea intelectuală, socială, culturală și emoțională a elevului prin studiul teatrului, artelor vizuale, dansului și muzicii. Noțiunea de educație artistică este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contact cu arta. Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica și artele plastice solicită nu numai fondul intelectual al elevului, ci, mai ales, pe cel afectiv, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, făcându-l sensibil în fața marilor probleme ale vieții, contribuind la creșterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educație pentru valorile spirituale, cu extinderi în ținuta etică individuală, morală, civică etc. Cunoscând/ valorificând lumea prin potențialul artelor, elevul se cunoaște/ se construiește pe sine ca ființă spirituală - nivelul suprem al oricărei educații.

Statutul artelor în sistemul de învățământ se configurează din două perspective: 1. Artă ca disciplină școlară: se studiază prin intermediul literaturii, muzicii și artelor plastice; 2. Artă ca activitate artistică în sistemul de învățământ corespunde compartimentului de educație estetică și se desfășoară în cadrul educațional extracurricular și extrașcolar. Disciplinele ariei curriculare Arte reunesc educația muzicală și educația plastică.

În ciuda diferitor definiții și diferențe de conținut ale educației artistice, într-o formă sau alta, **activitățile artistice fac parte din politicile educaționale aproape în toate țările lumii.** Deși se poate argumenta prezența educației artistice în politica educațională, aceasta nu reprezintă garanția unei calități corespunzătoare. Este semnificativ faptul că la nivel guvernamental, cel puțin, este recunoscută valoarea artei în educația copilului. Chiar și în țările sau statele în care locul educației artistice este diminuat în învățământul general, există cel puțin recunoașterea tacită că arta este importantă prin experiența artistică și implicarea copiilor în viața culturală a țării.

Există o diferență considerabilă între ceea ce este necesar de realizat în domeniul educației artistice și calitatea curriculumurilor la disciplinele artistice, de fapt în școli [1, p. 73]. Se pare că există o prăpastie între opinia generală privind rolul artei în educația copiilor și neimplicarea sau așa-zisul *laissez-faire* în ceea ce privește controlul calității educației artistice a elevilor.

Dacă acceptăm faptul că prin intermediul activităților artistice se realizează educația artistică, de aici poate fi dedusă **destinația activităților artistice**, valabile pentru toate domeniile (teatru, coregrafie, literatură, muzică, artele plastice etc.). O operă de artă este un obiect care întruchipează un sens. Prin varietatea activităților artistice elevii descoperă sensurile operelor de artă, fie prin receptare, fie prin creație. Dacă activitățile artistice reprezintă manifestări exterioare ale artelor, forme de a face artă, apoi actul artistic – o trăire interioară, o comunicare ca experiență specifică, profund spirituală. **Valoarea fundamentală a artei poate fi descoperită și însușită prin activitățile artistice** exprimate, respectiv, prin: a reproduce, a produce forme inedite, a exprima o lume interioară [5, p. 47].

„Copilul implicat în activitățile artistice suferă o triplă condiționare: (1) *valorică* (oferită de calitatea operei de artă, inclusiv spirituală), (2) *socială* (implică mijloacele formative instituționale și de opinii cu care copilul intră în contact), (3) *psihologică* (în care este angajat întregul sistem cognitiv, afectiv și motivațional)” [3, p. 116].

**Varietatea activităților artistice** condiționează succesul procesului de educație în cadrul unei lecții. Cultura artistică a elevilor nu poate fi formată în afara activităților practice, în care elevul activ comunică, interacționează cu arta/ fenomenul artistic.

**Cantitatea tipurilor de activități artistice** reunite într-o lecție nu garantează succesul în atingerea obiectivelor propuse spre realizare. Pentru aceasta este necesară abordarea integrată în organizarea lecției, în care toate activitățile se subordonează unei teme, iar demersul lecției asigură un proces de formare/ dezvoltare artistică a elevului. [7, p. 56]. După opinia autorilor L. Dmitrieva și N. Cernoivanenko, realizarea **abordării integrale a lecției** este posibilă în teamei unei formări metodologice adecvate a cadrelor didactice (1), când sunt conștientizate valorile tipurilor de activitate artistică (2), fiecare activitate în parte își aduce aportul său în educație (3) și totodată activitățile se completează reciproc (4), interacționează între ele în așa fel, încât construiesc un proces integrat al educației [idem, p. 53].

La lecțiile de educație muzicală pot fi dezvoltate direct și indirect competențele din sistemul de competențe-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, contribuind la împlinire și dezvoltare personală, incluziune socială și inserție profesională. Arta muzicală poate deveni mijloc de educație, care nu se limitează la domeniul estetic și poate să se extindă spre domeniile extraestetice. Prin potențialul artei muzicale, spre exemplu, pot fi formate/ atinse competențele a învăța să înveți, sociale, civice etc. Conținutul/ imaginea creației muzicale poate deveni mijloc de educație, formare, instruire etc. – cultivare a culturii personalității elevului.

În vederea realizării scopului și funcțiilor educației muzicale din perspectiva curriculară, profesorii își vor orienta activitatea educațională spre:

- implicarea tot mai activă a elevilor în actul propriei lor instruirii, educări, deveniri prin intermediul muzicii la lecție și în activitățile extracurriculare;
- respectarea principiului modular de organizare a unităților de conținut (principiul tematismului) la lecțiile de educație muzicală;
- armonizarea/ integrarea/ complementarea domeniilor de educație muzicală (audiție, interpretare, creație, reflecție) în cadrul fiecărei lecții / ore de educație muzicală;
- realizarea contactului viu cu fenomenul muzical-artistic (prin audiția creațiilor muzicale de valoare/ în interpretare artistică de înaltă prestație, interpretarea cântecelor autentice și cântecelor din patrimoniul național);
- utilizarea înregistrărilor calitative cu muzica din repertoriul pentru activitatea de audiție;
- asigurarea accesului elevilor la valorile muzicii din perspectiva (a) palierele muzicale: muzică populară, muzică religioasă, muzică academică, muzică de divertisment; (b) muzicii naționale și muzicii universale; (c) varietății genurilor și stilurilor muzicale; (d) varian-

telor de interpretare (la diferite instrumente, cu acompaniament de pian sau orchestră, de interpreți diferiți etc.).

În condițiile crizei epidemiologice COVID-19, este recomandabilă o prioritizare curriculară. În condițiile realizării activităților de învățare la distanță venim cu un șir de recomandări, care necesită corelarea acestora cu fiecare unitate de învățare în parte. Cadrele didactice vor ține cont de prioritizarea curriculară: (a) În realizarea proiectării didactice de lungă și de scurtă durată; (b) În proiectarea/alegerea probelor de evaluare. În condițiile specifice de organizare a procesului educațional, conceptul demersului didactic se va axa pe următoarele prevederi: 1. plasarea accentului de pe predare pe actul de învățare, de pe învățarea față în față pe învățarea individuală/de sine stătătoare; 2. plasarea accentului pe însușirea tehnicilor de învățare individuală/de sine stătătoare și pe aplicarea lor în studierea materiei noi; 3. cadrul didactic va propune elevilor algoritmul de acțiuni și metode/ tehnici de învățare pentru fiecare lecție care sunt cele mai relevante privind studierea unităților de conținut din curricula.

Probele de evaluare în contextul învățării la distanță pot fi realizate având în vedere următoarele:

- **Cultura de interpretare muzicală** a elevilor poate fi evaluată frontal numai cu prezența fizică a elevilor în clasă și individual prin prezentarea înregistrării audio a interpretării cu sau fără acompaniament. Calitatea înregistrării piesei pentru cânt este în funcție de dispozitivul de înregistrare utilizat de către elev și calitatea fonogramei la piesa vocală propusă de profesor.
- **Cultura de audiție a muzicii** poate fi evaluată prin probe practice și scrise. Tehnologiile de cunoaștere a muzicii, utilizate în cadrul audiției, pot fi totodată și sarcini pentru evaluare.
- **Testele de cunoștințe** nu pot epuiza integral proba de evaluare inițială. Cazul în care se utilizează un test de cunoștințe, el va reprezenta 1/4 din numărul total de sarcini din proba de evaluare, cu referire la unitățile de conținut studiate în clasa precedentă și consolidate în perioada de recuperare (în clasele a III-a – a VIII-a).

La o lecție realizată la distanță se vor utiliza 1-2 aplicații adecvate domeniului artistic, în special educației muzicale. Pentru a diversifica lecțiile desfășurate la distanță pot fi studiate autodidact și utilizate [6, p.7]:

- Tabla interactivă Jamboard, Open Board, Story Jumper, Learning apps;
- Audacity Dableboard, Kinderpedia, A Web Whiteboard;
- Cărți video Story Jumper, Book Creator;
- Redactarea materialelor audio-video cu Audacity: <https://audacity-free.ru/>;
- Exprimarea opiniei pe un subiect comun cu aplicația Padlet: <https://ro.padlet.com/>;
- Editarea unui material video cu aplicația Shotcut: <https://shotcut.org/>;
- Adăugarea melodiei pe fundalul unei înregistrări audio cu aplicația Audacity;
- Crearea unui video prin înregistrarea ecranului cu Free Cam și aplicația: <https://www.freescreeenrecording.com/>
- Animația imaginii cu aplicația Canva: <https://www.canva.com/>;
- Convertirea unui video în formatul mp4 cu aplicația: <https://www.zamzar.com/>;
- Platforma Adservio, Google Claasroom, Google Meet, Skype.

Studiul muzicii la lecțiile de *educație muzicală* în instituțiile de învățământ general (clasele primare, gimnaziu) este axat pe următoarele **domenii de activitate muzicală**: audiție, interpretare, creație muzicală și reflexiune. Dacă *audiția*, *interpretarea* și *creația* sunt activități muzicale care se pot desfășura separat (ca activități) și integrat (ca metode integrate în alte activități), atunci *reflexiunea* nu se desfășoară separat, ci integrat fiecărei din activitățile muzicale practice. Prin urmare, când elevii audiază muzica, sensurile creației muzicale se descoperă prin reflexiune, când elevii interpretează muzica, prin reflexiune se conturează exprimarea prin muzică etc. Amintim că reflexiunea presupune activitatea de conștientizare a percepției, a datelor simțurilor și trăirilor lansate de muzica audiată/ interpretată; presupune o activitate în care se stabilește legătura dintre gândirea și simțirea muzicii în contextul temei lecției. Prin reflexiune

se descoperă legitățile muzicii (formulate într-o variantă accesibilă în temele modulelor și unițărilor de conținut curriculare), se gândește și se construiește legătura muzicii cu viața, se formează totalitatea valorilor spirituale ca manifestări ale culturii muzicale a elevilor.

Este evident, că învățarea la distanță la lecțiile de educație muzicală nu pot diminua valoarea formativă a tuturor activităților muzical-didactice, dar, totuși, există anumite specificații cu referire la modalitățile de abordare a acestora din perspectiva bugetului de timp și a calității emiterii/receptării muzicii.

Pentru buna desfășurare a lecțiilor de *Educație muzicală* la distanță, se recomandă:

- **Audiția muzicii** să se realizeze ca activitate independentă (cu durata sunării creației de la 1,5 – până la 2 minute în clasele primare, până la 2,5 minute în clasele a V-a – a VI-a și până la 5 minute în clasele a VII-a și a VIII-a). Durata piesei audiate nu afectează metodologia activității de audiție, care reunește cinci pași încetățeniți în practica pedagogiei muzicale (1. Cuvânt introductiv, 2. Audiția muzicii, 3. Analiza-caracterizare a muzicii, 4. Re-audiția unui fragment sau integrală a creației, 5. Valorizarea muzicii în raport cu tema lecției). Profesorul va propune linkul piesei pentru audiție și sarcini concrete pentru realizare în timpul receptării muzicii (pentru pasul 2 și 3 din metodologia audiției). Elevii audiază creația muzicală independent, la propria sursă de receptare: laptop/ computer conectat la internet. Apoi, elevii vor fi implicați în analiza-caracterizare a valorilor creației muzicale (trăire, imagine, expresivitatea limbajului, forma de organizare) în raport cu tema lecției. Această activitate poate integra activități sincrone și asincrone, precum: (a) tehnici de cunoaștere a muzicii prin interpretare (fredonarea frazei/ melodiei, improvizarea ritmică, comentariul muzical etc.), (b) tehnici de creație muzicală elementară (reprezentarea conturului melodic, elaborarea partiturii ascultătorului, alcătuirea acompaniamentului la instrumente muzicale pentru copii etc.). Bugetul de timp pentru activitatea de cunoaștere prin audiție nu va depăși 15 minute.
- **Interpretarea muzicală** (vocală, corală, instrumentală, vocal-instrumentală etc.) se va realiza în variantele: (a) sincronizat – ca interpretare concomitentă după modelul sonor propus de profesor, cu microfonul închis la elevi; (b) consecutiv (asincron) – interpretare independentă a elevilor, desfășurată după demonstrarea modelului de interpretare de către profesor. În ambele variante după prezentarea interpretării-model a piesei vocale, se va realiza analiza-caracterizare a muzicii în raport cu tema lecției. Apoi, se va expedia elevilor modelul sonor pentru exersare și învățare. Elevii demonstrează învățarea interpretării muzicale a unei piese vocale numai individual, la lecția următoare sau peste 1-2 lecții.
- **Creația muzicală elementară** poate reuni improvizații de ritm/ melodie, crearea acompaniamentului, muziciere, mișcări ritmice/ de dans, joc muzical etc. Metodologia de realizare a unor tehnologii muzicale autentice se regăsește în manualele de *Educație muzicală* pentru clasa a II-a și a III-a (editate în 2019 și 2020). În desfășurarea activităților de creație muzicală se vor respecta următorii pași: (a) expunerea sarcinilor, algoritmului de acțiune, (b) elaborarea/ demonstrarea modelelor, (c) exersarea interpretării modelului (cu suport audio/ video înregistrat prealabil), (d) realizarea artistică a activității de creație, (e) evaluarea/ autoevaluarea rezultatelor atinse în baza descriptorilor. Activitatea de creație poate fi realizată individual/ în grup, în temeiul unei liste cu sarcini concrete - pași de realizare.

În concluzie, constatăm faptul că învățarea disciplinelor artistice în școala de cultură generală, în orice context social, economic, epidemiologic etc. își păstrează caracterul imperativ și valoric. În raport cu învățarea școlară, științele și artele îndeplinesc roluri complementare. Cu mijloace și instrumente diferite, artele și științele completează cunoașterea elevului despre sine și lumea înconjurătoare.

#### **Bibliografie:**

1. BAMFORD, Anne. *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. Berlin: Waxmann Münster, 2009
2. CUCOȘ, Constantin. *Educație estetică*. Iași: Polirom, 2014

3. *Educație artistică în preșcolaritate*: Ghid teoretico-metodologic. /M. Morari, V. Pâslaru, L. Alekseeva [et al.]; coord.: Marina Morari, Vladimir Pâslaru; Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. Chișinău: Pontos, 2016
4. KERLAN, Allain. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'une paradigme*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 2004
5. POUIVET, R. *Ce este o operă de artă?* Iași: Editura Fundației academice AXIS, 2009
6. REPERE METODOLOGICE privind organizarea procesului educațional în învățământul gimnazial la disciplina Educație muzicală în anul de studii 2020-2021, aprobate prin Ordinul MECC nr. 839 din 18 august 2020/ Coord. V. Gaiciuc, autori: M. Morari, P. Zavatîn, Chișinău, 2020.
7. ДМИТРИЕВА, Людмила, ЧЕРНОИВАНЕНКО, Наталья. *Методика музыкального воспитания в школе*: Учеб. Пособие для студ.сред.пед. учеб. Заведений. 2-е изд. Москва: Издательский центр «Академия», 1998
8. КАБАЛЕВСКИЙ, Дмитрий. *Как рассказывать детям о музыке?* Москва: Просвещение, 2005

**CZU 621.79**

## PARTICULARITĂȚI DE PRELUCRARE A OȚELURILOR-CARBON ÎN PLASMĂ ELECTROLITICĂ DE TENSIUNE JOASĂ CU ACȚIUNEA SUPLIMENTARĂ A CÂMPULUI MAGNETIC

**Pavel PERETEATCU**, dr., conf. cerc.

**Cornel CRACAN**, asist. univ.

**Ion ȚIGANAȘ**, inginer

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *The paper presents some results of St3 steel processing in low voltage electrolytic plasma with the application on the work area of a variable induction magnetic field, research has demonstrated the effectiveness of applying complex surface layer processing technology to increase operating characteristics.*

**Keywords:** *steel, plasma, induction magnetic, applying complex.*

Este cunoscut că în industria constructoare de mașini se utilizează o gamă foarte largă de materiale cu proprietăți fizico-mecanice foarte diverse [1].

Însă, în acest context, trebuie de menționat că ponderea cea mai mare în utilizare ca materiale de construcție le dețin oțelurile, aliajele fierului cu carbonul ( $\leq 2,11\%$  C).

Pentru a modifica proprietățile fizico-mecanice ale oțelurilor, se utilizează diferite metode și procedee având la bază principala proprietate fizică a componentei Fierului – polimorfismul. Dintre tehnologiile care se utilizează în acest sens putem specifica tratamentele termice, tratamentele termo-chimice și termo-mecanice.

Fiecare dintre aceste tehnologii permit de a schimba proprietățile de exploatare a pieselor, organelor de mașini în scopul îmbunătățirii lor, în temei la suprafață. Este vorba despre rezistența la coroziune, uzură, rezistență mecanică, duritate etc. [2].

Însă, concomitent cu tehnologiile clasice de durificare menționat mai sus, la etapa actuală, tot mai mult se implementează metode și procedee de prelucrare modernă care au la bază utilizarea directă a fenomenelor fizico-chimice asupra suprafețelor metalelor și aliajelor [1]. Dintre ele vom menționa prelucrarea prin electroeroziune, electrochimică dimensională, cu fascicule de fotoni, electroni, plasmă electrolitică de tensiune joasă etc. [3].

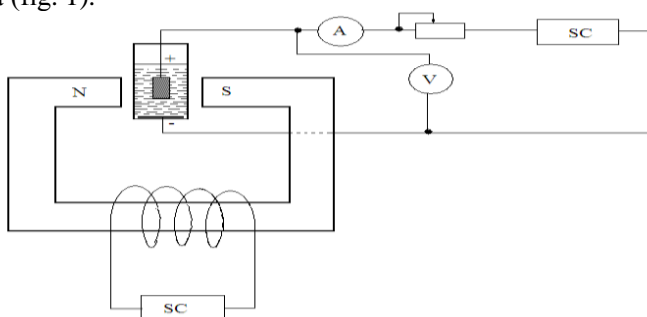
În scopul intensificării proceselor care decurg în straturile superficiale ale aliajelor metale, în temei a oțelurilor, se utilizează metode complexe de prelucrare, care constau în îmbinarea într-un proces unic a două sau mai multe procedee. De exemplu, acțiunea radiației Laser asupra straturilor prelucrate la alierea cu scânteii electrice, utilizarea ultrasunetului la prelucrarea electrochimică dimensională etc. [4].



Astfel, în lucrare sunt prezentate unele rezultate ale cercetărilor experimentale de prelucrare complexă a straturilor superficiale a oțelului carbon St3, oțel de calitate obișnuită în plasmă electrolică de tensiune joasă la acțiunea suplimentară a câmpului magnetic de inducție variabilă. Cercetările anterioare au demonstrat că, aplicând tehnologii complexe de prelucrare, se poate îmbunătăți calitățile de exploatare ale acestui material: duritatea, rezistența mecanică etc. a straturilor superficiale.

Trebuie de menționat că oțelul St3 nu poate fi călit la martensită prin tratamentul termic propriu-zis, cauza fiind concentrația joasă de carbon, însă el este ieftin și accesibil. Având în vedere că piesele la organele de mașini în procesul de exploatare intră în contact numai cu părțile superficiale, este rezonabil de a aplica o tehnologie care ar permite în rezultat obținerea structurii martensitice în straturile de la suprafață. O astfel de tehnologie s-a dovedit a fi prelucrarea anodică în plasmă electrolică de tensiune joasă  $\leq 250$  V. Intensificarea procesului de difuziune a atomilor de carbon și azot s-a efectuat cu suprapunerea unui câmp magnetic pe zona de lucru.

Cercetările experimentale au fost efectuate cu aplicarea câmpului magnetic de inducție variabilă asupra procesului de prelucrare anodică în plasmă electrolică de tensiune joasă după următoarea schemă (fig. 1).

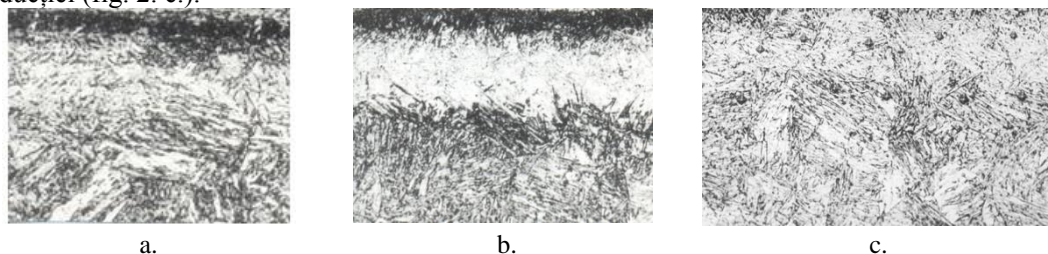


**Figura 1.** Schema principală de prelucrare în plasmă electrolică de tensiune joasă cu aplicarea câmpului magnetic de inducție  $\vec{B}$ . A – ampermetru; V – voltmetru; SA<sub>1</sub> – sursă de alimentare a circuitului de tensiune joasă; SA<sub>2</sub> – sursă de alimentare a circuitului magnetului;

Rezultatele cercetărilor au demonstrat că câmpul magnetic aplicat asupra zonei de prelucrare contribuie la intensificarea procesului de difuziune a atomilor de carbon și azot proveniți din plasma formată în jurul anodului, materialul supus prelucrării prin disocierea electrolitului la trecerea curentului electric prin el.

Astfel, creșterea concentrației elementului de saturație carbonul până la valori care permit de a obține structuri martensitice și o concentrație a atomilor de azot, care conduce la formarea fazelor de pătrundere, vorbește despre eficacitatea tehnologiei complexe de prelucrare cu plasma electrolică de tensiune joasă cu suprapunerea câmpului magnetic de inducție variabilă.

În fig. 2 sunt prezentate microstructurile eșantioanelor de oțel St3 supuse tratamentului termo-chimic în plasmă electrolică de tensiune joasă cu suprapunerea câmpului magnetic de inducție variabilă. Se observă că zona ocupată de structura martensitică crește odată cu mărirea inducției (fig. 2. c.).



**Figura 2.** Microstructura eșantioanelor de oțel 3, supuse tratamentului termo-chimic sub acțiunea câmpului magnetic, timpul de expunere 3 min. a – B 0,3 T; b – B 0,6 T; c – B 0,8 T

Astfel, s-a constatat că aplicarea câmpului magnetic influențează formarea structurii probelor din oțel hipoeutectoid, St3 măbind adâncimea pătrunderii ionilor de saturație, astfel contribuind la sporirea durabilității straturilor superficiale prin transformarea grăunților din martensită aciculară în mărunță, ceea ce confirmă sporirea durității și rezistenței la oboseală a probelor.

#### **Bibliografie:**

1. БЕРНШТЕЙН, М. Л., ПУСТОВОЙТ, В. Н. *Термическая обработка стальных изделий в магнитном поле*. Москва: Издательство «Машиностроение», 1987
2. NANU, A. *Tehnologia materialelor*. Chișinău: Editura „Știința”, 1992
3. *Manualul inginerului metalurg*. București: Editura Tehnică, 2010
4. *Электрофизическая и электрохимическая обработка материалов*. Москва: Издательство «Машиностроение», 1987
5. РОМАШЕВ, Л. Н. и др. *Измерение магнитных свойств аустенитной стали в близи мартенситной точки*. In: Физика металлов и металловедение. Т. 36 вып. 2.

**CZU 111.8(498)“19”Lupașcu Șt.**

### **OPȚIUNEA METODOLOGICĂ A PRINCIPIULUI TRIDIMENSIONALITĂȚII ÎN DINAMICA DEZVOLTĂRII LA ȘTEFAN LUPAȘCU**

**Iulia INGLIS, drd.**

*Facultatea Istorie și Filozofie,  
Universitatea de Stat din Moldova*

**Abstract:** *The main scientific problem philosophically solved is to elucidate the specific conceptions about epistemology and methodology of science from the perspective of dialectical neorationalism of St. Lupașcu and appropriate methods for their research and demonstration of their value in cognitive scientific exploration of the world.*

**Keywords:** *epistemology, gnoseology, psychology, contradiction, logic, system, structure, principle, history of science, scientific spirit.*

Întreaga operă a filosofului Ștefan Lupașcu (1900-1988), membru post-mortem al Academiei Române, care a examinat problemele fundamentale filosofice, iar cele gnoseologice și epistemologice, în mod special, este determinată de antagonismul dualist și logica dinamică a contradictoriului. Ștefan Lupașcu fundamentează principiul antagonismului ca „Noul discurs asupra metodei” pentru opțiunea metodologică a tridimensionalității în dinamica dezvoltării, deoarece nu se întâlnește sector al experienței și al experimentării, atât la nivel macro, cât și micro, în care să nu se evidențieze acest antagonism indispensabil pentru formarea oricărui sistem. [3, p. 25]

Inspirat de linia ideilor lui Heraclit, Empedocle, Hegel, Bergson și Bachelard, Ștefan Lupașcu își caracterizează el însuși concepția ca fiind „dialectic-neoraționalistă-supraraționalistă”, cum singur o denumește, prin raportare la Gaston Bachelard.

Descoperirile din diferite domenii științifice sunt abordate de Ștefan Lupașcu în epistemologie și gnoseologie din perspectiva concepției logicii dinamice a contradictoriului. El a sesizat tendința generală a evoluției cunoașterii din domeniile acestor științe, precum și structura antinomică contradictorie a universului pe diferite niveluri. Logica lui Lupașcu este considerată polivalentă, tripolară și transfinită, diferită esențial atât de logicile tradiționale, cât și de cele dialectice sau logico-matematice.

Ștefan Lupașcu și-a denumit *logica dinamică a contradictoriului*, pentru că exclude *principiul identității, pe cel al non-contradicției și pe cel al terțului exclus*, în beneficiul *terțului inclus*. O astfel de logică este una a antagonismului contradictoriilor, având caracter dialectic cu valori logice dinamico-contradictorii determinat de fluxul de actualizări și potențializări. Logica lui este polivalentă, cu o dimensiune mai largă de logicitate, o logicitate graduală care depășește logicul și illogicul. Într-o astfel de logică, contradicția nu este între dinamic și static, activ și pasiv, ci între două sau mai multe *dinamisme*, între „dinamismul dinamismului” și

„dinamismul staticului”. Problematika abordată de Ștefan Lupașcu care reflectă „modalitatea constitutivă a gândirii și a realului” este conținutul contradicției prezentat în mod diferit de cel din cadrul logicii dialectice a lui Hegel. [3, p. 6]

Cele șapte concepte ale logicii lui Lupașcu – *potențializare, actualizare, omogenizare, eterogenizare, devenire, dezvoltare și afectivitatea* – sunt explicate în baza principiului energiei. După Ștefan Lupașcu, a cunoaște înseamnă a exista și a exista înseamnă a cunoaște, cunoașterea și existența fiind fundamentul logicii contradictoriului, precum și al cunoașterii. Cunoașterea se constituie prin faptul că Unul se divide în Multiplu, iar acesta se reface în Unul. În cazul sistemului T, care este implicat aici, sunt antagonisme care se anihilează reciproc; este o deducție contradictorială ce se deosebește de celelalte două deducții contradicționale care nu aparțin sistemului T. Dinamismul antagonist presupune ceva continuu, ceea ce face posibilă înțelegerea deosebirii dintre determinism, indeterminism și adeterminism.

Logica dinamismului contradictoriu admite coexistența a trei termeni asociați la trei tipuri de „materii-energii”, trei feluri de finalități, de spațiu-timp, de comportamente, de ortodeducții... Lupașcu examinează și alte concepte, precum cele de *structură, sistem, atracție – repulsie, relație – ruptură*, dar și acele forțe antagonice, care tind spre omogenizare sau spre eterogenizare.

Basarab Nicolescu, apreciind trialectica lupascienă ca o schemă generală de lectură a unor fenomene de o mare diversitate, consideră oportun aplicarea acesteia la cunoașterea științifică, pentru a distinge sau diagnostica moduri de a gândi procesul dezvoltării științei. În acest sens, considera „logicile” lui Lupașcu drept structuri posibile de *gândire*, care se pot activa în fața fenomenelor marcate de o tensiune antagonică structurală, așa cum este și cunoașterea științifică. Diferitele moduri de a gândi, dinamismul cunoașterii științifice au fost trecute prin grila celor trei logici și a celor trei etici corespunzătoare lor și privite ca manifestări ale acestor structuri posibile de gândire și comportament științific.

În orice sistem, coexistă două dinamisme contradictorii: unul de omogenizare, altul de eterogenizare, după Ștefan Lupașcu. Din jocul lor, se creează dinamica sau evoluția sistemului respectiv. [3, p. 235] Aplicând această idee la sistemul care este cunoașterea științifică, menționează că antagonismul sau tensiunea energetică, specifică acestuia, se consumă între cercetarea savanților și metodologia abordată. Metoda este forța omogenizantă; ea tinde să supună, să disciplineze cercetarea. Cercetarea este forța eterogenizantă, dinamismul care are tendința să producă diversitate. Din modul în care este gândit acest raport de forțe, acest antagonism, se nasc trei modele ale dezvoltării științei, trei tipuri de teorii metodologice, care cuprind trei variante ale raționalității științifice corespunzătoare celor trei logici și trei modele ale comportamentului științific, similare celor trei etici.

Asemenea acestor cercetări interdisciplinare și-a construit Ștefan Lupașcu modelul său dialectic, părăsind tradițiile speculative ale ontologiei clasice, în care domina conceptul de ființă (concepută abstract și situată dincolo de limitele rațiunii) și insistând în direcția construirii unei ontologii dialectice, în care domină conceptul de existență, abordată pe căi raționale și în directă concordanță cu pozitivitatea și spiritul analitic al gândirii contemporane.

Logica micro-fizicii, ca și logica macro-fizicii, logica proceselor biologice sau a celor psihosociale sunt moduri de manifestare particularizată a unei logici mai generale, respectiv a logicii dinamice a contradictoriului, inițiată de Ștefan Lupașcu la jumătatea secolului al XX-lea – o logică sugerată din perspectivă ontologică, în raport cu care logica clasică a non-contradicției, operațională la nivelul gândirii formale, se distinge ca un caz particular. Orientările noi din logică (polivalente, logica acțiunii, logica schimbării etc.) atestă limitele logicii formale și corelarea logicului cu ontologicul. Ștefan Lupașcu va descrie tipologia sistemelor, în funcție de dinamica relațiilor dintre actualizarea și potențializarea energiilor interne, identificând trei orientări privilegiate ale sistematizării energetice și, implicit, trei tipuri de materii, deoarece „materia nu este decât o sistematizare energetică datorată unei anumite rezistențe” [3, p.23] El consideră că starea T se întâlnește atât în interiorul materiei fizice, cât și la nivel biologic prin structurarea sa complexă. Pentru Ștefan Lupașcu, problema fundamentală a universului este aceea a organiză-

rii, organizată sub o formă ternară. Toate obiectele care se oferă spre cunoaștere se prezintă ca o asociere de elemente, de sisteme atomice, a căror masă, neglijabilă în electron, nulă în foton, dar importantă în nucleu, ar continua să exprime tradiționala noțiune de materie, dacă autorul teoriei relativității n-ar fi redus-o la noțiunea de *energie*. Cauza interacțiunilor sistemice care sunt observate în natură nu poate fi decât conflictul dintre energii antagoniste. Un sistem nu se poate menține fără coexistența unor forțe de atracție și de repulsie între elementele sau subsistemele sale. Se constată distincția dintre *actualizare și potențializare*: o forță nu se poate exercita decât contra unei alte forțe, care-i rezistă, una câștigând ceea ce cealaltă pierde, iar dihotomiei *dezordine – ordine* din abordările tradiționale se opune o triadă de tipuri de organizare, de structuri distincte ale materiei, de fapt de trei materii diferite.

În opera lui Ștefan Lupașcu sunt abordate elemente care formează o dialectică triadică, determinată de confruntări antagoniste care organizează cele trei materii, ca dimensiuni ale sistematizării energetice. După autor, sunt posibile trei astfel de sisteme: un sistem cu antagonism simetric, ale cărui dinamisme sau sisteme antagoniste se echilibrează la același nivel de actualizare și potențializare, și alte două sisteme inverse, dirijate și organizate de excesul sau dominarea unuia ori altuia dintre dinamisme: sisteme inverse cu antagonism disimetric, în dezechilibru sau echilibru disimetric, în care o anumită actualizare mai puternică a uneia dintre forțele antagoniste este menținută la un anumit nivel și echilibrată de o anumită potențializare rezistentă a celeilalte, care se opune deactualizării sale riguroase. În același timp nici una dintre cele trei materii nu este o sinteză a celorlalte două: „Într-adevăr, sunt posibile trei tipuri de sisteme și deci de sisteme de sisteme: un sistem cu antagonism simetric, ale cărui dinamisme sau sisteme antagoniste se echilibrează la același nivel de actualizare și potențializare respective și reciproce, și alte două sisteme, inverse, dirijate și organizate de excesul sau de dominarea unuia ori altuia dintre dinamisme sau sisteme antagoniste: sisteme inverse cu antagonism disimetric, în dezechilibru, pe care le-am putea considera în echilibru disimetric, pentru că o anumită actualizare mai puternică a uneia dintre forțele antagoniste este menținută la un anumit nivel și echilibrată de o anumită potențializare rezistentă a celeilalte care se opune deactualizării sale riguroase, ceea ce imprimă sistemului însuși o anumită rezistență, trebuind să-i dea aspect „material“, deși relațiile de antagonism sunt în acest caz mai slabe.” [3, p. 29] Între componentele antagoniste ale sistemului pot exista fie raporturi de simetrie și echilibru, fie relații asimetrice, caracterizate prin supremația uneia sau alteia dintre laturile implicate în conflict. Raporturile de echilibru simetric, sau de dispunere asimetrică a contrariilor antagonice vor fi descrise de către Ștefan Lupașcu prin enunțarea tezei că orice antagonism implică actualizări și potențializări energetice și că acțiunea principiului antagonismului se relevă sub forma unui antagonism permanent între actualizarea și potențializarea diverselor forme de energie. Raportată la natura sistemică a oricărui proces energetic, ideea antagonismului conduce la concluzia că orice sistem este constituit din componente antagonice și că el durează doar atâta timp cât se mențin dinamismele conflictuale. Astfel, dacă se actualizează o anumită formă de energie în cadrul unui sistem, opusul acesteia va fi potențializat corespunzător gradului de actualizare a primei forme. „Așa că energia, oricum s-ar înfățișa, nu numai că deține dinamisme antagoniste, dar aceste dinamisme sunt și trebuie să fie de așa natură încât actualizarea unuia să implice potențializarea celuilalt sau ambele să se găsească pe cele două traiectorii ale trecerii de la potențial la actual sau de la actual la potențial, către sau într-o stare în același timp de egală potențializare și egală actualizare unul față de altul.” [3, p. 20]

Materia nu este decât o sistematizare energetică organizând trei feluri de universuri: *fizic, biologic și psihic*. Ștefan Lupașcu invocă ipoteza unui antiunivers, unde primordială este considerată eterogenitatea biologică, în timp ce în universul nostru dominantă este omogenitatea anorganicului. În universul opus universului dat predomină tendința spre eterogenitate, corespunzător materiilor biologică și microscopică, în timp ce pentru cea de a treia materie, în care forțele antagoniste sunt în echilibru, ca în materia nucleară și psihică, corespunde un al treilea univers, menit să despartă și să împiedice primele două universuri de a intra într-un conflict catastrofal universul psihic. Ștefan Lupașcu consideră despre universul psihic, că ar putea fi un

„suflet al sufletelor”, un fel de Dumnezeu, controlul suprem, într-un sens nou al cuvântului. Ar fi vorba de o conceptualizare transfinită, în care subiectul și obiectul ar coexista și s-ar interfera în cel mai înalt echilibru antagonist și contradictoriu și în care Dumnezeu n-ar fi nici subiect, nici obiect, nici actualizare, nici potențializare, ci amândouă simultan, echilibrat și excluzând ruptura, disjuncția non-contradictorie. Dumnezeu ar fi deci centrul și non-centrul, într-o devenire transfinită ca o libertate necondiționată. Materia, scrie Ștefan Lupașcu, nu evoluționează de la „neînsuflețit”, pentru a trece prin biologic, până la psihic, deoarece universurile sunt considerate ca divergente, dintre care cel microfizic, care se regăsește în sistematizarea energetică a psihicului, nu este sinteza celorlalte două, dar conflictul lor, într-un antagonism și o contradicție. Aceasta nu înseamnă că nu pot exista combinații specifice ale celor trei materii în cadrul fiecărui univers. Există două principii ce argumentează compoziția și geneza celor trei materii: *principiul secund al termodinamicii și principiul exclușunii, al lui Wolfgang Pauli*. Cele două principii „îngăduie, mai ales, surprinderea, în orice experiență, a energiei și a sistematizărilor pe care ea le generează, rolul fundamental pe care îl joacă în acest caz proprietățile de omogenizare și eterogenizare ale evenimentelor, proprietăți cu atât mai importante cu cât sunt în strânsă corelație cu cele două forțe polarizatoare și contradictorii ale logicii: identitatea și non-identitatea”. [3, p. 33] Într-un univers, cum este cel în care ne situăm, contrariul viului nu este moartea, ci macro-fizic, mineralul, omogenul și identicul. Pentru Ștefan Lupașcu, aceasta înseamnă că una dintre forțe se actualizează, în timp ce cealaltă se potențializează. „Tot ceea ce se manifestă fizic pentru noi, orice fenomen, orice modificare a unei anumite stări de lucruri, implică existența unei energii care nu este și nu poate fi riguros statică – altfel nu s-ar petrece niciodată nimic în univers. Un dinamism, dacă nu este riguros static, ceea ce ar echivala cu inexistența lui, cel puțin față de mijloacele noastre de informație, implică la rândul-i trecerea de la o anumită stare potențială la actualizare; dacă un dinamism oarecare poate rămâne în stare potențială, ca stare antecedentă celei de actualizare, este pentru că ceva îl menține așa; or, acest ceva nu poate fi el însuși decât un dinamism în stare de actualizare antagonistă, întrucât trebuie, la rândul lui, să se poată potențializa pentru a permite actualizarea celuilalt”. [3, p. 27] În aceasta constă principiul antagonismului, pentru orice energie în măsura în care ea există. Ideile din scrierile lui Ștefan Lupașcu, printre care și cele legate de *omogenizare și eterogenizare*, sunt determinate și corelate cu acele concepte elaborate de fizică, care cheamă revizuirea imaginii despre lume: principiul incertitudinii, care domină în fizica universului cuantic, nu permite emiterea verdictelor rigide bazate pe un determinism care se dovedește a nu avea o fundamentare științifică. Distanța introdusă de Ștefan Lupașcu între *omogenitate și eterogenitate* nu se confundă cu relația dintre *ordine și dezordine*.

Prin urmare, apare concluzia: evidențierea complexității și frumuseții naturii nu se poate înfăptui prin dominare și control, ci prin cooperare și dialog. Laturile contradicției dinamice tind spre antagonism prin *actualizări și potențializări* succesive, specifice, în funcție de cele trei tipuri de existență a materiei: *macrofizică, biologică și neuropsihică*. Fiecărui nivel de organizare a materiei îi corespunde o anumită stare a energiei: energia omogenizantă ține de domeniul macrofizic, cea eterogenizantă corespunde nivelului biologic, iar energia antagonică (a stării T) susține structurile neuropsihice. Se remarcă *identitatea, eterogenitatea și echilibrul instabil*. Prin urmare, spiritul și gândirea pot fi explicate prin aspectele lor contradictorii, prin suprapunerea unor incompatibilități sau prin dezbinarea celor contradictorii. Un important aspect în cunoașterea universului îl are abordarea sistematică ce ne propune să parcurgem drumul de la sistem la structură Ștefan Lupașcu. [3, p. 28] Evidențierea specificului calitativ al sistemului presupune, în mod obligatoriu, studierea structurii sale, precum și a funcției elementelor date în structură, a modului în care ele se adaptează sau reacționează la diferite situații. În acest sens, structura ne apare ca aspectul relativ invariabil al sistemului, un ansamblu de relații invariante, care poate explica atât stabilitatea sistemului în raport cu diferitele procese interne și externe, precum și cu forma de mișcare și dinamica sistemului. În raport cu sistemul, care este un ansamblu de ordinul fenomenului, și categoria de sistem, care pune în evidență, îndeosebi, imagi-

nea de totalitate pe care relațiile o conferă unui ansamblu de elemente, structura este o categorie de ordinul esenței, desemnând totalitatea trăsăturilor și legilor proprii sistemului considerat.

Ștefan Lupașcu a abordat și problematica conceptului de structură, de sistem și a relațiilor acestora cu știința, fiind receptiv la dezbaterile științifice contemporane epocii sale. Analizăm această triadă structurală, în măsura în care omul este rezultatul sinergiei create între cele trei materii, iar „psihicul este alimentat fără încetare de fizic și biologic, de moarte și de viață” [3, p. 325]. Concretizând, observăm că în alcătuirea corpului uman sunt atâtea aspecte fizice ca substanțe minerale care, ingerate fiind, alcătuiesc compoziția fizico-chimică a corpului uman; celulele, țesuturile, organele care alcătuiesc structuri biologice umane, aflate într-o permanentă dinamică, iar la nivel psihic există un complex de stări ale ființei umane, deși nu se pot manifesta în afara sau în absența substratului fizic și biologic au particularități speciale.

Omul este prezentat ca o expresie potențială a „spiritului-idee”, în afara căruia niciun act de creație nu este posibil. Această calitate a omului, de a fi creator, determină posibilitatea de a avea și „chip și asemănare divină”. Omul, afirmă Ștefan Lupașcu, este singurul element al existenței care poate trăi în starea T și poate ajunge la cunoașterea cunoașterii. Omul va face mereu actualizări și potențializări în raport cu sistemul său de alegere, cu capacitatea sa de cunoaștere. După filosoful român, etica omogenului și etica eterogenului sunt dominate de a treia etică (a terțului inclus), adică de Dumnezeu. Primele două etici, corespunzătoare formei fizice și formei biologice a materiei-energii, evoluează, iar cea de a treia se concentrează în puternica energie spirituală, care se menține după moartea fizică și biologică a omului. Pentru că există etică, deci comportament moral al omului, după Ștefan Lupașcu, etica divină acționează numai dacă omul se apropie de Dumnezeu, abordează cele două etici (macrofizică și biologică) și asigură dezvoltarea și acțiunea permanentă a energiei nucleo-psihice construind, astfel, o nouă personalitate a omului, apropiat de Dumnezeu, de natură și de semenii săi. A treia etică, cea a divinității, este determinată de dragostea față de Dumnezeu, de Creatorul său. Acest tip de cunoaștere și de comportament nu mai este condiționat exclusiv intelectual, ci și afectiv.

Ștefan Lupașcu, examinează trei materii-energii: fizică (macrofizică), biologică (biofizică) și neuropsihică precum și trei etici.

Deși gândirea caută identitatea, Lupașcu spune că ea trebuie să caute contradicția pentru a surprinde peste tot devenirea. Totul, de la electron până la gândirea însăși, reprezintă, după el, energie, iar energia înseamnă două energii antagoniste, în „conflict fără ieșire, dar a toate creator”. Deci Ștefan Lupașcu propune o viziune structurală dualistă și contradictorie, asupra elementelor lumii naturale concepute ca sisteme de sisteme energetice, a omului și a gândirii, în care tendința de omogenizare actualizează structural sistemul, determinându-i o stabilitate entropică, iar tendința de eterogenizare potențează schimbarea și chiar devenirea sistemului, impulsionându-i disponibilizarea spre o dinamică negentropică generatoare de schimbare structurală. Nu se abordează nici „unitate a contrariilor”, nici „luptă a contrariilor”, ci un antagonism permanent activ între stările contradictorii ale sistemului, din care orice sistem la toate nivelurile structurale „se face” și nu doar „există”. Lipsa antagonismului energetic echivalează cu „moartea” sistemului respectiv, cu dizolvarea lui structurală, în timp ce afirmarea acestui antagonism echivalează cu deschiderea acestuia spre schimbare și devenire.

Așadar, conceperea de către Ștefan Lupașcu a materiei ca un rezultat, ca o creație a dialecticii energiei: „Într-o materie nu există nimic în afara energiei proprii de sistematizare, care este însăși dialectica sa ... mai exact, ceea ce corespunde noțiunii curențe de materie, ceea ce creează impresia prezenței sale și manifestă caracteristicile sale este o sistematizare energetică dotată cu o anumită rezistență și o orientare privilegiată, una, de altfel, în funcție de cealaltă” nu trebuie neapărat interpretată ca subordonare structurală de către energie a materiei, ca substrat energetic al materiei, ci doar ca o întrepătrundere a acestora, abordând materie-energie mai degrabă decât de materie și energie. [3, p. 67] În relația dintre tendința de omogenizare și cea de eterogenizare, dintre unitate și diversitate sistemică domină eterogenitatea și diferențierea. În consecință, potențialitatea domină actualitatea în procesul devenirii (și nu invers). Se

poate constata că formatul dialectic a mecanismului dinamicii universului, pe care îl sugerează Ștefan Lupașcu prin logica sa dinamică a contradictoriului, a fost confirmat de spiritul dialectic, sugerat nu numai de speculația dialectic-filosofică din ultimele decenii, ci și de argumentarea dialectică a științei contemporane, îndeosebi micro-fizică, biochimică, astrofizică și, la modul general, de cibernetică și teoria actuală a sistemelor. Potrivit concepției lui Ștefan Lupașcu, *realitatea*, inclusiv cea socială, este construită de om, iar analiza proceselor prin care se produce constituie probleme cu mult mai generale, aceea a determinării existențiale a *materiei-energiei neuropsihice*. Această materie prezintă similitudini cu cea microfizică, ambele fiind caracterizate printr-o dialectică în care forțele omogene și eterogene nu pot domina, iar energia, în loc să se degradeze, se concentrează. Lor le este proprie „starea T” de semiactualizare și semipotentializare, de maximă energie. În starea T, niciunul din fenomenele contradictorii nu poate fi în mod riguros independent și absolut.

O idee importantă este abordarea lui Ștefan Lupașcu privind problematica *subiectului și obiectului* în cadrul experienței microfizice, față de știința clasică. Știința clasică are drept obiectiv să actualizeze și, prin aceasta, să subiectivizeze eterogenul, virtualizând instanțele logice ce mobilizează conceptul de identitate. Ceea ce este simplu este ceea ce este conceptual, în timp ce complexul este reprezentat de fapte, de empiric. Problematika conștiinței și a cunoașterii este abordată de Ștefan Lupașcu în diferite lucrări. În opoziție cu aproape toate concepțiile anterioare, el înțelege cunoașterea nu doar ca creație a creierului uman și a activității acestuia, ci ca activitate „existând în toate materiile, în măsura în care potențialitatea este conștientă”. În rezumat, se exprimă Ștefan Lupașcu, dacă exista energie, există antagonism, contradicție și sistem [3, p. 62]. Și, se poate reține că, dacă există energie (structurată antagonic în sisteme contradictorii de energie), există și masă („materie“), actualizarea uneia în schimbul potențializării celeilalte fiind însăși esența dinamismului existenței la nivelul de bază al universului microfizic. Cu precizarea că antagonismul și dinamismul specifice materiei microfizice (și, prin extensie, celei fizice, în general) se manifestă prin mecanisme specifice și la celelalte niveluri de structurare a materiei (biologic și psihic), fiecare evidențiind modalități proprii de acțiune a relației dintre omogenizare și eterogenizare. Sunt multe alte aspecte ale dialecticii pe care le ridică lectura operii lui Ștefan Lupașcu, printre ele este și problema determinismului contradicțional, problema simetriei structurale a universului; problema pluralității modelelor dialecticii, din perspectiva cărora Ștefan Lupașcu propune termenul de ortodialectică; problema raporturilor dintre dialectica obiectivă și dialectica subiectivă; în mod special, problema raporturilor dintre identitate și diversitate din punctul de vedere al logicii contradicționale, precum și aspecte ale dialecticii cunoașterii și creației valorice. Ceea ce este important de reținut este afirmația că „nu materia conține o dialectică menită să îndeplinească funcția de mecanism sau modalitate a comportamentelor sale, ci dialectica este cea care creează materia; într-o materie nu există nimic în afara propriei energii de sistematizare, care este însăși dialectica sa”, abordată prin prisma valorii metodologice din perspectiva relației dintre știință și filosofie. [3, p. 67]

#### **Bibliografie:**

1. LOVINESCU, M. *Întrevederi cu Mircea Eliade, Eugen Ionescu, Ștefan Lupașcu și Grigore Cugler*. București: Cartea Românească, 1992, 184 p.
2. LUPAȘCU, Șt. *Experiența microfizică și gândirea umană*. București: Ed. Șt, 1992. 308 p.
3. LUPAȘCU, Șt., NOICA, C., SPORICI, V. *Logica dinamică a contradictoriului*. București: Editură Ed. Politică, 1982, 439 p.
4. LUPAȘCU, Șt. *Om și cele trei etici ale sale*. Iași: Editura „Ștefan Lupașcu”, 1999
5. LUPAȘCU, Șt. *Principiul antagonismului și logica energiei*. Iași: Editura „Ștefan Lupașcu”, 2000
6. LUPAȘCU, Șt., *Universul psihic: sfârșitul psihanalizei*. trad. SPORICI V., Iași, 2000, 256 p.
7. RUMLEANSCHI, P. Problema lumilor posibile în concepția lui Ștefan Lupașcu. In: *Ștefan Lupașcu: un gânditor pentru mileniul trei*, Vol. 1 din *Analele științifice ale Institutului de studii europene „Ștefan Lupașcu”*. Seria Secvențe semio-logice. Iași: Institutul de Studii Europene Ștefan Lupașcu, 2001, p. 159

8. ȚAPOC, V., CAPCELEA, V., *Cercetarea științifică: Manual pentru facultățile socioumanistice*. Chișinău: Arc, 2008, 311 p.
9. ȚAPOC, V. Cunoaștere filosofică – cunoaștere științifică: identitate, rivalitate sau complementaritate. In: *Analele Științifice ale USM. Seria Științe socioumanistice*, vol. 3, Chișinău: 2002, pp. 13-16
10. ȚAPOC, V. *Inițiere în gnoseologie și științele cogniției*. Ch: USM, 2007, 179 p.
11. ȚAPOC, V. *Teoria și metodologia științei contemporane: Concepte și orientări*, Chișinău: CEP USM, 2005, 213 p.

## CZU 371.11

### ANALIZA TENDINTELOR MODERNE ALE MANAGEMENTULUI ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI

**Victoria TROFIMOV**, dr., conf. univ.

*Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Chișinău*

**Nicoleta-Aura PINTILEL**, drd.

*Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Chișinău*

**Abstract:** *In this article, the author aims to analyze the development of quality education and training in the current stage of society, in the light of global trends, which is accompanied by a review of strategic educational priorities and concepts of value, which should be the foundations for a modern education. The research has an interdisciplinary character, because it was carried out at the junction between managerial science, applied in the field of education. The study focused on the analysis and generalization of data on the evolution of educational trends of modern society, based on critical research of scientific approaches in the field, as well as the application of the method of comparative analysis of realities in education systems in different countries.*

**Keywords:** *management, education, educational system, professional training, values, educational reform.*

#### Introducere

Educația întotdeauna a fost un pol de atracție pentru interesul societății, deoarece constituie o realitate omniprezentă în viața fiecărui individ și familie, dar și unul din motoarele de dezvoltare a economiilor naționale, în perspectivă lungă de timp.

Conceptul de conducere (leadership) prezintă un interes imens în majoritatea țărilor dezvoltate în zilele noastre. Deși există multiple definiții legate de administrare, fiecare din ele încearcă să aducă viziunea proprie a autorului asupra acestui proces. Astfel, în opinia lui P. Sapre, „managementul se referă la ansamblul de acțiuni și sarcini relevante pentru aplicarea celui mai înalt ordin de organizare și eficiență pentru a utiliza resursele aflate în posesie în realizarea obiectivelor organizației” [15, pp. 10-18]. În abordare corelată cu educația, managementul se referă la aplicarea faptică a principiilor generale ale managementului, luând în considerație specificul domeniului educațional.

Articolul ce urmează are ca *scop* să analizeze dezvoltarea învățământului de calitate și a pregătirii profesionale la etapa actuală de evoluție a societății, prin prisma unor noi tendințe mondiale, care este însoțită de revizuirea priorităților educaționale strategice și a concepțiilor valorice, pe care se bazează instruirea modernă.

**Metodologia cercetării.** Cercetarea promovată poartă un caracter interdisciplinar, deoarece s-a realizat la joncțiunea dintre știința managerială, aplicată la domeniul educației. Studiul s-a axat pe analiza și generalizarea datelor cu referire la evoluția tendințelor educaționale ale societății moderne, bazată pe cercetarea critică a abordărilor științifice din domeniu, precum și aplicarea metodei de analiză comparată a realităților din sistemele educaționale ale diferitor țări.

#### 1. Provocările managementului în domeniul educației la intersecție de milenii

Sfârșitul secolului al XX-lea se caracterizează prin apariția de noi abordări ale dezvoltării ideilor învățământului, datorită cărora devine posibilă soluționarea problemelor educaționale și



economice moderne. Printre astfel de provocări majore, există idei de diversificare a modelelor instituțiilor de învățământ; prioritatea pregătirii profesionale, dezvoltarea competențelor profesionale; echitate în interacțiunea dintre economia globală și piața muncii; parteneriat internațional și social în domeniul învățământului de calitate și altele.

La începutul secolului al XXI-lea, odată cu aprofundarea proceselor de integrare, internaționalizare și globalizare, se modifică și accentele de dezvoltare a învățământului și formării profesionale, astfel că deja se manifestă ca și tendințe consolidarea activității instituțiilor de învățământ la nivel internațional; recunoașterea cunoștințelor și informațiilor – ca bază a integrării sociale și a interacțiunii acestora – ca bază a competitivității globale; realizarea obiectivelor globale, sociale și economice de către organizații internaționale, guverne și parlamente, cercuri de afaceri, societatea civică; construirea unui dialog, a relațiilor de parteneriat ca instrumente democratice de formare a ordinii mondiale corecte; investiții în dezvoltarea învățământului în scopul asigurării eficienței pregătirii viitorilor specialiști. [11] În paralel, se manifestă și alte tendințe: creșterea ponderii persoanelor cu studii superioare; creșterea solicitării personale pentru mai multe tipuri de studii superioare; sporirea cererii pentru diverse programe de formare continuă, inclusiv în sistem Lifelong Learning – LLL ș.a. [17, pp. 232], toate acestea pe fonul intensificării fără precedent a interesului pentru limbi și culturi străine și a proceselor de mobilitate internațională pentru studii și formare/perfecționare profesională.

Organizațiile internaționale au determinat o serie de tendințe strategice ale învățământului, inclusiv ale celui liceal și profesional, pentru perioada până în anul 2020, redirecționând principalele eforturi către finalizarea reformelor începute; dezvoltarea libertății academice, a autonomiei și a responsabilității instituțiilor de învățământ ca principii ale spațiului european de învățământ; asistență în stabilirea mediului educațional orientat către elevi; construirea de eforturi în contextul dimensiunii sociale pentru asigurarea de șanse egale de obținere a unei educații de calitate, fiind un principal impuls pentru inovații în contextul dezvoltării economice și sociale în lumea cunoștințelor. [1, pp. 741-746] Toate aceste tendințe sunt deopotrivă valabile și pentru învățământul liceal, pe analiza căruia ne vom axa în continuare în mod special.

La sfârșitul secolului trecut, condiția învățământului liceal din lume a fost catalogată ca fiind depășită de realitate și chiar în criză, apreciată astfel de către oamenii de știință notorii, specialiști în domeniu, experți ai organizațiilor internaționale, precum și de către oficiali din aproape toate țările, inclusiv cele mai dezvoltate. Prin analiza critică a bibliografiei de specialitate, putem generaliza aspectele de *criză a învățământului liceal*, care, în opinia experților, s-a manifestat în special prin câteva tendințe: [16, pp. 150-156]

- într-un anumit decalaj al rezultatelor cercetărilor științifice pe domeniul școlarizării, care se află în spatele cerințelor și nevoilor vieții;
- reorientarea lentă la solicitările societății și economiei, în special în formarea noilor specialiști care sunt ceruți pe piața muncii;
- scăderea calității generale a procesului educațional;
- scăderea accentuată a nivelului de cunoștințe a absolvenților;
- creșterea inegalității șanselor de a intra în instituții de învățământ liceal a reprezentanților diferitor niveluri sociale și scăderea celor care finalizează cu succes ciclul școlar;
- nemulțumirea din ce în ce mai mare legată de condițiile de pregătire, venită din partea elevilor, a părinților acestora etc.

Interferența excesivă a statului în funcționarea sistemelor educaționale naționale, reducerea finanțării de la stat, imperfecțiunea sistemului de management al școlii, creșterea rapidă a nivelului de învățământ și de cunoștințe, taxa pentru studii etc. au fost numite ca și principale motive de criză, în primul rând.

În timpul studiului s-a stabilit că, în prezent, țările europene nu au făcut un efort suficient pentru îmbunătățirea sistemului de învățământ liceal, cu scopul de a stabili condiții favorabile pentru autodezvoltarea individului pentru a obține succesul în activitatea profesională. [10, pp. 227-238]

În condițiile actuale, un instrument important de asigurare a calității este colaborarea internațională, deoarece orientează și chiar impune școlile să demonstreze standarde educaționale înalte tuturor actorilor și partenerilor implicați, inclusiv celor nerezidenți.

Unele studii, de exemplu R. Bazhenov [3, pp. 103-111] și alți autori [2, pp. 85-87], identifică un șir de factori interni și externi ai calității educației, care influențează procesul educațional, rezultatul acestuia și însuși sistemul educației. Generalizând opiniile analizate, am identificat următoarele caracteristici ale calității educației, care ar include:

- calitatea mediului educațional (eficacitatea tehnologică a managementului procesului educațional, eficiența lucrărilor științifice și metodologice, sprijinirea resurselor procesului educațional, potențialul personalului etc.);
- calitatea realizării procesului educațional (caracterul științific și accesibilitatea conținutului educațional, stăpânirea pedagogică a profesorului, eficacitatea mijloacelor educaționale, calitatea cărților și manualelor, satisfacția diferitelor nevoi etc.);
- calitatea rezultatelor procesului educațional (nivelul realizărilor academice ale absolvenților, competența acestora, dezvoltarea gândirii critice, cultura generală și comunicativă, gradul de adaptare socială ș.a.).

În sens larg, calitatea educației este determinată ca o corespondență a resurselor investite în procesul educațional în sine, a rezultatului obținut și a consecințelor obiectivelor, standardele și cerințelor societății.

În ultima perioadă, atenția este concentrată tot mai mult pe interacțiunea în dezvoltarea educației online, care poate atrage toate părțile interesate la formarea și dezvoltarea sistemului educațional. Această abordare facilitează creșterea cerințelor pentru colaborarea între școli, utilizarea resurselor educaționale deschise la nivel național și internațional, pentru dezvoltarea competențelor și a intelectului: materialul educativ calitativ va fi utilizat pe scară largă, crescând calificarea profesorului și a imaginii școlii.

Totodată, publicarea deschisă/liberă a resurselor educaționale poate stimula calitatea – viitorii studenți pot vedea cursurile pe care ar dori să le stăpânească, primind acces gratuit la ele, ceea ce va facilita creșterea calității educației informale. În acest context, rolul viitor al pedagogului va consta nu doar în transferul informațiilor, ci el se va transforma în sistem de tutelare și asistență. [9, pp. 416-425] Pe de altă parte, studiile teoretice în domeniul științelor sociale și umanitare, însăși pedagogia, necesită dezvoltare intensivă, ceea ce prevede analiza, evaluarea, sistematizarea materialului empiric și generalizat dintr-o poziție a paradigmei conceptuale definite a instruirii moderne.

## **2. Managementul educației între bune practici vest-europene și necesitate de reformă în țările est-europene**

În țările europene, pentru o pregătire profesională eficientă, metodele și formele de educație netradiționale sunt utilizate pe scară largă alături de cele tradiționale, și anume: simularea, rolul și jocurile didactice etc. Formele alternative de educație pot include și „discuții de grup”, când elevii discută problemele și profesorul acționează ca ascultător (Marea Britanie, Austria).

Schimbările progresiste de organizare a procesului de predare și educație includ, de asemenea, tendințele de tranziție de la formele și metodele de predare de grup mare la cele de grup mic spre individual: lecții de tutori, instruiți, muncă în grupuri mici, stagii; modele interdisciplinare de educație, care implică un studiu al unei anumite probleme și necesită crearea proiectului soluției sale (introducerea problemei și a studiului de proiect). Printre metodele interactive de predare care vizează stimularea activității comunicative, cognitive și creative a elevilor, preferința este pusă pe conferințele active, prelegeri-discuții, scrierea și apărarea rezumatelor, munca independentă. De remarcat este faptul că fiecare țară are atât forme comune, cât și forme și metode specifice de predare atât la nivel preuniversitar, cât și în școala superioară. [5] Astfel, o formă originală de studiu, adaptată la universitățile și liceele din Austria sunt seminariile de cercetare de specialitate, în timpul cărora se pregătesc studiile - rezumate cu volumul de 20-25 de pagini. Sarcina principală a acestor seminarii este de a învăța elevul/studentul să aibă pro-

priul punct de vedere și să-l apere. În Germania, un lucru foarte solicitat pentru obținerea unui loc de muncă de prestigiu este ca în CV-ul candidatului să existe cel puțin un studiu pe termen scurt (un an sau jumătate de an) în străinătate.

În sistemul de învățământ liceal al Marii Britanii, locul principal aparține disputelor și discuțiilor, deoarece astfel de lecții, așa cum consideră specialiștii în domeniul învățământului liceal, facilitează dobândirea competenței comunicative – capacitatea de a-și exprima opinia și de a argumenta pentru aceasta, capacitatea de a-i asculta pe ceilalți, de a acționa ca un critic, de a dezvolta abilități de vorbire în literatură spontană – toate acestea pentru a forma independența și gândirea critică a viitorilor specialiști. [14, pp. 223-230]

De asemenea, la etapa liceală, în Marea Britanie, este populară metoda de îndrumător, care prevede lecții regulate ale profesorului-tutore cu 2-3 elevi pe parcursul întregului curs de formare. În acest caz, fiecare student este atașat simultan de un tutore, care urmărește în mod constant progresul, formarea competențelor profesionale ale studentului, a viziunii sale asupra lumii. Conform curriculumului, studenții realizează lucrări independente și scriu rezumate în timpul vacanței, considerată a fi cel mai rațional timp pentru activitate independentă.

Prin urmare, noile cerințe socioculturale concentrează atenția asupra competenței profesionale independente a viitorului specialist. Educația este văzută ca o modalitate de stăpânire a mijloacelor eficiente de achiziție a informațiilor și a abilităților de autoeducare. Împărtășim opinia specialiștilor că *sistemul educațional ar trebui să creeze o astfel de ființă umană, care să poată pune întrebări și să găsească în mod independent răspunsurile la acestea, să propună ipoteze, să facă concluzii și generalizări, să cunoască tehnologiile de auto-îmbunătățire și autorealizare.* [8]

Analiza experienței țărilor europene dezvoltate oferă motive pentru necesitatea unei reforme, care poate facilita depășirea problemelor învățământului liceal est-european și care prevede, printre altele:

- dezvoltarea lucrărilor științifice adecvate învățământului, inclusiv celui liceal, și implementării unei politici clare și consecvente a reformării sale;
- accentul pe mijloacele de punere în aplicare a acestei politici, orientate către piață;
- încurajarea dezvoltării varietății de tipuri și forme ale instituțiilor de învățământ;
- revizuirea rolului statului și al guvernului în dezvoltarea învățământului, în special al celui liceal, limitarea semnificativă a administrării acestora și a ingerinței în afacerile educaționale;
- implementarea descentralizării și oferirea instituției de învățământ a statutului cu o mai mare autonomie în management;
- identificarea priorităților și intensificarea atenției spre obiectivele calitative ale educației. [17, pp. 12-20]

Ghidurile strategice europene implică formarea unui specialist competent profesional, cultivarea încrederii în sine și a posibilității creative ale individului în timpul pregătirii lui pentru activitatea profesională, care astfel va putea fi flexibil atunci când va răspunde la schimbările din viața socială și economică a societății, pentru a implementa efectiv comunicarea socială și profesională și pentru a rezolva diferite cazuri prin intermediul comunicării.

În baza materialului menționat mai sus, considerăm posibil să afirmăm că, în condițiile depășirii caracterului reproductiv în masă, stabilit în mod tradițional, al dezvoltării învățământului și ridicării acestuia la un nivel individual, un rol semnificativ aparține abordărilor progresiste, construite pe baze umaniste. Astfel, tendințele și prioritățile caracteristice învățământului în Europa de Vest trebuie reflectate și adaptate logic la școala națională din Est, inclusiv cea din România și Republica Moldova, care au nevoie imperioasă de modernizare și dezvoltare.

În acest context, o mai mare responsabilitate pentru instituirea unor sisteme interne adecvate de asigurare a calității programelor și calificărilor educaționale și realizarea acestora, asistența în introducerea lor în teoria și practica educațională a termenilor, conceptelor, principiilor și abordărilor moderne ar trebui să devină domenii prioritare ale instruirii preuniversitare românești pe ambele maluri ale Prutului. [12, pp. 1-13]

Actualele schimbări care au loc în lume reprezintă o provocare pentru tot sistemul educațional și pentru toate persoanele implicate în procesul educațional. În contextul menționat, un subiect important abordat de comunitatea academică vizează *cadrul didactic*, rolul său și competența profesională a acestuia: factorii și modalitățile de îmbunătățire/actualizare personală, indicatorii de bază ai eficienței activității profesionale, strategiile de monitorizare și evaluare etc. Tendința modernizării sistemului educațional, a metodelor, tehnologiilor și resurselor educaționale cuprinde și dezvoltarea unor noi competențe a profesorilor. Un exemplu de competențe ce sunt definitorii și interdependente în realizarea unui proces instructiv-educativ de succes sunt competența de cercetare științifică și competența psihopedagogică. Pentru a pregăti elevii pentru viitor, astfel încât aceștia să ajungă să „învețe din mers” și să se poată adapta ușor la viteza cu care circulă informațiile, cadrul didactic trebuie să dezvolte competențele necesare în acest sens, nu fără a le poseda el, în primul rând, pentru aceasta fiind nevoie de activitate teoretică, de informare și formare, dar în mod special de activitate practică, desfășurată într-un context profesional corespunzător. Profesorul nu trebuie să ajungă să fie depășit de evoluțiile științifice, dar mai ales de capacitățile discipolilor, astfel el trebuie să fie capabil să se adapteze rapid la nou și să se autoeduce permanent.

În opinia noastră, astăzi cadrele didactice tind să se apropie mult mai mult de elevi (comparativ cu opinia generală și contrar dogmelor din trecut) și să le câștige admirația și respectul. Acest respect față de profesor este construit pe putere personală, carismă, pe cunoștințe vaste și actuale în domeniu, pe apreciere obiectivă, dar sinceră și mai puțin pe frică sau supunere. Rolul profesorului a evoluat și el nu mai „construiește elevi-roboti obedienți și reci”, ci dezvoltă personalități, promovează dezvoltarea intelectuală, încurajează spiritul antreprenorial și poate cel mai important aspect este faptul că profesorul modern încearcă, și în linii mari reușește, să fie plăcut sincer de către elevi. Acest ultim lucru bineînțeles că necesită muncă și dăruință din partea cadrului didactic, care trebuie să privească cu optimism viitorul elevilor săi și să îi ajute să obțină un sistem de valori adecvat și o dorință de cunoaștere continuă.

### **3. Rolul managementului în organizarea sistemului educațional modern**

Considerăm necesar să menționăm că succesul unei economii naționale în economia globală modernă depinde de capacitatea sa de a produce constant inovații – în producție, în sfera serviciilor, educației, managementului, marketingului etc. În literatura de specialitate de asemenea se expun opinii că și conducerea țării (regiunii, orașului) care a decis să devină lider în regiunea sa sau pe piețele mondiale pe un anumit segment, în primul rând, investește mijloace financiare în dezvoltarea educației, în studii și dezvoltări aplicate – pentru a crește valoarea adăugată a produselor și serviciilor, precum și în infrastructură – pentru a crește nivelul de „accesibilitate” al teritoriului național pentru investitori, companii și specialiști cu înaltă calificare. [13, pp. 151-163]

După cum se știe, managementul este procesul de planificare, organizare și control al activităților educaționale pentru realizarea scopurilor și obiectivelor stabilite ale educației. Ne asociem opiniei unor autori care consideră că managementul educațional poate fi, de asemenea, denumit arta și abilitatea de a organiza diverse activități într-o manieră eficientă pentru a îmbunătăți statutul educațional al unei zone prin administrarea instituției de învățământ. [5]

În domeniul educațional, managementul de nivel superior este reprezentat de autoritățile educației. Ei sunt responsabili pentru formularea politicilor și supravegherea generală a sistemului educațional. Ei planifică educația în lumina nevoilor societății, a cerințelor și a aspirațiilor naționale. De asemenea, stabilesc proceduri pentru a răspunde nevoilor, cerințelor și aspirațiilor naționale. Managementul educațional oferă răspunsuri la astfel de întrebări cum ar fi: Ce să faci?, Când să faci? și Cum să faci? Factorii decizionali trebuie să stabilească obiective pe termen scurt, mediu și lung, aranjate în ordine logică. Toate aceste eforturi vor conduce organizația spre atingerea eficientă a scopurilor și obiectivelor manageriale preconizate.[7] Managementul educațional oferă o formă practică planificării sale, prin organizare. Acest lucru se referă la împărțirea responsabilităților și delegarea de competențe pentru buna funcționare a activităților educaționale. El este, de asemenea, sursa de comunicare între organismele naționale, regionale și la nivel de județ/raion sau localitate atât pentru asocierea și atingerea obiectivelor, cât și pentru un mai bun control.

Dacă ne referim la nivelul studiilor preuniversitare, obiectivele tipice stabilite la nivelul unei școli pot lua în considerare abilitățile și aptitudinile fizice, sociale, intelectuale și morale dobândite de fiecare elev. Acest lucru este laudabil, dar formularea respectivă impune mari restricții în direcția deciziilor de conducere. Obiectivele punctuale și exacte nu reușesc adesea să atingă același nivel de consens. Dar procesul de determinare a obiectivelor organizaționale reprezintă centrul managementului educațional. În multe cazuri, obiectivul este stabilit de directorul școlii, alături de un grup restrâns de colegi cu experiență și, eventual, a unui grup restrâns de reprezentanți ai comunității locale. Cu toate acestea, în multe școli, stabilirea obiectivelor este o activitate colectivă, care implică participarea unor comisii formale sau informale.

O funcție importantă a managementului, inclusiv în domeniul educației, o reprezintă procesul de recrutare a oamenilor calificați, care vor fi apti pentru a-și asuma diverse responsabilități din sectorul educațional. Acestea includ o multitudine de actori implicați – administratori, supraveghetori, profesori, personal auxiliar. După recrutare, fondurile și resursele sunt furnizate de către conducerea instituției, care sunt de obicei alocate anual. Aceste fonduri sunt utilizate pentru satisfacerea diverselor nevoi ale sectorului educațional în modul prescris.

Conducerea oferă, de asemenea, un mecanism de supraveghere pentru a monitoriza performanțele personalului cu scopul atingerii obiectivelor organizației. Managementul în domeniu gestionează și inovațiile din sectorul educațional, prin evaluare. Ei sunt în măsură să impulsioneze ajustarea sistemului de educație la cerințele în schimbare ale societății și astfel să aducă schimbări pozitive pentru a face sistemul mai dinamic și mai eficient.

Dacă ar fi să rezumăm, l-am putea cita pe K.S. Chalam, care spune că „managementul educațional este organismul de elaborare a politicilor care planifică educația, organizează, controlează, supraveghează și decide cu privire la îmbunătățirea sistemului de învățământ.” [6]

### **Concluzii**

Analiza tendințelor moderne europene și interne, naționale ale învățământului, inclusiv ale celui liceal, a arătat o relevanță a tranziției de la simpla conștientizare sau chiar iluminare la un nivel de formare a competențelor viitorilor specialiști. O astfel de organizare a educației profesionale, al cărei rezultat este o înaltă calitate a competenței, capacitatea de a percepe în mod adecvat inovația pedagogică, de a-și stabili propriul sistem de activitate, de a se adapta ușor la schimbările de viață, de a-și dezvolta propria competență, este necesară pentru țările est-europene, în aspirațiile lor de a se racorda la sistemul de valori europene și general umane în domeniul educației. În acest proces, un rol crucial îi revine managementului educațional – la toate nivelurile decizionale, pentru a planifica, organiza și monitoriza reformele și tranziția la sisteme educaționale mai bune, mai performante și mai adaptate nevoilor societății moderne.

### **Bibliografie:**

1. ANNAMARIA, C. *Bologna Process. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*. 2015
2. ARD, N., BEASLEY, S. and NUNN-ELLISON, K. *Quality education through accreditation. Teaching and Learning in Nursing*. 12(2), 2017
3. BAZHENOV, R., BAZHENOVA, N., KHILCHENKO, L., and ROMANOVA, M. *Components of education quality monitoring: Problems and prospects*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214(5), 2015
4. BRAGHIȘ, M. Abordarea strategică a calității parteneriatului educativ în formarea intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică. In: *Calitatea educației: teorii, principii, realizări, partea: materialele Conferinței Științifice Internaționale, Institutul de Științe ale Educației*. Chișinău: CEP USM, 2008
5. BRAGHIȘ, M. *Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar: Ghid metodologic*. Chișinău: Tip. Centrul Ed. – Poligrafic al USM, 2013
6. CHALAM, K.S. *Introduction To Educational Planning And Management*. Published by Anmol Publications Pvt Ltd., 2007. ISBN 9788126116638

7. CHINNA, Rao Yagati, CHALAM, K.S. *Perspectives on Economic Development and Social Change: Essays in Honour of Professor K. S. Chalam*. Published by Rawat Publications. 2009. ISBN 9788131602461
8. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1562-9
9. FLAK, L.S. and. SEIN, M.K. Understanding the dynamics in e-Participation initiatives: Looking through the genre and stakeholder lenses. In: *Government Information Quarterly*. 28(3), 2011
10. GORINA, A.P. Issues and Prospectives of the Educational Service Market Modernization. In: *European Research Studies Journal*. 19(3) Part B, 2016
11. HALONEN, T. *Fair globalization: Establishing opportunities for all: Report of the Worldwide Commission on Social Dimensions of Globalization*. Geneva, Switzerland, ILO Bureau, 2004
12. LAVY, I. and RASHKOVITS, R. Motivations of Information System Students in Final Project and their Implications to Technology and Innovation. In: *International Journal of Modern Education and Computer Science*. 2016, 8(2)
13. MARTINEZ, D. Language, history, politics, and culture in global communication through the Bologna process documentation. In: *Computers and Composition*. 2015, 38(B)
14. MEDVEDEVA, T.Y., KAZANTSEVA, G.A., MINEEVA, O.A., KARPUKOVA, A.A. and DARICHEVA, M.V. Design of Professional Career by Future Experts in the Sphere of Art and Culture. In: *European Research Studies Journal*. 2015, 18(4)
15. SAPRE, P. Realizing the Potential of Education Management in India. In: *Educational Management & Administration*. 2002, Jan, 30 (1)
16. SHAWN, C. and HEWER, I. The impact of the Bologna process on nursing higher education in Europe: A review. In: *International Journal of Nursing Studies*. 2014, 51(1)
17. TROFIMOV, V. European values of education and multiculturalism in the support of sustainable development. In: *Economic and management assurance`s viability for sustainable development of the regional economy during the EU integration: materiale conf. științifică intern.*, Universitatea de Stat „Alecu Russo” Bălți, 15-16 sept. 2017. Bălți, 2018, pp. 231-234. ISBN 978-9975-50-215-3
18. VOVCHENKO, G.N., ALBEKOV, U.A., ROMANOVA, F.T., EPIFANOVA, V.T. Study of Factor Which Facilitate Increase of Effectiveness of University Education. In: *International Journal of Educational Management*. 2017, 31(1)

**CZU 005.3:371.11**

## **CARACTERISTICILE PROIECTELOR DIN PERSPECTIVA MANAGEMENTULUI INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

**Ariadna Cristina MAXIMIUC, drd.**

*Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Republica Moldova*

**Abstracts:** *In this article the author intends to promote a critical analysis of the scientific literature on conceptual approaches to the notion of project and project management, to identify the importance and characteristics of projects in the modern economy, to clarify some important milestones in project design and implementation. Also, based on a concrete educational institution, will be exemplified the good practices offered by the involvement in projects as an important element of management of the modern educational institution, as well as the benefits it can bring to all actors involved.*

**Keywords:** *management, project, education, project objectives, project stages, educational institution.*

### **Introducere**

Oamenii au dezvoltat întotdeauna proiecte. Analizând parcursul istoric al omenirii, am putea spune că el a fost permanent însoțit de mari sau chiar grandioase proiecte, deoarece acestea datează încă din antichitate, multe dintre ele fiind realizate cu mii de ani în urmă. Exemple de proiecte derulate în vechime sunt piramidele egiptene antice, care au fost construite acum

aproximativ 4000 de ani, sau rețeaua drumurilor romane din Europa și Africa de Nord, care datează de aproximativ 2000 de ani. Iar dacă egiptenii și romanii aveau proiecte atât de mari, putem presupune că au existat instrumente și tehnici de administrare a acestora sau, formulat în termeni moderni, se realiza un management de proiect? Răspunsul este strâns legat de complexitatea lucrării și a produsului în sine. Piramidele și drumurile romane constituie proiecte impresionante, dar care profitau de un avantaj enorm, acela că faraonii și împărații dispuneau de mult timp, mulți bani și de foarte mulți sclavi în calitate de forță de muncă ieftină. Adică, iarăși în termeni moderni, aceste resurse foarte importante erau practic nelimitate.

Spre comparație, un proiect actual de inginerie, cum ar fi, spre exemplu, construirea unui complex de învățământ, se supune, de regulă, unor constrângeri care nu se impuneau proiectelor din perioada vechilor egipteni sau romani. Astfel de proiecte au întotdeauna limite de cost și de timp, ele trebuind finalizate până la o dată specificată. Acestea trebuie să fie proiectate și construite prin respectarea numeroaselor constrângeri de siguranță și legislație în domeniul respectiv. Desigur, pot exista și anumite aspecte politice și geografice, schimbări la nivel național și global, evenimente de forță majoră,<sup>2</sup> care de asemenea sunt pasibile să influențeze dezvoltarea și finalitatea proiectului.

**Scopul prezentului articol** este de a analiza definițiile conceptului de proiect, a identifica unele repere importante în elaborarea și implementarea proiectului, precum și a exemplifica bunele practici și beneficiile pe care le poate aduce implicarea în proiecte managementului unor instituții dintr-un domeniu specific și important al societății, și anume cel al educației.

**Metodologia cercetării** s-a axat pe analiza critică a literaturii științifice de specialitate în domeniul managementului proiectelor, sinteza și compararea abordărilor conceptuale a diferitor autori în ceea ce privește importanța proiectelor în managementul organizației moderne, studierea legăturii dintre abordările teoretice și aprobarea lor prin practică, prin analiza experienței de implementare a managementului bazat pe proiecte în cadrul domeniului educației.

**Ipoteza cercetării** este că implementarea proiectelor în domeniul educației, exemplificată în studiul realizat, constituie un argument important în favoarea includerii în managementul instituției de învățământ a componentei de proiect, care poate aduce multiple beneficii tuturor actorilor implicați - echipei de proiect, organismelor participante, comunității locale, economiei naționale, societății în ansamblu.

### 1. Abordări privind definirea conceptului de proiect

Toate acțiunile și activitățile întreprinse de oameni se bazează pe realizarea de proiecte. Indiferent de forma lor, proiectele sunt unice în sine. Ele au un scop și o serie de obiective distincte care trebuie să fie clar definite. Deși durata lor de viață este finită, ele sunt relativ complexe și menite să producă schimbări ce pot genera, pe parcursul derulării unui proiect, un cumul de riscuri.

Analizând literatura de specialitate, am remarcat că există multiple definiții privind esența unui proiect (tab. 1).

**Tabelul 1.** Unele definiții pentru noțiunea de „proiect”

N.o.	Autorul, sursa	Anul	Definiția
1	Guițu, VI. (coord.), Andrițchi, V., Cojocaru, T. <i>Programul raional/municipal de dezvoltare a învățământului: conceptualizare și implementare</i> . Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2015	2015	<i>Proiectul reprezintă un instrument prin care se întreprinde o activitate cu caracter de îmbunătățire, concretizată printr-o abordare anticipativă la nivelul unui proces sau sistem. Acesta formează, pentru atingerea obiectivelor prestabilite, un set de strategii și resurse (financiare, umane, materiale, temporale etc.), precum proceduri și modalități pentru implementarea / monitorizarea / evaluarea rezultatelor obținute.</i>

<sup>2</sup> Cum este și cel mai recent exemplu, pe care îl trăim și retrăim cu toții – pandemia COVID-19, care a zădărnicit nu doar inițierea și derularea a multitudine de proiecte, dar a afectat în mod direct și categoric cea mai importantă și cea mai prețioasă resursă a omenirii – sănătatea și viețile oamenilor.

2	Dinulescu, Constantin. <i>Didactica istoriei</i> . Craiova: Editura Universitaria, 2007	2007	<i>Activitățile extracurriculare sunt acele activități complementare activității de învățare care se desfășoară la nivelul clasei, urmăresc lărgirea și aprofundarea înformațiilor, cultivă interesul pentru diverse ramuri ale științei, atrag elevul la viața socială, la utilizarea timpului liber într-un mod util și plăcut, orientează elevul către activități necesare care să completeze educația școlară, contribuind la formarea personalității.</i>
3	European Commission – Europe Aid Cooperation Office, Project Cycle Management Guidelines. Volume 1. Bruxelles, March 2004.	2004	<i>Un proiect este un ansamblu de activități care vizează realizarea unui set de obiective specificate în mod clar într-un termen definit și cu un buget definit.</i>
4	Hayes, E.M.. <i>Project Management</i> . CRISP Publication Inc., California, 1989.	1989	<i>Proiectul reprezintă o acțiune care are un început și un sfârșit și care se realizează în scopul atingerii unui obiectiv/scop, în condițiile respectării unor planuri calendaristice, costuri și criterii de calitate.</i>

Sursa: elaborat de către autor

Având în vedere definițiile de mai sus, putem interpreta că „*un proiect este o operațiune de sine stătătoare, cu un set coerent de activități, care vizează atingerea unor obiective clar definite, rezolvarea problemelor grupurilor țintă identificate, cu rezultate tangibile planificate și un interval de timp limitat, care trebuie să utilizeze mijloace și resurse definite în bugetul prescris*”.

O țintă strategică ce urmează să fie atinsă prin derularea unui proiect presupune un scop care trebuie atins, un rezultat ce trebuie obținut. Rezultatul reprezintă orice produs sau capacitate unică și verificabilă de a efectua un serviciu care trebuie să fie realizat pentru a finaliza un proces, o fază sau un proiect, în totalitatea sa.

Privit din punct de vedere organizatoric, în opinia noastră, *proiectul reprezintă o strategie managerială de atingere a unui scop (sau a unor obiective) prin derularea de activități specifice într-un interval de timp finit și prestabilit, cu alocarea de resurse umane, materiale și financiare.*

Proiectele sunt întreprinse pentru producerea de rezultate prin atingerea obiectivelor. Prin obiectiv se înțelege rezultatul către care trebuie să fie direcționată munca, în vederea obținerii la timp și prin încadrarea în condițiile specifice a ceea ce se dorește de realizat prin derularea proiectului.

Îndeplinirea obiectivelor proiectului poate produce diverse rezultate, cum ar fi: [13]

- *un produs unic* care poate fi o componentă a unui alt articol, o îmbunătățire sau o corecție a unui articol sau un element final nou în sine (de exemplu, corectarea unui erori din cadrul unui buget alocat pentru o afacere);
- *un serviciu unic* sau o capacitate de a efectua un serviciu (de exemplu, o funcție de afaceri care acceptă producția sau distribuția);
- *un rezultat unic*, cum ar fi un document (de exemplu, un proiect de cercetare care dezvoltă cunoștințe care pot să fie utilizate pentru a determina dacă există o tendință sau un nou proces de care va beneficia societatea);
- *o combinație unică de unul sau mai multe produse, servicii sau rezultate* (de exemplu, o aplicație software, cu documentele asociate acesteia și serviciile de asistență).

În unele rezultate de proiecte și activități pot fi prezente și elemente repetitive. Această repetare nu schimbă caracteristicile fundamentale și unice ale lucrării proiectului. De exemplu, se pot construi săli de sport pentru școli cu aceleași materiale sau similare și de către aceleași sau diferite echipe. Cu toate acestea, fiecare proiect de construcție rămâne unic prin caracteristicile-cheie (de exemplu, locația, designul, mediul, persoanele implicate etc.). [7]

În cadrul unei organizații, pentru sistemul managerial este foarte important de a cunoaște principalii factori ce pot determina inițierea unui nou proiect, aceștia putând fi utilizați în cali-



tate de stimulenți pentru a motiva echipa să participe la elaborarea și realizarea a cât mai multe proiecte. În opinia noastră, printre astfel de factori unii merită menționați în mod deosebit:

- evoluția cererii pieții (lansarea unui nou produs pe piață);
- necesitățile firmei sau ale unei instituții (creșterea numărului de elevi care promovează examenul de bacalaureat);
- evoluția tehnologiei (proiectarea unui calculator cu un procesor de nouă generație);
- respectarea legislației curente sau a unor modificări ale acesteia (proiect de modernizare a școlilor din mediul rural);
- satisfacerea unor cerințe sociale (realizarea de rampe pentru persoanele cu dizabilități);
- satisfacerea unei cerințe expres formulate de un beneficiar ș.a.

Considerăm că pentru a ajunge la un final reușit, la realizarea unui proiect trebuie atinse trei obiective generale (figura 1):

1. obiective specifice produsului sau serviciului ce urmează să fie obținut prin proiect;
2. obiective de timp;
3. obiective de cost.



**Figura 1.** *Obiectivele generale ale proiectelor*

Sursa: *elaborat de către autor*

În contextul celor evidențiate mai sus și din bibliografia analizată, putem susține propria definiție a unui proiect, care s-ar contura astfel: *Proiectul reprezintă o strategie de atingere a unui obiectiv, derulată într-un interval de timp prestabilit, de către o echipă multidisciplinară, cu un buget propriu, bazându-se pe un pachet de resurse (umane, materiale, financiare), având scopul de a obține un element de noutate, respectând factorii interni și externi ai organizației pentru care se produce schimbarea.*

## **2. Considerații asupra caracteristicilor proiectelor, cu aplicație la domeniul educațional**

În perioada modernă, proiectele au intrat în forță în viața de zi cu zi a diverse organizații, din diverse domenii. Nu face excepție nici domeniul învățământului. De exemplu, pentru dezvoltarea bazei materiale, în strategia managerială a unei instituții de învățământ, un proiect amplu ar putea fi construirea unei săli de sport în cadrul grădiniței, școlii sau chiar universității. Tot în domeniul educațional, un proiect de anvergură, cu impact național, poate fi realizarea unei reforme în educație. Acest tip de proiect ar fi unul extrem de complex și dificil de monitorizat, dar și cu beneficii majore pentru societate.

În opinia noastră, în plan economic, instituțional și strategic, un proiect ar trebui să acoapere o serie de caracteristici cheie, pe care le-am ierarhizat din punct de vedere al managementului de proiect. Vom exemplifica acestea pe baza domeniului educației, inclusiv analizând practica implementării proiectelor la Liceul Teoretic „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Astfel,

1. În general, **un proiect are un scop clar definit**. Un exemplu de proiect poate fi achiziția unor table interactive pentru laboratoarele de fizică-chimie-biologie dintr-o școală anume. Proiectul se încheie efectiv atunci când acest lucru a fost realizat.
2. **Un proiect are o serie de constrângeri operaționale sau obiective de performanță**. Constrângerile sau obiectivele se referă la timp, cost, calitate sau performanță. Majoritatea proiectelor trebuie să fie finalizate în cadrul unui orar stabilit, în limitele costurilor și la un

anumit standard sau nivel de performanță. În cazul unei achiziții, este posibil ca acțiunile țintă să fie îndreptate către preț pentru ca achiziția să fie viabilă financiar. [8] În context concret, la Liceul Teoretic „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, au fost inițiate un șir de proiecte educative ample, precum „*Iașul cultural – Iașul personalităților*”, „*Alexandru Ioan Cuza – omul și epoca*” ș.a. Acestea se derulează potrivit unui calendar riguros, cu estimarea duratei fiecărei activități, astfel încât să nu existe riscul îndeplinirii parțiale a obiectivelor. Ținuta înaltă a tuturor edițiilor a fost certificată prin editarea unor volume constituite din lucrări valoroase, susținute cu prilejul derulării simpoziunilor din cadrul proiectelor. Spre exemplu, Simpozionul cu participare internațională „*Tradiție și continuitate în viața culturală a Iașului*” a prilejuit apariția unor volume colective precum „*Itinerarii axiomatiche ale culturii ieșene*” sau „*Efigii ale culturii ieșene*”.

3. **Fiecare echipă din cadrul proiectului tinde să fie unică prin faptul că este, în general, multidisciplinară.** Adesea, proiectele reunesc membri de diferite specializări. Acești membri ai echipei, de regulă, lucrează împreună pe durata proiectului, după care echipa este desființată și membrii fie revin la vechile lor slujbe, fie sunt regrupați într-o altă echipă pentru un nou proiect. Echipa de proiect responsabilă de planificarea și implementarea unei achiziții majore ar putea include experți financiari, specialiști în management, specialiști în drept și așa mai departe. Totodată, menționăm că echipele multidisciplinare sunt mai dificil de gestionat și de dezvoltat decât echipele axate pe o singură disciplină. [9] Drept exemplu, considerăm relevant în acest sens proiectul „*Europa în imagini*”, inițiat de către profesorii și elevii Liceului Teoretic „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, între membrii echipei regăsindu-se cadre didactice cu specializări diverse (geografie, informatică, istorie, educație tehnologică, educație muzicală, educație plastică), care și-au asumat definitivarea unor secvențe în vederea derulării cu succes a proiectului.
4. **Fiecare proiect este unic**, deoarece este realizat cu un scop specific bine definit și nu pot exista două proiecte identice. În cazul unei companii care intenționează să realizeze o serie de achiziții, fiecare țintă este diferită, iar proiectarea și implementarea fiecărei achiziții va fi de asemenea diferită. Există totuși posibilitatea transferului de cunoștințe între cei din cadrul companiei sau ai proiectelor. Dacă ne referim din nou la domeniul educației, menționăm că formarea și exersarea unor atitudini și comportamente pozitive față de semenii au fost identificate ca și obiective centrale ale proiectului de voluntariat „*Culorile solidarității*”. Derularea unor acțiuni cu o mare diversitate, în vederea atingerii unui asemenea obiectiv, a implicat o colaborare strânsă a echipei coordonatoare, care a permis transferuri de cunoștințe și de experiență, desfășurându-se activități de voluntariat medico-sanitar, social, ecologic, cultural.
5. **Proiectele trebuie să aibă elemente de noutate.** Acestea adesea sunt concepute pentru a produce schimbări, pot implica noi abordări și procese și pot genera rezultate surprinzătoare. În cazul unei achiziții, proiectul poate aduce o mulțime de oameni noi în sistemul de concepere și derulare, dar, în același timp, creează noutate prin efectul produs. În acest sens, proiectul de voluntariat „*Culorile solidarității*” se distinge prin dinamismul abordării, prin creativitate, generând entuziasm și dorință de implicare, atât din partea elevilor, cât și din partea cadrelor didactice. Astfel, toate colectivele de elevi au fost implicate în acțiuni care au purtat denumiri precum: „*Săptămâna Galbenă*” - *Poți și tu!*, „*Săptămâna Albastră*” - *Arată că îți pasă!*, „*Săptămâna Roșie*” - *A ști sau a nu fi!*, „*Săptămâna Albă*” - *Fii generos de Crăciun!*, „*Săptămâna Roz*” - *Fii fratele meu pentru o zi!* etc. La nivelul unității de învățământ, prin abordare inovativă, se distinge și proiectul județean „*Junior English*”, adresat elevilor din clasele III-VI, care, prin cele două secțiuni ale sale, „*Junior English*” și „*Junior Drama*”, vizează valorificarea potențialului creativ și al celui interpretativ al elevilor.
6. **Un proiect are o durată de viață finită.** Un sistem de producție în masă este proiectat și construit atât timp, cât este necesar pentru a produce elementul de noutate. Un proiect tinde să fie stabilit pentru o perioadă fixată, după care echipa de proiect este desființată și

proiectul nu mai există. În cazul unei achiziții, proiectul se încheie după ce achiziția a fost finalizată la nivelul necesar de asimilare. Proiectul „*O mai bună adaptare prin consiliere și orientare*” (cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, Axa prioritară 2 – Corelarea învățării pe tot parcursul vieții cu piața muncii, Domeniul major de intervenție 2.1 – Tranziția de la școală la viața activă), a avizat un interval de implementare de 24 de luni, având ca obiectiv general adoptarea unei decizii motivate a elevilor în ceea ce privește alegerea unui loc de muncă prin acces la informare și activități de consiliere și orientare profesională.

7. **Proiectele trec prin etape clare de dezvoltare.** Proiectele au, pe durata derulării lor, faze de proiectare și implementare separate. Fiecare dintre ele poate conține o serie de sub-faze, care reprezintă repere sau portaluri, prin care proiectul trebuie să treacă pe măsură ce se dezvoltă. Proiectele educative inițiate și implementate la nivelul unității de învățământ exemplificate se dezvoltă de la o ediție la alta, în opinia noastră fiind relevantă evoluția proiectului „*Aqua vision - cultură și civilizație*”, care, conceput cu secțiuni precum postere și pagini web, pe lângă simpozionul pentru cadre didactice, a inclus ulterior și un concurs de creație literară. Cu o secțiune similară s-a îmbogățit și proiectul „*Iașul cultural - Iașul personalităților*”, care include în prezent și concursul național de creație literară „*Orașul meu - mărturie a culturii europene*”.
8. **Proiectele sunt complexe.** În funcție de domeniul pe care îl abordează, de ținta strategică din care derivă ca necesitate, proiectele sunt în general complexe, atât prin activitățile pe care le organizează, numărul de persoane implicate, cât și prin dimensiunea impactului. În cazul unei achiziții, procesul de evaluare poate fi puternic influențat de cota actuală de preț. [10] Un proiect longeviv și complex este „*Cheia succesului*”, care reprezintă un concurs județean de cultură generală, ce vizează elevii din clasele III-VI și implică o varietate de discipline: limba și literatura română, matematică, istorie, geografie, biologie, chimie, fizică. Pe lângă membrii echipei de proiect, sunt implicate numeroase cadre didactice în supravegherea candidaților, conceperea subiectelor, evaluarea tezelor participanților.
9. **Proiectele sunt caracterizate prin schimbare,** fiind de obicei concepute să realizeze o schimbare spre bine. În acest sens, de o perspectivă novatoare beneficiază și proiectul „*MaST*”, care reprezintă un concurs interjudețean de științe. Scopul proiectului este motivarea elevilor și a cadrelor didactice pentru o abordare mai adecvată în școală a relației dintre dotarea intelectuală și potențialul creativ sau aptitudinal al elevilor, pentru *tratarea și înțelegerea inter- și transdisciplinară* a științelor. Concursul se adresează elevilor din învățământul preuniversitar, care studiază chimia și celelalte științe ale naturii.
10. **Proiectele prezintă anumite riscuri** și adesea sunt clasificate ca fiind cu grad sporit de risc, în mare parte, din cauza elementului de schimbare, deoarece a realiza o schimbare are ca rezultat un grad ridicat de incertitudine. Menționăm că gradul de risc asociat cu schimbarea este în general mult mai mare în proiectele complexe. Chiar dacă echipele coordonatoare își însușesc practici de management specifice, derularea proiectelor din unitățile de învățământ implică și riscuri. Un risc major poate fi reprezentat de posibile rezultate negative ale unei/unor activități dintr-un proiect. Aspecte generatoare de risc sunt, printre altele, gestionarea necorespunzătoare a timpului sau chiar perioadele de criză economică și socială, situațiile de forță majoră etc. Pentru depășirea acestor factori perturbatori în derularea activităților sunt necesare schimbări/adaptări la nivelul managementului de proiect.
11. **Proiectele tind să fie secundare funcției strategice principale a organizației.** De exemplu, un liceu poate iniția un proiect pentru modernizarea laboratorului de informatică. Aceasta este o funcție de asistență, deoarece permite cadrelor didactice să își îndeplinească activitatea primară (i.e. educativă). Proiectul de modernizare este destinat să îmbunătățească atât modul de predare, cât și cel de învățare a persoanelor implicate în procesul de educare și formare. Prin urmare, proiectul poate fi o derivată dintr-o țintă strategică a organizației.

12. Un rol important în derularea activităților dintr-un proiect îl are liderul de echipă/coordonatorul de proiect, denumit tot mai des **manager de proiect**. Managerul de proiect reprezintă persoana responsabilă cu planificarea și execuția unui proiect. El se asigură că totul este conform planului de proiect și standardelor de calitate ale acestuia. O calitate indispensabilă a managerului de proiect este că el trebuie să aibă, în primul rând, abilități de a lucra cu oamenii. El va fi de asemenea responsabil, în mare măsură, pentru succesul sau eșecul proiectului.

### 3. Repere privind derularea proiectelor

În opinia noastră, pașii ce trebuie urmați pentru buna derulare a unui proiect sunt următorii:

1. **Definirea problemei/scopului**, prin identificarea problemei ce va fi rezolvată prin proiect, fapt ce ajută la vizualizarea rezultatului final dorit. La această etapă, întrebări importante sunt: Ce va fi diferit în proiectul nostru comparativ cu alte proiecte, derulate până acum? Ce nevoie a clientului este satisfăcută prin acest proiect?
2. **Dezvoltarea soluțiilor/opțiunilor** se realizează de cele mai multe ori prin generarea unei ședințe de brainstorming în cadrul echipei de lucru pentru găsirea variantelor optime de rezolvare a problemei. Pentru această etapă, de asemenea sunt întrebări esențiale la care trebuie să răspundem:
  - Câte soluții de rezolvare are problema?
  - Dintre alternativele disponibile, care este cea mai eficientă?
  - Opțiunea de rezolvare aleasă este ea cea mai puțin costisitoare?
  - Va rezulta o rezolvare completă a problemei sau doar parțială?
3. **Realizarea planului** presupune etapizarea acțiunilor din proiect cu tot ce implică acestea referitor la termene, costuri, resurse și modalități de realizare. Pentru organizare, se vor găsi răspunsuri la următoarele întrebări:
  - Ce trebuie făcut?
  - Cine face?
  - Ce costuri implică?
  - Cum se obține rezultatul scontat?
  - Care sunt termenele de realizare?
4. **Executarea planului** prin derularea succesivă a acțiunilor din proiect are ca scop atingerea obiectivului propus, respectând planul și etapele sale.
5. **Monitorizarea și controlul progresului** este un segment esențial din cadrul activității de proiect. La fiecare etapă, proiectul este monitorizat și controlat, fiind evaluat prin verificarea indicatorilor de progres.
6. **Încheierea proiectului** presupune obținerea rezultatului scontat, care ar trebui să fie întotdeauna la termenul stabilit. După ce a fost atinsă destinația, există și acțiunea de audit, prin care se evaluează activitatea din proiect și modul în care acesta generează efecte pozitive. Totodată, pot exista și proceduri de monitorizare intermediare, pentru a supraveghea derularea proiectului conform termenelor și obiectivelor stabilite și a preîntâmpina posibile abateri și eventuale probleme.

În ceea ce privește principalele etape în dezvoltarea unui proiect, considerăm ca esențiale următoarele:

- *conceperea sau elaborarea proiectului*, fază ce trebuie să aibă în vedere definirea scopului prin identificarea elementului de noutate, descrierea obiectivelor, determinarea soluțiilor de aplicat, precum și alegerea variantei optime de soluționare;
- *planificarea proiectului*, prin definirea activităților, distribuirea sarcinilor și a responsabilităților, definirea parametrilor de timp, identificarea resurselor și a costurilor, descrierea indicatorilor de realizare;

- *elaborarea propunerii de finanțare a proiectului*, ce presupune un proces prin care se asigură susținerea financiară a activităților din proiect, fie din venituri proprii sau din surse externe organizației/instituției;
- *implementarea proiectului*, realizată prin derularea și monitorizarea activităților, gestionarea riscurilor pentru terminarea cu succes a proiectului;
- *evaluarea rezultatelor proiectului*, proces ce presupune analiza indicatorilor de realizare și a perspectivelor de sustenabilitate a procesului generat de proiect în sine.

### **Concluzii**

În prezentul articol am demonstrat că proiectul reprezintă o lucrare cu un obiectiv specific, unic în timp și spațiu, diferit de obiectivele activității curente, care sunt reproductibile și repetitive. În același timp, proiectul este o lucrare complexă, care antrenează resurse materiale și financiare, dar și resurse umane cu diferite calificări, pentru găsirea de soluții noi, acțiune ce presupune creativitate și profesionalism. În opinia noastră, implementarea proiectelor în domeniul educației, exemplificată în studiul realizat, constituie un argument important în favoarea includerii în managementul instituției de învățământ a componentei de proiect, care poate aduce multiple și variate beneficii tuturor actorilor implicați, fie ei membri ai echipei de proiect, organisme participante, comunități locale, dar în viziune de perspectivă beneficiile se transpun și la nivelul economiei naționale și societății în ansamblu.

### **Bibliografie:**

1. BURDUȘ, E., POPA, I. *Metodologii manageriale*. Ediția a II-a. București: Ed. Pro Universitaria, 2018. ISBN 978-606-26-0881-1
2. DINULESCU, C. *Didactica istoriei*. Craiova: Editura Universitaria, 2007. ISBN 978-973-742-749-6
3. European Commission – Europe Aid Cooperation Office, *Project Cycle Management Guidelines*, Volume 1, Bruxelles, March 2004.
4. GUIȚU, VI. (coord.), ANDRIȚCHI, V., COJOCARU, T. *Programul raional/municipal de dezvoltare a învățământului: conceptualizare și implementare*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2015. ISBN: 978-9975-67-066-1
5. HAYES, E.M. *Project Management*. California: CRISP Publication Inc., 1989
6. KERZNER, H. *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. 10th edition, Wiley, 2009, ISBN 0-470-27870-6
7. LARSON, Elizabeth and Richard. *Practitioner's Guide to Requirements Management*, 2nd Edition, 2013. ISBN 978-1467-58-176-9
8. OPREA, D., MEȘNIȚĂ, G., ALEXA, M. *Managementul evenimentelor speciale: personale, organizaționale, internaționale*. Iași: Ed. Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-5970-8
9. PMI (2013). *What Is Project Management?* [online] [citat 05.02.2019]. Disponibil: <https://www.ebsglobal.net/EBS/media/EBS/PDFs/Project-Management-Course-Taster.pdf>
10. SIMIONESCU, A. *Evaluarea proiectelor*. București: Editura Economica, 2005. ISBN 973-709-082-9
11. TROFIMOV, V., CRAINIC, G. Analiza conceptului de proiect și importanța proiectelor în economia modernă. In: *Economic and management assurance's viability for sustainable development of the regional economy during the EU integration: materialele conf. șt. intern.*, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova, 15-16 sept. 2017. Bălți, 2018. pp. 219-222. ISBN 978-9975-50-215-3
12. WALLACE, William. *Project Management*. Edinburgh Business School Heriot-Watt University, United Kingdom, 2016
13. WEISS, Joseph and WYSOCKI, Robert. *Five-phase Project Management: A Practical Planning And Implementation Guide*, Basic Books, 1992, ISBN 0-201-56316-9
14. ZENOVIC, G. (coord.) et al. *Managementul proiectelor*. București: Ed. Fundației România de Măine, 2010. ISBN 978-973-163-854-6

## ROSTUL ȘI IMPLICAȚIA SIMBOLURILOR-CHEIE DIN CREAȚIA LITERARĂ A LUI FEODOR DOSTOIEVSKI

Alexandru COCETOV, drd.

Facultatea de Științe Umaniste și Sociale,

Școala Doctorală Interdisciplinară,

Universitatea de Stat „Aurel Vlaicu” din Arad, România

**Abstract:** *The purpose and implication of the key symbols in Feodor Dostoevsky's literary creation was widespread throughout Russia, due to his writings from the 19th century. With a wide range of metaphors / symbols, which are flooding his works, this research aims at the versatility of approaches and the variety of views of biblical metaphors, namely that of the lion and the lamb, which have been exploited and presented the most, in the writings of Feodor Dostoevsky.*

**Keywords:** *Feodor Dostoevsky, lion, lamb, Easter, Christianity.*

*Rostul și implicația simbolurilor cheie din creația literară a lui Feodor Dostoevski a fost larg răspândită pe teritoriul rus, datorită scrierilor sale din perioada secolului XIX. Având o gamă largă de metafore/simboluri, cu care sunt inundate operele sale, cercetarea de față are ca scop versatilitatea abordărilor și varietatea punctelor de vedere ale metaforelor biblice, și anume cea a leului și mielului, care au fost exploatate și prezentate cel mai mult în scrierile lui Feodor Dostoevski.*

Cercetătoarea Irina Karatavova relatează că „religia a dat omenirii bazele moralei și ale relațiilor juridice,” de asemenea, religia „a format idealuri estetice morale și a fost o sursă de inspirație creatoare”, iar cele „mai bune creații din literatura rusă, poezie, pictură, arhitectură, sculptură, muzică sunt dedicate subiectelor Vechiului și Noului Testament.”

În același sens, autoarea remarcă că „scriitorii ruși au privit evenimentele de viață, personajele și aspirațiile oamenilor, luminându-le cu lumina adevărului Evangheliei.” Plus la aceasta, „spiritualitatea literaturii ruse a făcut-o unică în felul său, iar clasicii ruși,” precum Krilov, Gogol, Dostoevski și Sologub (care erau îndrăgostiți de Scriptură) au îmbogățit literatura rusă a secolului al XIX-lea cu cele mai prolifiche adevăruri biblice, cum ar fi binele, mila, slujirea oamenilor, mântuirea etc. Iar concluzia la care ajunge Irina Karatavova, cu privire la literatura secolului al XIX-lea este că „Biserica este chemată la mântuirea personală a omului, dar literatura îl împinge” pe cititor să „caute adevărul și credința.” [11, pp. 73-77].

Vom începe, așadar, cu prezentarea acestei lucrări, care investighează *Rostul și implicația simbolurilor cheie din creația literară a lui Feodor Dostoevski*, iar ca surse principale pentru efectuarea acestui studiu sistematic vor fi lucrările lui Feodor Dostoevski.

Aceste metafore, leu și miel, l-au inspirat pe scriitorul rus din secolul al XIX-lea în crearea celor mai renumite opere clasice din toate timpurile. Iar studiul acestor opere, îi motivează pe cititori la o gândire profundă, cercetare a inimii și a schimbării în gândire. Cu alte cuvinte, actualitatea studiului acestor două metafore – leu și miel – în forma care este redată în această lucrare (începând cu conceptul Paștelui, apoi prin studiul metaforei mielului și continuând cu metafora leului), poate duce la o înțelegere corectă și clară, în ce privește literatura celor patru scriitori ruși din secolul al XIX-lea.

**Paștele în opera lui Feodor Dostoevski. Povestea de Paște (poveste).** V. N. Zaharov îl consideră pe Dostoevski „înaintașul unui nou gen”, și anume al celui de „poveste de Paște”. Deși în Rusia (și în alte țări), genul „poveștii de Crăciun” (sau, cum este adesea numită în tradiția rusă, „povestea sfântă”) este foarte larg răspândit, Dostoevski este cel care în premieră aduce un nou concept, cel al „poveștii de Paște.” Iar povestea „Băiatul la Cristos în ajunul Crăciunului” [6, pp. 457-462] este una dintre opere în care Dostoevski redă acest concept [17, pp. 37-49].

Pentru Dostoevski, Paștele era cea mai luminoasă sărbătoare a lumii, iar

*pentru prima dată, genul de poveste de Paște a lui Dostoevski este încadrat în povestea scurtă a lui Nelli, „Umilit și jignit”. Este reprezentat de primul vis al lui Raskolnikov despre bătaia și*

*uciderea lui Savraska, visul muribund al lui Svidrigailov despre fată sinucigașă din „Crime și pedeapsă”, povestea lui Makar Dolgoruky despre negustorul Skotoboinikov din „The Teenager” și povești din viața bătrânei Zosima din „Frații Karamazov”. O capodoperă a acestui gen este povestea „Omul lui Marey” din „Jurnalul unui scriitor” [17, pp. 48-49].*

„Povestea de Paști”, ca gen, este asociată cu acele elemente cheie pe care le introduce Dostoievski în operele sale. Acestea sunt: Postul, săptămâna patimilor, Paștele, Ziua Sfintei Treimi, care includ „pătrunderea spirituală” și „degenerarea morală a omului”, iar, ca rezultat, iertarea păcatelor, „mântuirea, restaurarea și învierea sufletelor” [17, p. 49]. Aceasta fiind cea mai importantă semnificație pe care a introdus-o Dostoievski „în simbolurile calendarului creștin” [17, p. 49].

**Asemănări și diferențe.** Imaginea Învierii Domnului, Paștelui, este foarte des întâlnită în literatura rusă a secolului al XIX-lea. Fiecare din cei patru scriitori au încercat să aducă în atenție câte o latură importantă a celei mai iubite sărbători de poporul rus. Spre exemplu, prin opera sa, Krilov remarcă nevoia de milă și dependența de Dumnezeu, iar, ca rezultat, omul trebuie să se încreadă în totalitate în Dumnezeu.

Pentru Gogol, Paștele este cea mai mare și cea mai importantă sărbătoare. El recunoaște că, atât pentru el cât și pentru poporul rus, nu a fost și nu va fi o altă sărbătoare spirituală mai importantă decât învierea din morți a lui Isus Cristos.

Ce ține de Dostoievski, pentru el Paștele înseamnă mântuirea, restaurarea și învierea sufletelor. Însă acest suflet, după cum scrie Sologub, are nevoie de o schimbare lăuntrică de Cel înviat de sus, adică Cristos.

**Mielul în opera lui Feodor Dostoievski.** Feodor Dostoievski a fost și este unul dintre cei mai renumiți scriitori ai neamului rus. Multe dintre scrierile lui aduc la suprafață istoria, cultura, literatura, frământările, bolile... rușilor din acea vreme. Iar profunzimea scrierilor lui s-a datorat faptului că el iubea și citea Evanghelia, în special cea după Ioan și Apocalipsa după Ioan, din care, practic, s-a inspirat pentru a ilustra imaginea metaforei mielului în operele sale [19].

Datorită credinței și curajului său, Dostoievski include importanța jertfei lui Cristos și a credinței în El în orice lucrare pe care o scrie. Iar una din imaginile cheie ale lucrării sale este cea a Mielului lui Dumnezeu care ridică păcatul lumii.

Când se vorbește despre **viața lui Feodor Dostoievski**, literatura rusă abundă în informații, argumente și critici la adresa lui [18, pp. 143-147]. Se cunoaște că s-a născut pe 11 noiembrie 1821 și a murit în 9 februarie 1881. Datorită operelor cu un profund efect și de durată asupra literaturii, psihologiei, filozofiei și teologiei secolului al XX-lea, Dostoievski este socotit unul din cei mai importanți scriitori ruși. De asemenea, Dostoievski a fost foarte complex, profetic [1, p. 463]. Iar opera acestui scriitor nu doar percepe tradiția creștină, ci și o asimilează în cultura europeană și cea a Rusiei țariste [12, pp. 6-7].

Istoric al literaturii, critic literar și dostoievskolog rus, Alifred Bem, descrie într-un mod uimitor viața creștină a lui Fiodor Dostoievski. El remarcă faptul că „puțin probabil ca vreunul dintre geniile lumii (în special, cele rusești) să cunoască Evanghelia așa cum a făcut Dostoievski”. A. Bem îl mai numește „citorul ingenios” al Evangheliei [4, pp. 7-24], iar S. S. Șpena vorbește despre acel impact pe care l-a avut Evanghelia (și alte scrieri religioase) asupra lui Dostoievski,

*Primele memorii ale scriitorului au inclus o rugăciune cu o bonă și o vizită la biserică ... de asemenea a păstrat cartea pentru copii despre Sfânta Istorie. Apoi lectura Evangheliei l-a impresionat pe scriitor și, mai ales, poveștile martirilor creștini. Un alt rol important în dezvoltarea considerațiilor religioase ale lui Dostoievski l-a avut arta, și anume tablourile „Cristos în mormânt” de Hans Holbein, „Cesarean Cesarean” de Titian, „Capul Tânărului Cristos” de Annibal Carracci, „Madonna” de Rafael - aceste tablouri au fost însoțitorii scriitorului, iar unele dintre ele apar în contextul operelor sale. De asemenea, lucrările religioase ale lui Dmitri Rostovsky și St. Tikhon Zadonsky au avut un impact asupra scrierilor lui Dostoievski [16, pp. 127-133].*

Aceeași părere este susținută și de V. N. Zaharov (filolog rus, cercetător al literaturii clasice ruse, specialist în poetica istorică, textologie și în special opera lui F. M. Dostoievski) [10], care declară că această carte a fost cea mai importantă carte din biblioteca sa și că ea a fost cu adevărat „vestea bună,” de care avea nevoie vreodată Dostoievski. Pe lângă aceasta, Evanghelia a fost sursa principală de inspirație, după cum remarcă Zaharov, „din această carte, Dostoievski și-a tras puterea spirituală” pentru viață, discuții și pentru scrierea tuturor operelor sale [17, pp. 37-49].

În lucrările sale, Dostoievski descria anumite concepte biblice, însă, pe lângă acestea, el încadra și evenimentele din „spațiul real și de un calendar istoric” din care făcea parte. Acest element se poate regăsi în următoarele opere: de exemplu „împăcarea familiei Ihmenova” care are loc chiar „în Săptămâna Mare, adică în ajunul Paștelui” sau volumul „Oameni săraci” în care cronologia este suprapusă calendarului din 1844”, sau romanul „Crima și pedeapsă” pentru anul 1865, sau în renumitul roman „Frații Karamazov” care începe cu evenimentele de „la sfârșitul lunii august”, sau „timpul inedit al „Idiotului”, petrecut în ziua de miercuri, 27 noiembrie, anul 1867, sau romanul „Demonilor” care are loc în „a doua duminică din septembrie 1869” și „marchează începutul fatidic”, iar romanul „Adolescentul” descrie ziua de joi, 19 septembrie 1874 [17, pp. 37-49].

Pe lângă evenimentele istorice de care își lega scrierile, Dostoievski deținea darul celei mai înalte intuiții spirituale și al unei perspective sensibile [1, p.464]. În acest sens, scriitorul rus integra în literatura sa acel „caracter creștin” în care credea și pe care-l mărturisea. Cercetătorul V. N. Zaharov argumentează că cel mai des întâlnite comentarii pe baza operelor lui Dostoievski sunt cele ce țin de „simbolismul numelor creștine” (anume dezbaterele aprinse dintre Dostoievski și Belinsky despre Cristos), însă el aduce în atenție latura mai puțin studiată pe teritoriul rusesc, și anume: „simbolurile calendarului creștin (sau civil) din operele lui Dostoievski” [17, pp. 37-49].

Filozoful și teolog sovietic și rus, Vladimir Katanasov [14], publică în Almanahul *Dostoievski și cultura lumii* un articol bazat pe scurta poveste a lui Feodor Dostoievski, „Visul unui om ridicol” publicată în 1877. În acest articol, profesorul Vladimir Katanasov aduce în atenția cititorului acel aspect al „suferinței ca mijloc de adevăr” [14, pp. 191-216].

Încă de la începutul articolului, Vladimir Katanasov anunță firul roșu în scrierile lui Dostoievski: „tema suferinței umane.” Cu alte cuvinte, „suferința este unul dintre subiectele principale ale scriitorului rus”. În acest sens, suferința este încadrată de scriitor în „context sociologic, filosofic și cel religios” [14, p. 201].

Cu privire la cel religios, profesorul Katanasov enumeră explicațiile lui Dostoievski ce țin de suferința lui Cristos – mielul lui Dumnezeu. Acestea se bazează, mai întâi de toate, pe dorința lui Dumnezeu de a mântui și a învia pe oameni, iar pentru aceasta trebuia cineva să sufere, și anume Cristos. Apoi, Katanasov aduce un alt motiv al suferinței lui Cristos: „tema păcatului”, pentru că „în păcat există întotdeauna suferință,” pentru că păcatul este „calea împotriva voinței lui Dumnezeu” [14, pp. 202-203].

Concluzia la care ajunge Katanasov, pe baza operei lui Dostoievski, este că suferința la care a fost expus mielul, Cristos, a avut ca scop ispășirea, răscumpărarea, mântuirea și schimbarea omului, după cum scrie însuși autorul: „Oh, acum viață și viață! Am ridicat mâinile și am chemat Adevărul (Isus Cristos) etern; nu am strigat, ci am bocit; am avut o bucurie nemăsurată, o încântare incomensurabilă care mi-a ridicat întreaga ființă” [14, p. 207].

**Visul unui om ridicol** (roman). „Visul unui om ridicol” cuprinde un „conținut ideologic și spiritual.” Datorită abilității strălucitoare a lui „Dostoievski de a descoperi și de a înfățișa substanța vie a nevoii Răscumpărătorului – Isus Cristos, „care este trimisul de Dumnezeu, Regele omenirii, Mântuitorul care a venit să răscumpere lumea de păcat” [14, p. 214].

**Frații Karamazov** (roman). Romanul *Frații Karamazov* este considerat o operă literară de plan mondial. Fiind scris între anii 1878-1880, cuprinde patru părți mari și aduce în atenție întreaga activitate a familiei Karamazov [3, pp. 119-127]. Pe lângă aceasta, romanul abundă în texte biblice și în gândire teologică profundă a scriitorului rus F. M. Dostoievski [16, p. 133].



Pentru că „F. M. Dostoievski a văzut puterea poporului rus în ortodoxie”, cu ani mai târziu a scris o lucrare care astăzi se numește „Frații Karamazov.” Pentru că simțea „prezența Lui (Cristos) în viața sa”, una din dorințele autorului a fost scrierea unei cărți „despre Isus Cristos”. Mai mult ca aceasta, autorul și-a legat personajele romanului direct cu „Fiul lui Dumnezeu,” care, în final, au „alcătuit contextul creștin” al operei sale (și celorlalte opere) [16, p. 128].

În centrul acestui roman teologico-istoric se află Dumnezeu. Dostoievski considera moartea lui Dumnezeu egală cu moartea omenirii (fizic și spiritual). Însă Dumnezeu nu vrea ca oamenii să moară (spiritual), ci să fie mântuiți, iar, ca aceasta mântuire să fie posibilă, e nevoie de venirea pe pământ a lui Dumnezeu-omul și de moartea Lui răscumpărătoare [16, p. 128].

C. C. Ștepa, în articolul său *Textul biblic din romanul lui F. M. Dostoievski „Frații Karamazov”* subliniază „baza dialecticii lui Dostoievski” care constă în faptul că un „omul-dumnezeu ar duce la moartea întregii omeniri, iar Dumnezeu-omul (adică Isus Cristos)” ar fi singura sursă de mântuire [16, p. 128]. De aceeași părere este cercetătorul lucrărilor lui Dostoievski, F. B. Tarasov (cercetător și doctor în Științe Filologice), care „a atras atenția asupra faptului că, în romanul lui F. M. Dostoievski *Frații Karamazov*, tema principală este” cea a „tradiției evanghelice” [7, p. 150].

Anume pe această tradiție – „dragoste arzătoare” a lui Dumnezeu „pentru om” – își construiește Dostoievski romanul său. El introduce în *Frații Karamazov* textul biblic din Evanghelia după Ioan (însă include și alte citate din Vechiul și Noul Testament), astfel că, „în prim-plan este Cristos” care a suferit și care a ridicat păcatul lumii, Mielul lui Dumnezeu care nu a răspuns, ci „care tăcea” la acuzațiile aduse la adresa Lui [16, pp. 130-133].

Tăcerea și lipsa riposteii în concepția lui Dostoievski reprezintă „cea mai bună replică din toate argumentele sale,” de asemenea, tăcerea lui Cristos a arătat faptul că „iubește pe toți oamenii, inclusiv pe cei care nu-L iubesc” și a venit cu un scop: pentru „mântuirea păcătoșilor.” Astfel că, în nicio altă lucrare literară (pe plan mondial), „nu a existat” demonstrarea dragostei jertfitoare a lui Cristos, decât în romanul *Frații Karamazov* de Dostoievski [3, p. 127].

C. C. Ștepa, consideră că „dialogica sacrificiului este exprimată într-o formă extremă” în romanul lui Dostoievski. Aceasta este reprezentată prin sacrificiul care a fost adus de Cristos, suferința Lui, acceptarea vinovăției tuturor oamenilor asupra propriei persoane [16, p. 131].

**Leul în opera lui Fiodor Dostoievski. Inspirația lui Fiodor Dostoievski.** Se cunoaște că Dostoievski era fascinat de scrierile literaturii străine, care, în mare parte, a avut un impact asupra scrierilor lui. Printre favoriții lui era: Homer și Pierre Cornell, Honore de Balzac și Jean Baptiste Racine, de asemenea William Shakespeare și Victor Hugo. Dostoievski se delecta și cu poeziile scrise de Gavriila Derzhavin și Mikhail Lermontov, Nikolai Gogol și Nikolai Karamzin. Iar cel mai preferat dintre poeți era Alexandru Pușkin.

Într-un interviu, fratele lui Dostoievski, Andrei, a remarcat că fratele lui era atât de mult atașat de poeziile lui Pușkin, încât era gata să țină doliu la moartea acestuia. Iar publicistul și poetul Nikolai Nekrasov (1821-1878), care era de aceeași vârstă cu Dostoievski, și prietenul lui, l-a numit pe tânărul scriitor (Feodor Dostoievski) „noul Gogol”. Aceasta se datora faptului că opera lui Dostoievski era extrem de bună și interesantă, plus la aceasta, scrierile sale au ajuns să fie printre *100 cele mai bune opere din toate timpurile* [8].

**Idiotul** (roman). Despre viața lui se pot spune multe (și s-au scris multe), însă elementul de bază al lui Dostoievski a fost faptul că era omul care iubea Evanghelia și ardea pentru încadrarea valorilor biblice în operele sale, de asemenea, omul care cu adevărat a dorit „să recreeze imaginea lui Cristos”, și anume cea din secolul al XIX-lea, când Cristos a fost „sortit eșecului în societatea creștină” din acel secol, scriitorul rus aduce la lumină ceva uimitor, rezistent și remarcabil cu nume mondial, romanul *Idiotul* (1867-1868) [15, pp. 375-384].

În acest roman, Dostoievski exclamă de câteva ori: „Împăratul-Cristos” [9, p. 251], iar eroul romanului este „tânărul prinț Mișkin, pe care mulți îl consideră *idiot*”, de altfel o „persoană pozitivă și frumoasă” și care „este strâns legat de imaginea lui Cristos” prin dragostea lui față de cei din jur, prin trăirea practică a fericirilor din predica de pe munte, dragostei față de

copii și, în special, jertfirea lui față de oameni. Însă, după cum remarcă L. Müller, „acest lucru nu înseamnă deloc că Dostoievski a egalat pe Mîșkin cu Cristos. La urma urmei, el însuși a spus în scrisoarea citată mai sus: «în lume există doar o față pozitiv frumoasă – Cristos...» și nu este nimeni mai desăvârșit decât Cristos” [15, pp. 375-384].

În romanul *Idiotul* nu se regăsește sintagmă *Cristos-Leul*, însă Dostoievski include în acest roman calitățile de conducător și statutul de Împăratul împăraților sau Domnul domnilor prin personajul principal, Mîșkin sau idiotul. Mai întâi, lumina reflectorului cade la atitudinea de dragoste pe care o are Împăratul față de cei care sunt în subordinea Lui. În mod practic, împăratul pământesc (Mîșkin, care este umbra lui Cristos) anunță și arată dragostea sa jertfitoare față de cei slabi. Iar personajul secundar, Nastasia Filipovna, îl descrie pe Cristos, Domnul, ca pe un Împărat căruia îi pasă de oameni, care „îi ține în brațul Său”, adică e Domnul în mâna cui este omenirea și care „privește în depărtare”, adică controlează și știe ce va urma [6, pp. 138, 379-380].

Datorită măiestriei sale, Dostoievski îl conduce pe cititor la înțelegerea faptului că Împăratul guvernează, controlează și cunoaște mersul istoriei, însă Împăratul-Cristos este Cel care a murit pentru păcatul omenirii. Aceasta este ideea romanului, conform legii Evangheliei [6, p. 148] care presupunea închinarea înaintea Împăratului care a fost jertfit pentru păcat [15, pp. 375-384].

În romanul său *Idiotul*, Dostoievski îl aduce pe cititor la înțelesul faptului că „Cristos are cel mai înalt statut”, creația a fost făcută „ca să I se supună,” „El este Acela care a învins moartea” și stăpânește asupra ei. El este Mielul care a fost jertfit și Leul care domnește. El este „singurul Cristos, îmbrățișând cu dragostea Sa toată umanitatea” și care așteaptă pocăința oamenilor [15, pp. 375-384]. Acesta este Cristos-Leul în romanul *Idiotul*.

**Concluzie.** Tema leului și a mielului este larg răspândită în opera lui Krîlov, Gogol, Dostoievski și Sologub. Fiecare în parte a exploatat aceste subiecte fie prin fabule, piese de teatru, romane sau poezii. Fiecare în parte a redat explicația, importanța și necesitatea înțelegerii și a trăirii acestor metafore.

Este fundamental de remarcat acea legătura strânsă care există între cele două concepte biblice: leu și miel, unde mielul arată spre Cristos care a venit în lumea aceasta ca să moară pentru păcatele oamenilor și să devină Mântuitorul credincioșilor, iar leul confirmă autoritatea și domnia lui Cristos, care este Domnul domnilor.

Fiecare din cei patru scriitori aduc în discuție statutul și jertfa lui Cristos-Salvatorul care a suferit pentru păcatul omenirii. De asemenea, descrie în mod profund și clar patimile Lui. Însă există și unele diferențe dintre cei patru scriitori, de exemplu: Gogol notează nevoia credinței în Jertfa care a suferit cu scopul răscumpărării omului [2, pp. 28-30]. Gogol și Dostoievski, spre exemplu, lansează ideea mântuirii și a învierii oamenilor, de asemenea, accentuează în mod mult mai clar ispășirea, răscumpărarea, mântuirea și schimbarea radicală a omului de către Jertfa – Isus Cristos [13, p. 207]. Iar Feodor Sologub a vorbit despre frumusețea sacrificiului morții lui Cristos, ca o unealtă prin care oamenii pot trece de la întuneric la lumina lui Dumnezeu (adică de pe pământ în Împărăția lui Dumnezeu). Iar omul care ajunge la înțelegerea acestui lucru trebuie să mulțumească Mielului ceresc pentru patimile Sale și pentru mântuirea pe care o poate da omului care se întoarce cu fața spre El [5, pp. 155-187].

În ce privește metafora leului, și aici există asemănări și diferențe. Sologub compară imaginea leului cu cea a domniei și a stăpânirii lui Cristos, Domnul domnilor și Regele regilor. Pentru el, Leul reprezintă imaginea Judecătorului suprem. Pentru Dostoievski, metafora leului reprezintă caracterul desăvârșit al Împăratului cerului și al pământului.

Ce ține de Krîlov, acesta include imaginea leului în imaginea animalelor din fabulele sale, unde leul e protectorul și stăpânul, și comandantul superior. Iar Feodor Sologub înfrumusețează poezia sa cu domnia Leului, cu controlul pe care îl are asupra întregii omeniri. Și, în final, Gogol nu doar spune sau scrie despre Cristos-Leul din Iuda, ci trăiește ascultare de Stăpânul tuturor și al toatelor - Isus Cristos, Leul adevărat [20, pp. 234-249].

Evident că materialul de față nu a cuprins toate lucrările celor patru scriitori în care sunt prezente cele două metafore, însă sunt suficiente pentru a înțelege impactul și valoarea celor două metafore prezentate de cei patru piloni ai literaturii ruse din secolul XIX-lea.

#### **Bibliografie:**

1. АБРАГАМОВСКИЙ, Артур. *Почему Алеша Карамазов вышел из монастыря?* Достоевский и мировая культура. Альманах, №. 30, I часть, Москва, 2013. 419 p. ISBN 978-5857-35-246-5
2. АИЗИКОВА, И. А. „Библейские мотивы и образы в Выбранных местах из переписки с друзьями Н. В. Гоголя.” In: *Сибирский филологический журнал*. Томский государственный университет, 2005. Печатный: 1813-7083
3. БЕЛОВ, С. В. *Ф. М. Достоевский*. Энциклопедия. М.: Просвещение, 2010. 744 p. ISBN 978-5090-15-916-6
4. БЕМ, А. *Достоевский – гениальный читатель*. О Достоевском, Т. II. Прага, 1933.
5. ЧЕБОТАРЕВСКАЯ, Анастасия. Творимое „творчество.” In: *Золотое руно*. 1908, № 11-12, 576 p. ISBN 978-5-85887-207-8
6. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. *Собрание сочинений в двенадцати томах*, Том XII. М.: Правда, 1982. 560 p. ISBN 978-5-389-02127-3
7. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. *Дневник писателя*. Собрание сочинений: в 30 т., Т. 23, Л.: Наука, 1981. 420 p.
8. ФЕОДОР ДОСТОЕВСКИЙ [online] [цитат 03.07 2020]. Disponibil: <https://www.culture.ru/persons/8159/fedor-dostoevskii>
9. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. *Полное собрание сочинений*: 30 т., Т. 28. Кн. 2, Л.: Наука 1973. 544 p. 4702010100-600, Д 042 (02)-85
10. INTERNATIONAL DOSTOEVSKY SOCIETY [online] [цитат 03.07 2020]. Disponibil: <https://dostoevsky.org>.
11. КАРАТАНОВА, Ирина Александровна. Христианская тема в русской литературе XIX и XX веков. In: *Проблемы современной науки и образования*. 2012, pp. 73-77
12. КАСАТКИНА, Татьяна. *Священное в повседневном*. Двусоставный образ в произведениях Ф. М. Достоевского. Москва: ИМЛИ РАН, 2015. 528 p. ISBN 978-5-9208-0481-5
13. КАСАТОНОВ, Владимир Николаевич. *Введение в философскую феноменологию*. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. М.: Изд-во ПСТГУ, 2012. 52 p. ISBN 978-5-7429-0712-1
14. КАСАТОНОВ, Владимир Николаевич. *Религиозные аспекты рассказа Ф. М. Достоевского Сон смешного человека*. Достоевский и мировая культура. Альманах, №. 30, I часть, Москва, 2013, 492 p. ISBN: 9785857352465
15. МЮЛЛЕР, Л. *Образ Христа в романе Достоевского Идиот*. Тюбингенский университет, ФРГ, 1998, pp. 155-187
16. СТЕПЬ, С. С. *Библейский текст в романе Ф. М. Достоевского Братья Карамазовы*. Научный журнал ART LOGOS, тему: *Языкознание и литературоведение*, СМИ (медиа) и массовые коммуникации, Философия, этика, религиоведение, История и археология, Искусствоведение. Издания ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019, pp. 127-133
17. ЗАХАРОВ, В. Н. Символика христианского календаря в произведениях Достоевского. Новые аспекты в изучении Достоевского. In: *Сборник научных трудов*. Петрозаводск: ПетрГУ, 1994, pp. 37-49. ISBN 5-230-08948-2
18. ТОМКИЕИФ, Serge. *A short history of Russian Literature*. London, New York, 1921. 180 p. 3 1924 026 645 790
19. УСТИУГОВ, М. *Евангелие Фёдора Достоевского*. Крестовский Мост, nr. 10, 2017. [online] [цитат 03.07 2020]. Disponibil: [https://ros-vos.net/christian-culture/lit\\_prav/duh\\_poisk/dostoevsky/20/](https://ros-vos.net/christian-culture/lit_prav/duh_poisk/dostoevsky/20/)
20. ВОРОПАЕВ, В. А., ВИНОГРАДОВ, И. А. Карандашные пометы и записи Н. В. Гоголя в славянской Библии 1820 года издания. In: *Проблемы исторической поэтики*. 1998, pp. 234-249

**SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR  
ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR FILOLOGICE  
ATELIERUL CONTRIBUȚII LITERARE**

**CZU 81 32.,19”(092)Marcus S.**

**SOLOMON MARCUS: PLEDOARIE PENTRU „DIALOGUL DISCIPLINELOR”**

**Diana VRABIE, dr., conf. univ.**

*Facultatea de Litere,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *An interdisciplinary researcher, involved in various scientific fields, from the mathematical analysis and general topology to linguistics, poetics, semiotics and applications of mathematics in the natural sciences, Solomon Marcus has shown, from the beginning of his career, a deep interest in what regards the problems of education and a strong will in creating the premises for a dialogue of disciplines in the educational system. In the present study we will follow the plea for transdisciplinarity of the researcher, as reflected in his representative works: Singurătatea matematicianului (Mathematician's Loneliness), Copiii sub agresiune (Children under Aggression), Nevoia de oameni (The need for People) etc.*

**Keywords:** *transdisciplinarity, dialogue, cultural transfer, educational system.*

„Solomon Marcus a militat constant pentru un „dialog al disciplinelor”,  
în care fiecare domeniu împrumută idei și concepte de la celelalte.”  
(Răzvan Vasile)

Reputat om de știință, academician, profesor universitar, Solomon Marcus (1925-2016) are preocupări științifice variate, de la analiza matematică, informatica teoretică, topologia generală, până la lingvistica matematică, istoria și filosofia științei, poetică, semiotică, construindu-și în timp o solidă carieră internațională și fiind unul dintre reprezentanții importanți ai transdisciplinarității la nivel mondial. A pledat constant pe parcursul activității sale de cercetător pentru dialogul disciplinelor, argumentându-și poziția în toate volumele sale reprezentative: *Lingvistica matematică. Modele matematice în lingvistică* (1963); *Limba, logică, filozofie* (1968); *Poetica matematică* (1970); *Semiotica folclorului. Abordare lingvistico-matematică* (1975); *Semiotica matematică a artelor vizuale* (1982); *Arta și știința* (1986); *Moduri de gândire* (1987); *Educația în spectacol* (2011); *Râni deschise* (2012-2015); *Nevoia de oameni* (2015); *Zece nevoi umane* (2015); *Singurătatea matematicianului* (2015); *Copiii sub agresiune* (2016); *Odiseea limbii latine* (2016) etc.

Derivând din discursul de recepție din 2008 de la Academie, volumul *Singurătatea matematicianului* propune, de pildă, o antrenantă istorie conceptuală a matematicii și a rețelelor interdisciplinare pe care aceasta le generează cu literatura, semiotica, cinematografia, artele vizuale, biologia, joncțiune care, în România, se produce în anii '50: „Dezvoltări din direcții foarte diferite fac joncțiunea în a doua parte a anilor '50, aducând într-o albie comună discipline dintre cele mai diverse: lingvistica, psihologia (Chomsky considera lingvistica generativă un capitol al psihologiei cognitive), calculatoarele, matematica, logica și biologia; dar prin teoria informației, în plin elan atunci, s-a făcut legătura și cu fizica, în special cu termodinamica. Inutil să mai adăugăm că filozofia se afla în fața unor provocări fără precedent”. ” [4, p. 15]

Cercetătorul găsește numeroase similitudini între matematică, mituri și literatură, dezvoltând o întregă teorie interdisciplinară: „Numerele, intervalele muzicale și mișcarea corpurilor cerești conduc la ceea ce s-a numit muzica sferelor. Cele cinci tipuri de poliedre regulate puse în evidență de Platon sunt entități la fel de fundamentale ca dreapta, cercul, pătratul și sfera, la Euclid, și fac parte din viziunea lui Platon asupra matematicii ca reprezentare a universului. Le găsim în mituri, în diferitele religii, în simbolismul artelor și în rezultatele fundamentale ale științei.” [4, p. 48].

Sunt devoalate, de asemenea, componentele și funcțiile limbajului matematic, culisele lingvisticii matematice, narativitatea și dramatismul în demonstrația matematică, dar și percepțiile utilitariste asupra matematicii, care o izolează social și cultural, deși matematica, în accepția cercetătorului, este poartă deschisă spre toate celelalte domenii: „Dimensiunea narativă a limbajului matematic este vizibilă în itinerarele de cursă lungă, de tipul demonstrațiilor maratonice care au condus la validarea teoremei celor patru culori, a teoremei lui Fermat, a conjecturii lui Kepler etc.” [4, p. 26]. Este relevantă polifonia textului matematic („Textul matematic este, pe de altă parte, prin excelență polifonic (pentru a folosi termenul propus de Bakhtin). Așa cum în muzică se suprapun două sau mai multe părți vocale sau instrumentale, dezvoltându-se orizontal (prin contrapunct) și vertical (prin armonie), într-un text matematic are loc o colaborare a unor coduri de o mare varietate, date de multiplicitatea componentelor și funcțiilor sale, unele cu accent pe secvențialitate, altele bazate pe transgresarea ei; unele metaforice, altele metonimice; unele continue, altele discrete; unele vizuale, altul sonor” [4, p. 32]), dar și singurătatea matematicii școlare în sistemul educațional: „Amintindu-ne de ceea ce scria revizorul școlar Eminescu despre predarea matematicii în școală și de însemnările lui Spiru Haret, putem conchide că matematica școlară trăiește, de un secol și jumătate, într-o nemeritată singurătate.” [4, p. 9]. Reactualizând dialogul matematicii cu restul lumii, autorul descoperă întreaga semantică a limbajului matematic care-i permite accesarea la universalitate. Este, în fapt, un alt mod de a te raporta la lume, prin transgresarea locului comun al existenței cotidiene, privilegiu suprem oferit de „dubla singurătate” a matematicii: „Matematicianul are nevoie de singurătate pentru a se proteja. Nu este vorba de liniștea necesară oricărei activități intelectuale, ci de faptul că, preluând o anumită întrebare, el o transformă, pentru a-i da un sens.” [4, p. 54]

Cercetătorul se arată indignat față de locul derizoriu pe care îl ocupă astăzi matematica în sistemul educațional, dar și în percepția publică, ignorându-se pe nedrept complexitatea culturală și datele istorice privind potențialul spiritual al matematicii, care ne ajută să înțelegem de unde anume derivă bogăția intelectuală și forța artistică („S-a restrâns educația matematică la o așa zisă funcție utilitară, înțelegând ca un ansamblu de procedee de operare, care ar avea legătură cu problemele practice și cu celelalte discipline. Realitatea este însă alta. Metabolismul matematicii cu celelalte domenii este aproape inexistent în educație, iar viața cotidiană nu de formule are nevoie, ci de deprinderi de gândire în etape, pe care matematica ni le inoculează.” [4, p. 55], capacitatea de seducție a matematicii fiind indubitabilă și constituind un liant autentic cu celelalte discipline.

Plecând de la constatarea că matematica este un mod de gândire cu valoare universală, Solomon Marcus analizează carențele sistemului educațional din România, care ignoră dialogul disciplinelor, devenind convențional și plictisitor: „În măsura în care adolescenții vor învăța să se bucure de frumusețile matematicii, ale științei, ale artei și literaturii și vor simți nevoia de a le frecventa, ei nu vor mai suferi de plictiseală, iar tentația unor activități derizorii, uneori antisociale, va scădea.” [4, p. 66]

Prin readucerea în discuție a „rănilor deschise” ale sistemului public de educație din România, care ignoră sănătatea psihosomatică a copiilor, care descurajează atitudinile interogative, transdisciplinaritatea, volumul *Copiii sub agresiune* va pleda pentru necesitățile reale și drepturile copiilor, pentru libertatea intelectuală a noilor generații, aflate sub agresiunea școlii: „Școala este concepută ca o federație de discipline, fiecare fiind mai degrabă o întreprindere pe cont propriu, decât una în interacțiune cu celelalte. Fiecare dintre aceste discipline livrează un bagaj de cunoștințe concretizat în programe, manuale și alte instrumente, căutând să amplifice mereu și mereu prestația elevilor. Școala este în primul rând a profesorilor, a inspectorilor, a directorilor, a sindicaliștilor și prea puțin a elevilor.” [1, p. 17].

Construit în jurul celor două articole-cheie, „Copiii, sub agresiunea unei școli care le ignoră nevoile și drepturile” și „Ușor cu pianul pe scări”, cu comentariile ce i-au urmat, volumul soamează la o regândire radicală a programelor școlare actuale în cheia unui dialog al disciplinelor: „Matematica și Informatica nu sunt discipline, ci paradigme universale; limbajul, literatura, istoria, geografia, biologia etc., la fel. Nu o împărțire în teritorii delimitate, ci o întrepătrundere, o

rețea de paradigme universale în care trebuie să discernem problemele, evenimentele, întrebările, rezultatele cele mai captivante și să le aducem în atenția noilor generații.” [1, p.144].

Manifestând constant implicare și sensibilitate în domeniul educației, pledând pentru o nouă relație profesor-elev, autorul volumului propune un nou stil al manualelor, prin introducerea spiritului critic, a creativității și a elementului ludic, în măsură să asigure „schimbarea la față” a acestora: „Școala nu poate fi redusă la o întreprindere de prestări servicii, constând în livrarea unor ocupanți de locuri de muncă, locuri al căror profil ar fi suficient să motiveze ce anume trebuie să învețe un școlar. Școala trebuie să dea absolventului sentimentul că viața sa are un sens concretizat într-o armonie perfectă dintre identitatea sa personală și națională și apartenența la cultura europeană și planetară.” [1, p. 17].

Din aceleași rațiuni privind necesitatea „schimbării la față” a sistemului educațional, cercetătorul se va converti în „avocat” al limbii latine, în urma unui proiect de hotărâre care presupunea eliminarea acesteia din programele școlare, ciclul gimnazial. Volumul *Odiseea limbii latine* cuprinde o selecție de articole publicate în perioada 2015-2016, dar și de intervenții televizate, toate conjugate în jurul culturii identitare și, în special, a *patternului* latin. În contextul dezbaterilor privind eliminarea limbii latine din gimnaziu, autorul demonstrează necesitatea păstrării acesteia, subliniind componenta sa comunicativă, culturală și identitară, care asigură perspectiva transdisciplinară: „Cu o programă gândită cum se cuvine, această disciplină merită să fie studiată nu doar pentru ea însăși, ci ea servește cum nu se poate mai bine la înțelegerea altor materii din școală: este baza limbii române și a celorlalte limbi romanice și o bună parte din vocabularul limbii engleze este de origine latină; vocabularul diverselor științe predate în școală este de origine greco-romană, iar înțelegerea lui pe criterii etimologie ar duce și la o bună asimilare; istoria, geografia și religia se sprijină pe noțiuni care se învață în deplin acord cu limbile clasice, iar normele de conduită predate acum în cadrul orele de tipul „educație civică” sunt, de fapt, valorile civilizației greco-romane.” [3, p. 23]

În epoca globalizării este nevoie mai mult decât oricând de menținerea ființei noastre istorice prin apărarea sentimentului identității și a apartenenței la o rădăcină culturală și lingvistică viguroasă. Dar studierea latinei nu este doar o problemă istorică, de atestare a romanității limbii, dar și o necesitate de ordin spiritual, afectiv și funcțional. Acesta este demersul lui Solomon Marcus, îndreptat împotriva tentativelor de distrugere a școlii românești.

Într-un context al comunicării virtuale tot mai acerbe care a schimbat radical dinamica vieții personale, atrăgând izolarea îngrijorătoare a persoanelor în fața calculatorului, Solomon Marcus, prin volumul *Nevoia de oameni* vine să sublinieze tocmai această imperioasă trebuință de interacțiune umană: „Nevoia de oameni care la rândul lor să aibă nevoie de noi ne ajută să dăm un sens vieții. Această nevoie funcționează concomitent cu nevoia de singurătate, care ne permite să reintrăm în joc proaspeți și reîncărcați cu energie.” [2, p. 23]. Apel la „nevoia de oameni”, cartea e și o reverență adusă personalităților cu impact formator din domeniul matematicii, informaticii, antropologiei, filosofiei, literaturii, despre care autorul a scris pe parcursul mai multor decenii. Sunt supuse examenului receptărilor sinuoase ale lui Eminescu, Bărieșu și aduse în actualitate nume de matematicieni celebri date uitării, Dimitrie Pompeiu, Traian Lalescu, Octav Onicescu ș.a. Sunt surprinse accepțiile iubirii, dăruirii, jertfei, sursele afectivității, înțelepciunii, mentoratului și ne este deschisă, astfel, o cale de pătrundere în cunoașterea unei filosofii superioare despre ființa umană și spiritul uman pe un fundal al dialogului interdisciplinar.

#### **Bibliografie:**

1. MARCUS, Solomon. *Copiii sub agresiune*. București: Editura Spandugino, 2016. 151 p. ISBN 978-606-8401-74-4
2. MARCUS, Solomon. *Nevoia de oameni*. București: Editura Spandugino, 2015. 912 p. ISBN 978-606-8401-45-4
3. MARCUS, Solomon. *Odiseea limbii latine*. București: Editura Spandugino, 2016. 134 p. ISBN 978-606-8401-78-2
4. MARCUS, Solomon. *Singurătatea matematicianului*. București: Editura Spandugino, 2014. 91 p. ISBN 978-606-8401-39-3

## CRITICA LITERARĂ ROMÂNEASCĂ: CAZUL CONTINUITATE-RUPTURĂ

Natalia HARITON, dr., lect. univ.

Facultatea de Litere,

Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

**Abstract:** *One of the most exploited topics of Romanian criticism concerns the place of Romanian literature in relation to the literature in the "field of power", based on the terminological binomial continuity-rupture. Leaving the area of a general interpretation, the terms here reach a neuralgic point for the Romanian exegesis, surprising the gap between the will to renew the literature (through rupture) and the will to preserve its traditional background (through continuity). The great Romanian critical theories explore, with the help of the concepts of continuity - rupture, the problem of the status of the Romanian literature in relation to the "center of power" (Pierre Bourdieu), generating a specific vocabulary: the form without background (Titu Maiorescu), synchronism, the change of aesthetic values (Eugen Lovinescu), the national specific (Garabet Ibrăileanu, G. Călinescu), protocronism (Edgar Papu), the "complexes" of Romanian literature (Mircea Martin), the modernization through tradition (Dan C. Mihăilescu), the synchronization with the past (Șerban Axinte), export criticism, "fifth essence" (Andrei Terian), fall culture, mimicry of synchronization (Angelo Mitchievici), delay to European cultures (Ion Bogdan Lefter) etc.*

*Viewed from the perspective of these dimensions, literary criticism gains a strong self-awareness, or legitimizing the critical spirit is not possible without identifying the mechanisms of rupture, but also of continuity. The desire for synchronization derives from the need to accept the idea that the discourse of the writers and critics in Bessarabia is connected to the movement of ideas from the Romanian and Western spaces and proves that they write not only with and for themselves, within the geographical borders, but write with the world.*

**Keywords:** *continuity, rupture, tradition, modernity, literary criticism.*

Una dintre cele mai exploatate teme ale criticii românești vizează locul literaturii române în raport cu literaturile din „câmpul puterii”, având la bază binomul terminologic *continuitate-ruptură*. Părăsind zona unei interpretări generale, termenii ating aici un punct neuralgic pentru exegeza românească, surprinzând defazajul dintre voința de a înnoi literatura (prin ruptură) și voința de a-i păstra fondul tradițional (prin continuitate).

Proiectul „modernizării prin tradiție” [9, p. 12] este inițiat de Titu Maiorescu, care acordă atenție nesincronizării dintre *formă și fond*, ceea ce provoacă, așa cum observa Angelo Mitchievici, un „mimetism de sincronizare” [10, p. 12] și, în consecință, o „cultură a faliei” [10, p. 13]. În articolul *În contra direcției de astăzi în cultura română* (1968), Titu Maiorescu constata că „[...] forma fără fond nu numai că nu aduce nici un folos, dar este de-a dreptul stricăcioasă, fiindcă nimicește un mijloc puternic de cultură. Și prin urmare vom zice: este mai bine să nu facem o școală deloc decât să facem o școală rea, mai bine să nu facem o pinacotecă deloc decât să o facem lipsită de arta frumoasă; mai bine să nu facem deloc statutele, organizarea, membrii onorarii și neonorai ai unei asociațiuni decât să le facem fără ca spiritul propriu de asociere să se fi manifestat cu siguranță în persoanele ce o compun; mai bine să nu facem de loc academii, cu secțiunile lor, cu ședințele solemne, cu discursurile de recepțiune, cu analele pentru elaborate decât să le facem toate aceste fără maturitatea științifică ce singură le dă rațiunea de a fi.

Căci dacă facem altfel, atunci producem un șir de forme ce sunt silite să existe un timp mai mult sau mai puțin lung fără fondul lor propriu. Însă în timpul în care o academie e osândită să existe fără știință, o asociațiune fără spirit de societate, o pinacotecă fără artă și o școală fără instrucțiune bună, în acest timp formele se discreditează cu totul în opinia publică și întârzie chiar fondul, ce, neatârnat de ele, s-ar putea produce în viitor și care atunci s-ar sfii să se îmbrace în vestmântul lor desprețuit” [7, p. 134]. Vigoarea teoriei maioresciene se explică prin intenția posterității de a reface într-un alt context istoric „presupoziția unei întârzieri și a necesității de a o suprima în așa fel încât să nu se creeze un dezechilibru major societății româ-

nești” [10, p. 45]. Eugen Lovinescu transpune problema în contextul modernității, avansând teoria sincronismului și a „mutației valorilor estetice” în conformitate cu „spiritul veacului” [5]. Antonio Patraș surprinde în tezele lui Lovinescu o continuitate cu gândirea maioreșciană: „forme de goale (aproape prin imitație) nu sunt în măsură să genereze fondul, ci doar să-l provoace să iasă din inerție (legea simulării-stimulării) interdependenței” [11, p. 137].

După o analiză pertinentă a exegezei moderniste, Ion Bogdan Lefter stabilește în *Recuperarea modernității* o listă de particularități, cu ajutorul cărora putem descrie decalajul dintre vigoarea intuiției modernității și absența unui spirit lucid:

- gândire liberală, pozitivă, orientată spre viitor;
- credință în progresul literaturii în general și în progresul literaturii române în special;
- voință de sincronizare cu literaturile occidentale;
- deschidere spre noutate, spre experiențe literare inedite;
- intuiție a modernității, tradusă. În:
- gust pentru simbolism, pentru ermetism, pentru rafinamentele intelectuale, pentru limbajele sofisticate;
- respingere – în schimb – a exaltării tradiției rurale sau religioase și a învechitelor limbaje artistice corespondente;
- metoda impresionistă, dar cu fundamente filozofice;
- miză pe autonomia esteticului, dar cu instrumentar sociologic adiacent;
- predilecție analitică;
- deficit teoretic sau – mai exact – de teoretizare a modelelor literare active în cultura română a epocii;
- demers preponderent tematic și psihologist;
- deficit la capitolul analizei stilistico-retorice, surprinzător pentru niște degustători de limbaje moderne etc. [4, p. 162].

Proiectul canonic al modernismului reușește totuși sincronizarea, chiar dacă acest exercițiu s-a produs prin „decalaje, perturbări, alinieri ușor tardive” [4, p. 193].

Figura criticului G. Călinescu este pusă de Mircea Martin în centrul lucrării *G. Călinescu și „complexele” literaturii române*, pentru a demonstra că, de fapt, „contradicțiile gândirii critice călinesciene se dovedesc doar aparente dacă privim opera în totalitate și fiecare lucrare în funcționalitatea ei specifică. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent* e locul unde se cereau puse în evidență vechimea și continuitatea tradiției literare autohtone, valoarea ei în absolutul și relativul estetic” [8, p. 49]. Morfologia complexelor, analizată în *Prologul...* cărții, ilustrează conștiința asumării a ceea ce Mircea Martin numește *inferioritate*, iar Ion Bogdan Lefter *retardare* a literaturii române în raport cu literaturile occidentale: complexul originii umile, complexul existenței periferice, complexul întâzierii în raport cu Occidentul, complexul discontinuității, complexul ruralității, complexul începutului continuu, complexul imitației, complexul absenței „capilor de serie”, complexul lipsei de audiență [8, p. 15-49]. Pentru destinul literaturii din Basarabia aceste complexe își dublează/triplează presiunea frustrantă.

Explicând și el contradicțiile gândirii călinesciene, Andrei Terian propune în monografia *G. Călinescu. A cincea esență* o formulă conciliantă pentru vocația platoniciană (din *Principii de estetică*) și cea aristotelică (din *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*). „A cincea esență” face trimitere la demersul unui „critic care se mișcă în cadrele aceluiași sistem, chiar dacă acest sistem îl face să ajungă uneori la concluzii contradictorii; sau, cel puțin, inegale” [13, p. 660]. Avem aici o lectură dialectică a operei critice călinesciene, care împacă intenția continuității cu cea a rupturii.

Pentru Alex Goldiș, „Maioreșcu, Lovinescu și Călinescu sunt paradigmele critice sub care s-a plasat generația de critici română emergentă începând cu anii '60” [2, p. 11]. Imperativul reînnoirii cu interbelic menține factura impresionistă a criticii prin câteva postulate: respingerea metodelor în favoarea lecturilor atente și comprehensive; preocuparea pentru adevărul operei în detrimentul validității propriilor demersuri; suspectarea abordării științifice a literatu-



rii, chiar când ea dă roade; căutarea unicității ireductibile a operei, nu a locului ocupat în ansamblu [2, p. 12]. Începând cu anii '70-'80, se produc mutații semnificative în sfera limbajului criticii românești, provocate de „nevoia de a actualiza discursul asupra clasicilor” [2, p. 12].

Efortul exegezei contemporane de a recupera datele principale ale proiectului sincronizării au reactualizat termeni consacrați din fazele junimistă, modernistă, neomodernistă și postmodernistă: forma fără fond (Titu Maiorescu), sincronism, mutația valorilor estetice (Eugen Lovinescu), specificul național (Garabet Ibrăileanu, G. Călinescu), protocronism (Edgar Papu), „complexele” literaturii române (Mircea Martin), modernizarea prin tradiție (Dan C. Mihăilescu), sincronizarea cu trecutul (Șerban Axinte), critica de export, „a cincea esență” (Andrei Terian), cultura faliei, mimetism al sincronizării (Angelo Mitchievici), retard față de culturile europene (Ion Bogdan Lefter) etc. Căutând să valorifice „inefabilul” contradicțiilor exegezei moderniste, noua direcție își manifestă vocația integratoare, ceea ce justifică denumirea de paradigmă *constructivistă/„culturalistă”*, care încheie, potrivit lui Andrei Terian, lista celor șase paradigme decupate din istoria criticii românești: *idealistă* (c. 1860-1885, cu prelungiri în secolul al XX-lea); *evoluționistă/pozitivistă* (c. 1867-1929); *antipozitivistă/intuiționistă* (c. 1908-1960, cu prelungiri în perioada ceaușistă); *marxist-leninistă* (1948-1960, cu prelungiri până în 1989); *formalistă* (după 1965, odată cu adoptarea diverselor teorii structuraliste în România) și *constructivistă/„culturalistă”* (după 1990) [14, p. 32].

Critica postmodernistă românească se sincronizează cu faza *post-teoretică* a criticii occidentale, reprezentând „modul unei temperanțe, o linie de mijloc așadar: o decentă situare între extreme, la egală distanță de ultimele metode și de pozitivismul învechit” [15, p. 44]. Tipologia pe care o elaborează Radu G. Țeposu în *Istoria tragică&grotescă a întunecatului deceniu literar nouă* rămâne valabilă pentru a cuprinde tendințele exegezei contemporane: *Spiritul teoretic și cultivarea uneltelor* mizează pe rigoare, pe „demonstrația clară, limpede, ordonată”, pe erudiție și metodă (Mircea Scarlat, Vasile Popovici, Monica Spiridon, Mihai Coman, Ioan Holban, Adrian Dinu Răchieru, Costin Tuchilă, Paul Dugneanu, Cristian Moraru); *eseiștii* reprezintă „sinteza între erudiție și rafinamentul stilistic, între rigiditate și suplețe”, scriind „eleganț, cu mișcări ingenioase ale frazei”, dar și cu o pronunțată percepție a artisticității (Ioan Buduca, Andrei Cornea, Mihai Dinu Gheorghiu, Dan C. Mihăilescu, Ion Simuț, Marius Ghica, Marian Popescu, Constantin Barbu, Victor Atanasiu, Sultana Craia, Marian Odangiu); *spiritul artistic, foiletonul* cuprinde o categorie de critici care preferă „cochetăria stilistică”, și care „au judecata rapidă, ochesc iute miezul operei literare, sunt intuitivi, alegri în discurs, uneori umorali, înclinați către formularea ironică și malițioasă” (Alexandru Cistelean, Val Condurache, Radu Călin Cristea, Lucian Alexiu, Valentin F. Mihăescu) [15, p. 48-49]. O reactualizare a tabloului propus ar însemna trierea listei inițiale, precum și completarea acestuia cu nume noi din exegeza nouăzecistă și douămiiștă, pe care Radu G. Țeposu nu avea cum să le cunoască în 1993, când apărea prima ediție a cărții sale. După noi, aceștia ar fi: Ion Bogdan Lefter, Caius Dobrescu, Andrei Terian, Angelo Mitchievici, Alex Goldiș, Alexandru Matei, Antonio Patraș, la care se adaugă deja basarabeni Nicolae Leahu, Emilian Galaicu-Păun, Vitalie Ciobanu ș.a.

Pe agenda criticilor generației '80 din Basarabia, proiectul sincronizării cunoaște o evoluție distinctă, or calea către modelele literare/critice occidentale înseamnă, mai întâi, integrare în arealul general-românesc, de care a fost înstrăinată literatura din spațiul interriveran încă din perioada interbelică (mai exact, din 1924 când este răscroită RASSM). Modelul integrării valorificat de optzeciști reprezintă un demers axat pe principii estetice, care prevăd, potrivit Mariei Șleahțișchi, „sincronizarea componentelor interne ale literaturii române” [12, p.188]. Miza pe estetic subminează „elanel integracionist” de factură național-patriotică al promoțiilor Vieru-Dabija, făcând și mai vizibile discrepanțele dintre *poziția critică* față de exportul de texte și autori în circuitul general-românesc și *poziția „dublei măsurii”*, ce promovează scriitorii basarabeni numai pentru că reprezintă o provincie „înlăcrimată” și „înstrăinată”. De remarcat că politica de integrare pe principii etice nu a generat un discurs critic coerent, ci doar declarații „siropoase” și „zgomotoase” vizând sensibilitatea românească unitară. Este firesc, așadar, ca

proiectul canonic al optzeciștilor basarabeni să indice, așa cum remarca Vitalie Ciobanu, „mai degrabă o *ruptură* și nu o formă de continuitate cu tradițiile literare ale locului” [1, p. 148]. Ruptura nu solicită însă „abandonarea unei tematici particulare basarabene, ci adoptarea unei mentalități și sensibilități artistice evolute” [1, p. 148]. Pentru Nicolae Leahu, sincronizarea reprezintă „un proces de asumare de către literatura din Basarabia a valorilor de ieri și de azi ale literaturii române de pretutindeni”, ținând „dobândirea unei vocații de competitivitate performantă cu literatura contemporană de oriunde” [3, p. 184]. Critica literară își asumă astfel o abordare complexă a sincronizării, înțelegând-o drept un act de ruptură (față de inerțiile gândirii critice autohtone) și de continuitate (în raport cu modelele general-românești și occidentale). Optând pentru acest proiect de sincronizare, criticii basarabeni (în special, susținătorii paradigmei postmoderniste) creează o platformă pentru dialog, pentru dezbateră problemelor-cheie ale cercetării literare, în general, și a condiției literaturii din Basarabia, în particular.

Noua generație de critici s-a format într-un dialog continuu cu exegeza românească începând cu anii '90, prin acces direct la publicațiile cu impact în spațiul românesc, or ieșirea din comunism a însemnat și o ieșire din provincialism și, respectiv, o sincronizare cu tendințele și limbajul criticii contemporane. Criticii *noului val* se orientează la standardele exegezei din Țară, cum ar fi cele impuse de *România literară* prin demersurile lui Eugen Simion, Nicolae Manolescu, Valeriu Cristea, Mircea Martin, ca să numim doar câteva nume importante, precum și la cele ale criticii mai noi (Ioan Buduca, Dan C. Mihăilescu, Ion Bogdan Lefter ș.a.) sau cu o notă ironică mai apăsată (Radu G. Țeposu, Al. Cistelecian, Val Condurache sau Luca Pițu).

Alinierea la aceste standarde determină, pe de o parte, promovarea criticilor basarabeni pe piața media din Țară, în reviste precum *România literară*, *Observator cultural*, *Dilema*, *Vatra*, *Lettre Internationale*, *Viața Românească*, *Secolul XXI*, *Dacia literară*, *Cultura*, *Apostrof*, *Steaua*, *Convorbiri literare*, *Timpul*, *Hyperion*, *Orizont* ș.a., iar, pe de altă parte, fondarea unor reviste proprii drept platforme de dezbateră a problemelor generației. Așa apar suplimentul de la *Sfatul Țării* (1990-1993), revistele *Sud-Est* (1990), *Contrafort* (1994) și *Semn* (1995), iar revista *Basarabia* începe să vibreze în ritmul *nouii* paradigme. Încă în 1995, criticul Eugen Lungu susținea că aceste publicații „încearcă o schimbare de mentalitate literară dintr-o perspectivă tânără și neînhibată de inertial” [6, p. 15]. Intuițiile criticului au fost confirmate în timp de activitatea publicațiilor și susținute de mai mulți critici, între care Ion Bogdan Lefter, Maria Șlehtițchi, Emilian Galaicu-Păun. Despre existența unui program „postmodern și «neregionalist»”, aparținând „grupărilor din jurul revistelor *Contrafort*, *Semn* și *Sud-Est*” vorbește criticul român Ion Bogdan Lefter în postfața la antologia *Eseu. Critică literară* (2004). Așa cum sugerează și titlul postfeței, *Literatura/critica basarabească: izolare și sincronizare*, programul „*neregionalist*” al criticilor *noului val* se bazează pe *sincronizare*, în opoziție cu programul *regionalist* de la *Viața Basarabiei*, care insistase pe *izolarea* literaturii din provincia interbelică de literatura din dreapta Prutului. În aceeași ordine de idei, Maria Șlehtițchi stabilește că cele trei reviste au avut un rol decisiv în înfăptuirea sincronizării discursului literar autohton cu cel al congenerilor din Țară [12, p. 188].

În preajma publicațiilor *Sud-Est*, *Contrafort* și *Semn*, criticii generației '80 și-au găsit o libertate de manifestare, exprimată în *cronici literare*, care înregistrează metronomic aparițiile editoriale din viața literară de pe ambele maluri ale Prutului; în *eseuri* curajoase despre identitatea literaturii române și a intelectualului din Basarabia; în *sinteze* valoroase privind evoluția unor concepte, genuri, specii, mișcări, curente, poetici, paradigme etc.; în *exerciții critifictionale* cu miză carnalescă, capabilă să demoleze ierarhii, să revizuiască canoane, să exprime o plăcere a scriiturii; în *anchete* și *dezbatere* ce au evocat polemic așa-numita *ceartă dintre antici și moderni*.

Echipele acestor publicații – Valentina Tăzlăuanu, Eugen Lungu, Emilian Galaicu-Păun, Mircea V. Ciobanu, Lucia Țurcanu ș.a. la *Sud-Est cultural*; Vitalie Ciobanu, Vasile Gârneț, Grigore Chiper la *Contrafort*; Nicolae Leahu, Maria Șlehtițchi, Mircea V. Ciobanu, Adrian Ciubotaru, Margareta Curtescu, Lucia Țurcanu ș.a. la *Semn* – își asumă un nou limbaj critic, dovedind că au lecturi serioase din teoreticienii, criticii și istoricii contemporani, care dictează tendințele în materie de analiză și interpretare a faptelor literare. Prin descoperirea *nouii* litera-

turi și promovarea ei – a celei optzeciste, căci era cea mai activă și mai progresistă – și prin crearea unor spații de dezbateri a unei problematice general-românești (de exemplu, problema revizuirilor), s-a dorit, de fapt, ca despre literatura română din spațiul pruto-nistean să se vorbească ca literatură română și, în consecință, ca literatură a lumii. Dorința de sincronizare derivă din nevoia de a fi acceptată ideea că discursul scriitorilor și criticilor din Basarabia se racordează la mișcarea ideilor din spațiile românesc și occidental și dovedește că aceștia scriu nu doar *cu și pentru sine*, în interiorul granițelor geografice, ci scriu *cu lumea*.

#### **Bibliografie:**

1. CIOBANU, Vitalie. *Frica de diferență. Articole, eseuri, cronici literare*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1999. 302 p.
2. GOLDIȘ, Alex. *Sincronizarea criticii românești postbelice în deceniile opt și nouă. Teorii, metode, critici*. București: Editura Muzeului Național al Literaturii Române, 2013. 186 p.
3. LEAHU, Nicolae. *Comedia cumână sau vodevilul peceneg*. Iași: Timpul, 2008. 222 p.
4. LEFTER, Ion Bogdan. *Recapitularea modernității. Pentru o nouă istorie a literaturii române*. Pitești, Brașov, București, Cluj-Napoca: Paralela 45, 2000. 200 p.
5. LOVINESCU, Eugen. *Mutația valorilor estetice. Concluzii*. În: *Antologia de critică literară românească* (selecție, schițe bio-bibliografice și teme de A. Terian). Sibiu: Alma Mater, 2007, p. 193-210.
6. LUNGU, Eugen. O altă poezie. In: *Portret de grup. O altă imagine a poeziei basarabene*. Chișinău: Arc, 1995, p. 7-16.
7. MAIORESCU, Titu. În contra direcției de astăzi în cultura română. In: *Critice*. București: Minerva, 1984. pp.127-135.
8. MARTIN, Mircea. *G. Călinescu și „complexele” literaturii române*, Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2002. 211 p.
9. MIHĂILESCU, Dan C. *Literatura română în postceașism*. Vol. III: *Eseistica. Piața ideilor politico-literare*. Iași: Polirom, 2007. 536 p.
10. MITCHIEVICI, Angelo. *Cultura faliei și modernitatea românească. O introducere și câteva lecturi*. Iași: Institutul european, 2013. 370 p.
11. PATRAȘ, Angelo. *E. Lovinescu și modelele românești și europene ale criticii literare interbelice*. București: Editura Muzeului Național al Literaturii Române, 2013. 205 p.
12. ȘLEAHTIȚCHI, Maria. *Cerc deschis. Literatura română din Basarabia în postcomunism*. Iași: Timpul, 2007. 216 p.
13. TERIAN, Andrei. *G. Călinescu. A cincea esență*. București: Cartea Românească, 2009. 763 p.
14. TERIAN, Andrei. *Teorii, metode și strategii de lectură în critica și istoriografia literară românească de la T. Maiorescu la E. Lovinescu. O abordare comparatistă*. București: Editura Muzeului Național al Literaturii Române, 2013. 203 p.
15. ȚEPOSU, Radu G. *Istoria tragică & grotescă a întunecatului deceniu literar nouă*. Ediția a III-a. București: Cartea Românească, 2006. 333 p.

**CZU 821.111.09-31,,20”(092)Толз А.**

#### **РОМАН «ДЖЕНТЕЛЬМЕН В МОСКВЕ» АМОРА ТОУЛЗА. ПРОБЛЕМА ГЕРОЯ**

**Мария НИКОЛА**, профессор  
филологический факультет,

Московский педагогический государственный университет

**Rezumat:** În articol se analizează romanul scriitorului american contemporan A. Toulz „Джентельмен в Москве”, care a avut, în scurt timp, un mare succes în rândul cititorilor din diferite țări. Sunt dezvăluite motivele acestui succes, care, în mare parte, se datorează imaginii atractive a protagonistului, fiind numit gentleman nu numai după chip, ci și după suflet. Eroul își păstrează demnitatea în circumstanțe istorice dificile din anii postrevoluționari. Cursul dramatic, contradictoriu al istoriei Rusiei în anii 20-50 ai secolului XX, este prezentat în roman de către autor fără manifestarea rusofobiei.

**Cuvinte-cheie:** Gentleman în Moscova, Metropol, protagonistul romanului, era postrevoluționară.

В 2017 году в серии «Интеллектуальный бестселлер» в издательстве «Эксмо» вышел в переводе А.В.Андреева роман современного американского писателя Армора Тоулза (Amor Towles, род.в 1964 г.) «Джентльмен в Москве» («AGentlemaninMoscow»). Автора романа нельзя назвать опытным писателем. Это второй его роман (первый – «Нормы учтивости», «Rules of Civility», 2011), вышедший в свет совсем недавно, в 2016 году [1]. Тем не менее, роман А. Тоулза «Джентльмен в Москве» успел за короткое время приобрести в Америке и странах Западной Европы большую популярность и был переведен на 35 языков. В ближайшее время на экранах появится экранизация романа Тоулза, телевизионный сериал с одноименным названием (реж. Том Харпер, в главной роли актер Кеннет Брана).

Надо заметить, что роман представляет счастливое исключение в контексте стремительно развивающейся в обстановке возродившейся холодной войны русофобии. Автору можно предъявить немало претензий по поводу изображения исторических и бытовых деталей, но роман, безусловно, пронизан авторским расположением к герою и заинтересованным отношением к русской истории и культуре. В интервью одному из испанских журналистов Амор Тоулз признался, что его обращение к русской теме не было случайным. Он многие годы с большим интересом увлекался русской литературой, как классической, так и советской, знакомился с русским искусством, с материалами русской истории: «Я пишу о том, что меня завораживает. В подростковом возрасте я прочел всех русских писателей XIX века, а затем авторов советской эпохи... Это было естественно. Как только идея пришла мне в голову, я подумал, что Россия станет прекрасным фоном» [2].

Своего героя автор поместил в необычную историческую ситуацию. Образованный, неоднократно бывавший за границей, владелец имения Тихий час в Нижегородском крае, граф Александр Ильич Ростов после революции 1917 года, в отличие от многих других русских аристократов, возвращается из-за границы и в течение четырех лет проживает в московской гостинице «Метрополь». Уже в имени героя легко угадывается толстовская традиция: Илья Ростов – отец Наташи Ростовой. Сам Тоулз называл роман «Война и мир» первым в числе трех самых любимых им романов во всей мировой литературе.

В 1922 году Александр Ростов, «как воплощение пороков своего класса» (формулировка из постановления НКВД), был арестован, доставлен в Кремль, но, благодаря тому, что когда-то в предреволюционные годы (1913 г.) написал стихотворение революционного характера, Народный комиссариат внутренних дел проявил «снисхождение». Ростов был приговорен к весьма своеобразному наказанию: он не имел права покидать гостиницу, в которой живет, которая стала для него своего рода домом. В романе, в результате, герой проведет в гостинице продолжительный период с 1922 по 1954 год. Автор в одном из интервью поведал, что выбор «гостиницы» возник у него на основании знакомства с биографиями русских деятелей культуры, которые неоднократно приговаривались к домашнему аресту и распоряжению проживать в своих имениях. «Гостиница» возникла также и из личного опыта. Автор часто останавливался в одной и той же гостинице в Женеве и пришел к выводу, что в таком случае у персонала и постояльца складываются своеобразные близкие отношения.

Нечто подобное происходит и в романе. Александр Ростов, джентльмен по воспитанию и манерам, не оказывается в изоляции. Правда, он вынужден сменить один из лучших номеров на номер под крышей отеля, но герой не унывает. Оставив себе самые необходимые и памятные вещи, он обживаетеся в новом пространстве, но, главное, сохраняет свою притягательность как для персонала, так и постояльцев, благодаря своему уму, такту, обширным познаниям, в том числе в области гастрономии. А поскольку новая номенклатура спешит приобщиться к ранее не доступным ей возможностям, в ресторане «Боярский» в «Метрополе» происходят как частные встречи, так и совещания представителей правительственных кругов. И Александр Ростов становится в гостинице незаменимым работником в обстановке утраты прежних «спецов»: он и советчик для повара, и почетный официант, способный объясниться со всеми иностранными гостями. Держится

Ростов при этом с достоинством, но без всякой спеси и приступов ностальгии по прежнему статусу, что чрезвычайно располагает к нему персонал гостиницы (за редким исключением), начиная от швейцара гостиницы до ее директора.

В романе немало важных реминисценций и аллюзий. Так, неоднократно упоминается роман Даниэля Дефо «Робинзон Крузо». При этом автор создает определенный диалог с читательскими ожиданиями. Традиция Дефо угадывается, когда автор описывает детально и зримо, как герой создает свое новое жилище в номере на чердаке, приспосабливает и усовершенствует свой быт, вовлекается в трудовые обязанности, обследует всю гостиницу, которая для него становится своего рода островом. Но, в отличие от острова Робинзона Круза, «остров» Александра Ростова обитаем, он своего рода модель, позволяющая судить о новом обществе, жизнь которого простирается за пределами гостиницы.

Чего стоит только описанная в романе ситуация с отменой этикеток на винных бутылках, хранящихся в подвале гостиницы под тем предлогом, что существование винной карты и разных вин противоречит революционным идеалам равенства. Автор рассуждает в романе о том, что представляет собой бутылка вина: *«Бутылка вина – это квинтэссенция времени и места, поэтическое выражение индивидуальности. Но благодаря тому, что этикетки сорвали, каждая бутылка была отброшена назад в море анонимности, в землю усредненности и неизвестности»* [3, с. 177]. И читателю понятно, что речь идет не столько о бутылках, сколько о людях. Не случайно из окон гостиницы видно, какой серой и однообразной кажется проходящая по площади масса людей.

Что же касается главного героя, то он в годы вынужденного затворничества сохраняет свою яркую индивидуальность. Более того, герою, который потерял к 1922 году самых любимых людей, бабушку и сестру Елену, суждено найти в годы жизни в «Метрополе» настоящих друзей, пережить любовь и радости отцовства.

Роман Амора Тоулза о том, что человек может много даже в стесненных и ограниченных условиях, если у него за спиной богатый культурный и духовный опыт, если ему присуща гуманистическая природа, если он открыт к людям и отзывчив. Главное основание успеха рассматриваемого романа – созданный в нем образ героя, и главное обаяние этого героя – человечность. Александр Ростов считал себя джентльменом, с юности не готовил себя ни к профессии, ни к трудовой деятельности, как то и было положено джентльмену. На допросе в НКВД он отвечает Вышинскому, спросившему его о роде занятий: *«It is not the business of gentlemen to have occupations»* [1, с. 4].

Но, утратив прежний статус, герой сохраняет и проявляет другую сторону джентльменства: безупречный вкус, такт, достоинство, внимание к собеседнику, даже если это ребенок. Так происходит его сближение с живущей в гостинице девочкой Ниной Куликовой, дочерью одного из видных функционеров новой власти. Ростов не только скрашивает и обогащает годы отрочества этой девочки, на которую у отца нет времени, но и оставляет в ее душе неизгладимый след. Не случайно, когда на Нину обрушиваются испытания и над ее жизнью нависает угроза, именно Ростову она привозит свою малолетнюю дочь Софью, уверенная, что тот спасет и воспитает ее дочь должным образом.

В романе надежды героини оправдываются. К восемнадцати годам ее дочь Софья станет общей любимицей «Метрополя», который станет для нее семьей, но настоящим отцом – Александр Ростов. В романе также неоднократно вспоминается фильм «Касабланка» реж. Майкла Кёртиса, выполняющий в романе своего рода прогностическую функцию. Герой этого фильма Рик Блэйн осуществляет трудный план побега для своей возлюбленной Ильзы Лунд и ее супруга, борца антифашистского сопротивления Виктора Ласло. Действие разворачивается во время второй мировой войны в Марокко, в городе Касабланка, который для многих беглецов от фашистского режима становится своего рода западней, из которой трудно выбраться. Показательно, что герой в конечном счете действует альтруистически, думая не о своих интересах, а о судьбе возлюбленной и ее спутника.

Александр Ростов в романе помогает своей приемной дочери Софье осуществить бегство из России. Девушка стала талантливой пианисткой, и Ростов хочет, чтобы ее талант развивался в свободной обстановке, ее жизнь была лишена ограничений и наполнена широкими и многообразными впечатлениями. В то же время бегство дочери лишает его возможности общения с нею и, кроме того, для самого героя обернется опасными последствиями. Но Ростова это не останавливает. Нависшая над ним перспектива ареста побуждает героя, в свою очередь, к бегству. Ростов нарушает многолетний запрет оставаться в гостинице и бежит из «Метрополя». Но не за рубеж. Он устремляется в Нижегородский край, чтобы еще раз увидеть родовое имение, родной край. Его взору предстают руины. Описание этого зрелища составляет финальные сцены романа: *«Путешественник созерцал пепелище усадьбы с такой же грустной улыбкой, с какой он смотрел на заросшую дорожку, ведущую к развалинам. Этот путешественник смог вернуться и не очень расстроился от увиденного, ибо догадывался, что на родине многое изменилось...»* [3, с. 537].

Герой, как видим, не приходит в отчаяние, не погружается в состояние потерянности. Он ищет новое пристанище, и важно, что при этом Ростов в финале романа не одинок. Любимая женщина, Анна Урбанова, приняла решение разделить с ним дальнейший скитальческий путь. Показательно, что эта героиня, по роду занятий актриса кино, в начале романа предстает женщиной, склонной к внешним эффектам, жажде славы, общению в кругу модных кумиров. Но встреча с Александром Ростовым и их многолетнее общение приводит Анну к благим духовным переменам. Таким финалом автор еще раз подчеркивает, что человеку под силу преодолеть трудные, стесненные обстоятельства, если он открыт к миру и людям, способен вызвать глубокую привязанность к себе.

Своеобразные отношения складываются у Ростова также с Осипом Ивановичем Глебниковым, полковником НКВД, который, правда, к концу романа дорастает до должности генерала КГБ. В течение целого ряда лет будущий генерал приходит раз в месяц в «Метрополь», чтобы за ужином побеседовать с Ростовым. Глебников верит, что это поможет ему понимать Запад, соответственно вести себя там, отстаивая интересы России, как он их понимает: *«И я не просто хочу выучить языки, я хочу понимать тех, кто на них разговаривает. Я хочу понять, как они мыслят и понимают мир, что они ценят, а что – нет, что считают важным и обязательным. Если хотите, я собираюсь освоить навыки дипломата. И человек моего положения не должен афишировать того, чем и как он занимается»* [3, с. 255]. Глебников вначале пытается торговаться с Ростовым, обещая ему определенные послабления за возможность общих бесед. Но Ростов с достоинством обрывает подобные посулы: *«Осип Иванович, если вы являетесь клиентом ресторана «Боярский», то я всегда в вашем распоряжении»* [3, с. 255]. В дальнейшем мы видим, что во время многочисленных встреч с Глебниковым Ростов фактически приобщает того к культуре в широком смысле слова: от этикета за столом до произведений литературы, живописи и кинематографа. Глебников – это еще один персонаж романа, попадающий под обаяние главного героя романа. Показательно, что он, нарушив все свои обязанности, спасает Ростова от ареста, когда тот отвозит в больницу Софью и тем самым нарушает режим пребывания исключительно в стенах «Метрополя». На слова благодарности Ростова Осип Иванович в этой ситуации отвечает Александру: *«Не откажи мне в удовольствии хоть раз быть тебе полезным»* [3, с. 365].

Важно, что для властей Ростов в конце романа инсценирует бегство в Финляндию, но сам остается в России, в России, которую он когда-то не покинул и после революции. В замысел автора входило изобразить русского человека с особой русской душой, с привязанностью к родной земле. И эта потребность героя вернуться в родной край в глазах автора – кульминация его романа: *«Мои три любимые книги – «Война и мир», «Моби Дик» и «Сто лет одиночества». Во всех трех есть момент начала и завершения круга. Мне нравится эта динамика. Роман может быть как симфония: он растягивается во времени, по-разному движется, различные линии развиваются с разными темпами... Но в конце симфонии, в самый последний момент, мы достигаем кульминации»* [2].

В то же время глубокого психологического проникновения в душу героя в романе мы не найдем. Автор чаще ограничивается внешними деталями, диалогами, реминисценциями и аллюзиями. Так, к примеру, автор упоминает, что из всех рассказов, которыми Ростов развлекает Нину Куликову, ей больше всего нравились воспоминания о том, как они жили в имении «Тихий час», но о том, что мог переживать герой в часы этих воспоминаний, мы можем только догадываться. Душевные метания, страдания, муки тоски как удел «русской души» не встречаются в романе. Изображенный Амором Тоулзом герой отличается цельностью и удивительной внутренней уравновешенностью, великодушием, несмотря на свое положение узника. Более того, это положение узника предстает в романе как своего рода спасительное по сравнению с судьбами других героев, живущих за пределами «Метрополя» и вовлеченных в ход послереволюционных событий, например, университетского друга Ростова, Михаила Миндиха, или матери Софьи, Нины Куликовой.

Многочисленные персонажи появляются в «Метрополе», затем покидают его. При этом гостиница «Метрополь» остается основным и преобладающим топосом романа. Но это не мешает автору через калейдоскоп людских судеб показать сложный и противоречивый ход развития послереволюционной России. Автор по поводу структуры своего романа замечал: *«Хорошо сделанное повествование похоже на калейдоскоп: стеклышки – это разные личности, а происходящее с каждым из них складывается в сцены... Все эти элементы создают историю, занимают нас и, в каком-то смысле, собранные вместе, они создают очень реалистичное впечатление, которое, тем не менее, свое у каждого читателя»* [2].

Не умалчивая о процессе репрессий, автор в то же время подчеркивает, что одновременно Россия в тот же исторический период превращается в индустриальную державу, ликвидирует безграмотность населения, добивается признания на международной арене, хотя все это и достигается для советских людей дорогой ценой. Об этой цене герои романа ведут диалог и не дают однозначного ответа. Более того, автор задает вопрос о той цене, которую в свое время потребовало создание американского государства. Отсутствие в романе категоричных оценок, признание сложной диалектики исторического процесса – привлекательная сторона романа.

Тем не менее, надо заметить, что, оставив героя в России с готовностью к новым испытаниям, для беглянки Софьи автор после Парижа намечает дальнейший путь в Америку. А. Тоулз так мотивирует развязку событий в романе: *«Нас, американцев, учили, что советская эпоха – это очереди за продуктами по карточкам, репрессии против деятелей культуры, страх, необходимость бежать в Америку... Таково было видение нашего врага в холодной войне. В реальности это была лишь часть советской жизни. Подавляющее большинство россиян осталось в своей стране и продолжало жить своей жизнью, влюбляться, жениться, рожать детей...»* [2]. Таким образом, остается признать, что в намерение автора входило желание показать на примере судеб своих героев обе разновекторные тенденции.

Амору Тоулзу можно предъявить упрек по разным поводам: невыразительность русских пейзажей, отсутствие глубокого психологизма, скудость портретных характеристик, незнание бытовых реалий послереволюционной жизни и т.д. Правда, сам автор заявлял, что скудная описательность обусловлена в романе ориентацией на минимализм чеховской прозы. Но, быть может, важнее признать, что автору удалось при всех исторических неточностях и художественных просчетах создать увлекательное повествование, склоняющее отечественного читателя к желанию дочитать роман до конца, вести диалог с автором, искать свой ответ на звучащие в диалогах героев вопросы. Одни из ярких страниц романа – описание осени 1941 года в Москве, когда столица защищается и когда она выстояла, вопреки всем планам Гитлера. Образ страны, поднимающейся из всех своих испытаний, преодолевающей свои ошибки и заблуждения, доминирует в романе. В равной степени в образе главного героя, в котором автор воплощает свою концепцию

русского характера, отражена живучесть и душевная сила русского человека. Авторское сочувствие к представленным событиям, вдумчивое отношение к их изображению не может не вызывать признательного отношения к автору и надежды на то, что авторская тональность отзовется и в восприятии зарубежного читателя романа Амора Тоулза.

#### **Библиография:**

1. TOWLES, Amor, *A Gentleman in Moscow*. Hutchinson. 2016. p. 479.
2. ТОУЛЗ, Амор, «После всех поворотов судьбы мы все возвращаемся домой» (АВС, Испания). Интервью Инес Мартин Родриго (Inés Martín Rodrigo) с Амором Тоулзом: <https://inosmi.ru/culture/20181104/243653278.html>. Дата обращения 01.02.2019.
3. ТОУЛЗ, Амор, *Джентльмен в Москве*. Пер. А. Андреева, М.: изд. «Э», 2017, 540 с.

### **CZU 821.161.1.09-31"18"(092)Dostoevski Fiodor:81`22**

#### **ИЗОБРАЖЕНИЕ ГРОЗЫ В РОМАНЕ Ф. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»: ПОЭТИКА И СИМВОЛИКА**

**Татьяна СУЗАНСКАЯ**, доктор педагогики, конференциар  
филологический факультет,  
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

**Rezumat:** *În articol se examinează trăsăturile artistice ale imaginii furtunii din romanul lui Dostoevski «Идиот». Ca bază metodologică au fost folosite teoria simbolului, elaborată de A. Losev și S. Averintsev, ideea paralelismului psihologic în textul literar, investigată de A. Veselovsky și teoria romanului polifonic de M. Bakhtin. Partea practică a articolului este dedicată poeziei și simbolismului peisajului dinaintea furtunii din Sankt Petersburg și particularităților descrierii stării interne a prințului Mășkin.*

**Cuvinte-cheie:** *simbol, poetică, peisaj urban, imagine artistică, conotație, polifonie.*

Исследователи творчества Достоевского отмечают немногочисленность пейзажных зарисовок в его романах, а также «сдержанность» поэтики в описаниях природы. Это характерно и для романа «Идиот» (1868), в котором пространное изображение предгрозового Петербурга и предельно лаконичная обрисовка грозы играют ключевую роль.

В статье рассматриваются особенности поэтики и художественная роль эпизода из II части романа (главы 2-5), также его символическое значение. В указанных главах повествуется о приезде князя Льва Николаевича Мышкина (как известно, он задуман писателем как князь Христос) из Москвы в Петербург, о визитах к Лебедеву, Рогожину, о приходе в дом Епанчиных и на квартиру к Настасье Филипповне. Июньским днём, с утра до самого грозового вечера Мышкин бродит по Литейному проспекту, улицам Рождественской, Гороховой и Садовой, по набережной Невы, Летнему Саду, дебаркадеру Царскосельской железной дороги. Р.Г. Назиров отмечает: «*В общем и целом у Достоевского движение есть искание. Блуждая по городу, герой большей частью ищет подсказки судьбы; он не замечает дороги, он вернется интуиции и просит помощи у неведомой силы, которая незримо управляет жизнью. И сама жизнь при этом предстает как чудо и неожиданность*» [8, с. 206].

Важной теоретической предпосылкой работы являются отдельные положения теории символа, разработанной выдающимся философом, культурологом и филологом А.Ф. Лосевым и работа литературоведа А. Веселовского о психологическом параллелизме. А. Лосев отметил, что необходимо «*строго отличать символ от художественного образа, в котором... мы находим тождество изображения и его предмета*» [7, с. 135].

Гроза в исследуемом романе – стихия, явление природы, для её описания писатель использует эпитеты (*грозовая*<sup>3</sup> туча, *отдалённый* гром и др.), персонифицированную

---

<sup>3</sup> Здесь и далее выделено нами – Т.С.



метафору (туча *поглотила*), антитезу (*мрак – свет*) и др. Её образ, с одной стороны, тождествен традиционному пониманию: гроза – это связь с небом, а значит, с Богами, словом Божьим, с гневом Господним, с могуществом и силой, со страхом человека, но также и с очищением, и возрождением. Она ассоциируется в сознании человека с потрясением, бурными событиями, сильными переживаниями, бедой, опасностью и др. Таким образом, в случае тождества, упомянутого А. Лосевым, следует исследовать **поэтику образа** грозы в обозначенном фрагменте.

Однако в романе изображение грозы пересекается с показом внутреннего состояния Мышкина перед припадком падучей, с его мыслями и идеями. Так возникает необходимость рассмотрения **психологического параллелизма**, а также **символики**, целого ряда **антитез и коннотаций, полифонии**. Как отмечает М. Бахтин, с позиций монологического изображения «мир Достоевского может представляться хаосом, а построение его романов каким-то конгломератом чужеродных материалов...» [2, с. 10]. Рассмотрение подобного «конгломерата» и является важнейшей задачей данного исследования.

Итак, по законам психологического параллелизма [4, гл. 7] урбанистический пейзаж перед грозой и изображение грозы сопряжены с подробной обрисовкой душевного и физического состояния Мышкина перед «падучей», т.е. эпилептическим припадком. (Эта болезнь, как справедливо указывают исследователи, не принижает героя, она является важнейшей составляющей создания его образа.) Эпилепсию еще древние ученые назвали «священной болезнью»: «morbus sacer». Как пишет Н.Н. Богданов, наделяя героя подобной болезнью, автор получает возможность высказать свои сокровенные мысли [3, с. 347]. Исследователь приводит высказывание Софьи Ковалевской, которая вспоминала слова Достоевского: «Вы все, здоровые люди, и не подозреваете, что такое счастье, то счастье, которое испытываем мы, эпилептики, за секунду перед припадком» [3, с. 352-353].

И в других романах писателя происходит подобная поэтическая героизация болезни. Так, например, в романе «Бесы» Кириллов говорит Шатову: «*Есть секунды, их всего зараз приходит пять или шесть, и вы вдруг чувствуете присутствие вечной гармонии, совершенно достигнутой. Это не земное; я не про то, что оно небесное, а про то, что человек в земном виде не может перенести. Надо перемениться физически или умереть, Это чувство ясное и неоспоримое. Как будто вдруг оцущаете всю природу и вдруг говорите: да, это правда. Бог, когда мир создавал, то в конце каждого дня создания говорил: "да, это правда, это хорошо". Это... это не умиление, а только так, радость. Вы не прощаете ничего, потому что прощать уже нечего. Вы не то что любите, о – тут выше любви! Всего страшнее, что так ужасно ясно и такая радость. Если более пяти секунд – то душа не выдержит и должна исчезнуть. В эти пять секунд я проживаю жизнь и за них отдаю всю мою жизнь, потому что стоит*» [5, с. 528].

Выделим ключевые слова и словосочетания в цитате – *вечная гармония, не земное, вся природа, правда, радость, выше любви, ужасно, жизнь*.

Однако до момента приступа князь Мышкин испытывает *беспокойство, напряжение, мучение, смущение, душевный мрак (251)<sup>4</sup>, ощущение болезни и бред, духоту (было душно), оцепенение, отчаяние, страдание, дрожь (257), головокружение, ужасные предчувствия (258), даже стыд (259)*. Как видим, описание внутреннего состояния героя движется «по нарастающей», т.е. «**крещендо**». В кульминационный момент припадка из его груди вырвался *невообразимый вопль (260)*.

Парадоксальным образом в эти же секунды он переживает необыкновенный экстаз и вместе с ним *озарение, ощущение высшего бытия, красоты, гармонии, полноты жизни, меры, остановки времени (252), примирение, высший синтез жизни, молитвенное состояние (252)*; его охватывают *радость, свет (255), вера (256)*, он испытывает невероятное усиление самосознания. Размышления князя переданы так: «*Ощущение жизни, самосозна-*

---

<sup>4</sup> Здесь и далее ссылки на текст романа «Идиот» даются в круглых скобках по изданию, указанному в библиографии.

ния почти удесятерилось в эти мгновения, продолжавшиеся как молния. Ум, сердце озарялись необыкновенным светом; все волнения, все сомнения его, все беспокойства как бы умиротворялись разом, разрешались в какое-то высшее спокойствие, полное ясней, гармоничной радости и надежды, полное разума и окончательной причины. Но эти моменты, эти проблески были еще только предчувствием той окончательной секунды (никогда не более секунды), с которой начинался самый припадок. Эта секунда была, конечно, невыносима. Раздумывая об этом мгновении впоследствии, уже в здоровом состоянии, он часто говорил сам себе: что ведь все эти молнии и проблески высшего самоощущения и самосознания, а стало быть и "высшего бытия", не что иное как болезнь... И однако же он все-таки дошел, наконец, до чрезвычайно парадоксального вывода: "что же в том, что это болезнь?" решил он наконец, "какое до того дело, что это напряжение ненормальное, если самый результат, если минута ощущения, припоминаемая и рассматриваемая уже в здоровом состоянии, оказывается в высшей степени гармонией, красотой, дает неслыханное и негаданное дотоле чувство полноты, меры, примирения и встревоженного молитвенного слития с самым высшим синтезом жизни?"» (251-252). «Да, за этот момент можно жизнь отдать!» – восклицает Мышкин. Он находится в ожидании прихода «внезапной идеи» (253): «сейчас всё разрешится» (256, 259), а также страшного прозрения: сквозной образ ножа в этой части романа в итоге становится предвестием убийства Настасьи Филипповны и подсказывает последующие трагические события. Параллельно случается природный катаклизм: «И туча вдруг разверзлась» (259). К параллелизму причислим и другие соотнесения, имеющие коннотативный характер:

- молнии и проблески (251) // сверкающие глаза Рогожина (глаза Рогожина блеснули), глаза загорелись (249);
- судорога на лице Рогожина // дрожь Мышкина // проблески молнии (231).

И в этот же момент (грозовой вспышки) на его жизнь покушается Рогожин. Мышкин кричит: «Парфён, не верю!» – ведь он несколько часов назад расстался с Рогожиным по-братски, обменявшись крестами, потом долго о нём думал и внутренне к нему обращался (см. цитату М. Бахтина), в результате пришел к выводу, что у Рогожина «огромное сердце, которое может и страдать и сострадать» (256), что он хочет вернуть свою потерянную веру, что он достаточно образован и читает книги.

Опираясь на теорию А. Веселовского, можно было бы утверждать, что перед нами явление «многочленного параллелизма» [4, гл. 7]. Однако ученый исследовал это явление, основываясь, как правило, на фольклорных произведениях, поэтому, отталкиваясь от его положений, целесообразнее, на наш взгляд, констатировать, что **психологический параллелизм в данном эпизоде обрастает целым рядом коннотаций**, в том числе и музыкальных. Так, литературовед Р.Г. Назиров даже использует музыкальный термин «фуга», анализируя данный эпизод: «Описание предприпадной фуги во II части романа не имеет аналогий в мировой литературе...» [8, с. 205-206].

Нельзя упустить из виду и ещё одно положение, подсказанное теорией **полифонии** М. Бахтина: кроме всего, указанного выше, исследуемый пейзаж подчинен законам полифонической инструментальной музыки, таким же образом, по законам полифонии, показан внутренний мир князя перед грозой. В отрывке, как и во всём произведении, проявилась «особая одарённость Достоевского слышать и понимать все голоса сразу и одновременно», именно она «позволила ему создать полифонический роман», – указывает М. Бахтин [2, с. 53].

Приведем примеры **коннотаций**. Лебедев, увидев князя, стоял как бы пораженный громом (217). Мышкину припомнился, как «неотвязный и до глупости надоевший музыкальный мотив, племянник Лебедева, которого тот называет «будущим вторым убийцей будущего семейства Жемариных» (219). Кстати, вскоре этот персонаж становится Мышкину «весьма противен» (253). Очевидно, сквозная мысль об убийцах и убийстве с разных сторон проникает в сознание князя. В этом же ряду – сквозной образ ножа (245, 250), «предмета с оленьим черенком». «Правдиво изображая картину на-

растания помрачения сознания, писатель вместе с тем очень умело интригует читателя. Удачно выбранная деталь становится символом», – отмечает Н. Богданов [3, с. 346-347]. Из этого следует вывод: образ ножа и символизирует, и отождествляет последующее убийство Настасьи Филипповны.

Кроме того, следует отметить ряд **антитез и контрастных образов**:

- *мрак / свет* – «...на мгновение ярким светом озарился мрак, в котором тосковала душа его» (250);
- *бог // демон* (255, 258);
- *хорошая погода // гроза* (216-261);
- *любовь-жалость Мышкина // убийственная страсть-ненависть Рогожина* (235-240);
- *вера // неверие* (245);
- *темные лестницы и комнаты // на душе потёмки, русская душа потёмки* (256).

Эти примеры подтверждают тезис М. Бахтина: «...Противоположности сходятся друг с другом, глядясь друг в друга, отражаются друг в друге, знают и понимают друг друга» [2, с. 304]. Это касается прежде всего Мышкина и Рогожина, а также треугольника Мышкин – Рогожин – Настасья Филипповна; о ней в исследуемых главах Мышкин говорит с Лебедевым и Рогожиным.

К этому следует добавить следующее. В самом начале главы автор объявляет, что погода «стояла в Петербурге уже целую неделю на редкость хорошая» (216). «Прелестные дни, – светлые, жаркие, тихие» (249) контрастируют с атмосферой нарастающего мрака и мучительного напряжения душевных сил Мышкина. В дальнейшем же повествовании важнейшим лексико-семантическим лейтмотивом становятся слова с корнем **мрак**: *дом мрачный* (230); *припомнилось мрачное* (231); «...Мрак-то какой. Мрачно ты сидишь...» (233); *что-то мрачное заволокло на мгновение заходящее солнце* (253); *мрачная мысль* (253); *мрачное, мучительное любопытство* (253); *мрак рассеян, мрачные и страстные отречения* (255); *мрачно сказал* (256); *настроение мрачно* (258); «Затем сознание его угасло мгновенно, и наступил полный мрак» (260). В этом же ряду словосочетания: *две темные комнаты* (216), *лестница темная* (230, 259); *комната темноватая* (233), усиливающие впечатление беспросветности и мрака в природе и в сознании Мышкина.

Многоголосием и диалогами отличается в полифоническом романе и внутренняя речь героев. М. Бахтин констатирует: «...Внутренняя речь Мышкина развивается диалогически как в отношении к себе самому, так и в отношении к другому. Он тоже говорит не о себе, не о другом, а с самим собою и с другим, и беспокойство этих внутренних диалогов велико. <...> Он боится своих мыслей о другом, своих подозрений и предположений. В этом отношении очень типичен его внутренний диалог перед покушением на него Рогожина» [2, 416]. Прочитав: «Вот он долго сходил с Рогожиным, близко сходились, "братски" сходились, – а знает ли он Рогожина? А впрочем, какой иногда тут, во всем этом, хаос, какой сумбур, какое безобразие! И какой же, однако, гадкий и вседовольный прыщик этот давешний племянник Лебедева? А впрочем, что же я? (продолжалось мечтаться князю) разве он убил эти существа, этих шесть человек? Я как будто смешиваю... как это странно! У меня голова что-то кружится... А какое симпатичное, какое милое лицо у старшей дочери Лебедева, вот у той, которая стояла с ребенком, какое невинное, какое почти детское выражение и какой почти детский смех! Странно, что он почти забыл это лицо и теперь только о нём вспомнил. Лебедев, топаящий на них ногами, вероятно, их всех обожает. Но что всего вернее, как дважды два, это то, что Лебедев обожает и своего племянника!» (254) Так в сознании Мышкина звучит тревожная симфония голосов Рогожина, Настасьи Филипповны, Лебедева, его племянника и дочери, собственный голос и др.

Обратимся к **символике** данного отрывка. Исследуя символический план текста, мы опирались на работы ученых-философов и литературоведов А. Лосева и С. Аверинцева. Они вкладывают в понятие «художественный символ» следующий смысл: символ – это

универсальная категория эстетики, это знак и опознавательная примета [1, с. 826]. Символ раскрывается через сопоставление с образом: «Символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости... и он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа. Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ)», – отмечает С. Аверинцев [1, с. 826]. По мнению названных исследователей, символ, в отличие от образа, не тождествен самому себе, он содержит два полюса: «предметный образ и глубинный смысл», он прозрачен, но в него надо «вжиться», в нем диалектически соотносятся тождество и нетождество. «...В конечном же счёте содержание подлинного символа через опосредующие смысловые сцепления всякий раз соотносено с "самым главным" – с идеей мировой целокупности, с полнотой космического и человеческого "универсума"» [1, с. 826].

В чем же подлинность символа грозы в рассмотренном отрывке? Гроза явилась в романе многослойным символом – и всего мрачного, и всего светлого в космическом и человеческом «универсуме», отражённом в великом романе. Она – символ потрясения мира и человека, символ их преобразования, символ ясновидения, символ очищения и пророчества. Достоевский удивительно многогранно передал в символе грозы и «предметный образ» (собственно природное явление), и глубинный смысл многих смысловых «сцеплений».

Данный фрагмент романа всегда будет предметом пристального внимания филологов, культурологов, философов, медиков и др. ученых, поскольку он, как и весь роман, и творчество Достоевского в целом, неисчерпаем в своей смысловой глубине.

#### **Библиография:**

1. АВЕРИНЦЕВ, С.С., *Символ художественный*. / Краткая литературная энциклопедия, - М.: 1971, т. 6, с. 824.
2. БАХТИН, М.М., *Проблемы поэтики Достоевского*, М.: Художественная литература, 1972, 466 стр.
3. БОГДАНОВ, Н.Н., *Священная болезнь князя Мышкина – morbus sacer Федора Достоевского* / Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения, М., 2001, С. 337-358.
4. ВЕСЕЛОВСКИЙ, А.Н., *Психологический параллелизм и его формы в отражениях поэтического стиля* / А.Н. Веселовский. Историческая поэтика, М.: Высшая школа, 1989. Интернет: [http://az.lib.ru/w/weselowskij\\_a\\_n/text\\_0060.shtml](http://az.lib.ru/w/weselowskij_a_n/text_0060.shtml)
5. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М., *Бесы*, М.: Хранитель, 2007, 605 с.
6. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М., *Идиот*, М.: Хранитель, 2007, 667 с.
7. ЛОСЕВ, А.Ф., *Проблема символа и реалистическое искусство*, М.: Искусство, 1976, 365 с.
8. НАЗИРОВ, Р. Г., *Семантика движения в романах Достоевского* / Назиров, Р. Г., Русская классическая литература: сравнительно-исторический подход. Исследования разных лет: Сборник статей, Уфа: РИО БашГУ, 2005. – С. 199-206.

**CZU 811.161.1'42:811.161.1'373.612.2**

## **К ВОПРОСУ О СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

**Федор ГОРЛЕНКО**, доктор филологии

филологический факультет,

Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

**Rezumat:** În articol se analizează problema organizării sistemice a textului artistic. Se atrage atenție asupra particularităților utilizării cuvântului în discursul artistic și datorită acestui fapt se disting două tipuri de conexiuni semantice: conexiune topico-tematică și conexiune cu figuri de vorbire în formă asociativă.

**Cuvinte-cheie:** *organizare sistemică, semnificația cuvântului, conexiuni topical-tematice, conexiuni cu figuri de vorbire în formă asociativă.*

Мысль о наличии в художественном тексте определенной смысловой упорядоченности его элементов признается в настоящее время как лингвистами [9], так и литературоведами [14]. Однако говорить о том, что проблема системной организации художественного текста окончательно решена, пока еще рано. По мнению одних лингвистов, «специфика системных объединений художественного текста бесспорна» [9, с. 3], согласно мнению других, «в тексте подлинно художественного произведения все продумано автором, но назвать его системой, по-видимому, все же нельзя. Механический перенос названия «система» на художественный текст предельно упрощает это очень сложное явление» [12, с. 11].

Как видим, вопрос о системной организации художественного текста пока остается открытым.

Не обращаясь к различным точкам зрения, существующим на этот счет, позволим себе высказать наше мнение.

В своих рассуждениях о системном характере художественного текста мы исходим из положений, разработанных в трудах таких выдающихся филологов, как В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба и др. Так, В.В. Виноградов, в частности, писал «Язык искусства – это система художественных форм, их значений и функций. В художественной литературе эта система возникает на основе синтеза коммуникативной функции литературного и народно-разговорного языка с функцией изобразительной и выразительной» [4, с. 206].

На эстетическую обусловленность системы художественного текста требовал обращать внимание Б.А. Ларин, который подчеркивал, что «изучение литературных видов речи прежде всего должно быть направлено на эстетические их свойства, как отличительные; именно они определяют систему применения языковых элементов в литературном творчестве» [10, с. 28]. Иначе говоря, основное имманентное свойство художественного текста как произведения искусства связано с реализацией в нем эстетической функции языка, которая обуславливает специфику объединения языковых средств в систему: «Слова и выражения в их эстетической функции как бы «надстраиваются» над обычным употреблением языковых единиц, образуя второй ярус системы и вместе с первым – своеобразный эстетический по своему характеру «билингвизм» [11, с. 130].

Возникновение эстетического «двуязычия», т.е. художественной системы текста, не противоречит в своей основе языковому механизму любого коммуникативного акта, отражающего органическую взаимосвязь и взаимодействие объективного (социально обусловленного) и субъективного (индивидуально-авторского).

Именно взаимодействие объективного (качественные и количественные характеристики общезыковой системы в ту или иную историческую эпоху) и субъективного (самобытность творческого мироощущения художника, проявляющаяся в отборе и расстановке языкового материала) может быть названо второй особенностью, определяющей своеобразие системности художественного текста.

Сказанное подводит нас к выводу, согласно которому художественную систему следует рассматривать как специфическую реализацию общезыковой системы, при этом объектом изучения «является не сам язык как особое общественное явление, но понятие о нем или о его особом функциональном применении, образованное под определенным эстетическим углом зрения» [5, с. 29]. Таким образом, ориентируясь на язык как систему систем, будем считать, что художественный текст – это система систем, организованная элементами различных языковых уровней, субъективно обусловленная и направленная на функциональную реализацию определенной эстетической задачи.

Такая дефиниция художественного текста, по нашим представлениям, позволяет судить о нем как об эстетическом продукте мыслительно-речевой деятельности, возникшем

на основе восприятия художником действительности. *«Литературно-художественное произведение – словесно-изобразительная данность творчества писателя, – отмечает А.Н.Кожин, – оно не что иное, как творение, созданное средствами искусства слова и в то же время являющееся изображением фрагмента действительности, а также и целостной картины того или иного «кусочка» жизни. В художественном произведении находит специфическое выражение характер художественного мышления (схватывает жизнь, ее фрагмент, во всей полноте воссоздавать отражаемое в виде художественных образов)»* [8, с. 35].

Основной эстетической категорией, участвующей в создании художественной образности, является слово, которое, как и в системе «язык – речь», может быть принято за отправную точку анализа системной упорядоченности смысловых элементов художественного текста. Именно слово со всем комплексом присущих ему свойств, его внутренние и внешние семантические связи предопределяют своеобразие системной организации художественного текста.

Как известно, обычное слово общенародного языка подвергается в художественной системе образно-смысловой трансформации. Оно приобретает качества элемента искусства, совмещает в себе две функции: коммуникативную и эстетическую. Однако не все слова, функционирующие в художественном тексте, эстетически трансформированы. Лексический массив текста разнообразен по степени своей эстетизации, на что справедливо указывал еще Б.А.Ларин, предлагая выделять, наряду с уже известным реальным и концептуальным значением слова, эстетическое значение. [10]. Реальное значение слова связано с реализацией его обычного денотативного значения, зафиксированного в словаре. Концептуальное значение слова отражает своеобразие представления художника о действительности, оно обусловлено мировоззренческой позицией автора, принадлежностью его к той или иной школе, к литературному направлению, то есть различие здесь *«обусловлено не в мире бытия, а в мире сознания»* [10, с. 32]. Эстетическое значение составляет основную, существенную особенность семантики художественного слова. Оно связано с отношением писателя к предмету изображения и выявляется при анализе эстетической задачи текста.

Такой подход к художественно-речевой семантике не утратил своей актуальности. Так, И.С. Ефимов достаточно глубоко и убедительно развивает положения Б.А. Ларина. [6]. Близкой, но несколько иной является позиция Е.Г. Ковалевской, по мнению которой слово в художественном произведении функционирует как обычный знак, как осложненный знак и как особый знак [7].

Дифференцированный подход к функционированию слова в художественном тексте вскрывает семантические закономерности мыслительно-речевой деятельности художника слова, позволяет учесть двойственную природу словесного творчества, строящегося на соотношении объективной языковой практики писателя как обыкновенного носителя языка, и субъективной ориентировки общенародных языковых средств, преломляющихся сквозь призму его ассоциативно-образного мышления.

В художественном слове, семантическая структура значения которого, так же, как и общеязыкового слова, состоит из денотативного и коннотативного компонентов, происходит некоторое изменение значения. Коннотативный компонент выдвигается на первый план, он актуализирует заключенные в нем эмоционально-экспрессивные и образно-чувственные признаки, отражая тем самым своеобразие индивидуального обобщенного образа предмета, в формировании которого принимает участие ассоциация.

Слово в художественном тексте ведет не изолированное существование, а реализует свой образно-смысловой потенциал за счет связей и отношений с другими лексическими единицами, поэтому в художественном тексте можно выделить такие группы слов, связь между которыми осуществляется по денотативному компоненту значения (предметно-тематические связи слов) и по ассоциативно-образному (ассоциативные связи слов).

Оба типа связей «отражают художественно-целесообразное соотношение и взаимодействие вещественно-логических и образных значений, одинаково релевантных для процессов коммуникации» [2, с. 109].

Первый тип связей проецирует логическое построение «кусочка» действительности. Он объективно обусловлен и не имеет принципиального отличия от семантических связей в системе общего языка. Предметно-семантические связи слов передают характер взаимодействия денотатов и, как правило, функционально ограничены рамками одного или нескольких сверхфразовых единств, развивающих единую тему повествования. Смена регистров повествования приводит к изменению предметно-тематических связей, однако в каждом произведении есть доминирующий предметно-тематический ряд, отражающий основной фабульный план повествования. Данный тип связей характеризуется эксплицитным выражением: легко обнаруживается в тексте и не требует специальных усилий для его прочтения.

Второй тип связей характеризует специфику миропонимания и мироощущения художника слова, самобытность его образного видения, своеобразие его ассоциативного мышления. Ассоциативно связанные слова могут иметь семантический аналог в языке, но зачастую могут объединяться только на основе контекстуально обусловленных признаков, совершенно не соотносительных с общезыковыми.

Ассоциативные связи, как и предметно-тематические, могут проявляться в различных художественных фрагментах текста (сверхфразовое единство, группа сверхфразовых единств, все произведение в целом, несколько произведений одного автора), однако их выявление предполагает глубинное прочтение текста.

В структуре художественного текста названные типы семантических связей образуют тесное единство и составляют его лексико-семантический уровень.

Принципы семантического объединения элементов лексико-семантического уровня художественного текста не противоречат в своей основе общезыковому и ориентированы на них, подтверждением чему являются многочисленные дефиниции понятия «семантическая связь», которые приняты лингвистами в качестве операционных.

Рассмотрим своеобразие выделенных типов семантических связей слов на примере лирической миниатюры Ю. Бондарева.

Лирико-философская миниатюра с простым и неброским заглавием «Пыль» входит в уникальную книгу Ю. Бондарева «Мгновения» – своеобразную «мозаику человеческой жизни», по меткому и образному определению самого писателя. В этой короткой по форме выражения новелле художественно запечатлён обычный миг жизни человека, приобретающий глубокое вневременное философское обобщение, высокий общечеловеческий смысл, а в семной структуре общеупотребительного слова-заглавия актуализируются потенциальные эстетические признаки, которые превращают его в идею, мысль, образ, символ.

С композиционно-синтаксической точки зрения миниатюра состоит из двух сверхфразовых единств, тесно взаимосвязанных между собой. В основе их образно-смыслового сцепления – ассоциативная соотнесённость двух временных планов (прошлого и настоящего): «И это давнее ощущение знойного лета я испытал сейчас снова, когда по непонятной связи вспомнил вдруг незнакомую красивую женщину...».

Формально в тексте доминирует план прошлого, поскольку все глаголы употреблены в форме прошедшего времени (*раскалился, ощущался, скапливалась, ползла, переваливалась, глотала, стучал, рисовал*), однако, несмотря на это, события происходят как бы на наших глазах. Такой художественный эффект возникает за счёт подробного описания «давнего ощущения знойного лета», опирающегося на два основных предметно-тематических ряда слов: 1) словесный ряд, обозначающий разнообразные реалии, которые относятся к военной сфере вообще (*училище, гимнастёрка, плац, военные машины, курсанты, класс артиллерии, помкомвзвода, схема огня, офицер, батарея* и др.) и 2) словесный ряд, передающий состояние окружающей среды и результат воздействия этого состояния на

различные реалии, то есть слова и выражения этого ряда связаны причинно-следственными отношениями (*жара, воздух раскалился, загорелые курсанты, потная гимнастёрка, пропечённый гравийный плац, банная духота, солнечный зной, пыль, тёплая вода, горячая неподвижность дня, знойное лето, накалённая пыль, огненная пыль*).

Выделенные предметно-тематические ряды слов наличествуют как в первом, так и во втором сверхфразовом единстве, однако в качестве основной образно-смысловой скрепы используется слово «пыль», занимающее сильную семантическую позицию – позицию заглавия.

**Первое употребление слова «пыль»** реализует общеязыковое предметно-логическое значение (пыль – тончайшие сухие частицы, носящиеся в воздухе и скапливающиеся на поверхности чего-нибудь): *«Иногда за окнами, замутняя сверкающие в солнечном зное тополя, вставала серая длинная стена – вдоль улицы ползла поднятая военными машинами пыль и долго переваливалась через заборы, не оседала»* [3, с. 17]. Глагольные формы «ползла и переваливалась», сочетаясь в позиции предиката со словом «пыль», персонифицируются: в их смысловой структуре актуализируются такие потенциальные ассоциативные семы, как «опасный», «угрожающий», «страшный», «смертельный». В целом предикативное словосочетание «пыль ползла и переваливалась», сопрягаясь по смыслу с лексико-семантическим наполнением всей синтаксической структуры, создаёт яркую зрительную картину, ассоциирующуюся с предчувствием надвигающейся опасности, с неизбежной, неотвратимой угрозой, бедой, утратой, потерей, смертью. Образно-смысловая оппозиция «сверкающие в солнечном зное тополя / серая длинная стена» усиливает этот ассоциативный ряд посредством выражения традиционного символического противопоставления *света – добра – жизни*, с одной стороны, и *тьмы – зла – смерти*, с другой.

**Второе употребление слова «пыль»** появляется в следующем сверхфразовом единстве, в котором оно сохраняет своё предметно-логическое значение, однако отличается от первого синтаксической позицией (в первом – позиция субъекта, во втором – объекта) и наличием при нём определения «накалённая», реализующего прямое номинативное значение и подготавливающего актуализацию окказионального образного смысла: «...вспомнил вдруг незнакомую красивую женщину, которая стояла тогда возле проходной училища, разговаривала с весёлым светловолосым офицером в белом кителе и, морщась, нежно улыбалась ему и загораживала его раскрытым летним зонтиком от накалённой пыли».

**Третье употребление** завершает текст: слово «пыль», сохраняя синтаксическую позицию объекта, в сочетании с прилагательным «огненный» приобретает окказиональный образный смысл (огненная пыль – выстрелы, пули, смерть): *«Кто она была ему? Жена? Невеста? Сестра? И помнила ли она тот миг, когда хотела зонтиком защитить его и себя от огненной пыли?»*

Возникновению образно-ассоциативного смысла способствует и синонимическая замена глагольных форм (*загораживала от накалённой пыли – хотела защитить от огненной пыли*).

Ассоциативные подтекстовые связи расширяются по мере внимательного рассмотрения лексико-семантического наполнения других синтаксических единиц текста. Так, обращают на себя внимание словосочетания (*мальчишеские лица курсантов, молодой офицер, весёлый светловолосый офицер, красивая женщина, нежно улыбалась*), слова-предложения (*Жена? Невеста? Сестра?*), смысл которых способствует созданию философского обобщения, основанного на несовместимости молодости и красоты как воплощения жизни и войны как воплощение смерти.

Показательно и употребление в одном случае местоимения «его» (*загораживала его раскрытым летним зонтиком от накалённой пыли*), в другом – местоимений «его» и «себя» (*хотела защитить его и себя от огненной пыли*). На фоне возникающих образных ассоциаций эти местоимённые формы реализуют присущий им традиционный символи-



ческий смысл: он и она – это символы мужского и женского начала, молодости, любви, гармонии, жизни, а конструкция «хотела защитить его и себя от огненной пыли» приобретает обобщённый метафорический смысл – **защитить молодость, любовь, жизнь от огня войны.**

Как видим, тесное переплетение всех элементов художественного текста как единого системно-речевого целого обуславливает характер образно-смысловой трансформации отдельного общеязыкового слова, в частности, слова-заглавия, которое, пройдя определённые этапы семантической конкретизации (пыль - накалённая пыль - огненная пыль), обогатилось художественными «приращениями» смысла и, наряду с другими лексическими и синтаксическими единицами, участвует в выражении содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации: передаёт своеобразие авторского мировосприятия, активизирует творческое воображение и ассоциативное мышление читателя, формирует эмоционально-интеллектуальное восприятие художественного образа.

#### **Библиография:**

1. АЗНАУРОВА, Э.С., *Слово как объект лингвистической стилистики*: Автореф. дис... докт. филол. наук, М., 1974.
2. БАТАЛОВА, Т.Н., *Типология семантических связей в художественном произведении // Основные понятия и категории лингвостилистики / Под ред. М.Н.Кожиной, Пермь, 1982.*
3. БОНДАРЕВ, Ю.В., Пыль: *Лирическая миниатюра // Мгновения, Роман-газета, 1978 г., №20.*
4. ВИНОГРАДОВ, В.В., *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*, М., 1963.
5. ВИНОГРАДОВ, В.В., *Проблемы русской стилистики*, М., 1981.
6. ЕФИМОВ, И.С., *Принцип филологичности и филологический анализ слова художественного текста // Русский язык в школе, 1982, №2.*
7. КОВАЛЕВСКАЯ, Е.Г., *Слово в тексте художественного произведения // Аспекты и приемы анализа текста художественного произведения / Под ред. Е.Г.Ковалевской. Л., 1983.*
8. КОЖИН, А.Н., *Язык художественной литературы как эстетически стимулируемая форма существования литературного языка // Структура и функционирование поэтического текста / Под ред. А.Н.Кожина, М., 1985.*
9. КУПИНА, Н.А., *Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа*, Красноярск, 1983.
10. ЛАРИН, Б.А., *Эстетика слова и язык писателя*, Л., 1974.
11. НОВИКОВ, Л.А., *Семантика русского языка*, М., 1982.
12. ФЕДОРОВ, А.И., *Образная речь*, Новосибирск, 1985.
13. ХРАПЧЕНКО, М.Б., *Горизонты художественного образа*, М., 1982.
14. ХРАПЧЕНКО, М.Б., *Текст и его свойства // Вопросы языкознания, 1985, №2.*

**CZU 821.135.1.09-94”19”(092)Marinat A.**

### **RECUPERAREA SINELUI ÎN MEMORIALISTICA DETENȚIEI A LUI ALEXEI MARINAT**

**Svetlana MELNIC**, *asist. univ.*

*Facultatea de Litere,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *This article represents a brief analysis of the detention memoirs of Alexei Marinat, which reveal the fictional and the authentic side of the auctorial self, along with its expression in the language presented to the readers. The memoirs offer a rich perspective of analysis on life in captivity, of the author's intimate reflections in relation to the process of rediscovery and redefinition of the self, transformed after imprisonment. This study also attempts to demonstrate that the diarist's confessions constitute unique human testimonies, offering authenticity to the terrifying historical events.*

**Key-words:** *detention memoir, Alexei Marinat, autobiographical pact, self, auctorial self.*

Memoriile lui Alexei Marinat oferă o bogată perspectivă de analiză asupra vieții în captivitate, a reflecțiilor intime ale autorului în raport cu procesul de redescoperire și redefinire a *sinelui*, transformat în urma reclusiunii. Autorul face apel la memoria colectivă a victimelor comunismului în condițiile incapacității istoriei de a reda, în mod adecvat, evenimentele trecutului. Putem vorbi despre o „criză a memoriei”, în termenii autoarei Susan Rubin Suleiman, care completează „problema auto-reprezentării: modul în care ne vedem pe noi înșine și cum ne reprezentăm în fața altora, este indisociabil de povestirile spuse despre trecutul nostru” [12, p. 1]. Vizualizarea autobiografiei ca o actorie și vorbire în absență este relevantă, din punctul nostru de vedere, atunci când este aplicată memoriilor lui Alexei Marinat. Memorialistul face apel la instrumentele autobiografiei pentru a-și reafirma *prezența* în viață și istorie, în timp ce luptă să supraviețuiască uitării și dezumanizării generate de regimul comunist. Dincolo de aluviunile regimului sovietic, autobiografia lui Alexei Marinat se transformă în acea voce a memoriei pe care istoria adesea o șterge. Astfel, susținem că avem de-a face cu o *criză a memoriei* la nivel de mental colectiv, în condițiile unui regim de dictatură fidel cenzurii, și, de asemenea, cu o *criză de auto-reprezentare* la nivel individual, deoarece reîntors din Gulag, autorul observă că societatea s-a schimbat între timp, valorile socio-culturale sunt altele, contextul politic nu permite, în continuare, o liberă exprimare a opiniei. Autorul traversează o criză acută a marginalizării, în imposibilitatea de a-și pune în valoare memoriile și, în consecință, de a se elibera prin funcția terapeutică a confesiunii. În același context, scoatem în evidență și observația istoricului Petru Negură privind reintegrarea scriitorilor basarabeni la revenirea din Gulagul sovietic: „deși sunt complet reintegrați în mediul din care au fost smulși în 1940 și respectiv în 1947, situația lui Costenco și a lui Marinat rămâne delicată din două motive. Relațiile foștilor deportați cu colegii lor, care au acceptat sau chiar au contribuit direct la condamnarea lor, vor fi pentru totdeauna otrăvite de sentimente discrete de culpabilitate și de reproș. Grațიაți pe hârtie, acești scriitori nu sunt niciodată reabilitați efectiv din perspectiva organelor securității și ale puterii” [10, p. 250].

Mărturisirile diaristului Alexei Marinat oferă testamente umane unice, conferind, totodată, pregnanță evenimentelor istorice. Acest fapt este observat prin examinarea convenției literare, folosite de autor în descrierea experienței individuale din închisoarea comunistă, experiență care a determinat autorul să reconsidere aspectele condiției umane în răspunsurile acesteia la crizele personale, raportate la abuzurile și persecuțiile colective. În acest context, autorul publică volumul de memorii „Călătorii în jurul omului” în anul 2004 la Editura Prut Internațional, Chișinău. Tocmai pentru acest volum, „cu siguranță cea mai bună publicație de proză documentară est-pruteană” [2, p. 222], memorialistul obține Premiul Uniunii Scriitorilor din Moldova, secțiunea *Proză*, prezentând cititorilor o *hartă* temporală a vieții, condensată în doar câteva cuvinte absorbite de titlul lucrării. Memorialistul recurge la această metaforă cuprinzătoare a călătoriei („Călătorii în jurul omului”) pentru a iniția cititorul în traiectoria existenței personale, a transcendenței *sinelui* individual de-a lungul unui traseu cronologic al devenirii. Pe măsură ce reia completarea memorialului cu multiple detalii documentare, informații verificabile, faptele biografice și istorice, publicul este investit cu certitudinea unui text *autentic*, incontestabil, pentru că „întreaga istorie a cunoașterii umane s-a dezvoltat, de altfel, pe aceste două coordonate, ale *cunoașterii de Sine și a Celuilalt*. Dorința de investigare a propriei ființe, surprinderea vieții concrete în desfășurarea ei, redarea palpitudinii existențial în sine, precum și plasarea în centrul atenției a expresiei deliberat nude a subiectului și a trăirii sale prin valorificarea directă a subiectivității a fost convertită în materie de literatură în ceea ce ne-am obișnuit să înțelegem prin *autenticitate*” [13, p. 143]. Congruent, un critic precum Adrian Marino descrie preocuparea pentru textul memorialistic care pune în valoare reconstituirea cât mai fidelă a adevăratului, autenticului sine: „este și textul cel mai dificil dintre toate. Căci a rememora, fie și reduse în esență, cel puțin șase decenii de mizerii, suferințe, aberații, persecuții, denigrări implică o mare uzură nervoasă” [9, p. 442].

Oricare ar fi realitatea biografică, memoriile lui Alexei Marinat dezvăluie latura ficțională și autentică a *sinelui*, alături de expresia acestuia în limbajul prezentat cititorilor. Corespondența dintre personajul central și naratorul din text, pe de o parte, și autorul textului, pe alta, constituie

rolul determinant al oricărui text autobiografic. Tocmai organizarea acestei narațiuni autobiografice într-o versiune a vieții individuale a lui Alexei Marinat, ancorată în fapte biografice verificabile, distinge memorialistica autorului de alte texte biografice din spațiul basarabean. Prin intermediul acestor marcaje autentificabile cu rol estetic, ia ființă personajul biografic. Astfel, memorialistul ne mărturisește despre experiența sa, apelând la scrierea la persoana I. Lucrarea debutează cu consemnarea perioadei de studenție a diaristului: „Profesorul ne citește lecția politică actuală. Mă toropește somnul... E o chestiune delicată. Mă îndoiesc că s-ar putea rezolva repede această problemă. (30 decembrie 1946)” [8, p. 3]. Deja din primele fraze devine clar că această voce subiectivă aparține naratorului. Este evident să ne imaginăm că acest narator este prezent deja în narațiune și nu va rămâne în fundal pe parcursul întregului memorial. „În subsolul KGB-ului”, primul capitol al lucrării, oferă detalii inițiale despre încarcerare: „Se aude zăvorul ușii, greu de vreo două puduri [...] Stau singur, sunt ținut în regim strict din cauza că nu vreau să recunosc ceea ce-mi cere anchetatorul [...] își desface buzele și un dinte de aur strălumează ca un fir într-un tunel, dându-i în vileag apartenența la oameni avuți, poate chiar și nobili, și educați [...] Dar pe mine aurul mă inducea în eroare și, totdeauna, încurcam avuția cu educația și inteligența” [8, pp. 18-19]. Actul de consemnare a realității istorice pare să fie foarte important pentru narator, dar este acest martor același cu cel care raportează observația despre metalul nobil? Sau ar trebui să spunem că martorul *eu* nu este acel student de curând încarcerat și că naratorul este mult mai în vârstă, poate adultul care analizează evenimentele retroactiv? În retrospectivă, naratorul nu reflectează aida unui tânăr student, aceste persoane nu sunt doar separate în timp, dar și nu împărtășesc aceeași părere. Narațiunea nu atestă explicit această distincție: „pe mine aurul mă inducea în eroare” confirmă că naratorul nu se identifică cu studentul care face observația. Într-adevăr, cum ar putea să știe tânărul student că mai târziu nu va confunda „avuția cu educația și inteligența”? Naratorul știe mai mult decât studentul-martor, cu precădere chiar și în constatarea finală care nu se lasă așteptată: „Naivitatea vine din lipsa practicii de viață” [8, p. 19]. Acesta este un exemplu veritabil al modului în care analiza narațiunii contribuie la o interpretare axată pe conținut, aceasta neavând nicio valoare atâta timp cât nu este raportată la conținutul narațiunii. Devierea de la realitate spre reprezentarea la nivel de conținut reflectă progresul naratologic de la sinele care analizează și acționează la sinele care povestește. În acest context, facem apel la principiile autoarei Elizabeth Bruss cu referință la textul biografic, care atribuie textului memorialistic caracteristicile unei autobiografii prin prisma *autenticității textului autobiografic*, atenționând despre o inevitabilă încălcare a acestor *reguli* esențiale: (1) autobiograful este sursa subiectului și structurii textului. (2) Se presupune că informațiile și evenimentele consemnate de autobiograf au avut loc și sunt adevărate. (3) Chiar dacă ceea ce este comunicat poate fi sau a fost discreditat, autobiograful apelează și insistă asupra veridicității textului. [1, pp. 10-11] Protagonistul jurnalului este modelat de *eul* naratorului, acea *voce* a autorului la persoana întâi care confirmă funcția autobiografului în calitate de sursă a subiectului, sursă de opinii, idei, raționamente și sentimente exteriorizate în măsură să asigure tonul unei sincerități depline. Schimbul polifonic dintre vocea naratorului și cea a altor participanți la consemnarea memoriei colective, conferă o notă de autenticitate *sinelui* auctorial conturat. Mai mult decât atât, vocile altor actori ai narațiunii conțin puțin material autobiografic. Prezența acestui *sine* dominant la persoana întâi facilitează o mai bună înțelegere a retoricii textului memorialistic, descifrabilă prin formulări de tipul „ne-a scos [...] ne-a pus [...] ne-a dus” [8, p. 334]; această tehnică narativă identifică realitatea coercitivă și autoritară asupra individului asuprit. Povestirea la persoana întâi este dominantă în lucrare, fiind determinată de necesitatea mărturisirii și confesiunii. De altfel, lexicul memorialului abundă în cuvinte care au conotație de violență și control autoritar asupra sinelui: *a comandat, a ordonat, a strigat, a lovit*, discursul memorialistic acoperind „o realitate construită dintr-o lume supusă și una învingătoare, iar în economia narațiunii prevalează nivelul autoritar față de cel deliberat” [11, p. 78].

Analiza unei narațiuni, mai ales a celei memorialistice, nu poate rămâne independentă față de audiența care receptează această literatură subiectivă. În timp ce abordarea tradițională a narațiunii autobiografice acordă puțin spațiu pentru cititor, teoriile mai recente îi oferă acestuia o poziție centrală, deopotrivă cu contextul literar. Fragmentul analizat anterior determină cititorul să identifice acel pact autobiografic (Philippe Lejeune) dintre autorul, protagonistul și subiectul memorialului, delimitând transcendența sinelui individual al naratorului. De altfel, precum alți scriitori ai literaturii carcerale, Alexei Marinat nu oferă o copie perfectă a realității, totodată, cititorul sesizează impulsul autorului de a scrie adevărul despre sine, valoarea operei memorialistului fiind conferită tocmai prin profunzimea discursului și diegezei, elemente cheie în analiza naratologică a unui text literar identificate de Gérard Genette și Ann Levnas: „mijloacele prin care literatura narativă [...] a încercat să organizeze într-un mod acceptabil în interiorul propriului *lexic* relațiile delicate pe care le reunesc cerințele narațiunii și necesitățile discursului” [5, p. 11].<sup>5</sup> Gérard Genette este autorul care introduce termenul de *paratext* [6, pp. 261-272] pentru acele simboluri care înconjoară textul principal: coperta, mottoul, prezentarea autorului, elemente esențiale în analiza textului literar, a percepției efectului de autenticitate, deopotrivă cu stilul narativ folosit de autor. În acest context, cultivarea procedeelelor de structurare în memorial asigură acel efect de autenticitate așteptat de cititor. La nivel de memorial, efectul de autenticitate este sesizat și prin comentariul metanarativ care transmite o impresie de urgență și veridicitate, cititorii identificând naratorul cu autorul. Aici, întrebarea majoră este cum să interpretăm comentariile metanarative și referințele interdiscursive din memorial care direcționează lectura către biografic. Comentariul metanarativ include pasaje în care naratorul reflectă asupra situației sale, asupra limbajului și stilului abordat în lucrare, asupra altor proiecte viitoare, autorul reprezentând persoana din lumea reală, responsabilă de crearea, conceptualizarea și verbalizarea textului: „...Lucrez, în fiecare zi, la romanul «Pete albe, pete negre», mai adaug câte ceva câte o frază, câte un fragment...” [8, p. 183]. Aici, metanarațiunea poate fi identificată la Alexei Marinat cu o subcategorie a reflecției asupra sinelui care desemnează aprehensiunea naratorului a actului de scriere. Comentariul metanarativ, ca parte integrată a memorialului, determină pauze în ritmul povestirii, realizează o mișcare de distanțare față de textul lucrării, întrucât este absorbit de problematica metodologică și cea de intonație din *aici* și *acum* a diegezei. Aceste comentarii metanarative devin adevărate *anizocronii* [4, pp. 122-144]. De fapt, cele mai reușite încercări de a stabili o poetică a genului autobiografic, realizate de Elizabeth Bruss și Philippe Lejeune, se concentrează, cu exactitate, asupra recunoașterii de către cititor a intenției referențiale a textului, acea încercare de a stabili legătura narațiunii cu lumea istorică. Această conexiune nu este realizată doar prin comentarii, dar și prin referințe pe care cititorul le recunoaște din lumea istorică precedentă și din elemente ale realului, care alcătuiesc, în fond, universul memorialistic al lui Alexei Marinat. Așa precum observăm în memorialul analizat, unele referințe sunt codificate sau slab deghizate, iar altele sunt evidente. Despre posibilitățile referențiale ale limbajului vorbește și Paul John Eakin, atunci când evidențiază „inițiativa universală de a stabili autobiografia ca o artă imaginativă, cu un accent deosebit pe ficțiunile acesteia. Această schimbare de perspectivă de la fapt spre ficțiune a fost acompaniată de critica poststructuralistă a conceptului despre *sine* (principalul referent al autobiografiei) (s.n.)” [3, p. 29]<sup>6</sup>. Indiferent, camuflate sau nu, referințele realiază textul și metanarațiunea la universul istoric. Astfel, se poate observa caracterul interdiscursiv al referințelor și al comentariilor metanarative, memorialul înregistrând multiple interfe-

---

<sup>5</sup> Trad. personală. *Text în original:* „the means by which narrative literature [...] has tried to organize in an acceptable way within the interior of its own lexis the delicate relationships which the demands of narrative and the necessities of discourse bring together”.

<sup>6</sup> Traducerea autorului. *Text în original:* „the pervasive initiative has been to establish autobiography as an imaginative art, with special emphasis on its fictions. This shift in perspective from fact to fiction has been accompanied by the poststructuralist critique of the concept of the self (autobiography’s principal referent) and of the referential possibilities of language”.

rențe cu alte texte, cu realitatea externă, cu discursul istoric, actualizate de textul memorialistic. În aceste condiții, narațiunea dobândește greutate documentară și devine relevantă din punct de vedere istoric, prezumția valorii adevărului fiind esențială din punct de vedere a autenticității trăirii. După reîntoarcerea din Gulag și evocarea efervescentă a libertății: „Mă văd liber, mai ales șiragul acesta de lumini îmi stârnește senzația de libertate!” [8, p. 105], memorialistul revine, în mod regulat, cu noi comentarii și descrieri despre timpul petrecut în detenție, dornic să convingă cititorul de veridicitatea istorică a textului: „Mă întrebam și acolo, nu o dată, pentru cine scriu aceste rânduri? Cui îi vor servi? Mie? Dar cum? În ce mod? Cui îi trebuia să știe că astăzi a venit la mine în baracă coreeanul Ten-Bina și mi s-a plâns că l-a bătut neamțul Șteher, pilotul care doborâse 200 de avioane sovietice” [8, p. 120]. Creativitatea personajului-narator determină transformarea „unei lumi istorice într-o lume semantică și a coexistenței acestora ca două lumi consubstanțiale [...] înscris într-un proces, complex și subtil, de semnificare [...] lumea semantică proprie acestei cărți își asumă lumea istorică, pe care o transcende fără a-i anula însă identitatea ei, și determinată și determinabilă spațial, temporal, uman” [7, pp. 267-274].

Ceea ce fascinează la Alexei Marinat este numaidecât descrierea numeroaselor procedee de adaptare a *eului* protagonistului la situația existentă a reclusiunii, atenția sporită asupra amănuntelor în înfățișarea rigidității condițiilor din spațiul concentraționar. În acest sens, memoriile detenției ale autorului reprezintă o analiză antropologică impetuoasă a adaptabilității umane din perspectiva unică, o reflecție constantă asupra limitelor condiției *sinelui* auctorial în termenii metaforici ai unei autobiografii a transformării.

#### **Bibliografie:**

1. BRUSS, Elizabeth W. *Autobiographical Acts: The Changing Situation of a Literary Genre*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1976. ISBN 0-8018-1821-4
2. CIOCANU, Ion. *Nevoia de vase comunicante sau Cartea între scriitor și cititor*. Chișinău: Phoenix, 2006. ISBN 978-9975-9934-0-1
3. EAKIN, Paul John. *Touching the World: Reference in Autobiography*. New Jersey: Princeton University Press, 1992. ISBN 978-1-4008-2064-1
4. GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Ed. du Seuil, 1972. ISBN 2-02-002039-4
5. GENETTE, Gérard, LEVONAS, Ann. Boundaries of Narrative. In: *New Literary History* [online]. 1976, vol. 8, No. 1, pp. 1-13. [citat 05.08.2020]. EISSN: 1080-661X. Disponibil: DOI:10.2307/468611
6. GENETTE, Gérard, MACLEAN, Marie. Introduction to the Paratext. In: *New Literary History* [online]. 1991, vol. 22, No. 2, pp. 261-272. [citat 05.08.2020]. EISSN: 1080-661X. Disponibil: DOI:10.2307/469037
7. IRIMIA, Dumitru. *Introducere în stilistică*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-283-X.
8. MARINAT, Alexei. *Călătorii în jurul omului*. Chișinău: Prut Internațional, 2004. ISBN 9975-69-603-1
9. MARINO, Adrian. *Viața unui om singur*. București: Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1628-2
10. NEGURĂ, Petru. *Nici eroi, nici trădători. Scriitorii moldoveni și puterea sovietică în epoca stalinistă*. Trad. de Gabriela Șiclovan. Chișinău: Cartier, 2014. ISBN 978-9975-79-903-4
11. RADOSAV, Doru. *Donbas – O istorie deportată*. Ravensburg: Landsmannschaft der Sathmarer Schwaben in der Bundesrepublik Deutschland, 1994
12. SULEIMAN, Susan Rubin. *Crises of Memory in the Second World War*. Cambridge: Harvard University Press, 2006. ISBN 978-0-674-02762-6
13. VRABIE, Diana. Aventura conceptului de autenticitate: exerciții de interpretare hermeneutică. In: *Limba Română. Revistă de știință și cultură*. 2008, nr. 9-10 (159-160), pp. 143-150. ISSN 0235-9111

## CONTINUITATEA ȘI EVOLUȚIA CONCEPȚIILOR ASUPRA VIRTUȚII

Ecaterina FOGHEL, doctorandă

Școala Doctorală Filologie,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *Starting from the premise that any human activity is to be anchored in a definite ethical framework, in which virtue is always among the defining concepts, the present article aims to follow at what point various virtue theories developed by scholars belonging to different epochs and areas of study, are ideologically close. The analysis of diverse virtue definitions, classifications and concrete examples become well-known from Aristotle to Alasdair MacIntyre, should discern certain general principles of moral rectitude and means of life goals achievement. The tradition of the Aristotelian ethics and of the Christian moral doctrine, the utilitarian approach of B. Franklin and the virtue of practices developed by MacIntyre, do not exhaustively treat the concept of virtue, that is susceptible to get new traits and avatars in the context of the modern cyberworld.*

**Keywords:** *virtue, virtue education, virtue ethics, concept, moral philosophy, internal goods.*

Instruirea, educația și edificarea idealurilor și a valorilor tinerei generații, precum și ale societății în întregime, sunt de neconceput în afara unui cadru etic adecvat și echitabil. Garanția calității și a durabilității rezultatelor unor eforturi de dezvoltare și perfecționare intelectuală și praxiologică își ia originea în sistemul de norme morale care reglementează orice acțiune umană, inclusiv și în cadrul activității cognitive. Latura etică intrinsecă procesului de formare-dezvoltare continuă a personalității umane nu poate fi neglijată sau depreciață.

Noțiunile de *bine* și *adevăr* se impun ca criterii principale de validare a rezultatelor cunoașterii. Or, este general acceptată ideea că binele se dobândește prin practicarea virtuților [3, p. 321], iar *adevărul* este cea dintâi virtute a sistemelor de gândire [7, p. 123]. În felul acesta, conceptul de *virtute* are tot dreptul să revină în prim-plan în cadrul dezbaterilor pe marginea avatarurilor de prezent și de viitor în domeniul educației.

Tradiția eticii virtuții este una extrem de bogată și pluralistă. La filosofii antici, în cultura creștină, și ulterior, rând pe rând, în concepțiile etice din epocile care au urmat, virtutea este practic mereu prezentă, fie ca condiție a fericirii depline sau *eudaimonia* – la Aristotel, ca hrană a sufletului ce îi permite să câștige mântuirea cea veșnică – în Catehismul Ortodox, ca și calitate utilă, necesară pentru realizarea obiectivelor vieții practice – pentru B. Franklin [8, p. 17], sau chiar calitate care permite unui individ să-și îndeplinească rolul său social – așa cum o găsim în lucrarea filosofului american contemporan Alasdair MacIntyre [3, p. 321].

*Dicționarul explicativ al limbii române* atestă drept semnificație de bază a unității *virtute* însușirea dominantă a caracterului, care îl face mai bun pe individul uman, din punct de vedere moral, intelectual sau al unui tip specific de activitate; însușire morală pozitivă a omului, forța morală de a urmări în mod constant idealul etic. Prin virtute, mai înțelegem și integritatea morală, dar și puterea, tăria, vigoarea.

Inițial, unitatea *virtute*, care provine de la latinescul *vir* – care servea pentru desemnarea individului uman de sex masculin, indica exclusiv calități virile precum forța, energia, curajul în luptă etc. Treptat însă câmpul semantic al unității se extinde și Platon îl utilizează deja cu sensul de *tendință a omului spre perfecțiune și excelență morală*. Tot el menționează faptul că omul virtuos tinde să însușească lucrurile bune, deoarece virtutea nu e altceva decât binele [8, p. 15].

Aristotel realizează conexiunea *virtute* – *rațiune*, vorbind despre rolul rațiunii și al voinței în viața morală și deosebind, astfel, virtuți *dianoetice*, adică virtuți intelectuale și virtuți *etice* sau virtuți ale caracterului [8, p.16]. În lucrarea sa *Etica Nicomahică*, Aristotel precizează că virtuțile dianoetice se materializează în înțelepciune, inteligență și prudență [1, p. 41]. Ele rezultă în urma experienței cognitive și stau la baza cunoașterii de tip științific a legilor universului. Prudența, ca dispoziție sau atitudine, datorită căreia parvenim să acționăm corect,

să analizăm scopurile și să alegem mijloacele de realizare a scopurilor propuse, decurge în mod necesar din experiența de viață. Filosoful insistă și asupra faptului că virtutea intelectuală depinde, în mare parte, de învățatura/educația pe care o primim, atât la etapa producerii acesteia, cât și pe parcursul perioadei de sporire și dezvoltare a ei.

Virtutea morală, după Aristotel, este însă mai mult produsul obiceiului, obișnuinței – nicio virtute morală nu preexistă în noi în mod natural, dar natura ne-a înzestrat cu capacitatea de a însuși aceste virtuți morale prin obișnuință, la maturitate [1, p. 42]. Vorbind despre virtutea morală, Aristotel nu operează cu termeni categorici, el nu blamează nici plăcerea, nici suferința, ci susține că adevăratul merit este de a fi cumpătat sau moderat. Respectiv, și o educație corectă constă în formarea unui simț de cumpătare în toate, care permite de a evita atât insuficiența, cât și excesul, găsind acel „mijloc de aur” care nu înseamnă în nici un caz mediocritate, ci dimpotrivă, o stare de perfecțiune și echilibru a lucrurilor, când nimic nu mai trebuie adăugat sau îndepărtat. Frica, îndrăzneala, mânia, mila și, în general, orice sentiment ce decurge din plăcere sau suferință poate fi și este derivat al virtuții, atunci când apare la momentul oportun, în cazuri sau față de persoane potrivite, din cauze și într-un mod convenabil [1, p. 49]. Prin urmare, virtutea de model aristotelic este o predispoziție naturală care îl îndreaptă pe om pe calea cea mai corectă către fericire, făcându-l să fie moderat și precaut în acțiunile sale.

În morala creștină, virtutea este obligator prezentă ca un ideal spiritual, element crucial al unei cenzuri comportamentale, ce tinde să perfecționeze faptele și gândurile omului. Deși unitatea *virtute* este foarte rar folosită direct în Sfânta Scriptură, în locul ei sunt întrebuințate unități din același câmp semantic, cum ar fi: *dreptate, evlavie, faptă bună* [4, p. 215], care totuși nu reprezintă decât niște hiponime ale conceptului de virtute care le înglobează pe toate ca variații situaționale. Virtutea creștină este definită ca o deprindere și statornicie de a împlini, cu ajutorul harului Dumnezeuiesc, legea morală (în primul rând, codul de reguli din Decalog). Virtutea creștină înseamnă tăria și statornicia pe calea binelui, în săvârșirea faptelor bune și biruința neîntreruptă asupra răului [4, p. 215].

Conform învățaturii creștine, virtuțile se clasifică în: virtuți teologice (religioase) și virtuți morale (cardinale) [ibid., p. 216]. Virtuțile teologice – credința, nădejdea și dragostea, păstrează sufletul creștinului în strânsă legătură cu Dumnezeu, acestea reglementează viața religioasă a creștinului. Însușirea și punerea în acțiune a acestor trei virtuți se numără printre datoriile omului credincios [ibid., p. 237]. Pe de altă parte, virtuțile morale sau cardinale, printre care se numără înțelepciunea, dreptatea, cumpătarea, bărbăția, sunt cele ce călăuzesc viața creștinului față de sine și față de semenii săi. Aceste virtuți au drept scop moralizarea rânduielilor și legăturilor dintre oameni. În Catehismul Ortodox, se stipulează faptul că virtuțile cardinale sau morale se pot câștiga prin puterile firești, cu care este înzestrat omul, de aici se poate deduce ideea că aceste virtuți sunt educabile. Virtuțile teologice însă sunt „suprafirești”, adică insuflăte omului de către Dumnezeu la creare. Virtuțile creștine se arată prin fapte bune, realizarea faptelor bune și ferirea de faptele rele, echivalente cu păcatul, reprezintă datoria creștinului [ibid., p. 218]. Caracterul imperativ al virtuții creștine este ferm exprimat și nu admite indulgență.

De rând cu filosofia și teologia, etica virtuții se impune în mod firesc și în discursurile politice. Părintele fondator al Americii, Benjamin Franklin, gânditor ilustru, în mare măsură autodidact, acorda un rol deosebit virtuții în realizarea potențialului personal și în atingerea succesului. Franklin considera virtuțile calități utile necesare pentru realizarea obiectivelor vieții practice [8, p. 17]. Acesta a elaborat o listă din 13 virtuți, practicarea constantă a cărora a devenit un adevărat sistem de autodezvoltare a personalității sale. Lista în cauză include: cumpătarea, liniștea, ordinea, hotărârea, chibzuința, hărnicia, sinceritatea, dreptatea, moderarea, curățenia, calmul, castitatea, umilința [9, p. 85].

Franklin a adoptat o poziție respectuoasă, dar critică și față de lucrările filosofilor clasici, și față de predicile bisericești, concepând un plan propriu de atingere a perfecțiunii morale. Fire practică și cu convingeri utilitariste, Franklin nu schițează idealuri utopice. Pe propriul exemplu,

el constată că înclinațiile noastre sunt deseori mai puternice decât rațiunea, fapt ce ne poate împiedica să rămânem constant fideli virtuților [*ibid.*, p. 84]. Planul ambițios al perfecțiunii morale a lui Franklin consta în formarea deprinderii tuturor celor 13 virtuți, pe care el le-a selectat ca esențiale. Îmbrățișarea tuturor dintr-o dată fiind complicată, gânditorul iluminist și-a organizat un grafic bine ordonat de practicare și desăvârșire a virtuților pe rând, concentrându-și eforturile asupra unei anumite virtuți pentru un timp anumit, după care se trecea la următoarea din listă, până ce toate cele 13 virtuți erau cultivate. Această strategie a însușirii virtuții merită atenție, reprezentând o adevărată metodă de autoeducare morală minuțios descrisă și fidel aplicată în practică de autor.

Virtuțile propagate cu determinare de către B. Franklin reprezintă repere importante în formarea unei vieți demne, echilibrate și etic corecte. Conceptul de virtute, așa cum îl găsim în *Autobiografia* lui B. Franklin, este situat între un scop natural și un exercițiu de autoperfecționare. Aspectul de datorie, deși prezent și el în frame-ul circumscris de contextele în care apare virtutea în reflecțiile lui, nu este dominant, Franklin mizând pe conștiință și tendința reflexivă către bine a fiecăruia dintre noi.

Analizând și comparând diferite teorii ale virtuții, în special cele dezvoltate de Aristotel și Franklin, filozoful american contemporan Alasdair MacIntyre încearcă să determine rolul pe care îl are virtutea în viața umană din perspectiva, în care aceasta reprezintă un mijloc de dobândire a unor bunuri concrete ce rezultă din anumite practici.

MacIntyre deplasează accentul din zona abstractă a conceptului de virtute ca atare în zona practicilor umane concrete, ca forme complexe și coerente de activitate de colaborare, stabilite social, prin care sunt create anumite bunuri în cadrul eforturilor de realizare a anumitor standarde de excelență, potrivite fiecărei practici [5, p. 166]. Exemple de astfel de practici sunt diversele domenii de activitate fizică și intelectuală, precum arhitectura, agricultura, pictura, jocul de fotbal sau de șah etc., pe arena cărora pot fi scoase în evidență abilitățile, talentele și virtuțile omului. Finalitatea logică a oricărei practici este producerea de bunuri. Potrivit lui MacIntyre, putem deosebi bunuri interne ale unei practici și bunuri externe.

Diferențierea celor două tipuri de bunuri este ilustrată pe exemplul unui copil, pe care îl învățăm să joace șah: inițial copilul neavând nici o preferință pentru acest joc, îl putem motiva cu obținerea unor bomboane în cazul implicării în activitate. Dar, cu timpul, copilul va descoperi bunurile specifice jocului de șah și va tinde să câștige nu de dragul bomboanelor, ci pentru dobândirea unor aptitudini analitice, a unei imaginații strategice și a capacității de concentrare a atenției, care constituie bunuri interne practicii jocului de șah, spre deosebire de bomboane, bani sau alte avantaje externe, asociate, în mod contingent, practicii analizate [5, p. 167].

Bunurile externe pot fi obținute prin modalități alternative, ce nu sunt necesar asociate jocului de șah, pe când bunurile interne sunt specifice și nu pot fi dobândite altfel decât prin practicarea jocului de șah. Bunurile externe sunt întotdeauna proprietatea cuiva sau sunt posedate individual, devenind astfel inevitabil obiective ale competiției dintre oameni [5, p. 169]. Realizarea bunurilor interne avantajează întreaga comunitate care participă la o practică anumită. Elaborarea unei metode noi de evaluare a vaccinurilor, spre exemplu, este un succes și o îmbogățire a întregii comunități de imunologi și infecționiști. Deși rezultate și ele dintr-o competiție pentru a excela, bunurile interne nu separă învingătorii și învinșii.

Locul virtuții în toată această teorie este unul fundamental, căci, conform definiției propuse de MacIntyre, virtutea este o calitate umană dobândită, posesiunea și exercitarea căreia tinde să ne dea puterea de a obține bunurile interne ale practicilor, în care suntem implicați [5, p. 170]. Virtutea, în această concepție, nu este garanție a succesului absolut, dar ea este absolut necesară atingerii și obținerii bunurilor esențiale, celor ce decurg din realizarea unor standarde de excelență și care constituie de fapt, folosind terminologia lui Bourdieu, „capitalul simbolic”, ce îl urmăresc toate eforturile umane.

Trasând o relație causală clară între virtuți și bunurile interne, MacIntyre menționează totodată că posedarea virtuților constituie întotdeauna un obstacol în calea ambiției confortabile



de a câștiga și bani, și faimă, și putere pe lângă excelență, și bunuri interne unor practici [5, p. 176]. Sinceritatea, dreptatea și curajul, fiind principalele trei virtuți pe care filosoful le enumeră ca fiind esențiale în realizarea oricărei practici, constituie standarde de excelență și bunuri în sine, în același timp. Această triadă de repere morale racordează, în mare măsură, viziunea lui MacIntyre asupra virtuții cu tradiția și o ancorează în șirul teoriilor care susțin importanța educației morale și caracterul cultivabil al virtuților.

De ceva timp, noile tehnologii și spațiul cibernetic se bucură de o pondere în continuă creștere în viața societății. Relațiile interumane, activitățile cognitive și practice, criteriile și mijloacele de evaluare a bunurilor se deplasează într-o realitate virtuală, determinată de legi informatice. Tehnologiile informaționale sunt exploatare pe larg și în politică, și în știință, și chiar de biserică. Această nouă realitate nu poate să nu influențeze deci sistemul de valori, spectrul de trăiri afective și reacții comportamentale ale oamenilor. Ar fi pertinent să ne întrebăm dacă conceptul de virtute suferă și el anumite metamorfoze în acest context. Ce trăsături noi capătă virtutea în contextul libertății deplin de exprimare și a vizibilității sporite la maxim? Oare mai sunt actuale listele de virtuți evidențiate de filosofi, teologii și sociologii din epocile de pre-online? Aceste întrebări precum și multe altele deschid noi direcții de abordare a domeniului educației morale în general și a eticii virtuții în particular.

Definițiile virtuții care s-au conturat în cadrul diferitor domenii și pe parcursul mai multor epoci, trăsăturile pe care le atribuie conceptului diversii gânditori ce s-au interesat de problema descrierii virtuții, dar și exemplele concrete de virtuți pe care le găsim în diversele cataloage și liste propuse de diferiți autori, sunt, fără îndoială, extrem de variate, uneori chiar rivale, altele complementare, determinate istoric, ideologic și social. Însă toate aceste concepții comportă aceeași intenție de identificare a unor mijloace accesibile și comprehensibile de realizare a **telos**-ului specific uman [5, p. 164], de atingere a succesului deplin în viața pământească, dar și după ea. Acest proiect grandios va rămâne mereu actual, iar încercările de a delimita un nucleu teoretic cu privire la virtuți trebuie să continue sprijinindu-se pe tradițiile concepțiilor influente din trecut, completându-le cu noi concluzii desprinse din realitatea prezentă și deschizând noi perspective pentru cercetări de viitor.

#### **Bibliografie:**

1. ARISTOTE. *Éthique à Nicomaque*, Trad. J. Tricot, Paris: Éditions Les Échos du Maquis, 2014. 237 p.
2. BRAGA, Mihai. Ethics – Sciences of Moral and Human Behavior. In: *Journal of Social Sciences*, 2019, Vol. II, no. 1. p. 56 – 66. ISSN 2587-3490
3. GAVRILESCU, Liviu. Decizia Etică: Dificultăți și provocări. In: *An. Inst. de Ist. „G. Barițiu” din Cluj-Napoca*, Series Humanistica, tom. IX, 2011. p. 317–322. ISSN: 1584-4404
4. *Învățătură de credință creștină ortodoxă*, București: Apologeticum, 2006. 291 p. [online] [citat 10.09.2020] [https://www.academia.edu/40923297/%C3%8ENV%C4%82%C5%A2%C4%82TURA\\_DE\\_CREDIN%C5%A2%C4%82\\_CRE%C5%9ETIN%C4%82\\_ORTODOX%C4%82](https://www.academia.edu/40923297/%C3%8ENV%C4%82%C5%A2%C4%82TURA_DE_CREDIN%C5%A2%C4%82_CRE%C5%9ETIN%C4%82_ORTODOX%C4%82)
5. MACINTYRE, Alasdair. Dreptate și virtute. In: *Teorii ale dreptății sociale*, Ed. MIROIU A., București: Editura Alternative, 1996. p. 159-196. ISBN: 973-9216-11-0
6. PALADI, Adriana. De la concepția aristotelică a virtuții la principiul etic al precauției. In: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2011, nr. 2(12). p. 396-399. ISSN 1857-1719
7. SANDEL, Michael. Dreptatea și subiectul moral. In: *Teorii ale dreptății sociale*, Ed. MIROIU, A., București: Editura Alternative, 1996. p. 123-158. ISBN: 973-9216-11-0
8. ȘAPTEFRAȚI, Silvia. Etica virtuții: Tradiție și contemporaneitate. In: *Revista de Filozofie, Sociologie și Științe Politice*, 2009, nr. 3(151). p. 15-20. ISSN 1957-2294
9. ФРАНКЛИН, Бенжамин. *Моя автобиография. Совет молодому торговцу*, Издательство АСТ, 2016. 320 ст. ISBN: 978-5-17-094193-3

## ATELIERUL LIMBĂ ȘI CULTURĂ

CZU 378.147.111:81

### ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Елена СИРОТА, доктор филологии, конференциар  
филологический факультет

Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

**Rezumat:** În articolul de față este abordată problema modalităților de lucru independent al elevilor; implementarea lor în studiul subiectelor lingvistice în lumina abordării bazate pe competențe; sunt folosite toate funcțiile cuvântului, care sunt atât de necesare pentru dezvoltarea eficientă a activității de gândire a vorbirii elevilor, întrucât anume acest lucru va permite caracterizarea studentului în viitor ca un bun specialist care corespunde nevoilor profesionale ale societății. În plus, lucrarea textuală este inclusă și în procesul educațional, luând în considerare vorbirea ei internă și relațiile invariante-variabile între nivelurile interne și externe ale textului. Numai această abordare contribuie la formarea variabilității elevilor în exprimarea sensului și conștientizării atunci când aleg o opțiune de text.

**Cuvinte-cheie:** muncă independentă, studenți, subiecte lingvistice, abordarea bazată pe competențe, text, funcțiile cuvântului, activitate de gândire a vorbirii.

Известно, что студенческий возраст – период, когда, по мнению психологов, на курсах студенты впервые знакомятся со специальностью; активно развивается интеллект. Согласно психолингвистики, главная цель интеллекта – создание специфического отображения происходящего, связанных с воплощением объективного знания с действительностью. Развитие интеллекта студентов и подготовка профессионала нового типа – требование новой парадигмы образования. Как следствие, необходимость оптимизации учебного процесса, т.е. достижение максимальных результатов за минимальный период времени. Опираясь на исследования Ю.К. Бабанского, современные ученые разрабатывают возможные пути оптимизации и предлагают инновационные модели организации самостоятельной работы в вузе: внедрение инноваций на методологическом, теоретическом и прикладном уровнях. Использование активных методов обучения, организация внеучебной деятельности на базе информационно-образовательных технологий. Поэтому вся деятельность преподавателя должна быть направлена на развитие и углубление их профессиональных интересов. Чрезвычайно важным в этой связи представляется нам положение, суть которого заключается в опоре на познавательные интересы, служащего стимулом для преодоления сложностей интеллектуального порядка. Это значит, что необходимо создать проблемную ситуацию, которая характеризуется как неудовлетворяющая потребностям студентов, и поэтому приводит к зарождению и поддерживанию учебной мотивации [1, с. 9]. При этом сформировать ситуацию, требующую разрешения, можно при помощи подбора текстового материала, а также при изучении семасиологии.

Именно этим обстоятельством объясняется актуальность работы – изучить способы и методы организации и улучшения системы развития вербального аппарата и интеллекта обучающихся вуза с помощью освоения лингвистических дисциплин – и ее цель – определить способы перехода студентов от образовательного процесса к самообразованию при изучении лингвистических дисциплин в свете компетентностного подхода. Выделяются уровни профессионального и творческого саморазвития, среди которых:

- ситуативный,
- индивидуально-адаптационный,
- рефлексивно-моделирующий,

- профессионального самосовершенствования,
- и творческого саморазвития-деятельностно- креативный.

Речь идет о выполнении студентами определенных видов деятельности, стимулирующих саморазвитие. Данную деятельность планируют и контролируют студенты совместно с преподавателем. Самостоятельная работы в вузе основывается на комплексном взаимодействии таких элементов самостоятельной работы, как мотивационно-ориентирующий, содержательно-деятельностный, творческий и рефлексивный - и элементов, способствующих саморазвитию: самоорганизации и самообразованию.

Поэтому для успешного проведения самостоятельной работы необходимо учитывать и функции мотивации, непосредственно связанные с целями усовершенствования речемышлительной деятельности обучающихся.

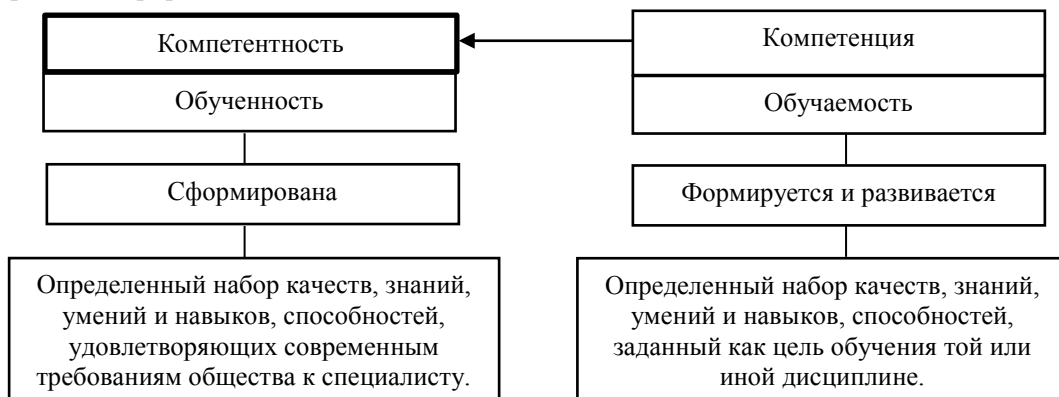
Итак, в этом контексте следует рассмотреть такие мотивации, как: 1) энергетическую, или побудительную [2, с. 13], что апеллирует к основным потребностям и познавательным стимулам обучающихся, провоцирующих их любопытство в рамках учебной среды; 2) смыслообразующую [3, с. 105], призванную усовершенствовать умение объектов обучения оценить дидактическую единицу (содержание одной из предметных тем) и изложить ее; 3) ориентировочную [4, с. 73], заключающуюся в том, что интерпретатор декодирует все смыслы речевого продукта, используя при этом операцию ориентировки и иерархию целей деятельности, позволяющую участнику коммуникации не только понимать речевое сообщение, но и строить собственный «ответный» текст.

Нужно также сказать, что обращение к операции ориентировки помогает студентам определить элементы дискурса, стиль будущего сообщения и степень его смысловой содержательности. Но для успешной реализации коммуникации необходимо учитывать и механизм установки, т.к. именно благодаря ему и происходит «осознание условий общения» [5, с. 73].

Совокупность мотиваций приводит к образованию сложной структуры мотивационной сферы [6, с. 14]. Именно это положение и объясняет системность, направленность, устойчивость и динамичность учебной мотивации.

Зная, что мотивация, являющаяся побуждением к действию, психофизиологическим процессом выступает ведущим элементом к формированию профессиональных компетенций у студентов данного периода обучения, представляется важным затронуть и взаимозависимый характер отношений между компетенциями и компетентностью.

Таким образом, под компетенцией следует понимать формирование различных знаний, умений и навыков. А компетентность, в свою очередь, трактуется как собой владение, обладание субъектом необходимой компетенцией или их совокупностью, что и каузирует переход студентов от обучаемости к обученности, а, следовательно, - и к самообразованию [7]. Корреляцию понятий «компетенция и компетентность» можно продемонстрировать схематически [8, с. 47]:



Как было отмечено ранее, компетентность является определенным производением, результатом набора компетенций, однако исследовать мы будем только те знания, умения и навыки, которые непосредственно касаются обучения языку, а именно: лингвистическую, языковую и речевую компетенции.

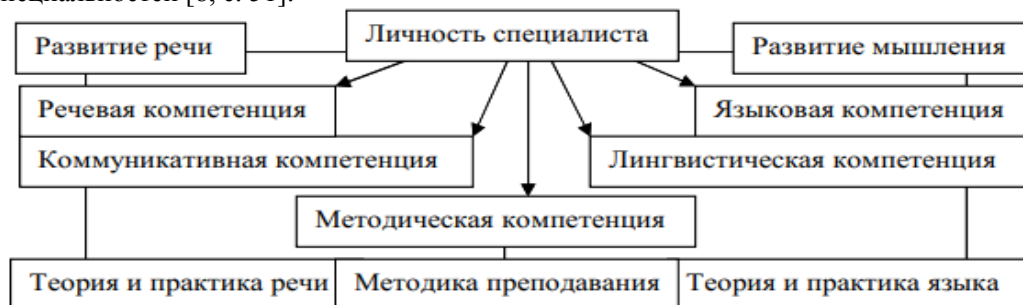
Так, лингвистическая компетенция характеризуется как теоретическая осведомленность студентов по курсу, умение их анализировать и синтезировать учебный материал, обладание знаниями о дифференциальных признаках языка и речи, о структуре и организации лингвистической системы, полисемии и механизмах образования переносных значений, умение создавать тексты, интерпретирующие культурологическую аксиологию явлений и т.д.) [9, с. 135-137].

Языковая же компетенция – это, прежде всего, обладание знаниями о языковых единицах и иерархических отношениях между ними. Для ее активизации можно предложить студентам задания определение статуса, их классификацию, установление релевантных свойств единиц языка, а также упражнения на конструирование и классификацию языковых единиц (синтетические задания), трансформацию, субституцию.

Под речевой компетенцией необходимо подразумевать знание правил функционирования лексических единиц в речи, а также умение «приготовить» речевой продукт разного типа и длины, восстанавливать текст, составлять его опорные схемы: денотативную, денотативно-предикативную и мотивационную схемы и др. Для организации данной компетенции, как правило, используются практические компоненты по лексической и грамматической трансформации синтагматических связей, именуемых текстом.

И, наконец, коммуникативная компетенция заключается в применении языка как прагматического аспекта для решения коммуникативных задач в разных сферах жизнедеятельности [9, с. 136-138].

Методическая компетенция выстраивается при обучении студентов педагогических специальностей [8, с. 51]:



При этом необходимо подчеркнуть, что все-таки интеллектуальная компетентность является основополагающей; именно ею должен владеть специалист. Интеллектуальная компетентность базируется на двух образующих ее множителях: коммуникативной компетентности (способность и умение расшифровывать и зашифровывать, составлять тексты) и профессиональной.

Актуализировать коммуникативную компетентность представляется целесообразным на примере текста, т.к. его структура состоит из информационной структуры внешней речи и когнитивной структуры внутренней речи. Информативная структура складывается из трех уровней, которые конструируют семантику внешней речи и соответствуют фонетическому, лексическому и синтаксическому ярусам языка [10].

Поэтому студентам можно предложить проанализировать предложение с точки зрения инвариантно-вариативных отношений. Например: Он подарил ей цветы. Данная коммуникативная единица может быть произнесена путем постановки логического ударения на цветы или он. Данную синтаксическую единицу можно трансформировать в вопро-

сительную: Он подарил ей цветы? Следовательно, синтаксический уровень инвариантен по отношению к фонетическому. Уровни информативной структуры текста (фонетический, семантический и синтаксический) находятся в соответствии с прямо языковой системой, уровни когнитивной структуры (денотативно-предикативный, логический, аксиологический, символический) – компонентам коммуникативного процесса (говорящий, слушающий, объект, текст). Объект речи – денотативно-предикативный уровень внутренней речи, говорящий ответственен за логическую структуру текста, слушающий дает оценку содержания текста, автором которого является говорящий, функция текста по отношению к своему содержанию и природе коммуникативного социума символическая [11, с. 69]. Инвариантом семантического уровня является денотативно – предикативный смысл: тождественное или близкое значение репрезентируют конверсивы, слово синонимических микросистем, лексемы одного деривационного блока.

Зная, что инвариантами являются корреляты с взаимной коммутацией, а вариантами – корреляты с взаимной субституцией [12, с. 320], можно попросить студентов образовывать логические отношения, опираясь на гипо – гиперонимические представления и преобразование предиката в логический, например: И. Бунин писал стихи - Бунин был талантливым поэтом.

Лексема писать - это предикат к слову Бунин, а лексема талантливый поэт - уже класс людей, к которым Бунин имел отношение. Трансформация предиката в класс обычно репрезентируется в заголовке. Текст «Бунин-поэт» намечает тему творчества поэта. Логический уровень текста может быть оформлен двумя базовыми логическими способами - дедуктивным и индуктивным. Наиболее частотным дедуктивным приемам относятся: 1) от рода к виду: На свете много прекрасных городов, но мой Омск для меня самый прекрасный (города → Омск);

2) от целого к части; 3) от денотата к предикату; 4) от причины к следствию; 5) инвариант - варианты; 6) более важное - менее важное; 7) от ближнего к дальнему; 8) от предыдущего к последующему; 9) от более важного к менее важному.

Данные типы дедуктивных отношений при субституции их на прямо противоположно в индуктивные, из которых наиболее распространенными выступают отношения трансформируясь от вида и рода, части и целого и варианта к инварианту.

Следующим смысловым уровнем текста является аксиологический, или оценочный. Это значит, что также можно порекомендовать обучающимся определить оценочность высказываний «Сегодня солнечная погода - Сегодня, а не завтра и не вчера или в какой-то иной день. Солнечная, а не пасмурная», обращая при этом внимание на то, что коннотация образуется при помощи противопоставления.

Кроме этого, необходимо указать студентам, что в случае употребления лексемы в тексте в транспозитивном значении, аксиологическая семантика выражается прямо: Дремлет на стене моей Ивы кружевная тень. Система языковых значений основана на антропологическом факторе – референты, созданные человеком, становятся обладателями его качеств. Дремлет на стене моей тень (как человек в состоянии сна) [8, с. 121-122].

Особую роль в художественном тексте выполняет символический уровень. Смысловое содержание художественного дискурса всегда характеризуется многоплановостью. Смысловое содержание художественного обладает «смысловым дном», двусмысленностью, поэтому студентам целесообразно предложить внутри текста обнаружить «интертекстуальность», т.к. жонглирование чужими словами, а значит и мыслями, усиливает семантическую насыщенность текста, способствует вхождению в общий контекст определенной культуры. Более этого, вычленение студентами подтекста свидетельствует о результативности аналитического восприятия слушающим текста [8, с. 133].

Но предварительно (для более продуктивного конвертирования умения «нащупывать» партитурный характер смысловой цепи в навык) можно дать задание студентам для самостоятельных работ – перечислить все лексико-семантические варианты опреде-

ленных многозначных лексем; так мы учим их находить семантическую транспозицию, а также проанализировать способ образования переносного значения путем сопоставления компонентов содержания прямого и переносного понятия, разобрать образные значения с помощью соотнесения прямых значений компонентов и их совместного употребления (языковая пресуппозиция), а также изучить два совмещенных плана содержания в символических значениях (лингвокультурная пресуппозиция) [11, с. 122; 132].

Необходимо отметить, что одним из эффективных средств являются компьютерные обучающие программы, использующиеся для организации самостоятельной работы студентов. Целесообразность разработки и применения таких программ отмечает А.Д. Гарцов [13]. Модули такой обучающей программы концентрированы, предлагают материал в режиме, оптимальном для восприятия, дают возможность прерывания, но предполагают активную мыслительную деятельность студентов. Они содержат темы, которые связаны с фразеологией и представляют собой определенную последовательность деятельности: фразеологизм – исторический экскурс – контексты – ситуации – трансформационные потенции. Предусматривается тренировочный блок – ввести ФО в контекст, выявить его роль в высказывании произвести, самостоятельный поиск фразеологизма для таких контекстов, которые способны органично его использовать.

Лингвистическая и методическая системы развития речемыслительной деятельности субъектов обучения в процессе самостоятельной работы на базе семасиологии позволяет решить вопросы актуализации работы студентов в области алгоритмизации текстовой информации. Методика совершенствования речемыслительной деятельности обучающихся детерминирована знанием понятийно-терминологического аппарата семасиологии и теории текста и инновационными стратегиями, позволяющими проводить работу по созданию и освоению текста. Использование системы теоретических знаний, которые устанавливают связь семасиологии и психолингвистики, изучающей текстовую информацию, помогает использовать уровневый подход к восприятию текста и интерпретационную теорию текста. Соотношение семасиологических категорий и внутренней структуры текста привело к построению лингвистической модели системы парадигматических отношений и обозначить их функции в создании текстов разных типов и восприятии текста.

Опытно-экспериментальная проверка эффективности лингвометодической системы позволила выявить следующие закономерности: учет принципов концентричности, систематичности и рекурсивности в построении учебного процесса.

Таким образом, исследование текста с позиции речемыслительного процесса обеспечивает возможность тщательно проработать авторефлексию студентов. Владение инвариантными и-вариативными отношениями между текстовыми уровнями позволяет им строить определенные тексты, принимая к сведению широкую вариативность как внешних, так и внутренних уровней текста.

А компетентностный подход, в свете которого проводится оптимизация самостоятельной деятельности студентов, изучающих лингвистические дисциплины, в свою очередь, благоприятствует правильному и корректному формулированию целей, а значит, и компетенций, что в конечном итоге помогает преподавателю выполнить социальный заказ.

#### **Библиография:**

1. АЛХАЗИШВИЛИ, А.А. *Основы овладения устной иностранной речью. Учебное пособие для педагогических институтов*, М: Просвещение, 1984. 124 с. ISBN 5090002258, 9785090002257.
2. ЛУК, А.Н. *Мотивация научного творчества. Обзор амер. и западноевроп. лит.*, М.: ИНИОН, 1980. 25 с.
3. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*, М.: Политиздат, 1977. 304 с.

4. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Введение в психологию: Учебное пособие для вузов*. 2-е изд. М.: «Книжный дом «Университет», 2000. 336 с. ISBN 5-8013-0070-8.
5. ЗИМНЯЯ, И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*, М.: Просвещение, 1991. 222 с. ISBN 5-09-001716-6.
6. МАРКОВА, А. К. *Психология труда учителя: Кн. для учителя*, М.: Просвещение, 1993. 192 с. ISBN 5-09-003639-X.
7. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты*, [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>, [дата обращения – 10.08.2020].
8. ЦУПИКОВА, Е.В. *Лингвометодическая система развития речи и мышления учащихся высшей школы на основе семасиологии: монография*, Омск: СибАДИ, 2011. 305 с. ISBN 978-5-93204-590-9.
9. *Современный русский литературный язык*. / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков и др., под ред. П.А. Леканта, изд. 3-е, исправленное, М.: Высшая школа, 1996. 462 с. ISBN: 5-06-003021-0.
10. БЕЛЬДИЯН, В.М. *Использование текстов для развития внутренней и внешней речи на занятиях по русскому языку: Методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ*, Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996. 33 с.
11. ЦУПИКОВА, Е.В. *Развитие навыков распознавания и нейтрализации манипулятивных воздействий: логический и психосемантический аспекты восприятия текстовых сообщений: учебное пособие*, Омск: СибАДИ, 2012. 304 с. ISBN 978-5-93204-549-7.
12. ЕЛЬМСЛЕВ, Л. *Пролегомены к теории языка* / Л. Ельмслев // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 1, М.: Изд-во Прогресс, 1960. С. 264-389
13. Гарцов А. Д. *Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02* / Гарцов Александр Дмитриевич. – М., 2009. – 398 с.
14. БЕЛЬДИЯН, В.М. *Основы дидактолингвистики*, Омск: Изд-во Ом ГПУ 2007. 118 с.

CZU 81'367.32:008

## ENUNȚURI NEGATIVE FALS INTEROGATIVE ÎN ASPECT CULTUROLOGIC (ÎN ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ)

**Elena BELINSCHI, dr., conf. univ.**  
Facultatea de Litere,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți  
**Micaela ȚAULEAN, dr., conf. univ.**  
Facultatea de Litere,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Abstract:** *The language is not limited to questions with standard interrogative semantics. This issue is important for analyzing the structural and semantic organization of Romanian/ English simple sentence in theoretical and practical aspects, as well as for practicing Romania/English languages while overcoming interlingual interference. The article discusses the concepts of negative false interrogative statements in culturological aspect (in Romanian and English), the peculiarities of the "mutual ability to be translated" of the structures with double negation in the discourse, determines translation regularities aimed at the preservation of the communicative purpose of statements in the compared languages.*

**Key-words:** *enunciative sentences; semantics of negation; languages of different structure; comparative analysis; double negation; negative Romanian/English sentences.*

Înainte de a expune câteva sugestii și observații referitor la stilistica enunțurilor noninterogative, vom prezenta unele teze fundamentale din tema de sintaxă „Clasificarea propozițiilor după scopul comunicării”. Există mai multe puncte de vedere privind clasificarea propozițiilor

după scopul comunicării. După cum afirmă marele lingvist Eugeniu Coșeriu, „*gândirea omului... nu este posibilă fără limbaj (...), în absența limbajului, gândirea ar fi doar reprezentare*” [2, p. 9]. Așadar, gândirea nu se poate reduce doar la judecăți statice, la elemente apreciative sau depreciative, imperative, optative etc. Cu ajutorul propozițiilor enunțiative, comunicarea umană cuprinde afirmații, aserțiuni, descrieri etc. Comunicarea însă atestă și alte momente, cum ar fi atunci când se apelează la propoziții interrogative. Doar vorbitorii deja își pun sie și altora întrebări. Așa e și logic, deoarece activitatea legată de punerea întrebărilor, după părerea savantului Petre Botezatu, „*este tot atât de curentă ca și activitatea raționării*” [1, p. 221].

În ciuda generalității principiilor conceptualizării lingvistice a lumii înconjurătoare, imaginile de viziune ale fiecărei națiuni se disting prin unicitatea lor, deoarece fiecare națiune are propriul său substrat mental, din cauza multor factori. Anume factorul lingvoculturologic joacă un rol esențial în construcția tabloului lingvistic al lumii. În mod paradoxal însă chiar și elemente ale gândirii logice în diferite limbi pot fi reflectate într-un mod special. Vom încerca să descriem comparativ, propoziția negativă română și engleză cu fenomenul de negație dublă.

Unul dintre cei mai cunoscuți experți în domeniul limbii engleze, David Crystal, menționează dubla negație în cartea sa *Who Cares about English Usage? An Entertaining Guide to the Common Problems of English Usage*. El abordează această întrebare, deoarece dubla negație este considerată inacceptabilă în limba engleza standard, adică în varietatea sa literară. Dacă structura propoziției române acceptă câteva forme negative concomitent, în limba engleză este imposibil să utilizezi mai mult de o singură formă negativă, de ex.: *În magazinele noastre niciodată nu poți găsi nimic. - You can never find anything in our department stores when shopping*. Spre mirare, Crystal ne prezintă și un alt exemplu dintr-un discurs al unui politician unde se folosesc mai mult decât o negație (You should **not** think there are **no** cases where a strike might **not** be warranted. - **Nu** ar trebui să ne gândim că **nu** există cazuri în care greva **nu** este justificată. Putem observa acest model și în limba rusă: *He следует думать, что не бывает случаев, когда забастовка не окажется оправданной*. Întrebarea pe care o pune Crystal e următoarea: „*oare vorbitorul folosește în mod negativ forme negative, astfel încât să își anuleze semnificația negativă reciprocă? Sau sunt forțate aceste forme negative să creeze un efect dramatic*”. Ascultătorul acestui discurs, potrivit opiniei lingvistului, nu are timp să definească și să decidă care este intenția vorbitorului [5, p. 45].

Crystal a concluzionat că astfel de structuri confundabile duc în eroare foarte mult cititorul sau ascultătorul și, prin urmare, sunt logic și destul de corect criticate de autorii manualelor de stilistică.

Deși viziunile teoretico-practice privind clasificarea propozițiilor după scopul comunicării în limba română sunt variate și contradictorii, majoritatea lingviștilor clasifică propozițiile după scop și conținut în enunțiative și interrogative. Cât despre negația în structura propoziției engleze, după caracterul atitudinii față de realitate, așa fel de propoziții sunt bifurcate în afirmative și negative. Negația este adesea însoțită de o declarație atât potențială, cât și realizabilă. Propozițiile care includ negația și afirmația sunt numite negativ-afirmative. Astfel de propoziții pot fi simple sau complexe.

Cercetătorul ieșean C. Dimitriu trimite la două tipuri de propoziții interrogative. Conform opiniei sale, se disting „*propoziții prin care se urmărește să se ceară informații și propoziții lipsite de această posibilitate*” [8, p. 29]. În funcție de conținutul real, realizabil sau ireal și de modurile verbale cu care se construiesc, propozițiile (atât enunțiative, cât și interrogative) sunt de cinci feluri: propriu-zise (reale); optative; potențiale; dubitative și imperative [3, p. 55]. Din clasificarea pe care o face Gh. Constantinescu-Dobridor rezultă că în limba română se disting două tipuri de propoziții după scopul comunicării: enunțiative și interrogative, completate cu trăsături gramaticale clasate în 5 subgrupe (ibidem). Grație acestui bine cunoscut fapt, opinăm și noi pentru două tipuri de propoziții: enunțiative și interrogative.

Mulți cercetători care studiază categoria de negație în limba engleză (A. I. Thompson, O. Espersen, A. M. Peschkovskiy, E. Klima etc.), de regulă, își construiesc propriile clasificări



bazate pe referința formală a particulei negative „**not**” (nu) la predicat, pe de o parte, sau la celelalte părți ale propoziției, pe de altă parte.

Doar propoziția cu negație a predicatului este negativă, așa găsim în „Gramatica teoretică a limbii engleze”. Această negație este comună. Se localizează în predicat, mai precis, în partea finită: *You don't understand at all...; It can't be left*. Negarea privată se poate referi la orice parte a propoziției, în afară de predicat: *Not a person could be seen around. I could rely on no one in this matter* [1, p. 180].

În limba engleză, după cum afirmă cercetătorii, există o tendință spre utilizarea preferabilă a indicatorului de negație pe lângă predicat [2, p. 381], [13, p. 250]. Analiza materialului faptic confirmă convingător această afirmație. Într-adevăr, particula „**not**” în engleză se găsește pe lângă verb:

- *I don't think so...; I did not believe it...; You don't know how crazy I am about you...; Don't you know when the other nurses are coming?* (din *A Farewell to Arms* de Hemingway E.). Așa fel de negație în lucrarea data reprezintă 56% din tot numărul de exemple.

Cu toate acestea, în ciuda predominanței clare a negației pe lângă verb, există propoziții unde particula „**not**” are o poziție în fața altor membri ai propoziției (aproape 5% din toate exemplele): *Could I join now? – I'm afraid not now; and, darling, when you're going under the ether just think about something else - not us* (din *A Farewell to Arms* de Hemingway E.).

Propoziția negativă a limbii engleze poate fi structurată nu numai cu particula „**not**”, dar și cu **pronumele negative** (nobody, nothing, none, no - *Nobody wanted to talk about it after that*); **adverbele** (never, nowhere - *Never thought that he was a spy*); **conjunțiile negative** (neither... nor, not... nor, - *But neither of you knew him as I did*). În funcție de poziția sau pozițiile sintactice complicate prin negație, propozițiile pot fi în general negative și parțial negative.

Ca regulă, propozițiile enunțiative aduc o informație în legătură cu un obiect gramatical. Propozițiile interogative cer informații despre un obiect gramatical necunoscut de vorbitor (ființă, persoană, lucru, fenomen), formulând întrebări [3, p. 58]. La o analiză mai atentă, se constată că există două tipuri de întrebări. În prima grupă se mențin întrebările propriu-zise autentice sau „interogative”. Ele solicită o informație și, explicit, presupun un răspuns din partea interlocutorului, căruia îi este adresată. Obligativu sintactic, aceste enunțuri sunt structurate și intonate într-un mod specific. Pentru exemplificare, recurgem la exemple din limba română și limba engleză:

- *Cum te cheamă, măi copile?*

- *Ca pe tatăl meu, Călin... (Luceafărul, M. Eminescu)*

În limba engleză este posibil să existe două negații: în compoziția principală a unei propoziții și într-o construcție cu o formă non-predictivă, de exemplu: *Would it **not** be better **not** to tell your father?*

În grupa a doua, sunt incluse unele categorii de enunțuri care prezintă o contradicție între forma interogativă și conținutul neinterogativ. De exemplu:

- *Mata ai văzut alaltăieri cucoarele?*

- *Cum să nu?* (Ion Druță)

În discursul colocvial modern putem lua un exemplu din romanul lui Lodge ‘How Far Can You Go?’. Prezentăm dialogul între eroii principali:

“*Jolly good,*” said Edward. “*And did you remember to take the specimen?*”

“*Yes,*” said Michael. “*Didn't half make me unpopular on the train, too.*”

Utilizarea propoziției interogative în scopuri neinterogative „trădează” deosebita ei forță expresivă, stilistică: „*Nu-i așa cum ai zis ieri?*”; „*Nu tu ai telefonat?*”; „*Nu vouă v-a revenit locul de cinste?*”.

În etapa actuală a dezvoltării lingvisticii, s-a demonstrat că limba nu se limitează la întrebări cu semantică interogativă standard. În limba engleză, printre propozițiile folosite în funcția secundară (care nu are legătură cu cererea informației), evidențiem enunțurile interogative cu implicare a nuanțelor emoțional-suplimentare. O reacție nedumerită exprimă îndoieli,

dezacord cu părerea vorbitorului. În vorbire, deznodământul este adesea combinat cu emoții legate de surpriză și uimire: „*Wasn't that you who phoned me yesterday?*”

După părerea lui Chakhoyan, re-întrebarea ca un tip special de rostire interogativă poate apărea în două acte comunicative: *re-request-clarification*, adică re-interogare cu privire la structura semantică a rostirii anterioare (elemente predicative sau non-predicative) și o re-întrebare completă, adică re-chestionare, repetând complet structura semantică a enunțului anterior [3, p.84]. Exemple pentru tip re-interogare sunt cuvinte-propoziții: *Really?* și echivalentele lui *Indeed?*, *Yes?*, *So?*, *Is that so?*, *Seriously?*; pentru tip întrebare - re-interogare: *Well?*, *Uh-huh?*, *Yes?*, *Yeah?* și replici de tip: *Beg your pardon?*, *Sorry?*, *Excuse me?*

Sfera „întrebărilor neinterogative” sau false este extrem de largă și eterogenă. Ne vom limita cercetarea doar la ele, eliminând din discuție celelalte tipuri de enunțuri.

Intenția noastră este de a analiza enunțurile care sunt *fa l s e întrebări*. Ele își au originea în cele de tip interogativ, prezentând o contradicție între formă (interogativă) și conținut (neinterogativ!). Acest model de enunțuri respectă structurarea interogativă propriu-zisă, dar include în sine și o valoare stilistică netă. Folosind interogativele în scopuri neinterogative, „se trădează” deosebita lor forță expresivă, stilistică. Aceasta, pentru că un atare tip de propoziții exprimă, în mod deosebit, uimirea, teama, indignarea, durerea. La o lecturare mai profundă, constatăm că, într-un fel, toate amprente, mișcările sufletului, adesea cele ale eroului liric, pe care mânuitorii condeiului le folosesc, sunt menite pentru a delibera, a argumenta, a descrie, a acuza, a dezaproba, pentru a incita, a convinge cititorul. Ca exemplu, să luăm poezia „Părinții” de D. Matcovschi. Numai meditănd, vom concludiona la ce tonalități poate să ne ducă un vers matcovschian, care conține întrebări dure. Întrebările „De ce...?” cer răspunsuri directe, sincere de la urmași:

*De ce nu știm să ne iubim părinții?*

*De ce nu știm copii cuminți să fim?*

*Părinții noștri luminoși ca sfinții,*

*Coborători din dor și suferințe,*

*De ce nu știm, cinstit, să-i prețuim?*

Versurile însă sunt propoziții neinterogative, au numai structură de interogative, ele sunt pline de nostalgie, durere, neliniște sufletească și, totodată creează o atmosferă de respect și admirație. Pe eroul liric îl chinuiește regretul că nu i-a răsplătit pe părinți din plin pentru blândețea, grija și dragostea lor. Și e suficient atât. E mai puternică așa structurată, mărturisită fiind starea de evlavie.

Rolul major al întrebărilor neinterogative este că ele numai pornesc de la o întrebare, dar nu cer răspuns. Este clar că, prin sensul lor, se subînțelege un răspuns la întrebare: „*Nu tu ai moștenit casa părintească? Nu ție îți revine gospodăria?*”

Întrebările pe care le utilizăm în limba engleză zi de zi se numesc negative. *Oare nu o cunoști?*- *Don't you know her?*; *De ce nu poți s-o ajuți?*- *Why can't you help her?* Pentru a construi corect asemenea tip de întrebări, e nevoie de unele nuanțe ale utilizării particulei „not”. În limba română întrebăm – *Tu ai răspuns la scrisoare ei? Tu nu ai răspuns la scrisoarea ei?*, exprimând mirare. În limba engleză întrebăm – *Did you answer her letter? Didn't you answer her letter?* Acest tip de întrebare exprimă: mirare, iritare, admirație, obținerea confirmației.

Așadar, e logic să studiem problema ca obiect de discuție și în sintaxă, și în stilistică. În plan comparativ, ea poate fi tranșată și în mai multe limbi, chiar diferite la origine. Noi ne oprim atenția la limba română și cea engleză. Studiarea acestui fenomen sintactic nu este un caz izolat, pentru o limbă, să zicem, româna sau engleza, ci se înscrie în tabloul complex al invaziei în plan contrastiv. Atât vocabularul, sintagmele, cât și tipologiile morfosintactice dintr-o limbă se pot reflecta în alta (indiferent – limba națională asupra celei străine sau invers). Punându-le în paralelă, constatăm că în ambele limbi enunțurile interogative false sunt formulate cu ajutorul mai multor mijloace specifice propozițiilor interogative propriu-zise. Cum ar fi: a) cuvintele interogative – pronume sau adjective interogative (care, cine, ce, cât); adverbe pronominale interogative (cum, când, unde); adverbe și locuțiuni adverbiale: (au, oare, nu

cumva); b) intonația interogativă și c) ordinea cuvintelor. De exemplu: *Cum să mai vorbești cu ea? Ce să vezi? De unde atâta putere? Cum crezi, vom mai ieși din casă?*

Pentru a vedea, comparativ, ce reprezintă ponderea semantică a interogativelor false negative este destul să ne oprim la două tipuri:

a) răspuns interogativ afirmativ, ca în exemplul:

- *Mamă! Da el sara nu cinează*
- *Da cum să nu cineze?* (Folclor);
- *Ei, ne poștiți în casă?*
- *Apă de ce să nu vă poftim?* (Poveste)

Observăm că din replica interlocutorului se reia, de regulă, verbul, care trece la modul conjunctiv și la forma negativă, modificându-și persoana și/ sau numărul (în funcție de situație), iar înaintea verbului se adaugă „de ce” sau „cum”.

b) formule interogative care cuprind adverbul „cum”. De exemplu:

- *Poate te necăjiși?*
- *Cum să nu?* (Folclor);
- *Dar mormântul îl îngrijește cineva?*
- *Păi cum să nu?* (Poveste)

Răspunsurile cu adverbul „cum”, „da cum”, „oare cum” conservă, păstrează „conjunția” conjunctiva „să”, rămășiță a modului conjunctiv la care era verbul înainte de omitere. (O prezentare a problemei în discuție exhaustive științific și practice o găsim la: Iorgu Iordan [11, p. 69; 111; 222-225; 250]; Florica Dimitrescu [7, p. 280-281]; Laurenția Dascălu [6, p. 39-46].

Ne dăm seama de semnificația acestor valori semantice, care ne frapează și ne îndeamnă la cât mai multe exemple. Un caz deosebit de interesant îl formează falsele întrebări utilizate frecvent în cadrul dialogului și, mai ales, al narațiunii. De exemplu:

- *Ce tot țiți și croncănești,*  
*Ori de mine te gătești?*
- *Grușor, drăguțul meu,*  
*Ce mă blestemi așa rău?* (Balada „Novac și corbul”);
- *Când să te duc și pe tine la club – deseară mergi?*
- *Cine o să mai cânte?* (Ion Druță)

Dialogul reprezintă o modalitate reușită prin care putem urmări procesul de pătrundere a unor elemente de negație în limbajul viu al diferitor limbi. Dacă construcția dialogului respectă principiul conversației orale, atunci se întrunește aspectul sintactic cu cel lexical corespunzător. Apar noi valențe semantice și expresive odată cu apariția răspunsului la întrebare. Dar, interesant, tot prin întrebare. De exemplu:

- *Stăpâne, să nu bănuiești, da-am să zic și eu o vorbă: de ce nu te însori?*
- *Ce vorbești tu, măi Chirică? Dacă nu m-am însurat eu când am fost de însurat, apoi la vremea asta ți-ai găsit să mă însor?* (Ion Creangă);
- *Vii și tu la teatru?*
- *Da de ce să vin? Ce n-am văzut?*

Dialogul conferă caracter oral exprimării în mesaj nu numai prin simpla succesiune a replicilor, cu aspect convingător, sau prin faptul că mediază includerea în vorbire a numeroaselor elemente și procedee orale, ci și prin modul său de organizare. Pornind de la aceste considerații, ne propunem să examinăm un aspect al construcției dialogului pe baza enunțurilor negative, tot în plan comparativ: limba română – limba engleză. De exemplu:

- *Da de unde ești tu, măi țică? Și ce cauți pe-aici, spaima câinilor?*
- *De unde să fiu, bădică? Ia, sunt și eu un băiet sărman, din toată lumea, fără tată și fără mamă, și vreu să intru la stăpân.* (Ion Creangă)

Tot în sprijinul mișcării replicii se produce și accentuarea verbului predicat la forma negativă. Plasarea verbelor la forma negativă este un procedeu de evidențierea a aceleiași intenții: „Nu cu mine ai vorbit ieri?”; *Chiar nu te interesează de unde știu?*”etc.

La nivelul sintaxei, sunt situații însă când un anumit enunț nu dispune de capacitate pentru a actualiza, fără echivoc, interpretarea tipului de propoziție (enunțiativă sau interogativă). Vorbitorul ține să evidențieze, să sublinieze spusele sale printr-o accentuare a conținutului unității sintactice dependente la nivelul unității regente. Acestea sunt propozițiile RETORICE. Ele nu solicită un răspuns. Sunt formulate „*pentru a transmite indirect o opinie ce trebuie subliniată, pentru că ea este menită a sugera un răspuns mintal evident*” [9, p. 217]. La elaborarea mesajului, interogativa retorică nu așteaptă un răspuns, ci ea transmite informații. Aspectul informativ nu e în drept a echivala, a pune semnul de egalitate între forma retorică și propoziția enunțiativă. Într-adevăr, interogativa retorică echivalează cu o enunțiativă, însă ea transmite informații lansate într-un fel anume, trecute prin filiera propriului „eu”. După părerea lingvistului Tudor Vianu, „*peste știrea nudă, se adaugă aureola unei ambianțe subiective*” [14, p. 25]. Informația pe care o transmite interogativa retorică poartă amprenta autorului, mișcând sufletul cititorului. De exemplu:

*De ce pana mea rămâne în cerneală, mă întrebi?*

*De ce ritmul nu m-abate cu ispita-i de la trebi?*

*De ce dorm îngrămădite între galbenele file*

*Iambii suitori, troheii, săltărețele dactile?* (Scrisoarea II, M. Eminescu)

Avem situații când interogativele retorice sunt însoțite și de răspuns. Intenția celui care pune întrebarea retorică este de a argumenta o problemă în mod reliefat, cu multă claritate (căci numai un răspuns argumentat este și convingător!). Și ca un bun exemplu de răspuns la întrebarea retorică ne servesc, în continuare, versurile din *Scrisoarea II*:

*Și de-aceea de-azi-nainte poți să nu mă mai întrebi*

*De ce ritmul nu m-abate cu ispita de la trebi*

*De ce dorm îngrămădite între galbenele file*

*Iambii suitori, troheii, săltărețele dactile...*

Cercetătoarea Sabina Corniciuc propune, cu suficiente argumente, ca interogativele retorice care au un răspuns să fie numite „*actoricești*”, motivând că „*ele nu fac apel la cunoștințele altuia în scopul obținerii de informații, ci constituie doar un prilej ca să întărească și mai mult sensul implicit al interogației...*” [4, p. 88].

În cazul în care analizăm propozițiile interogative în plan stilistic, ținem cont de clasarea lor în: a) invocații retorice și b) interogație retorică. Distanța se face prin menirea lor clară. INVOCĂȚIA RETORICĂ este un procedeu prin care autorul se adresează unui personaj absent (zeitate, muză, persoană apropiată sufletește ori spiritual). De exemplu:

*„Cum nu vii tu, Țepeș Doamne, ca, punând mâna pe ei,*

*Să-i împarți în două cete: în smintiți și în mișei...?”* (Scrisoarea III, M. Eminescu)

Pe când INTEROGĂȚIA RETORICĂ este adresarea prezentată printr-o întrebare unui interlocutor imaginar, fără să se aștepte răspuns. Răspunsul fie că este implicit distinct, sugerat de felul în care este formulată întrebarea, fie că nu există în general. De cele mai multe ori interogația retorică e o afirmație ascunsă într-o formulă interogativă, pentru a impresiona cititorul: „*Voi sunteți urmașii Romei?*” (Scrisoarea III, M. Eminescu) sau: „*Unde ești, copilărie, cu pădurea ta, cu tot?*” (*O, rămâi...*, M. Eminescu)

*Au poți să-ți uiți pe-o clipă graiul,*

*Au poți să-l treci la amintiri?*

*Fără de grai – ca fără casă:*

*Cum să trăiești? Cum să respiri?* (De parcă te ascultă Eminescu, Vasile Romanciuc)

Valorificarea limbii vorbite comune și a limbii vorbite populare nu se reduce la includerea în textul literar a numeroase procedee orale. Așa cum am încercat să arătăm, limbajul supune elementele oralității (negativele) unui proces de prelucrare originală, ale cărei consecințe pot fi urmărite la nivelul construcției dialogului, dar și în planul mai larg al expresiei artistice. Complexitatea organizării construcțiilor interogative directe, false ori dialogate de tipul celei la care

ne-am referit, nu diminuează caracterul științific al limbii române sau engleze. Formele stilului vorbit, pe care se întemeiază, dimpotrivă, îl reliefează, amplificând efectele orale ale enunțului.

#### **Bibliografie:**

1. BOTEZATU, Petre. *Erotetica – logica întrebărilor*, în *Logica interogativă și aplicațiile ei*, - București: Editura științifică și enciclopedică, 1982, p.109 -145.
2. COȘERIU, Eugeniu. *Prelegeri și conferințe*. Supliment la „Anuarul de lingvistică și istorie literară”, tom. XXXIII, 1992-1993, seria A-lingvistica. Iași, 1994. 189 p.
3. CONSTANTINESCU-DOBRIDOR, Gheorghe (Constantinescu). *Sintaxa limbii române*. București: Editura Științifică, 1998. 568 p.
4. CORNICIUC, Sabina. *Potențialul științific al interogațiilor retorice*. In: *RLSL*. 1995, nr. 1, p. 83-90.
5. CRYSTAL, David. *Who Cares about English Usage? An Entertaining Guide to the Common Problems of English Usage*. London: Penguin Books, 1984. 45 p.
6. DASCĂLU, Laurenția. *Câteva „răspunsuri interogative” și intonația lor în limba română*. In: *SCL*. 1982, nr. 1, p. 39-46.
7. DIMITRESCU, Florica. *Procedee de afirmație în limba română*. In: *SCL*. 1955, nr. 3-4.
8. DIMITRIU, Corneliu. *Gramatica limbii române explicată. Sintaxa*. Iași: Junimea, 1982.
9. DRAGOMIRESCU, Gheorghe. *Mică enciclopedie a figurilor de stil*. Chișinău: Știința, 1993. 239 p. ISBN 5376017818
10. HEMINGWAY, Ernest. *A Farewell to Arms*. M.: Менеджер, 2006. 336 c.
11. IORDAN, Iorgu. *Stilistica limbii române*. București, 1975.
12. LODGE, David. *How Far Can You Go?* London: Penguin Books, 1981.
13. KLIMA, E. S. *The structure of language. Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, 1964. p. 246-323.
14. VIANU, Tudor. *Arta prozatorilor români*. Chișinău: Editura Hiperion, 1991.
15. ИВАНОВА, И. П., БУРЛАКОВА, В. В., ПОЧЕПЦОВ, Г. Г. *Теоретическая грамматика английского языка*. М.: Высшая школа, 1991. 285 с.
16. ЕСПЕРСЕН, О. *Философия грамматики*. М.: КомКнига, 2006. 408 с.
17. ЧАХОЯН, Л. П. *Синтаксис диалогической речи современного английского языка*. М.: Высш. шк., 1999. 166 с.

**CZU 811.161.1'373.612.4**

### **ОПТИМИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ МИКРОСИСТЕМ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Людмила ПАРАХОНЬКО**, ассистент кафедры славистики  
филологический факультет  
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

**Rezumat:** În articol este abordată problema predării microsistemelor lexicale, și anume tautologia și pleonasmul, în contextul abordării prin competențe; se subliniază importanța acestei abordări în activitatea pedagogică: procesul de formare a competențelor duce la rezultatul final al instruirii – competența unui specialist. O privire la unitățile de redundanță semantică din punctul de vedere al abordării prin competențe permite dezvoltarea corectă în activitatea de vorbire-gândire a studenților.

**Cuvinte-cheie:** predare, abordare prin competențe, microsisteme lexicale, tautologie, pleonasm.

Централизирующим звеном компетентностного подхода является определенная суммарность компетенций, позволяющая определить знание своего языка как с позиции говорящего, так с позиции слушающего. Это значит, что представляется необходимым разграничивать компетенцию как знание языковой системы и ее эксплуатацию в конкретных ситуациях. Необходимо отметить, что такое понимание компетенции, а значит, и компе-

тентностного подхода в целом, было впервые введено в 1956 году американским лингвистом, профессором Массачусетского университета Ноэмом Хомским [1, с. 9].

Однако данный термин подвергся переосмыслению зарубежными и российскими исследователями. Так, появился методический термин «коммуникативная компетенция», под которым следует понимать реализацию коммуникативной и гносеологической функций. Следовательно, с помощью языка люди обмениваются информацией, репрезентирующей по форме своей нематериальные знания, которые посредством «дигитализации» (перевода мысли в материальную форму), получают свое воплощение. Другими словами, через язык образуются связи с другими предметами. Кроме этого, сигнификат (понятийное содержание) состоит из совокупности тех признаков предмета (явления), которые релевантны для его правильной номинации данной лексической единицей в системе конкретного языка [2, с. 384].

Многогранность признаков позволяет, в свою очередь, объединить формальное понятие (по С. Д. Кацнельсону, называет минимальное количество наиболее свойственных отличительных признаков, необходимых для выделения и распознавания предмета; подобное опредмечивание является характерной чертой обыденного сознания) и содержательное понятие, охватывающее все стороны предмета в системе координат его научного описания и осмысления [3, с. 10].

Таким образом, лексическое значение - это не минимальная семантическая единица: в его структуре можно выделить концептуальное ядро и коннотативные оттенки. Данное обстоятельство позволяет манипулировать понятиями о предметах с помощью слов, а значит, и сознанием. Так, компетентностный подход рассматривается в прагматическом освещении. Необходимо отметить, что появление термина «коммуникативная компетенция» связано с именем выдающегося лингвиста и методиста Яна ван Эка.

Однако, коммуникация не может называться успешной без знания «культурных и социально значимых обстоятельств». Именно поэтому американский социолингвист Д. Хаймз трактовал коммуникативную компетенцию как интегративное образование, которое складывается из следующего семантического множителя: лингвистического и социокультурного компонентов [4, с. 7].

Таким образом, в научной литературе предлагается подробное описание составляющих компетентностного подхода [5, сс. 98-99]:

Языковые компетенции	Лингвистические компетенции	Коммуникативные компетенции	Культуроведческие компетенции
- способность употреблять слова, их формы, синтаксические структуры соответствия с литературными нормами; - владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности; новые пласты	- результат осмысления речевого опыта учащихся: устройство языка и его изменения в истории науки и его русском языке и его выдающихся представителях; - опознавание звуков, букв, морфем, частей речи; - умение делить языковые явления на группы; - умение производить	- способность понимания чужих и собственных речевого поведения; адекватно целям, сферам, ситуациям общения; - знание основных понятий лингвистической речи-стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте, - умение выбрать нужную	- обеспечение формирования языковой картины мира, овладение национальными единицами языка, речевым этикетом; - постижение национальной культуры своего народа: познание самобытности; - осознание значимости родного языка; - развитие духовно-
лексик, фразеологический запас, грамматический строй речи, морфологические нормы, нормы согласования, управления, построение предложений разных видов	фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор	языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативной ситуации	нравственного мира обучающегося, его национального самосознания

Важно подчеркнуть, что компетентностный подход к преподаванию мы будем осуществлять на базе лексических микросистем, а именно: опираясь на тавтологию и плеоназм как единицы, обладающие полисемией. Именно поэтому возникает их смешивание, что стирает ясность при четком обозначении их дифференциальных признаков.

Именно этим обстоятельством обусловлена **актуальность** нашего реферируемого исследования: важность преподавания тавтологии и плеоназма как разных языковых явлений. Только при таком освещении проблемы возможно ее качественное всестороннее изучение.

Следовательно, **целью** работы является – оптимизировать преподавание таких лексических единиц, как: тавтологию и плеоназм – в контексте компетентностного подхода.

Эффективное развитие языковых единиц возможно в деятельностном подходе. Для формирования действия необходимо, чтобы субъект деятельности осознал свой ближайший результат, достижение которого способствует реализации всей деятельности [5, с. 99].

Итак, ближайшей целью является - разграничить лингвистические термины «тавтология и плеоназм», в связи с чем мы предлагаем наиболее уместное определение Т.Г. Крапотиной: «Термин «тавтология» имеет «широкое» и «узкое» значение. «Широкое» понимание включает в поле тавтологии не только однокоренные сцепления, но и синонимические пары слов (путь-дорога).

В «узком» понимании этот термин подразумевает повтор одинаковых корней или словоформ» [6, с. 9].

Для понимания и закрепления студентами данной дефиниции предлагаем выполнить следующее упражнение:

1. Пользуясь толковыми словарями, сравнить лексическое значение (все лексико-семантические варианты) синонимов «честь-слава», опираясь на образец. Мотивируйте свой ответ.

**Образец.** Сравнивается лексическое значение синонимической пары слов «путь-дорога».

Так, по данным Толкового словаря русского языка Ушакова, путь означает:

1) Полоса земли, предназначенная, приспособленная для передвижения, то же, что **дорога** в 1 знач. Кибитка летела по гладкому зимнему пути. Пушкин. Проложить путь. куда-н. Летний путь.

2) То же, что **дорога** во 2 знач. Отойдите в сторону, не стойте на пути. железнодорожных путях. Служба пути (ж.-д.).

4) только мн. Орган в виде канала, в к-ром совершается какая-н. деятельность (спец.). Дыхательные пути. Пищеварительные пути.

5) Путешествие, поездка, движение. В далекий путь такой пускайтесь не вдруг. Крылов. В обратный пускается путь. Лермонтов. Счастливый путь или счастливого пути (пожелание отъезжающему). Живет в трех днях пути. Гроза застала в пути. Поезд находится в пути.

6) направление, маршрут. Избрать путь через горы. Вон, видишь ли через реку тот мост, куда Нам путь лежит. Крылов. Ехать ближним путем через Кистеневский лес я не осмелился, а пустился в объезд. Пушкин. Сбиться с пути.

7) направление деятельности, направление развития чего-н., образ действий, жизни. Сокольниковый путь. Ловчий путь. Стольничий путь. Боярин с путем (при должности).

**Путь-дорога** (нар. -поэт.) – 1) то же, что путь в 1 и 5 знач., 2) пожелание счастливого пути или приветствие при встрече. – Путь-дорога, господи! Вы откуда и куда? Ершов. По пути – то же, что по дороге (см. дорога). По пути к процессии присоединялись новые группы демонстрантов. Нам с ним было (идти) не по пути. Нам с паникерами не по пути.

Проводить кого-н. в последний путь. идти своим путем – то же, что идти **своей дорогой** (см. дорога). стоять на пути чьем или поперек пути кому (разг.) – то же, что

стоять на чьей-н. дороге (см. дорога). Ни путь, ни дело (обл.) – ни то, ни се, зря, бестолково. млечный путь – см. млечный [7, с. 1079].

**Вывод:** анализ лексико-семантических вариантов синонимов «путь-дорога» показал, что в сознании человека путь-дорога воспринимаются практически как одно и то же. Следовательно, их семантический отросток (семантическая дифференциация) является минимальным.

Таким образом, выполнение данного задания направлено на развитие следующих компетенций: языковых (способность употреблять слова в соответствии с литературными нормами; владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности), лингвистических (результат осмысления речевого опыта учащимися, умение производить семантический анализ) и коммуникативных компетенций (способность понимания чужих и порождение собственных речевых программ в соответствии с целью, ситуацией общения, а также знание основных понятий лингвистической речи).

2. Следующая цель – доказать, что тавтология как изосемия (смысловый повтор) выполняет семантико-прагматические функции. Поэтому преподаватель предлагает студентам: с помощью толковых словарей привести выражение «**Корни есть корни**» из предложения «Но **корни есть корни** – аккуратности, четкости, ответственности, предприимчивости, честности, огромной по российским меркам работоспособности Алексею было не занимать» [8, с. 9] к Булевой алгебре (разделу математической логики, изучающем высказывания и операции над ними): формула называется тавтологией, если она принимает только истинные значения при любых значениях букв. Для решения задачи необходимо проанализировать предложенный образец.

**Образец.** Изучаемое языковое явление функционирует по принципу эквиваленции: эквиваленция истинна, если левая и правая части принимают одинаковые значения на некотором наборе значений букв (переменных высказывания).

Так, данную операцию можно выразить формулой  $(a \rightarrow b) \wedge (b \rightarrow a)$  – «из а следует бэ и из бэ следует а» [9, с. 6]. Например: Дети есть дети:

a - дети

b - есть дети

Очевидно, что две части высказывания эквивалентны, т.е. дети будут детьми тогда и только тогда, когда они не достигли зрелости, отличаются ребячеством, наивностью и неопытностью. Или: если человек обладает набором данных характеристик, тогда и только тогда он- ребенок. Кроме этого, за счет удвоения одной и той же лексической единицы «дети» выражается значение типичности.

Таким образом, за счет своей фактичности (соответствию фактам, отвечающим требованиям подлинности, конкретности) вышеописанные тавтологии могут выполнять гномическую функцию, т.е. служить определенным нравоучением, образным изречением, выражающим некий философский смысл или правило мудрости. Именно поэтому тавтологические высказывания, основанные на идентичности темы и ремы, являются функциональным аттрактором, областями притяжения элементов дискурса, который определяется авторской целью и интенцией, ради которой дискурс, или коммуникативный блок, эволюционирует, обеспечивая реализацию ведущей функции – воздействия [10, с. 142].

2.1. Учитывая семантическую аттракцию («взаимопритяжение») слов обоих языков, которые обнаруживают в своих значениях реальные возможности для семантических контактов и взаимозаменяемости), учащимся предлагается подобрать к вышеописанным тавтологическим выражениям аналогичные румынские и английские метаязыковые тавтологии, построенные по синтаксической модели «X - значит X, X означает X и X – это X».

Так, мы обращаем внимание обучающихся на то, что метаязыковые тавтологии характеризуют лишь какую-то часть слов того или иного языка, в связи с чем данные



тавтологические образования являются не облигаторным, а только факультативным элементом многокомпонентной структуры языка.

2.2. Также, продолжая выделять семантическую и прагматическую ценность тавтологии, обучающимся предоставляется объяснить связь конвенциональных тавтологий (принадлежащих кодифицированному современному русскому языку; отвечающим требованиям нормы) с фразеологизмами в контексте синтаксических единиц (предложений): «Зачастую постоянное общение **«глаза в глаза»** заставляет нервничать и вызывает раздражение [11]; Я обернулся и сразу встретился **лицом к лицу** с молодой женщиной с редким красивым лицом еврейки, с черными, как маслины, жгучими глазами [12, с. 7]; **Лицом к лицу лица** не увидеть [13].

2.3. Однако студентам важно объяснить, что в современном русском языке существует определенная тенденция формирования тавтологических единиц, что отнюдь не случайно, а носит интенциональный характер употребления речи-мысли.

Данное обстоятельство, в свою очередь, утверждает, что тавтология контекстуальна и поэтому не всегда демонстрирует паралогизм (случайную, неосознанную или непреднамеренную логическую ошибку в мышлении, возникающую при нарушении законов или правил логики и приводящую к ошибочному выводу).

Поэтому студентов можно попросить определить способ образования выделенных тавтологических оборотов и объяснить их роль в создании комического эффекта: иронии (тонкой насмешки, выраженной в скрытой форме; истинный смысл скрыт или противоречит явному смыслу) или каламбура (понимают «словесную игру, основанную на намеренном использовании в одном контексте двух значений одного и того же слова или сходства в звучании разных слов с целью произвести комический эффект» [14, с. 210]:

1. **Неслабый слабый** пол: смелые женщины в мужских профессиях. Есть профессии, в которых традиционно работают в основном мужчины. Женщинам же отводится роль заботливых хранителей очага, учителей, врачей, сотрудников почты или работниц в магазинах. Однако не все представительницы так называемого **слабого пола** следуют стереотипам. Все чаще женщин можно встретить в совсем, казалось бы, не женских профессиях [15].

2. Олимпийский чемпион Лондона-2012 по тяжелой атлетике в весовой категории до 77 кг Люй Сяоцзюнь считает: *«Чтобы быть хорошим **тяжелоатлетом**, нужны специальные навыки, которые можно развить только **тяжелым** трудом на тренировках»* [16].

Таким образом, конгломерат языковых, лингвистических, коммуникативных и культуроведческих компетенций в обучении тавтологии позволяет достичь студентам логичности речи – логической соотнесенности высказываний друг с другом.

1. Ближайшей же целью в преподавании плеоназма является знание его дефиниции, особенно для размежевания изучаемых терминов.

Так, под плеоназмом следует понимать *«вид избыточности, состоящий в намеренном или ненамеренном, полном или частичном дублировании компонентов высказывания посредством разнокоренных («неожиданных») лексем (своя автобиография, вернуться обратно) или грамматических форм (белая роза), а также отсутствие семантической и стилистической нагрузки одного из компонентов высказывания (первые сообщения пошли уже где-то через час после регистрации)»* [17, с. 158].

Данное определение плеоназма считаем наиболее точным, т.к. оно обобщает критерии разграничения плеоназма.

1.1. Следующая цель – доказать, опираясь на определение выше, плеонастическую природу словосочетаний: вернуться в апреле месяце, десять рублей денег, написал свою автобиографию, памятные сувениры. Действовать необходимо в соответствии с образцом (в случае затруднения обращайтесь к толковым словарям).

**Образец.** Выражение «более важнее» является плеонастическим по своей природе, т.к. создается смысловая избыточность: более является лишним компонентом биннома,

потому что важнее означает более важный. Данное семантическое излишество приводит к нарушению норм лексической сочетаемости слов.

Таким образом, мы актуализируем тот факт, что плеоназм без дополнительной семантической и стилистической нагрузки одного из компонентов высказывания признается ошибкой, нарушающей требование краткости (лаконизма) речи, а значит и логики: по справедливому замечанию Дионисия, «краткость приятна, когда она сочетается с ясностью» [18, с. 36].

1.2. В таком случае студентам необходимо предложить отредактировать приведенные выше избыточные выражения. Так мы научим студентов мысленно контролировать свою речь, оставляя только самые значимые, содержательные мысли.

Необходимо отметить, что это упражнение помогает формировать и развивать следующие умения обучающихся: вычленять главное, при сокращении текста ориентироваться на ситуацию и подвергать текст компрессии [18, с. 36].

1.3. Но плеоназм так же, как и тавтология, является флексибельным, с точки зрения семантико-прагматических функций. Следовательно, целесообразно рекомендовать студентам отличать «истинный плеоназм» от «ложного». Поэтому им предоставляется прокомментировать и раскрыть значение плеоназма в предложенном отрывке:

Это такая разновидность болевых ощущений, при которых в течение длительного **периода времени** больной ощущает сильный дискомфорт [19, с. 9].

Действовать нужно, опираясь на образец.

**Образец.** Функцию конкретизатора значения выполняет бином «вернулся обратно», потому что возвратный глагол «вернуться» и наречие «обратно» не всегда означают прийти обратно; появиться вновь, т.е. не всегда возникает семантический дуплет: адвербатив «обратно» может подразумевать и локатив, прежнее место, туда, где вы его взяли, откуда ранее переместили или тому, от кого получили. Например: «Заполненную анкету вам следует вернуть обратно в отдел кадров» [17]. Таким образом, формируется новое лексическое значение.

Следовательно, плеоназм не всегда нужно рассматривать как нарушение нормы кодифицированного литературного языка; плеоназм представляется уместным, т.к. выполняет функцию конкретизации значения. Это значит, что плеонастическое сочетание «вернулся обратно» не подлежит корректированию, исправлению.

Таким образом, реализация системы формирования языковой компетенции студентов направлена на активизацию знаний, управление своей деятельностью, освоение новых способов действия, опираясь на учебный материал и его применение на практике. Это обстоятельство приводит к формированию новых критериев языковой компетенции объектов обучения, а именно: умение идентифицировать языковую единицу и посредством компаративного анализа выявить ее сходство с другими внешне одинаковыми языковыми единицами, апроприация способов действия и приобретение новых знаний на указанной основе.

Это значит, что следование языковым, лингвистическим, коммуникативным и культуроведческим компетенциям, другими словами, образующим компетентностный подход, в преподавании тавтологии и плеоназма позволяет определить уровень владения обучаемого языком, а также корректность или некорректность использования системы языковых и речевых норм для создания собственного продукта в рамках определенной речевой ситуации.

Кроме этого, компетентностный подход позволяет дать интегральную характеристику лексической системы (описать ее сложность, открытость, т.е. исчезновение и появление новых лексических единиц, расширение семантики, быструю изменчивость), а также и лексического значения, т.е. обозначить его как многокомпонентную структуру, все составляющие которой взаимодействуют друг с другом и взаимозависят друг от друга.

### Библиография:

1. ХОМСКИЙ, Н. *Аспекты теории синтаксиса*, М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 129 с. ISBN 9785998950773.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь* / Под ред. В.Н. Ярцева. 2 – е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.: ил. ISBN 5–85270–307–9.
3. ИВАНОВА, Л.С. *Понятие лексического значения*, [Электронный ресурс] / Л. С. Иванова, С. Л. Васильева // Введение в языкознание: учебное пособие. Режим доступа: [https://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2011/IvanovaLS\\_VasilyevaSL/Index/2/wordmeaning.html](https://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2011/IvanovaLS_VasilyevaSL/Index/2/wordmeaning.html). [дата обращения – 10.09.2020].
4. ОРЛОВА, Е.В. *Компетентностный подход при обучении русскому языку и культуре речи*/Е.В. Орлова// Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания, М.: Вестник РУДН, 2011, №4, с. 5-14. ISBN: 978-5-209-03645-6.
5. ЖАЖЕВА, С.А. *Компетентностный подход в обучении русскому языку*/ С. А. Жажева // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология, Майкоп: АГУ, 2010, №4, с. 97-100. ISSN: 2074-1065.
6. КРАПОТИНА, Т.Г. *Фразеологизация синтаксических связей в устойчивых сочетаниях тавтологического типа*: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01, М.: МПУ, 1996. 220 с.
7. *Толковый словарь русского языка: В 4 т.* / Под ред. Д.Н.Ушакова. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1939. Т.3, 1424 стб.
8. САПСАЙ, А., ЗЕВЕЛЕВА, Е. *Семейная реликвия. Ключ от бронированной комнаты*, [Электронный ресурс]/А. Сапсай, Е. Зевелева.М.: АСТ, Астрель, 2017. 320 с. Режим доступа: [http://loveread.me/read\\_book.php?id=38667&p=9](http://loveread.me/read_book.php?id=38667&p=9), свободный [дата обращения – 13.02.2020].
9. ЕМЕЛИН, А. *Основы математической логики*, [Электронный ресурс] / А. Емелин. Режим доступа: [http://mathprofi.ru/osnovy\\_matematicheskoj\\_logiki.html](http://mathprofi.ru/osnovy_matematicheskoj_logiki.html), свободный [дата обращения – 23.05.2020].
10. PAȘCALĂU, C. *Pentru o încercare de redimensionare semantică a tautologiei* /C. Pașcalău // Studii de știință și cultură, 2009, Anul V, nr. 3 (18), pp. 142–149. ISSN: 1841-1401.
11. Цаплева, Л. Почему человек не смотрит в глаза / AstroMeridian 2020.06.03 [https://www.astromeridian.ru/psy/pochemu\\_chelovek\\_ne\\_smotrit\\_v\\_glaza.html](https://www.astromeridian.ru/psy/pochemu_chelovek_ne_smotrit_v_glaza.html)
12. АГАБЕКОВ, Г. *Секретный террор Сталина. Исповедь резидента*, [Электронный ресурс]/Г. Агабеков. М.: Яуза, 2014, 411 с. Режим доступа: <https://mybook.ru/author/georgij-agabekov/sekretnyj-terror-stalina-ispoved-rezidenta/read/?page=7>, свободный [дата обращения – 23.06.2020].
13. ЕСЕНИН, С. *Письмо к женщине*, [Электронный ресурс]/ С. Есенин. Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/43511/pismo-k-zhenshine>, свободный [дата обращения – 23.07.2020].
14. ХОДАКОВА, Е. П. *Каламбур в русской литературе XVIII века* / Е. П. Ходакова // Русская литературная речь в XVIII веке: Фразеологизмы. Неологизмы. Каламбуры. – М.: Наука, 1968, с. 201 – 254.
15. ПИТАЛЕВ, И. *Неслабый слабый пол: смелые женщины в мужских профессиях*, 2017. 03.08 <https://uz.sputniknews.ru/photo/20170308/4935888/8marta-jenshiny-professii.html>
16. СЯОЦЗЮНЬ, Л. *Правильное построение тренировок – путь к рекордам* / Athlete 365 2020 <https://www.olympic.org/athlete365/ru/games-times-ru/>
17. КОВАЛЕВА, Т.А. *Тавтология и плеоназм в русском языке XXI века: полисистемный аспект*: дисс. ... канд. филол. наук / Т. А. Ковалева. Владимир, 2017. 256 с.
18. КРЯЖЕВА, А.Л. *Стилистика русского языка и культура речи: курс лекций*, М.: Изд-во МГЮА, 2014. 160 с.
19. ПАНИНА, Г. *Реабилитация после оперативных вмешательств*, М.: Научная книга, 2013. 121 с. ISBN: 370549278939.
20. *Толковый словарь русского языка* [Электронный ресурс] / Под. ред. Д.В. Дмитриева. М.: Астрель: АСТ, 2003, 1578 с. Режим доступа: <http://endic.ru/dmytriev/Obratno-2184.html>, свободный [дата обращения – 12.02.2020].

## ATELIERUL STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE A LIMBILOR STRĂINE

CZU 378.124:004.7

### НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ ОН-ЛАЙН В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Татьяна КОНОНОВА, доктор педагогики, преподаватель  
филологический факультет  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

**Rezumat:** Acest articol examinează formatul de învățare online din Republica Moldova, care a devenit o realitate la toate nivelurile educaționale în timpul situației epidemiologice, aprobat de MECC și prevede învățarea la distanță folosind diverse instrumente și platforme online, tehnologiile informaționale și ale comunicațiilor. Autorul descrie în detaliu învățarea la distanță (sincronă și asincronă) și mixtă, prezintă rezultatele unui studiu empiric, la care au participat profesori de limbi străine din Republica Moldova și face concluzii cu privire la problemele și perspectivele formatului online din Republica Moldova.

**Cuvinte-cheie:** educația online, educația la distanță, educația sincronă și asincronă, educația mixtă (blended learning), metoda clasei inversate, situația epidemiologică, instrumente și platforme educative on-line, învățarea tradițională.

Эпидемиологическая ситуация, связанная с распространением вируса Covid-19 во всем мире, внесла свои коррективы в реорганизацию образовательного процесса. Переход от традиционного формата (face to face) к формату обучения онлайн согласно решению Министерства образования, культуры и исследований Республики Молдова<sup>7</sup> (MECC) стал реальностью на всех образовательных уровнях, от начальной школы до высших учебных заведений. Методология<sup>8</sup>, утвержденная MECC, предусматривает дистанционную форму обучения с использованием различных инструментов и онлайн платформ, информационных и коммуникационных технологий.

Так как большая часть дидактических кадров не была готова обеспечить качественный процесс дистанционного обучения, был предпринят ряд действий:

- был организован ряд обучающих семинаров онлайн с участием национальных и интернациональных инструкторов (серия вебинаров в рамках Интернациональной Конференции “Educația on-line” под эгидой MECC, в сотрудничестве с примэрией мун. Кишинев, организованной Главным Управлением Образования, Молодежи и Спорта (Кишинев); вебинар “Învățarea la distanță în baza sit-ului interactiv al profesorului”, организованный Институтом Непрерывного Образования (Кишинев); серия вебинаров “Educația interactivă cu elevii în on-line”, “Educația Viitorului”, организованной ООО “Sellification” (Timișoara, România) и др.;

---

<sup>7</sup> Ministerul Educației, Culturii și Cercetării solicită conducătorilor instituțiilor de învățământ de toate nivelurile, publice și private, reluarea procesului educațional la distanță, începând cu data de 6 aprilie 2020, respectând prevederile următoarelor documente:

– Metodologia privind organizarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de educație timpurie (aprobată prin ordinul nr. 378 din 26.03.2020);

– Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal (aprobată prin ordinul nr. 351 din 19.03.2020);

– Regulamentul-cadru de organizare a învățământului profesional tehnic în perioada în care accesul în instituții este restricționat (aprobat prin ordinul nr. 350 din 19.03.2020);

<sup>8</sup> – Recomandările-cadru de organizare a activităților didactice în sistem online în instituțiile de învățământ superior, pe perioada suspendării procesului educațional în sălile de studii (aprobat prin ordinul nr. 366 din 20.03.2020).

- организованы муниципальные форумы “Educația astăzi: între viziune și acțiune” (Кишинев);
- на сайте МОКИ, Национального Агентства по куррикулуму и оцениванию, а также Национального Центра цифровых инноваций “Clasa Viitorului” были размещены материалы для педагогов;
- при поддержке примэрии мун. Кишинев был внедрен проект “Educație on-line”<sup>9</sup>, была создана электронная библиотека с целью обеспечить непрерывный процесс дистанционного обучения. Электронная библиотека содержит множество видеоуроков, презентаций, упражнений, интерактивных заданий практически для каждой школьной дисциплины;
- в социальной сети Facebook была создана образовательная он-лайн платформа для педагогов «Platforme educaționale online pentru cadre didactice»<sup>10</sup>, где представлены различные обучающие инструменты;
- Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо организовал вводный и углубленный курсы по использованию инструментов образовательной платформы Moodle.

В дальнейшем в рамках нашего исследования мы будем рассматривать дистанционное образование в системе высшего образования.

Дистанционное обучение – это система получения образования, основанная на взаимодействии преподавателя и обучающегося, находящихся на расстоянии, отражающая все присущие образовательному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения) и применяющая специфические средства информационно-коммуникационных технологий [2, с. 90]. В отличие от традиционных вузовских форм и методов обучения, дистанционное обучение строится на основе новейших технических возможностей (видеотрансляции и конференции, блоги, дистанционное тестирование и др.) и не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая последним возможность обучаться, не посещая учебного заведения. Так могут осваиваться какие-то фрагменты образовательной программы, отдельные курсы, темы и т.д. Кроме того, хорошо развитая в вузе ресурсная база дистанционного обучения (соответствующее оборудование и техника, методики и технологии, владеющие ими преподаватели и т.д.), обеспечивает возможность реализации индивидуальной траектории обучения для обучаемого при координирующей и направляющей роли обучающего [1, с. 142].

В Республике Молдова дистанционное обучение представлено двумя видами: синхронное и асинхронное, которые выделяются в зависимости от того, какие коммуникационные подходы используются для передачи образовательного контента.

При синхронном обучении занятия осуществляются в режиме реального времени, то есть в назначенное время студент (или группа студентов) по сети, в режиме он-лайн «встречаются» с преподавателем, который читает лекции, отвечает на возникшие вопросы и задает встречные вопросы, позволяющие проверить уровень усвоения материала. Поскольку при таком учебном взаимодействии, несмотря на весь технико-технологический антураж учебного процесса, грань между аудиторным (традиционным) обучением и виртуальным практически стирается, характер взаимодействия в принципе тоже может оставаться традиционным – с привычным распределением ролей и функций между всеми участниками [1, с. 142].

Асинхронное обучение является классическим вариантом дистанционного обучения, в котором студенту высылаются обучающий материал для самостоятельного изучения с последующим контролем знаний, с четким соблюдением сроков освоения материала,

<sup>9</sup> <http://www.educatieonline.md/>

<sup>10</sup> <https://www.facebook.com/groups/platformeonline>

выполнения контрольных работ, сдачи зачета или экзамена. Самостоятельная работа при асинхронном обучении становится организующим началом, центральной, ведущей формой обучения студентов. Поэтому именно асинхронное дистанционное обучение создает наиболее эффективные педагогические условия для формирования у студентов социально востребованных в современном мире умений и навыков самообразования и самообучения.

Принципиальное изменение субъектной позиции студента, который при асинхронном обучении фактически становится самообучающимся, неизбежно влечет за собой и соответствующее изменение позиции преподавателя как субъекта обучающей деятельности.

С одной стороны, глубина, объем, широта знаний преподавателя, сила его личностного воздействия, которые при традиционном аудиторном лекционно-семинарском общении со студентами, как всем хорошо известно, могут оказывать определяющее влияние на отношение последних к учебной дисциплине и, соответственно, на ее освоение, при асинхронном обучении остаются за рамками учебного взаимодействия.

Большое значение приобретает способность преподавателя заинтересовать студента тематикой дисциплины, мотивировать его к самостоятельному изучению материала, к неформальному – личностному и деятельностному – осмыслению изученного. При асинхронном обучении особую значимость приобретает также умение педагога работать с информационными источниками, ориентироваться в их многообразии. [1, с. 142-143].

В период пандемии наряду с дистанционным обучением в университетах Республики Молдова внедряется еще один образовательный формат - смешанная (комбинированная, гибридная) форма обучения или Blended Learning (англ.), являющаяся образовательной концепцией, комбинирующей традиционное обучение с дистанционными синхронными и асинхронными методами.

Г.И. Рубцов и Н.В. Панич, опираясь на анализ различных трактовок российских и зарубежных исследователей, в том числе организации Oxford Group, предлагают рассматривать смешанное обучение как форму организации обучения, в рамках которой традиционная форма в равной пропорции смешивается с дистанционной формой обучения, подразумевающей использование компьютерных технологий и ресурсов сети Интернет для достижения максимальной эффективности обеих форм обучения [4, с. 6].

Специалисты Института К. Кристенсена, системно и масштабно исследующие данный феномен современного образования, считают, что смешанное обучение – это образовательная технология, при которой обучение частично происходит в онлайн-среде с возможностью самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, частично – в аудитории, с участием учителя (face-to-face «лицом к лицу»), причем все компоненты такого обучения взаимосвязаны и создают целостный учебный процесс [7].

Одной из наиболее известных моделей смешанного обучения является на сегодняшний день модель Перевернутый класс (Flipped Classroom). Схема ее реализации проста: дома студенты работают в онлайн-среде, знакомятся с предложенной преподавателем информацией или сами находят ее, выполняют подготовительную работу, а в аудитории с преподавателем обсуждают изученное, выполняют практические, коммуникативные задачи, работают над проектами, дискутируют и т.п. [3, с. 61].

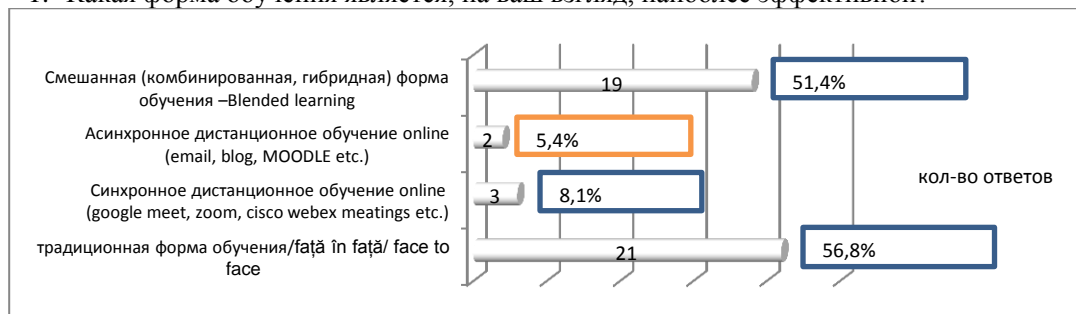
Обобщая описанные в литературе случаи использования смешанной модели в обучении иностранному языку, М.Ю. Лебедева отмечает ряд преимуществ, которые смешанное обучение предоставляет лингводидактике:

- гибкость (время, место, темп);
- компенсацию недостатка аудиторных часов;
- нацеленность на воспитание «активного студента»;
- возможности индивидуализации обучения;
- студентоцентричность;
- повышение эффективности очных занятий;
- удобство в измерении и анализе результатов и др. [3, с. 62].

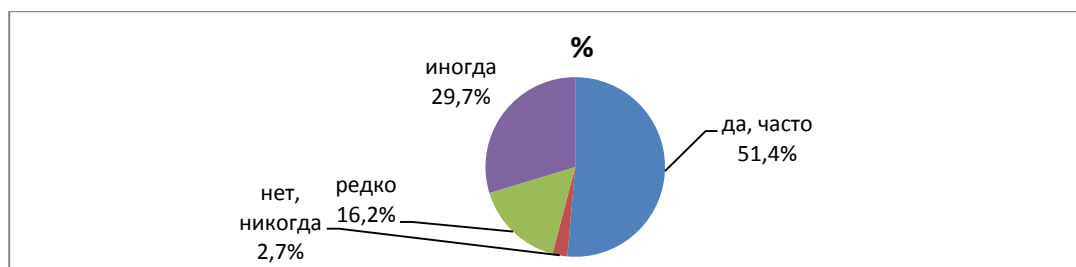
В рамках нашего эмпирического исследования мы провели анкетирование с целью обобщения опыта преподавателей иностранных языков вузов Республики Молдова, работающих в формате онлайн в условиях пандемии Covid 19. В анкетировании приняли участие 37 преподавателей Молдавского государственного университета, Кишиневского государственного педагогического университета имени Иона Крянгэ, Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо, Молдавской экономической академии и Молдавского свободного международного университета, возрастной диапазон которых охватывает от 35 до 70 лет.

Формат обучения онлайн не сможет стать полноценной заменой традиционному обучению, но он действительно может стать наиболее перспективной формой современного обучения, о чем свидетельствуют результаты ответа на первый вопрос анкеты. Традиционная форма обучения и смешанная имеют примерно одинаковые шансы в преподавании иностранных языков:

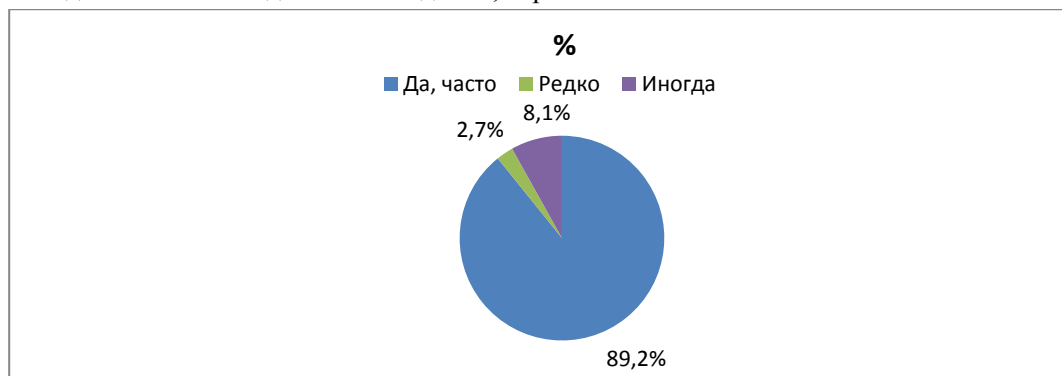
1. Какая форма обучения является, на ваш взгляд, наиболее эффективной?



2. До введения карантина вы пользовались какими-либо образовательными онлайн-ресурсами на своих занятиях для выполнения студентами домашних заданий/закрепления знаний по теме?

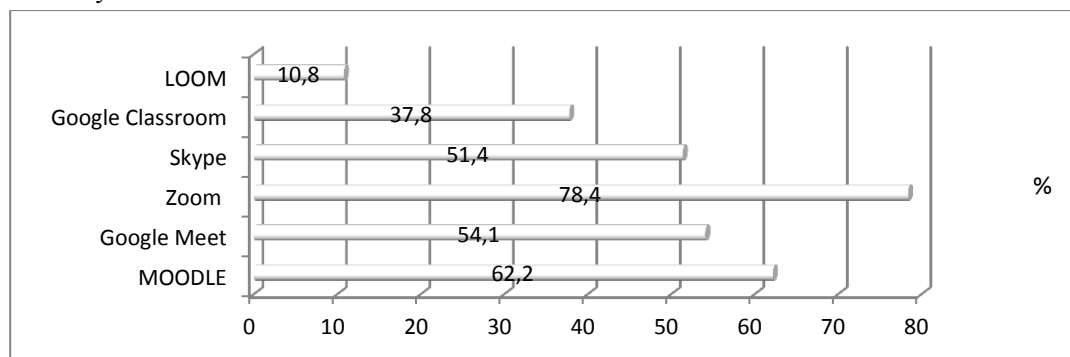


3. После введения карантина Вы стали использовать/продолжаете использовать в своей работе какие-либо образовательные онлайн ресурсы для проведения занятий или для выполнения домашних заданий, отработки тем?



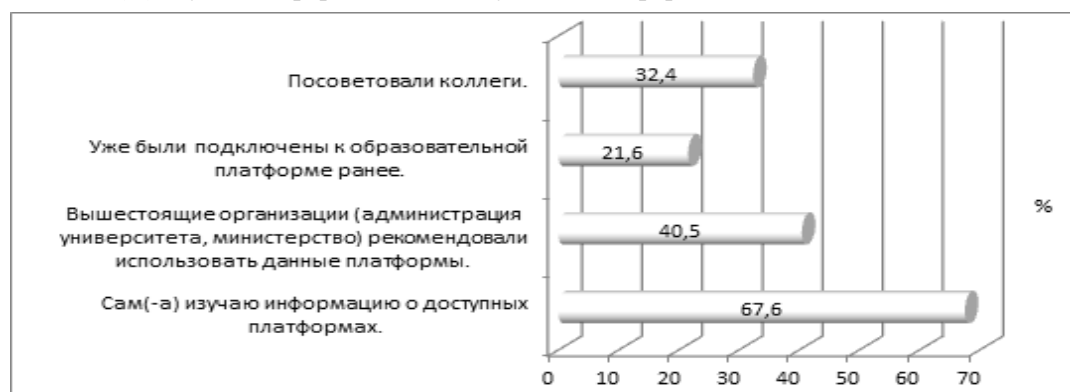
Сравнив результаты ответов на 2 и 3 вопросы, можно утверждать, что преподаватели, редко или иногда использовавшие образовательные онлайн ресурсы, по достоинству оценили потенциал различных веб-инструментов и платформ. 89,2% преподавателей используют/будут далее использовать изученные образовательные онлайн ресурсы в своей дидактической деятельности.

4. Ниже перечислены наиболее популярные онлайн ресурсы. Скажите, пожалуйста, какими из них вы пользуетесь в настоящее время для организации дистанционного обучения?



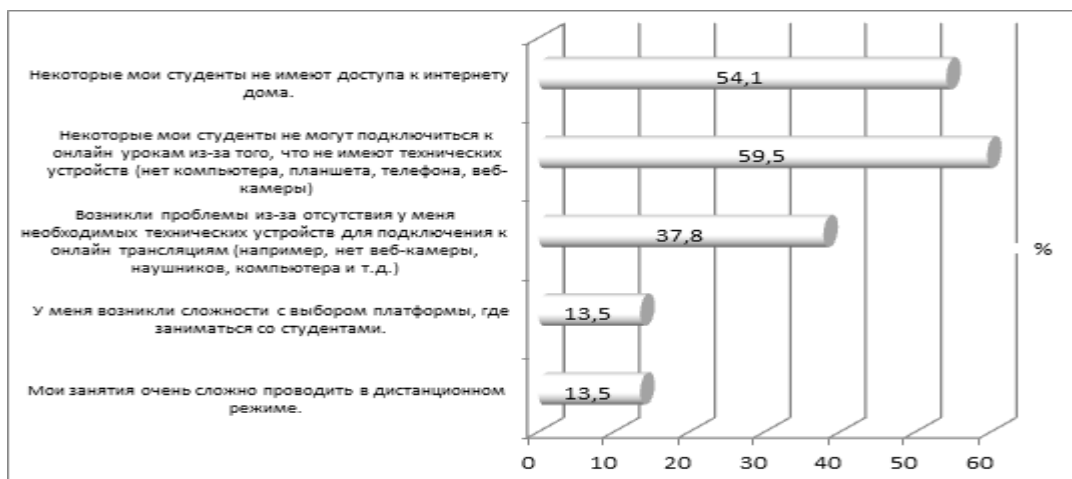
Кроме представленных в диаграмме результатов опроса, были зарегистрированы единичные варианты (2,7%): Animaker, Kahoot, Padlet, Testmoz, Hypersay, Messenger, Edupad, Zumpad, Sciebo, Cisco Webex. Viber, E-mail.

5. Скажите, пожалуйста, через какие источники вы узнали информацию об этих онлайн платформах? Варианты ответов: Посоветовали коллеги. Уже были подключены к образовательной платформе ранее. Вышестоящие организации (администрация университета, министерство) рекомендовали использовать данные платформы. Сам(-а) изучаю информацию о доступных платформах.



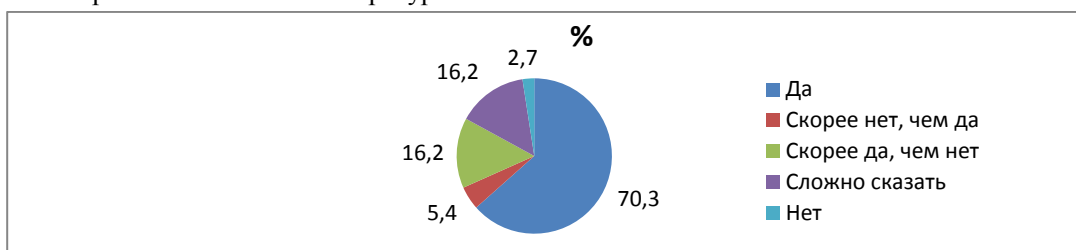
6. Ниже перечислены причины, затрудняющие переход некоторых преподавателей на дистанционный режим работы. Отметьте, пожалуйста, наиболее актуальные для вас. Варианты ответов: Некоторые мои студенты не имеют доступа к интернету дома. Некоторые мои студенты не могут подключиться к онлайн урокам из-за того, что не имеют технических устройств (нет компьютера, планшета, телефона, веб-камеры). Возникли проблемы из-за отсутствия у меня необходимых технических устройств для подключения к онлайн трансляциям (например, нет веб-камеры, наушников, компьютера и т.д.). У меня возникли сложности с выбором платформы, где заниматься со студентами. Мои занятия очень сложно проводить в дистанционном режиме.



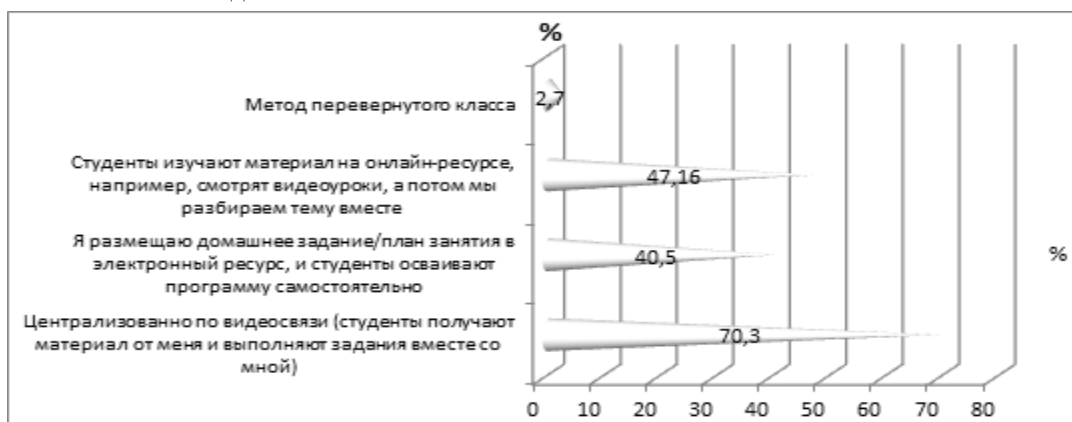


На данный вопрос зарегистрированы также единичные ответы (2,7%): состояние здоровья не позволяет проводить много времени за компьютером. Слабая скорость интернета. Увеличивается объем работы. Недостаточные знания IT-технологий.

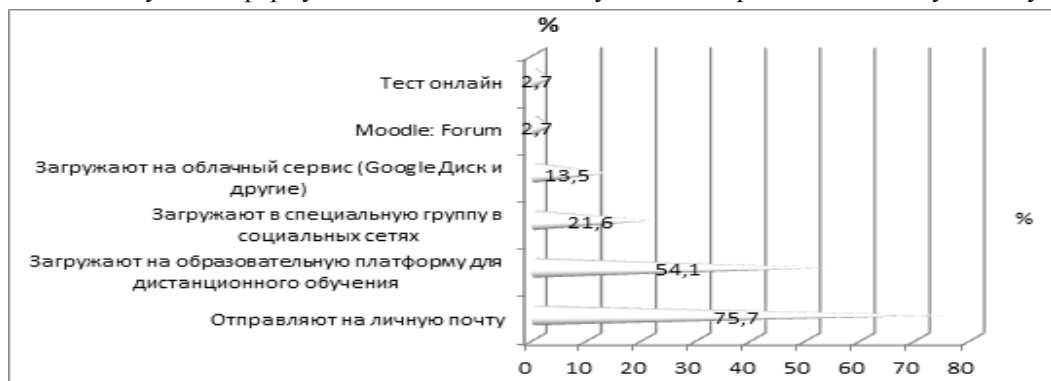
7. Как вы думаете, после окончания карантина вы будете использовать в своей работе образовательные онлайн-ресурсы?



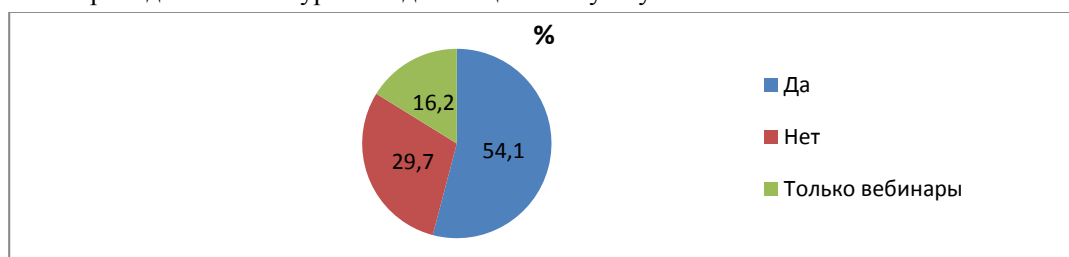
8. Ниже перечислены некоторые форматы общения между студентами и преподавателем в рамках обучения. Скажите, пожалуйста, как вы организовали свои занятия после перехода на дистанционное обучение? (Отметьте все подходящие варианты, характеризующие вашу работу). Варианты ответов: Метод перевернутого класса. Студенты изучают материал на онлайн-ресурсе, например, смотрят видеуроки, а потом мы разбираем тему вместе. Я размещаю домашнее задание/план занятия на сайте электронного ресурса, и студенты осваивают программу самостоятельно. Централизованно по видеосвязи студенты получают материал от меня и выполняют задания вместе со мной.



9. Скажите, пожалуйста, куда ваши студенты загружают домашнее задание? Варианты ответов: Тест онлайн. Moodle: Forum. Загружают на облачный сервис (Google Диск и другие). Загружают в специальную группу в социальных сетях. Загружают на образовательную платформу для дистанционного обучения. Отправляют на личную почту.



10. Проходили ли вы курсы по дистанционному обучению?



Ответы на вопрос о проблемах, с которыми преподаватели столкнулись при переходе на дистанционную форму работы, можно разделить на 9 групп:

1. Выбор оптимальной формы работы.
2. Значительное увеличение времени на подготовку к занятиям.
3. Отрицательное влияние на состояние здоровья.
4. Технические проблемы с подключением, слабая скорость интернета, сбой интернета.
5. Недостаточные знания в область IT-технологий.
6. Отсутствие необходимых технических устройств у студентов и преподавателей.
7. Неудобства проведения занятий в жилом помещении, когда в одной семье вынуждены одновременно дистанционно работать несколько человек.
8. Пассивность студентов, недисциплинированность, отсутствие мотивации.
9. Необходимость в дополнительных занятиях или курсах для более подробного ознакомления с возможностями образовательных платформ.

Описывая потребности в курсовой подготовке по вопросам дистанционного обучения, преподаватели отметили:

- все преподаватели должны пройти так называемую сертификацию в работе с инструментами google и их управлении;
- нужна информация по онлайн книгам, ресурсам для теоретических курсов;
- хотелось бы познакомиться с положительными и отрицательными сторонами наиболее применяемых площадок для дистанционного обучения и, определившись, научиться полноценно и качественно проводить онлайн-уроки для обучения иностранным языкам, используя все виды речевой деятельности;
- необходимо время.

В заключение хотелось бы отметить, что формат обучения онлайн, без сомнения, не сможет стать полноценной заменой традиционному обучению. Данное обучение не в состоянии создать студенческую атмосферу и заменить живое общение с преподавателем. Но оно действительно может стать наиболее перспективной формой в образователь-

ной системе Республики Молдова. Адаптация опыта развитых стран по внедрению непрерывной и многоуровневой системы образования требует перехода на новые методы и инновационные технологии в образовательной системе. Интерактивные возможности используемых в системах дистанционного/смешанного образования программ и платформ доставки информации позволяют при хороших технических средствах наладить и даже стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения.

#### **Библиография:**

1. ДЬЯКОНОВ, Б.П., *Асинхронное обучение как фактор развития субъектности студентов* / Интернет-журнал «Проблемы образования», 2014, nr. 3, с. 139-145.
2. ГРИБКОВСКИЙ, В.Ю., РУДЕНЯ, П.В., СТЕПАНОВИЧ, Е.А., *Обеспечение дистанционного обучения: виды, технические и программные средства* // XI Международная научно-методическая конференция «Дистанционное обучение - образовательная среда XXI века». Минск: БГУИР, 2019. сс. 90-91, ISBN 978-985-543-554-0.
3. ЛЕБЕДЕВА, М.Ю., *Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели, реализация и перспективы* // Педагогический журнал Башкортостана, 2016, nr. 5 (66), сс. 59-65. [https://www.researchgate.net/publication/339955850\\_SMESANNOE\\_OBUCENIE\\_RKI\\_OGRANICENIA\\_MODELI\\_REALIZACII\\_I\\_PERSPEKTIVY/link/5e6fb58145851587f80269ad/download](https://www.researchgate.net/publication/339955850_SMESANNOE_OBUCENIE_RKI_OGRANICENIA_MODELI_REALIZACII_I_PERSPEKTIVY/link/5e6fb58145851587f80269ad/download)
4. РУБЦОВ, Г.И., ПАНИЧ, Н.В., *Смешанное обучение: анализ трактовок понятия*. МГИМО, с.1-7, УДК: 378.1, <https://mgimo.ru/upload/iblock/f21/panich.doc.pdf>.
5. BOTNARIUC, P., CUCOȘ, C., GLAVA, C., *Școala online. Elemente pentru inovarea educației*, București: Editura Universității din București, 2020. 77p. ISBN ONLINE 978-606-16-1164-5.
6. CERBUȘCA, P., *Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență*, Chișinău: Institutul de politici publice, 2020, 55 p.
7. HORN, M.B., STAKER, H., *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*, San Francisco, CA: JohnWiley & Sons, 2014, 336 p.

**CZU 811.111(072):004.7**

### **MEDIA EDUCATION AND THE “DIALOGUE OF CULTURES” IN THE EFL CLASSROOM**

**Micaela TAULEAN**, PhD, assoc. prof.  
Faculty of Philology,  
Alecu Russo Bălți State University,  
**Valerija DROZDOVA**, university lecturer  
Language Department,  
Turība University, Riga

**Rezumat:** *Cultura media este studiată în cadrul abordărilor tehnologice, personale, creative și informaționale. Odată cu creșterea noilor media interactive, educația media va avea o schimbare de paradigmă, aducând studiul educației media într-o nouă eră. Factorul determinant în înțelegerea culturii media, în opinia noastră, devine o abordare interactivă care face posibil și eficient dialogul intercultural printr-o rețea globală de comunicații. Mass-media prezintă mediatorii în dialogul culturilor. Acest discurs tratează motivele, definițiile și abordările educației mediatică. De asemenea, autorii oferă o imagine de ansamblu asupra dezvoltării globale a formării în domeniul alfabetizării media.*

**Cuvinte-cheie:** *educația mediatică, educația la distanță, instrumente mediatică, dialogul culturilor, media digitală.*

It is difficult to imagine modern world without media tools for communication (newspapers, television, cinema, internet). Media today is omnipresent and is one of the most important areas in the lives of people throughout the world today. The vast majority of school children as well as university students now are in contact with media, both traditional and digital media, including the Internet.

*“Mass media are not mere vehicles of communication. They constitute a real environment, they condition thought and very often determine behavior”* [15, p. 6]. Media education has become a worldwide phenomenon in the 21<sup>st</sup> century. In such countries as Australia, Britain, Canada (especially Ontario), Finland, Denmark, Norway, Netherlands, Sweden, France and Switzerland, the terms *“media education”*, *“media study”*, *“media literacy”* have been used almost interchangeably by media scholars such as Silverblatt, Masterman, Worsnop, Buckingham, Lusted, Moore etc. We will review the main approaches regarding this issue. Since the 60s of the XX century, in the pedagogical science of leading countries the world a specific direction of "media education" has formed, designed to help schoolchildren and students better adapt in the world of media culture, master the language of the media in formation, be able to analyze media texts, etc. According to Dorr, in the 90s of XX century media education has become an indispensable component of learning in all high schools in Canada and Australia (from 1<sup>st</sup> to 12<sup>th</sup> grade). Media education integrated into the mother tongue lessons in schools of Great Britain, where, for example, 25,000 high school students and 8,000 university students annually choose a media course for final exams. By the way, the intensive development of media education in many countries contributed to the expansion of American media communications: many European media scholars develop *“critical thinking”* to students to help them resist the exposure of mass culture [2, pp. 94-95].

The 2002 UNESCO recommendations emphasized that media education is part of the fundamental right of every citizen of any country to freedom of expression and information, it helps to support democracy. *“The mass media.....contribute to eliminate ignorance and misunderstanding between peoples, to make nationals of a country sensitive to the needs and desires of others, to ensure the respect of the rights and dignity of all nations, all peoples and all individuals without distinction of race, sex, language, religion or nationality and to draw attention to the great evils which afflict humanity, such as poverty, malnutrition and diseases, thereby promoting the formulation by States of the policies best able to promote the reduction of international tension and the peaceful and equitable settlement of international disputes”* [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152]. Recognizing the differences in approaches and development of media education in different countries, it is recommended that it should be introduced wherever possible within the framework of national curricula, as well as within the framework of additional, non-formal education and self-education throughout a person’s life.

A number of authors have recognized that with the advancement of communication technologies, the rapid development of the mass media as major information distribution channels and influential socialization agents threatened the role of traditional schooling. Some authors have also described the mass media as a sort of *“parallel school”* or *“second educator”* [14, 19, 20].

According to Worsnop, media teachers today use the terms *“media education”*, *“media study”* and *“media literacy”* almost interchangeably. *“My personal preference is to use the term ‘media education’ as a broad description of all that takes place in media-oriented classroom. ‘Media literacy’ is the outcome of work in either media education or media study. The more you learn about or through the media, the more media literacy you have: media literacy is the skills of experiencing, interpreting/analyzing and making media products”* [23, p. 23].

It was reported in literature that media education is basically an educational approach to media it is more comprehensive and media literacy is basically alphabetization to visual codes. Media studies are linked with the knowledge of mass media for technical, political, social, or educational or different purposes, from the point of view of M.Reyes Torres. Another scholars highlighted the idea that media education includes media studies and media literacy (N.Ryzhih, I.Chelysheva, J.I.Gomez) and media literacy is the result of the process of media education,

media literacy is the intended outcome of media education” (S. Penzin, V. Gura, A. Korochenskyi, V. Monastyrsky, T. Shak, J. Pungente, L. Rother, D. Suess).

There are many versions of the definition of media education. Applying to International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, we came across another definition: “*Media education*” is teaching about media, as distinguished from teaching with media. Ordinarily, media education emphasizes the acquisition both of cognitive knowledge about how media are produced and distributed, and of analytic skills for interpreting and valuing media content. In contrast, “*media studies*” ordinarily emphasize hands-on experiences with media production” [International Encyclopedia, 2001, p. 9494].

According to the National Association for Media Literacy Education, US (NAMLE, 2010), media literacy consists of a series of communication competencies, including the ability to access, analyze, evaluate, and communicate information in a variety of forms. “*Media literacy proponents contend that the concept an active, not passive user: The media-literate person is capable recipient and creator of content, understanding sociopolitical context, and using codes and representational systems effectively to live responsibly in society and the world at large*” [4, p. 9494]. “*Media literacy, the movement to expand notions of literacy to include the powerful post-print media that dominate our informational landscape, helps people understand, produce, and negotiate meanings in a culture made up of powerful images, words, and sounds. A media-literate person – everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyze, and produce both print and electronic media*” [1, p. 7].

Some authors have also suggested the definitions of “media education”. Sharikov wrote that it’s a “*process of media study and study with the help of media, the result of which is the ability to 1) analyze, critically comprehend and create media texts; 2) distinguish the sources of media texts, their political, social, commercial and /or cultural interest, their context; 3) interpret media texts and values spread by media; 4) choose the correspondent media for the creation and dissemination of one’s own media texts and find the target audience; 5) get the opportunity for the free access to media both for perception and for production*” [21, p. 50-51]. In his turn, A.Guterrez Martin suggests his definition of multimedia education: “*I have referred to multimedia education as that which, making use of prevailing technologies of the day, allows students to achieve those skills, knowledge and attitudes needed to: communicate (interpret and produce messages) utilizing different languages and media; develop personal autonomy and a critical spirit, which gives them the ability to... form a just and multicultural society in which to live side by side with the technological innovations of the day*” [5, p. 12].

The basic definition of “media education” was given by A. Fedorov in his monographic work “*Media Education: History, Theory and Methods*”. He highlighted the idea that *Media education* is the process of personal development with the help and on the material of mass media aimed at developing the media communication culture, creative, communicative abilities, critical thinking, comprehensive perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching various forms of expression through media technology, resulting in media literacy. According to Fedorov A., PhD, prof., winner of the Global Media and Information Literacy Award (2019), *media education* 1) includes using media across the curriculum application; 2) develops critical understanding of media through analytical and practical work; 3) includes teaching about the forms, conventions and technologies; 4) includes teaching about media institutions, and their social, political and cultural roles; 5) places emphasis upon student's experience of the media and their relevance to their own lives. As to *media studies*, it 1) includes a cross-media application; 2) a theoretical application of the media and a conceptual framework; 3) incorporates analysis of a message delivered by the media and the techniques used to create that message. *Media Literacy* builds on the following outcomes of Media Education and media studies: 1) an awareness of the impact of media on the individual and society; 2) an understanding of the process of mass communication; 3) the ability to analyse and discuss media messages; 4) an awareness of media context as a text that provides

recognition of culture; 5) production and analysis skills; 6) traditional and non-traditional literacy skills; 7) an enriched enjoyment, understanding and appreciation of media content [6].

The analysis of the suggested definitions and interpretations of the notion of “media education” leads to the following: “media education” in the modern world is considered as a process of personal development using mass media with the aim of creating a culture of communication with the creative and communicative abilities; critical thinking; the skills of full perception; interpretation, analysis and evaluation of media texts; teaching various forms of self-expression with the help of media technology. It can be divided into the following main areas: 1) *media education of future professionals* in the field of radio, television, film, video and the Internet – journalists, editors, directors, producers, actors, cameramen, etc.; 2) *media education of future teachers* at the universities and pedagogical institutes, during some advanced training courses; 3) *media education as a part of the general education* for schoolchildren and students; 4) *distant media education* for schoolchildren and university students (that is rather actual nowadays during coronavirus pandemic) with the help of diverse educational platforms: *LearningApps, Slideshare, Story Jumper, Google Sites, Kahoot, Quizalize, Purpose Games, Live Worksheets, EdPuzzle, JeopardyLabs, PowToon, Flisnack, Issuu, Animator, StudyStack, Voki, Blabberize, Quizlet, Biteable* and others.

Thus, media education provides a methodology for conducting classes, based on problematic, heuristic, didactic games and other productive forms of education that develop the personality of a student, the independence of his/her thinking, stimulating his/her ability through direct involvement in creative activity; perception, interpretation and analysis of the structure of the media text; assimilation of knowledge about media culture. At the same time, media education, combining theoretical lectures and practical classes/ labs, is a kind of involving students in the process of creating works of media culture, that is immerses the audience in the internal laboratory of the main media professions, which is possible both autonomously and in the process integration into traditional academic subjects.

Analyzing the historical perspective of media education, it is worth mentioning that media education has rapidly developed in school systems and communities all over the world. Since the 1960s, a new school subject, “media education”, appeared in the USA, France, Italy, Britain, Germany and Poland. Later on, in the early 1980s it became more critical in the works of Hoggart, Williams, Stuart Hall. In the late 1980s media education appeared in Spain with a huge number of TV educational programs. Digital literacy (the Internet and the Web) predominated beginning with 1990s. The teachers and the students felt the necessity of acquiring new technical skills and managing new modern digital tools. Beginning with the 21<sup>st</sup> century till nowadays we all feel the advanced level of the society with the new communication platforms, multimedia tools, and new mobile communication technology.

Media education is based on the media culture studies. These two notions appeared simultaneously. Media culture obtains the special priority position under conditions of the information society. Media culture should be viewed from the perspective of two fundamental terms’ learning: “media” and “culture”. Definition of “media” (translated from Latin - “means, mediator, focus”) by many scientists (Byram, Hall, Cullen, Fleming, Fenner, Geertz, and others) is interpreted as a means of communication and transmission of information of different types - from the most ancient (gestures, drawings and others) to modern, using integrated hybrid digital telecommunications networks (internet, mobile telephony, etc.) [Zemlyanova, 2004, p. 197]. This word appeared in England in the 16th century. In the XVIII century it meant newspapers, in the XIX – the post, the telegraph; and since the 20th century, it also denotes radio, television, the internet. Nowadays its meaning becomes broader.

Traditionally, the concept of “media culture” is associated with a specific information carrier/ data storage device or communication channel, but under “media” one should mean “*not just a system of mass media and mass communications, ... but a very specific and powerful “matrix” - the system of cultural and information monopolies*” [9, p. 21].

As an information approach, culture is presented as a system for creating, storing, distributing and using the content. According to Lotman, culture is “*a complex semiotic system, its function is memory and its main feature is accumulation*” [13, p. 228]. This point of view allows considering media culture as information support of society with social information accumulated through sign systems and various media channels [6].

As a dialogical approach, culture is considered as a form of communication between its subjects. Media culture makes intercultural dialogue possible and effective through a global communication network. The main issue in this understanding of media culture is precisely the interactive way of interconnection of individuals/ societies with the modern world. Dialogue interaction is, on the one hand, the essential property of media culture, “*as it expects feedback, mutual understanding, mutual change and development of the subjects*”, and on the other hand is a mechanism for mastering media culture [4, p. 9]. The possibility and the tendency towards the dialogue become a key characteristic of media culture; it reflects its dynamic side and interaction between a person and media.

We also have to consider the interconnection of learning, media and technology. Modern education takes place in digital “third space” [Bhabha, 1994 in Potter and McDougall, 2017]. Potter and McDougall define the ‘third space’ for (digital) media education as “*the area between official curriculum and informal knowledge, with skills and dispositions brought in from outside culture*” [16, p. 88]. They explain that this is a space that meets learners after school, a so called “after-school media education” that may include education or literacy that learners acquire while visiting museums, theatres, galleries, clubs, cinema, but is also can be a metaphorical space that is located in educational institutions and is “*negotiated through dialogue and pedagogical strategies designed to mediate expertise and challenge dominant roles and representations of knowledge*” [ibid.]. Digital media education requires digital literacy. Digitalization of education is also a very dynamic and changing process that requires adapting of educators and learners fast to the constantly evolving world. That is why there is a big necessity in educating teaching personnel and learners in educational institutions on how to operate and use different digital appliances.

Language teachers are coping with the impact of Covid 19 pandemic on teaching and learning. Due to diverse pedagogical online seminars and workshops, organized by the Ministry of Education, Culture and Research of Republic of Moldova as well as by the Alecu Russo Balti State University, we might explore what teachers’ experience have been during this period of time and what the Ministry of Education has done and is still doing to support remote teaching and learning. Being present at the series of online webinars organized by British Council in March-April 2020 (“Teaching online – alternative platforms, lesson structure and task-types”; “Teaching through the Covid-19 pandemic”; “Research into teacher professional development: implications in the current context”) we received useful information about resources and ideas which help us support our students remotely and help us manage the return to learning in schools/ universities.

As multimedia learning occurs when students build mental representations from words and pictures that are presented to them, it can also include other elements such as audio, video, and animation along with words and pictures. These digital media can be delivered through various solutions such as instructional videos, games and simulations, online and mobile courses and emerging learning environments. Some of the most promising new learning technologies include virtual reality, augmented reality, and artificial intelligence. The majority university lecturers use some common digital media tools. For instance, as learning management systems we used *Moodle, Canvas*, etc. As synchronous online tools we used *Google hangouts, Zoom, Adobe connect, Skype, Cisco WebEx, Join.me, StartMeeting, Citrix GoToMeeting*, etc.

As an example of a successful application of media education recently we can mention a Latvian case where in the situation caused by Covid-19 in the second semester of study year 2019/2020 Latvian pupils in secondary schools were forced to study remotely. Apart from E-klase (E-class) platform that was used to access all important information, including guidelines

for teachers for providing distance learning, other platforms were widely used (Uzdevumi.lv and Soma.lv). What is more during two weeks the special educational TV channel was created and it allowed supporting pupils, teachers and parents of learners from grade 1 to grade 6. [Situation caused by Covid-19 in Latvia on the official website of the Ministry of Education and Science of Latvia] The TV channel was used additionally to the classes that happened online and covered different subjects, including Mathematics, language-teaching, geography, and others. It was available online and was especially appreciated by parents who were forced to assist teachers in teaching their children.

Language teachers as well as scholars and methodologists who work in the fields of linguistics, culture studies and language teaching (Bahtin, Bibler, Bacewicz, Ter-Minasova etc.) were the first who realized the necessity of “*a dialogue of cultures*” with students. The modern intensive development of the media, in our opinion, has even more sharply highlighted the thoroughness and relevance of the philosophical theory of the “dialogue of cultures”, the research that was started by M.M. Bakhtin and continued by V.S. Bibler. Indeed, “the culture of modern thinking is a culture of “pulling” all past and future cultures into a single civilizational ladder” [2, p.8]. Media culture at a new level of technical capabilities (satellite television, video, the Internet, etc.) effectively promotes such a unification, creates unprecedented opportunities for a dialogue of cultures in the global (dialogue of cultures of nations, countries), in the interpersonal, and in the introverted (intrapersonal) levels.

New media are challenging the very existence of human communication in the traditional meaning. New media not only influence the form and the content of information, but also influence on how people understand each other in the process of communication, especially people from different cultural backgrounds. In fact, new media culture creates a continuity gap between tradition and cultural innovation. After reviewing the literature, we found that emerging topical areas in this field of research mainly include three categories: 1) the influence of national / ethnic cultures on the development of new media, 2) the impact of new media on cultural / social identity, 3) the influence of new media (especially social media) on various aspects of intercultural interaction (for example, intercultural relations, intercultural dialogue and intercultural conflict).

Media education, if applied in general education, in schools or at tertiary level could make educational policy establishers and implementers consider the following questions: - *What should be the role of educators in media education in the present-day conditions?* - *How can the content of media education be integrated in the general education?* - *How should curricula be drawn up including media education?* - *How to integrate technology into curriculum?* - *How to use media effectively to meet the varying needs of learners?*

This requires a further research in the field and could be recourse for the next study.

#### **References:**

1. AUFDERHEIDE, P., FIRESTONE, C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p. 1
2. DORR, A. Media Literacy. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser&P.B.Baltes.Oxford, 2001, pp. 9494-9495. CSB 15B(3)/I61
3. Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152 ISBN: 91-88471-09-1
4. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14/ Eds.N.J.Smelser&P.B.Baltes.Oxford, 2001, p. 9494 CSB 15B(3)/I61
5. GUTIERREZ Martin, A. Educacion Multimedia y Nuevas Tecnologias. Madrid. Ediciones de la Torre, 1996. p. 12. ISBN: 8479601841
6. FEDOROV, A. Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO, 2003. ISBN: 5-98517-006-3



7. FEDOROV, A. Media Education: History, Theory and Methods. – Rostov: CVVR, 2001, 708 p. ISBN: 5-94153-011-0
8. HART, A. Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.), 1998. ISBN 9780805824766
9. KIRILLOVA, N. B. Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu [Media culture: from modern to postmodern]. Moscow, 2005. 448 p. (In Russ.). ISBN 5-8291-0483-0
1. KONOVALOVA, N. A. Mediakul'tura cheloveka v informatsionnom obshchestve [Human media culture in the information society]. Vologda, 2013. 44 p. (In Russ.). ISBN: 978-5-94991-255-3
10. LIZUNOVA, I. V. Media culture as dialogue of cultures in modern society // *Bibliosphere*. 2017. № 4. P. 30–34. DOI: 10.20913/1815-3186-2017-4-30-34.
11. MARCHIS, I., CIASCAI, L., COSTA, V. (2008). Intercultural and Media Education in Teaching Practice. An example of good practice, *Acta Didactica Napocensia*, vol. 1, no. 2, pp. 69-75.
12. LOTMAN, Yu. M. Kul'tura kak kollektivnyi intellekt i problema iskusstvennogo razuma [Culture as collective intellect and problems of artificial intelligence]. Moscow, 2000. 243 p. (In Russ.). FB Б 77-39/84
13. JOSPIN, L. Media education and democracy. In C. Bazalgette, E. Bevort, & J. Savino (Eds.), *New directions: Media education worldwide* (pp. 212-215). London: British Film Institute/Paris: CLEMI, 1992.
14. MORSY, Z (ed.), *Media Education*, Unesco, Paris, 1984. 406 p. ISBN: 92-3-102204-0
15. POTTER, J., McDougall J. *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*, Macmillan, UK, 2017. ISSN: 9781137553157
16. *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp. 1-21.
17. *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO*. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, 152 p.
18. RONCAGLIOLO, R. An agenda for the future. In C. Bazalgette, E. Bevort, & J. Savino (Eds.), *New directions: Media education worldwide* (pp. 208-221). London: British Film Institute/Paris: CLEMI, 1992. ISBN: 085170350X, 9780851703503
19. SCHAEFFER, P. Mass media and the school: Descartes or McLuhan? In Z. Morsy (Ed.), *Media education*. Paris: UNESCO, 1984, p. 44- 72.
20. SERZHANTOVA, I. B. Intercultural dialogue, media culture and contemporary sociocultural situation. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*, 2011, 1, p. 106-113. (In Russ.). ISSN: 2225-7845
21. SHARIKOV, A. *Media Education: World and Russian Experience*. Moscow: Academy of Education, 1990. 66 p.
22. WORSNOP, C. *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x, 1999. 187 p. ISBN: 0969795424
23. ZEMLYANOVA, L. M. *Kommunikativistika i sredstva informatsii. Anglo-russkii tolkovyi slovar' konceptsii i terminov* [Communication science and media. English-Russian explanatory dictionary of terms and concepts]. Moscow, 2004. 416 p. (In Russ.). ISBN: 5-211-04824-5

#### **References in Russian:**

1. БАХТИН, М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с. ISBN: 5-89216-010-6
2. БИБЛЕР, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. 413 с. ISBN: 5-250-00739-2
3. КИРИЛЛОВА, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. Москва, 2005. 448 с. ISBN: 5-8291-0483-0
4. КОНОВАЛОВА, Н. А. Медиакультура человека в информационном обществе. Вологда, 2013. 44 с ISBN: 978-5-94991-255-3
5. ЛОТМАН, Ю. М. Культура как коллективный интеллект и проблема искусственного разума. Москва, 1977. 243 с. FB Б 77-39/84

6. СЕРЖАНТОВА, И. Б. Межкультурный диалог, медиакультура и современная социокультурная ситуация // Психология в экономике и управлении. 2011. № 1. С. 106-113. ISSN: 2225-7845
7. ЗЕМЛЯНОВА, Л. М. Коммуникативистика и средства информации. Англо-русский толковый словарь концепций и терминов. Москва, 2004. 416 с. ISBN: 5-211-04824-5

#### E- References:

1. Declaration on Fundamental Principles concerning the Contribution of the Mass Media [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID%3D13176&URL\\_DO%3DDO\\_TOPIC&URL\\_SECTION%3D201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID%3D13176&URL_DO%3DDO_TOPIC&URL_SECTION%3D201.html)
2. Media culture as dialogue of cultures in modern society <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1654/files/30-34.pdf>
3. Situation caused by Covid-19 in Latvia. Ministry of Education and Science. Available at [https://www.izm.gov.lv/en/highlights/3954-situation-caused-by-covid-19-inlatvia?fbclid=IwAR0w\\_Mm3BEMo-12dQgJgtiSYYYYrQR2jpTBe3xjdSKDTggSuPk8coD9YniCs](https://www.izm.gov.lv/en/highlights/3954-situation-caused-by-covid-19-inlatvia?fbclid=IwAR0w_Mm3BEMo-12dQgJgtiSYYYYrQR2jpTBe3xjdSKDTggSuPk8coD9YniCs) Accessed on August 11, 2020

### CZU 811.133.1'35

#### FORMATION DES COMPÉTENCES DE LECTURE EN FRANÇAIS – CAS DE LA LETTRE « I »

Angela COȘCIUG, *Maître des conférences,  
Docteur en linguistique française,  
Université d'État «Alec Russo» de Bălți*

**Rezumat:** În articol, ne propunem să trecem în revistă regularitățile de lectură a literei „i” în franceză, dată fiind complexitatea subiectului în cauză, limba franceză înregistrând situații când două sau chiar trei grafeme constituie, la pronunțare, un singur sunet.

**Cuvinte-cheie:** particularitate, regularitate, grafem, unitate, literă

#### 1. Généralités

En français, ce graphème [1], [2], [3] peut être employé sans accent (*i/I*), avec un accent circonflexe (*î/Î*), avec un accent tréma (*ï*).

Le graphème *i/I* peut former seul un glossème abrégé (*I* – abréviation des prénoms, commençant par *I*-), être employé dans des énumérations (*(point) i)/(i)/i., I, (I), I.*) ou figurer dans des glossèmes non-abrégés (simples, complexes ou composés), des abréviations et des sigles où il peut former seul une syllabe (*ibis, ici, icône, Irène, Ives, kaléidoscope* etc.); introduire une syllabe, même unique (*ib. (=ibidem), id. (=idem), ictère, il, important, intéressant, irréel* etc.); achever une syllabe, souvent unique (*ci, couci-couça, muni, ni, ovni (=objet volant non identifié), philo (=philosophie), possibilité, puni, quasi-certitude, (il a) ri, si, sida (=syndrome d'immuno-déficience acquise) etc.*), ou un élément monosyllabique dans un glossème composé (*ci-annexé, ci-dessous*); être placé à l'intérieur d'une syllabe, souvent unique (*bis, biscotte, compère-loriot, pistolet, porte-avions, sis, skiff, vis*), d'un élément monosyllabique, faisant partie d'un glossème composé (*big-bang, dix-neuf*) ou être un constituant intermédiaire d'une abréviation: *C<sup>ie</sup>* (=compagnie), *S.M.I.C.* (=salaire minimum interprofessionnel de croissance), *Viet* (=Vietnamien) etc.

Le graphème *î/Î* peut être employé dans des glossèmes non-abrégés (simples ou complexes) où il peut former seul la première syllabe du glossème: *île, îlien(ne); Île de Corse*; achever une syllabe: *apparaître, disparaître, huitre, paraître, presque île*, etc.; être placé à l'intérieur de la syllabe unique: (*qu'il*) *fit*.

Le graphème *ï* peut être employé dans des glossèmes non-abrégés (simples, complexes ou composés) où il peut former seul une syllabe: *aï, Azerbaïdjan, dalai-lama, Haïtien*; introduire une syllabe: *aïeul, baïonnette, iambe* (orthographié avec *Ï*- en tête de phrase), *naïf* etc.; être placé à l'intérieur de la syllabe unique: *aïe*.

Par conséquent, l'apprentissage de la lecture en français, surtout comme langue étrangère, doit se faire compte tenu des spécificités de cette langue.

## 2. Prononciations

**Le graphème *i/I*, comme unité de l'alphabet français**, est lu [i], même dans les énumérations: (*point*) *i*/(*i*)/*i.*, (*I*), (*I*), *I*.

**Le graphème *i/I*, dans des abréviations**, est lu :

- [i]: *C<sup>ie</sup>* (lu en entier [kɔ̃pa'ʁi]), *ib.* (lu en entier [ibi'dɛm]), *id.* (lu en entier [i'dɛm]), *ovni* (lu en entier [ɔ'vni]), *philo* (lu en entier [fi'lo]), *sida* (lu en entier [si'da]), *S.M.I.C.* (lu en entier [smik]);
- [j] grâce à une voyelle qui le suit: *Viet* (lu en entier [vjɛt]);
- [i'ʁɛn]: *I.* (=Irène);
- [i'v]: *I.* (=Ives)<sup>11</sup>.

**Le graphème *i/I* dans des unités non-abrégées**

**Le graphème *i/I*, formant seul une syllabe**, est lu [i]: *ibis*, *ici*, *icône*, *imam*<sup>12</sup>, *Irène*, *Ives* etc.

### Cas particulier:

- [aj]: *iceberg*.

**Le graphème *i* avec des voyelles**

**Les graphèmes *ii*** appartiennent à des syllabes différentes, c'est pourquoi chacun d'eux est lu [i]: *chiïte*.

**Le graphème *i*, précédé de *o***

Ces graphèmes sont lus ensemble [wa]: *moi*, *oiseau*, *soi*, *toi*, *soigner* etc.

### Cas particulier:

- [wɑ]: *trois*.

**Le graphème *i*, précédé de *u* ou de *ou***

Les graphèmes (-)oui(-) et -ui(-) sont lus [wi]: *couic*, *cuire*, *Louis*, *lui*, *luire*, *oui* etc.

**Le graphème *i* entre deux voyelles**

Entre deux voyelles, ce graphème est lu [j]: *pléiade*.

**Le graphème *i/I* avec des consonnes**

Ce graphème est lu:

(1) [i]:

- en syllabe ouverte, étant précédé d'une ou plusieurs consonnes: *ci*, *demi*, *fini*, *ni*, *priver*, *puni*, *rougi*, *si* etc.

### Cas particuliers:

- [aj]: *drive*;
- [-]: *business*.
- entre deux (ou plusieurs) consonnes, dont la deuxième n'est ni *-m-*, ni *-n-*, mais qui forment une syllabe avec cette voyelle: *bis*, *circuler*, *dix*, *flic*, *ictère*, *mil*, *lit*, *nid*, *six*; *chenil*, *cil*, *fusil*, *persil*; *ancillaire*, *bacille*, *capillaire*, *chinchilla*, *codicille*, *colibacille*, *Lille*, *lilliputien*, *mille*, *millénaire*, *millésime*, *millésimé(e)*, *milliard*, *milliardaire*, *millibar*, *millième*, *millier*, *million*, *millionnaire*, *villa*, *village*, *villageois(e)*, *ville*, *villégiature*, *villosité*, *villa*, *village*, *villageois*, *ville*, *villégiature*, *villosité* etc.

### Cas particuliers:

- [ij] devant les graphèmes *-il-*, dont le deuxième appartient à une autre syllabe graphique: *bastille*, *bille*, *billet*, *bousiller*, *briller*, *cabillaud*, *carillon*, *ciller* (et toutes ses formes temporelles et nominales), *écoutille*, *fille*, *millet*, *piller* (et

<sup>11</sup> Il y a d'autres prénoms, abrégés *I.*, et, par conséquent, lus d'autres façons.

<sup>12</sup> Le graphème *-i-* ne forme pas une syllabe avec *-m-* ou *-n-* postposés, si ces unités sont suivies d'une voyelle: *imam*, *inonder* etc.

toutes ses formes temporelles et nominales), *rillettes*, *sillage*, *sille*, *sillon*, *sillonner* etc.;

- [aj] avec *-gh-*, dans des unités d'origine anglaise: *copyright*.

- devant *-mm-* ou *-nn-*: *cinnamome*, *immoral*, *inné*, *innocent* etc.

(2) [ɛ̃]:

- avec *-m-* ou *-n-* qui ferme la syllabe: *impossible*, *Ingres*, *intérêt*, *voisin* etc.

**Cas particuliers:**

- [im]: *passim*;

- [in]: *in-douze*, *in-huit*, *in-quarto*, *in petto*, *in-seize*, *pin's*;

- [ij] avec *-n-* qui le suit dans les anglicismes du type *camping*, *dancing*, *dinghy*.

**Le graphème i, avec des voyelles et des consonnes**

Ce graphème est lu:

(1) [ɛ]:

(a) avec *-a-* antéposé, si ces deux unités:

- constituent seuls ou finissent l'antépénultième syllabe graphique du glossème: *aiguiser*, *aigrefin*, *aigrette*, *aiguière*, *aimable*, *airelle*, *aisance*, *aisselle*, *arraisonner* etc.

**Cas particulier:**

- [e] dans les unités graphiques *abaissement*, *aiguille*, *aiguiller*, *aiguillon*, *aiguiser*.

- constituent seuls ou finissent la pénultième syllabe graphique: *aigle*, *aigre* (et tous ses dérivés), *aile*, *aimant*, *aine*, *plaine*, *air*, *airain*, *aise*, *affaire*, *contrefaire*, *faire*, *maison*, *laine*, *plaine*, *plaire*, *plaisant*, *refaire*<sup>13</sup>, *aigue-marine* etc.

**Cas particuliers:**

- [e] dans les unités graphiques *abaisser*, *aimer*, *aider*, *aigu(e)*, *affaiblir* (même actualisée), *s'affairer*, *s'affaisser*, *allaïter*, *amaigrir* (même actualisée), *apaiser*, *araignée*, *baigner*, *baiser*, *baisser*, *blaireau*, *blairer*;

- [ɛ/aj]: *kaiser*;

- [ʔ]: *bienfaisant*, *(en) faisant*, *(nous) faisons*.

- finissent la dernière ou l'unique syllabe graphique du glossème (*chai*, *balai*, *essai*, *étai* etc.) ou se placent, dans cette syllabe, devant une voyelle non-lue ((*que j'*) *aie*) ou une voyelle non-lue, suivie d'une consonne non-lue ((*que tu*) *aies*<sup>14</sup>) ou devant une consonne finale lue ou non, mais autre que *-m* ou *-n*: (*qu'il*) *ait*, *air*, *clair*, *frais*, (*je, tu*) *parlais*, (*je, tu*) *parlerais*, (*il*) *parlait*, (*il*) *parlerait*<sup>15</sup>.

**Cas particulier:**

- [e] dans la forme du présent de l'indicatif (I<sup>re</sup> pers. sing.) du verbe *avoir* ((*j'*) *ai*) ou dans les formes en *-ai* du passé simple ou du futur simple de l'indicatif: (*je*) *parlai*, (*je*) *parlerai* etc.

(b) avec *-e-* antéposé, si ces deux voyelles se situent devant toute consonne lue, fermant la syllabe ou introduisant la syllabe suivante (sauf *-l* finissant la syllabe ou le glossème, *-ll-* intermédiaire, *-m-* intermédiaire ou *-n* finissant la syllabe ou le glossème): *cheik* /*scheik*, *eider*, *peine*, *pleine*, *Seine*, *veine* etc.

(2) [i] entre *-é-* et une consonne: *kaléidoscope*, *séisme* etc.;

---

<sup>13</sup> On ajoute à cette liste les formes actualisées des verbes où l'on trouve les graphèmes *-ai-* en pénultième syllabe graphique: (*j'*) *(e)*, *tu*, *il*, *elle*, *on*, *ils*, *elles* *aime(s)(nt)*, *aide(s)(nt)*, *abaisse(s)(nt)*, *s'affaire(s)(nt)*, *s'affaisse(s)(nt)*, *baigne(s)(nt)*, *baise(s)(nt)*, *blaire(s)(nt)*, *apaise(s)(nt)*, *baisse(s)(nt)*; (*j'*, *tu*, *elle*, *elles*) *allaite(s)(nt)* etc.

<sup>14</sup> Les unités *aie* et *aies* sont monosyllabiques au côté graphique.

<sup>15</sup> A cette liste on peut ajouter les formes de l'imparfait et du futur simple dans le passé de l'indicatif, et du présent du conditionnel I (I<sup>re</sup>, II<sup>e</sup> et III<sup>e</sup> pers. sing.) de tous les verbes français.

(3) [j]:

- après une ou deux consonnes et devant une des voyelles *-a-*, *-e-*, *-o-* ou *-u-* (avec ou sans accent graphique), deux ou trois de ces voyelles, avec lesquelles ce graphème forme (cas d'une ou de deux voyelles postposées) ou non une syllabe (cas de trois voyelles postposées, quand seulement la première de ces unités appartient à la même syllabe que *-i-*): *ancien*, *brimborion*, *biochimie*, *biopsie*, *calcium*, *canadien*, *cieux*, *dieu*, *diurne*, *écolier*, *fiable*, *fiel*, *fier*, *iambe*, *identifier*, *miasme*, *miaou*, *miauler*, *miaulement*, *miel*, *mioche*, *niable*, *nier*, *piano*, *pièce*, *pied*, *pieu*, *piocher*, *pion*, *premier* etc.

**Cas particuliers:**

- [i] en position finale dans certains préfixes: *bioxyde* (lu en entier [bioksid]);
- [-j]: *a giorno* (lu en entier [adʒɔʁno]/[aʒjɔʁno]);
- [ij]: *cambríoler* (et tous ses dérivés).
- entre *-a-/-e-/-eu-/-ou-* et *-l-* ou *-ll-*: *ail*, *ailleurs*, *ailloli*, *appareil*, *appareiller*, *bataille*, *batailler*, *batailleur*, *bataillon*, *caille*, *canaille*, *cisaille*, *deuil*, *email*, *feuille*, *feuillage*, *feuillaison*, *feuillée*, *feuillés*, *feuillelet*, *feuilleleté*, *feuilleter*, *feuilleton*, *feuilletoniste*, *feuillu*, *grenaille*, *maille*, *nouille*, *paille*, *pareil*, *seuil*, *souille*, *souiller* (et toutes ses formes temporelles et nominales), *souillon*, *souillure* *soupirail*, *taille*, *tailleur*, *taillis*, *vermeil* etc.

**Cas particulier:**

- [ɛ] avec la voyelle *-a-* antéposée: *cocktail*.

(4) [ij]:

- après *-u-* (précédé d'une consonne) et devant les graphèmes *-ll-*: *aiguille*, *aiguiller*, *aiguillette*, *aiguillage*, *aiguilleur*, *aiguillon*, *quille* etc.

**Cas particulier:**

- [i]: *tranquille*, *tranquilliser*, *tranquillisant(e)*, *tranquillité*.
- après deux consonnes et devant une des voyelles *-a-*, *-e-*, *-o-* ou *-u-* (sans ou avec accents graphiques): *affriolant*, *a priori*, *bibliothèque*, *briard*, *brièvement*, *brièveté*, *brio*, *brioche*, *cabriole*, *cabriolet*, *calendrier*, *client*, *crier*, *prier*, *priorité*, *triage*, *trier*, *trière*, *trio*, *triolet*, *triomphe*, *triompher*, *triumvir* etc.;

(5) [œ] devant *-rl*, dans certains noms d'origine anglaise: *cover-girl*.

(6) [ɛ̃] entre *-a-* et *-n(-)*, *-e-* et *-n(-)* ou *-e-* et *-m-*, si toutes ces unités appartiennent à une syllabe: *ainsi*, *plainte*, *américain*, *chanfrein*, *éteindre*, *plein*, *sein*, *seing*, *Reims* etc.

**Cas particulier:**

- [ɛ]: *brain-trust*.

(7) [wɛ̃] entre *-o-* et *-n-*: *coin*, *foin*, *joindre*, *loin*, *point*, *pointure*, *soin* etc.

**Le graphème *î*, formant seul la syllabe**

Si ce graphème forme seul la syllabe, il est lu [i]: *île*, *ilien*.

**Le graphème *î* avec des voyelles**

Ce graphème est lu:

(1) [ɛ] avec *-a-* qui le précède: *apparaître*, *chaîne*, *disparaître*, *gaîté*, *gaîment*, *paraître* etc.;

(3) [wa] avec *-o-* qui le précède: *croître*;

(4) [wi] avec *-u-* qui le précède: *huitre*.

**Le graphème *î* avec des consonnes**

Entre deux consonnes, appartenant ou non à la même syllabe, ce graphème est lu [i]: (*qu'il*) *fit*, *gîte* etc.

**Le graphème *ï***

En français, ce graphème apparaît toujours après une voyelle, avec laquelle il ne forme jamais, à la prononciation, un son unitaire. Il est lu:

- (1) [i], s'il forme seul une syllabe (*ai*, *Azerbaïdjan*, *caïman*, *caïque*, *Caraiïbe*, *Moïse*) ou avec une consonne lue postposée: *caïd*, *caïman*, *caïque*, *celluloïd*, *maïs*, *naïf* etc.

**Cas particulier:**

- [j]: *bonsai*, (*langue d'*) *oïl*.

- (2) [j] devant une ou deux voyelles lues ou non: *aïe*, *caïeu*, *baïonnette*, *caïeu*, *camaïeu* etc.

**Références bibliographiques:**

1. *Lexilogos – Dictionnaires du français en ligne*. [https://www.lexilogos.com/francais\\_dictionnaire.htm](https://www.lexilogos.com/francais_dictionnaire.htm) (consulté le 22.08.2020).
2. *Ortolang – Outils et Ressources pour un traitement Optimisé de la Langue*. <https://www.cnrtl.fr/portail/> (consulté le 22.08.2020).
3. Rey A. *Micro Robert de Poche*, Paris: Dictionnaires Le Robert, 1988. 1376 p. ISBN 2 85036 258-1.

**CZU 811`246.3**

**MULTILINGUALISM AND THE PROBLEM OF CULTURAL MISUNDERSTANDING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**Luminita DIACONU**, *Lecturer  
Foreign Languages Department,  
Academy of Economic Studies of Moldova*

**Rezumat:** *Lucrarea dată abordează problema multilingvismului care este centrată pe procesul de luare a deciziilor de către profesorii care predau limba străină în auditoriu, atunci când se predă a 3 limbă străină L3. Studiul de față analizează informația prin discuțiile focus-grupurilor cu profesorii de limba franceză, spaniolă și germană din perspectiva analizei contextuale. Profesorii consideră multilingvismul ca un instrument pozitiv, poate chiar și un avantaj, deși aceștia consideră că multilingvismul beneficiază din studierea limbilor străine. Abilitatea de a fi multilingv nu este neapărat un avantaj pentru student. Profesorii cer recurgerea la multilingvism, adică utilizarea cunoștințelor posedate în limba engleză [L2], atunci când se predă limba a 3-a [L3]. Oricum profesorii rareori se focusează asupra transferului acestor strategii de învățare, deoarece aceștia cred că studierea L3 este complet diferită de studierea L2, care este engleza. Ca rezultat, profesorii de limbă străină cred că colaborarea dintre limbi ar putea spori studierea limbilor străine de către student. Din păcate, nu există o astfel de colaborare la moment.*

**Cuvinte-cheie:** *multilingvism, pedagogie multilingvistă, conștientizare lingvistică, strategii de învățare a limbilor.*

**INTRODUCTION**

Multilingualism is a contemporary trend. We live in an epoch where being human means being multilingual. That is, multilingualism is an intrinsic part of the human condition. Some scholars refer to this condition as the new linguistic dispensation [1, 12] that is the result of technological development and global economic forces. Friedman [2] maintains that today, "the world is flat". What he implies with this metaphor is that as a consequence of technology, more people can "plug, play, compete, connect, and collaborate with more equal power than ever before" [5]. He acknowledges that this does not lead to "equal" social and economic situations [2], but he insists that globalisation holds an "equalising" potential because many more people than ever before have access to and the ability to use the tools necessary to connect, compete and collaborate. He describes the flat-world platform as the product of the development of the personal computer, fibre-optic cable and work-flow software [10]. When people of diverse backgrounds are in contact, they need a shared language code to facilitate communication. The incredible spread of English as a language of wider communication in the world today is closely linked to the forces of globalisation [11]. At a very basic level, the spread of English contributes to the increase of multilingualism in the world today because many people are learning English as an additional language [9], while they continue to learn and use local

languages. Paradoxically, increased global contact has simultaneously heightened appreciation for the local [Pretececi]. Ile, 1990; Kloos, 2000 In the context of language, this has given rise to a re-appreciation of the value of local languages within a broader movement for linguistic rights [12]. The tension between the local and the global is also evident in discussions of the use of English. Scholars accept that English is owned by all its users and that local and global identities are expressed in English [14]. In the World Englishes community, Pakir coined the term "glocal" to refer to the new use of English as a result of globalisation. "Glocal" English is useful globally, but rooted in the local contexts where it is used as additional language to express local identity [6]. In discussions of local languages that co-exist with global English, scholars are increasingly turning to multilingual societies in Asia and Africa to deepen their understanding of how local languages are maintained in multilingual repertoires, often in the presence of English [3] In the ambit of globalisation, multilingualism today is therefore promoted mainly as a result of two broad realities [1 ]: an increased awareness of the importance of linguistic rights Given the important role of the language teacher in promoting learners' multilingualism, research focused on teachers' knowledge and beliefs about multilingualism and multilingual pedagogical approaches is surprisingly scarce. The present research project aims to gain further insight into these issues. This study explores L3 foreign language teachers' beliefs about multilingualism and the use of a multilingual pedagogical approach in a lower secondary school setting [years 8-10]. The first part of the theoretical section discusses the main principles of a multilingual pedagogy. The second part presents the previous literature regarding teachers' beliefs about multilingualism. The third part provides central background information on language learning in the school context from a multilingualism perspective In this paper, 'L3 learning' and 'multilingualism' are used as synonyms and are defined as 'the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages' Students begin by learning English, and this instruction continues when the L3 is introduced in year 8. The L3 learners in this study are regarded as multilinguals and are proficient in varying degrees in their languages: L1 Romanian, L2 English and L3 French/German/Spanish. Learners with a home language other than Romanian are also referred to as L3 learners in this study, although French, German or Spanish may actually be their L4 or L5.

Multilinguals differ from bilinguals and monolinguals in several respects. Research has shown, for example, that multilinguals demonstrate superior metalinguistic and metacognitive abilities, such as the ability to draw comparisons between different languages and to reflect on and employ appropriate learning strategies. emphasise that multilingualism does not automatically enhance further language learning; for example, when learners are not literate in their home language, when learners are not aware of the benefits of multilingualism and 'when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages and language knowledge as positive resources' Multilingualism may not provide an advantage. In fact, the general view within the field seems to be that learning multiple languages is best enhanced when learners are encouraged to become aware of and use their pre-existing linguistic and language learning knowledge. Moreover, in the school setting, the language teacher is the key facilitator of learners' multilingualism.

### **MULTILINGUAL PEDAGOGY**

A multilingual pedagogy should be regarded not as a unified methodology but as a set of principles that are used to varying degrees in different approaches depending on the teaching context, curriculum and learners. [2]. Thus, rather than attempting to maintain learners' languages in isolation, teachers should help learners to become aware of and draw on their existing knowledge. Second, learners should draw on experiences from previous language learning when learning a new language. Learners should become aware of which learning strategies they have used previously as well as reflect on, test, and evaluate the extent to which those strategies can be transferred to a new language learning context. [4]. Clearly, a

multilingual pedagogical approach in the classroom requires competent teachers. Based on the discussions in De Angelis, G. [11]. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8[3], Hufeisen language teachers should ideally be able to meet several, if not all, of the following requirements:

- They should be multilingual themselves and serve as models for their learners.
- They should have a highly developed cross-linguistic and metalinguistic awareness.
- They should be familiar with research on multilingualism.
- They should know how to foster learners' multilingualism.
- They should be sensitive to learners' individual cognitive and affective differences.
- They should be willing to collaborate with other [language] teachers to enhance learners' multilingualism.

#### **MATERIAL AND METHOD**

Teachers' beliefs strongly influence their pedagogical decisions, and such beliefs are typically resistant to change. [6]. In this particular study, teachers' beliefs refer to 'a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behavior'. [6]. An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Auckland, Because teachers' beliefs are such a strong predictor of what occurs in the classroom, researchers in the field argue that insight into teachers' beliefs is necessary to understand and improve language teaching and students' learning The following section briefly presents the general results of these studies. In the questionnaire study, De Angelis, G. [11]. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8[3], 216-234. investigated 176 secondary school teachers' beliefs about the role of prior language knowledge and the promotion of multilingualism in enhancing immigrant children's language learning. The teachers included in that study taught various subjects in schools in Austria, Great Britain and Italy. Some of De Angelis' main findings include the following: teachers in all three countries generally encourage learners to use their home languages, but not in the classroom; they believe that using home languages in class can delay and even impair the learning of the majority language. Many teachers claim that they never refer to learners' home language and culture in class. This finding may be linked to the prevalent belief that teachers must be familiar with learners' language to be able to help them In contrast with the study of De Angelis, G. [11]. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8[3], nearly all the teachers included in the study by Heyder and Schädlich were positive about the benefits of comparing languages in the classroom. These contrasting findings may indicate that language teachers have a higher awareness of multilingualism than teachers of other subjects do. Most of the teachers in the study by Heyder and Schädlich made frequent use of a contrastive approach, largely between German and the foreign language that they were teaching. Such contrasting activities typically occurred spontaneously and were rarely supported by teaching materials. Furthermore, as in the De Angelis' study, the majority of teachers were hesitant to bring other languages into the classroom unless they were familiar with them. The teachers were overly positive about activities that had the potential to promote multilingualism. However, when asked whether they actually make use of these activities, fewer than one-third of the teachers claimed to do so. *International Journal of Multilingualism*, [1], discusses the results of two studies that aimed to investigate Polish pre-service and in-service English teachers' multilingual awareness and practices. The first study employed a quantitative design and included 233 participants [pre-service and in-service teachers] who responded to questions and statements in a questionnaire. The second study was



a qualitative focus group discussion with five secondary school teachers. The main results from these studies indicate that experienced in-service teachers have greater multilingual awareness than pre-service teachers do. In addition, teachers who are multilinguals themselves appear to be more multilingually aware than teachers who have less language learning experience. What is more, the teachers' proficiency in the L3 seems to correlate with the level of awareness. Similar to the findings of De Angelis, the teachers were reluctant to refer to other languages when teaching English. Furthermore, teacher education programmes in Poland rarely seem to advocate the potential benefits of employing a multilingual pedagogical approach.

Whereas the studies discussed above investigated teachers' beliefs about multilingualism in general, Jakisch, J. [14] conducted an interview study to explore the specific beliefs of three English teachers regarding the potential benefit of using L2 English as a door opener to learners' multilingualism. Her results indicate that the teachers in the study had not spent a significant amount of time reflecting on the issue. Nevertheless, the teachers have a positive attitude towards the idea and appear to believe that L2 English knowledge can motivate further language learning. However, the teachers were uncertain that L2 English knowledge could facilitate the learning of all languages; instead, they appear to believe that a 'prototype language' is required. The teachers are also unwilling to believe that English is the only door opener to further language learning, fearing that their subject might be reduced to an instrument for enhancing multilingualism. Except for lexical comparisons, the teachers are sceptical about contrasting English with other languages and believe that only advanced students would benefit from such activities.

## RESULTS AND DISCUSSIONS

As being mentioned earlier, we can state that the components of Multilingual Education [MLE] are as following:

**"Strong Foundation"** - Research shows that children whose early education is in the language of their home tend to do better in the later years of their education

**"Strong Bridge"** - an essential difference between MLE programs and rural "mother tongue education" programs is the inclusion of a guided transition from learning through the mother tongue to learning through another tongue.

Related to the emphasis on a child's mother tongue is the implicit validation of her cultural or ethnic identity by taking languages which were previously considered "non-standard" and making active use of them in the classroom. Multilingual Education in that sense underscores the importance of the child's worldview in shaping his or her learning.

Stages of the MLE programme

A widespread understanding of MLE programs [UNESCO, 2003, 2005] suggests that instruction take place in the following stages:

1. **Stage I** - learning takes place entirely in the child's home language
2. **Stage II** - building fluency in the mother tongue. Introduction of oral L2.
3. **Stage III** - building oral fluency in L2. Introduction of literacy in L2.
4. **Stage IV** - using both L1 and L2 for lifelong learning.

MLE proponents stress that the second language acquisition component is seen as a "two-way" bridge, such that learners gain the ability to move back and forth between their mother tongue and the other tongue[s], rather than simply a transitional literacy program where reading through the mother tongue is abandoned at some stage in the education.

Based on the theories of Multilingual Education that are spelled out here, Andhra Pradesh and Orissa have adopted a thematic approach to multilingual education. Using a seasonal calendar within a relevant cultural context has provided a space to the tribal children of Orissa and Andhra Pradesh to rediscover their culture through their language. The Multilingual Education in this approach emphasizes first language first in the child taking the socio-cultural curriculum in to classroom culture and then bridge to second language. In addition to the basic theory of Paulo Freire on critical pedagogy, Gramscian theory on education, Lev Vigostky's

scaffolding and Piaget's theory of cognition is applied in the Multilingual Education. The unique thing in this approach is to involve the community in creating their own curriculum and minimise the theoretical hegemony, thereby creating a new set of people who believe in the ethics of creating and sharing knowledge for the society than to limit it to the theoreticians.

#### **Using multilingual approaches involves:**

1. Recognising and valuing the multilingual nature of societies, schools and classrooms.
2. Using pedagogical strategies that encourage inclusive education within a supportive multilingual learning environment.
3. Being aware of beliefs about speakers of other languages and how they can impact on establishing and maintaining an inclusive learning environment.
4. Assessing individual learners in a manner that takes their linguistic background into account.
5. Giving my learners appropriate opportunities to use their home languages to support and demonstrate their understanding of learning content.
6. Making pedagogical choices that respect and capitalise on my learners' linguistic diversity.
7. Reflecting on how effective my implementation of multilingual approaches is in promoting learning.

#### **CONCLUSIONS:**

The analysis of the focus group transcriptions provided rich insight into the teachers' beliefs. Thus, teachers' beliefs regarding L3 motivation and contextual factors will be reported elsewhere. Following the recommendations for thick description in Davis, K. A. [5] the reporting of the results includes representative examples from the data and a description of the general patterns for each major theme. The findings are summarised and discussed in light of previous theory in the final section of the paper. The studies discussed above were conducted in various countries with different learning contexts and with different constellations of languages taught in schools. Nevertheless, their results are quite similar in many respects: teachers in all countries have positive beliefs about multilingualism and think that multilingualism should be promoted, but they do not often foster multilingualism [i.e. make use of learners' previous linguistic knowledge] in their own classrooms. Teachers do not feel competent at doing so, and many are concerned that it could disrupt further language learning. However, two important aspects of multilingualism were not discussed in any of these studies: teachers' beliefs about the awareness and transfer of previous language learning strategies to enhance multilingualism and their beliefs about cross-curricular collaboration among language teachers.

#### **References:**

1. Beck, L. C., Trombetta, W. L., & Share, S. [1986]. *Using focus group sessions before decisions are made*. North Carolina Medical Journal, 47 [2], 73-74.
2. Bono, M., & Stratilaki, S. [2009]. *The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts*. International Journal of Multilingualism, 6 [2], 207-227.
3. Cenoz, J. [2003]. *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review*. International Journal of Bilingualism, 7 [1], 71-87.
4. Cook, V. J. [1992]. *Evidence for multicompetence*. Language Learning, 42, 557-591.
5. Daryai-Hansen, P.G., Gerber, B., Lőrincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.J., Reich, H. H. [2015]. *Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria*. International Journal of Multilingualism, 12 [1], 109-127.
6. Davis, K. A. [1995]. *Qualitative theory and methods in applied linguistics research*. Tesol Quarterly, 29, 427-453.
7. De Angelis, G. [2011]. *Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices*. International Journal of Multilingualism, 8[3], 216-234.
8. Hammarberg, B. [2010]. *The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues*. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 48[2-3], 91-104.

9. Haukås, Å. [2012]. *Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar*. Norsk Pedagogisk tidsskrift, 96 [2], 114-129.
10. Heyder, K., & Schädlich, B. [2014]. *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität–eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19[1], 183-201.
11. Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. [2005]. *Three approaches to qualitative content analysis*. Qualitative Health Research, 15, 1277-1288.
12. Hufeisen, B., & Marx, N. [2007]. *How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations*. In J. D. ten
13. Thije & L. Zeevaert [Eds.], *Receptive multilingualism*. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts [pp. 307-321]. Amsterdam: John Benjamins.
14. Jakisch, J. [2014]. *Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19[1], 202-215.
15. Jessner, U. [2008]. *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*. Language Teaching, 41[1], 15-56.

CZU 811.111(072.8):004.4`274:34

### VIDEO SUPPORT IN ESP LEARNING: LAW STUDENTS CASE

Anastasia ROMANOVA, PhD, Lecturer  
Foreign Languages Department,  
Academy of Economic Studies of Moldova

**Rezumat:** *Utilizarea videoclipurilor în învățarea limbii engleze în scopuri specifice permite profitarea de această resursă pentru formarea și stăpânirea abilităților profesionale de comunicare ale studenților la drept, precum și pentru predarea comunicării interculturale. Prima parte a lucrării oferă o scurtă prezentare generală a utilizării videoclipurilor într-o clasă de limbă și descrie câteva abordări teoretice. Următoarea parte prezintă materialul didactic. În această parte sunt oferite și câteva note metodologice pentru profesori. În concluzie, se fac observații privind eficiența și eficacitatea utilizării materialelor video.*

**Cuvinte-cheie:** *engleză legală, videoclipuri autentice, comunicare profesională, competență comunicativă, film juridic.*

Nowadays, the information-communication technologies era provides a great variety of video materials used in language education: videos as parts of course books, movies, and different Internet resources from media corporation sites to complete online video-courses.

Video is recognized by most teachers as a powerful communications medium which, in combination with other learning resources and instructional strategies, can perform a vital role in modern education. With the intention of renewing and innovating these processes, and especially in conditions of lockdown and remote education, many teachers have sought to use videos. For pedagogical, technological or training reasons, however, this has not always been an easy task. The purpose of this paper is to reflect on these issues, presenting some considerations concerning promotion of video materials use in ESP learning, taking as an empiric material personal experience of teaching at Law Faculty of the Academy of Economic Studies of Moldova.

Many papers have been published concerning the advantages and disadvantages of video, techniques and materials for using video, and so forth [9, pp. 1-15], [17, pp. 35-42], [18, pp. 43-55], [1], [4, pp. 33-42], [7] etc.

We are going to focus not on video material in general used at ELP lessons, but on *films* namely. Some researchers [11], [13], [14] believe that films are the best source for learners to acquire useful vocabulary. Just mention the heading of L. Lynch book “Throw Away the Course Book and Adapt Authentic Materials” [8].

Why films are perfect source?

Firs of all, they are *authentic*. Films bring "real" lives into the classroom, and have the same benefits as the use of other realia such as restaurant menus or bus timetables.

The second advantage of using films is that they motivate students to listen to the language. Films were originally made for entertainment, so they are interesting and enjoyable. They are made to impress audiences. They have stories. They are smooth and professional compared to many video materials made for teaching English. They can entertain students more and immerse them more without strain in a real situation where the target language is used, compared to video materials made with so many educational purposes that they become boring.

Viewing films is an intellectually challenging and motivating experience for students and teachers alike.

Third, films offer visual contexts so that the students can understand by watching situations what the pronoun is indicating or what the speaker really wants to convey. Therefore, students are not exposed to the danger of listening to too explicit language that is often used in audio tapes.

Fourth, films offer socio-cultural information that underlies the communication taking place, and this information is much easier to teach using a visual medium. For example, students will be taught how to respond not only verbally but also paralinguistically - how to let the speaker know that the listener is following a conversation, that he agrees or disagrees with the speaker, or that he wants to change the topic or leave the conversation -through body, spatial, and gestural movement, which are culture-and language-specific and difficult to teach without visual aids. Last, another important advantage of the use of films is that they provide meaningful contexts and vocabulary with natural language spoken at natural speed.

As we are focusing on using films for law students, some more factors should also be taken into consideration. Films allow to make law students become closer to their profession. According to statistics, 75% law students state that they had no fixed idea about their career choice and more than half had never set foot in a courtroom. The use of legal film and television series can thus provide students with an active immersion setting which places them in direct contact with the various ranks of the legal profession. They become aware of:

- the role and impact of the judge;
- the court trial procedures;
- the conduct and dress codes;
- looking for a client / refusing to take a client's case;
- lawyer's behaviour in court;
- the influential 'behind the scenes' moments between lawyers and their assistants (the role of seniority and the concept of hierarchy), as well as
- murder investigations from the perspective of a number of different legal professions etc.

They observe the following communicative situations: lawyer – client communication; lawyer – judge communication; lawyer – lawyer communication; examination /cross-examination; etc.

And the last but not the least, it makes us, ELP teachers, be more aware of legal career. In one of the few articles devoted to brining TV courtroom shows in a LE class, Andrzej Dąbrowski writes that *“for Legal English teachers, who in most cases have no legal background, courtroom shows provide an opportunity to contextualise the language tasks and expose learners to selected legal genres”*. [5, p. 143].

Given that many teachers are keen to use film with their students, and an increasing number of them are successfully integrating film into the language-learning syllabus. Until quite recently it was difficult to find pedagogically sound film material to help students improve their language through watching film, and teachers had to spend many hours creating their own materials. However, with the advent of the internet there is now a wealth of online resources for both language teachers and their students. With so many resources, it's sometimes difficult for teachers to see the wood for the trees.

The Internet supplies us with numerous lists of movies related to law to be watched (see <https://www.enjuris.com/students/movies-for-law-students>,

<https://filmdaily.co/obsessions/movies-for-law-students>,  
<https://www.bustle.com/articles/147595-11-movies-every-law-student-should-see>,  
<https://lawschooli.com/best-law-school-movies> etc).

With a vast array of legal films and series on the market, it is crucial to choose an appropriate film and episodes from television series which were fitting for this setting. Elkins provides valuable insights into the choice of appropriate “lawyer films” as well as various approaches to film and text analysis [6, p. 15]. Summarizing his ideas, we can sum up the following factors which should take into consideration while choosing a movie:

- language accuracy and articulation,
- terminology frequency,
- topic coverage,
- law-related information.

The choice of movies should be determined and by the following practical aspects. Firstly, the movies have already been divided into episodes so it makes the task of specifying the communicative situations easier; the movies are available in hard copies. The latter is very important as a copyright issue has to be considered while working with such kind of materials.

At the beginning of my films watching practice I felt the necessity to get instructed by more experienced teachers. Russian ELP instructor E. Vyushkina shares her experience in the article “Legal English through Movies: Development of Professional Communicative Competence”.

The first movie she used for didactic purpose was *A Civil Action*. The movie was chosen for a number of reasons. Firstly, there are several episodes in the film when the main character (in the form of an off-screen voice) is reflecting on such topics as plaintiffs, law-suits, settlements, and some others. Actors speak in a clear and articulate manner, therefore the episodes are perfect for developing listening skills. Secondly, the language of the movie as a whole is mostly proper, distinct, and spoken at a mid-level speed. This makes it possible to use the film even with pre-intermediate level groups. Thirdly, there is much information providing a kind of awareness of lawyer-client interaction, U.S. civil procedure, and other law-related matters. So the movie can be used for students’ knowledge of a foreign legal system and developing some professional competences. The last but not the least reason is the cast of characters and their wonderful acting.

The film was divided into short, sense bearing episodes and different types of activities were worked out for each of the three stages of using video for language teaching: pre-watching, watching, and post-watching.

Lesson (one or more, depending on students level) had the following composition: it begins with vocabulary exercises for removing difficulties in episodes perception; then, there are activities for separate episodes which focus both on mastering language skills (listening – fill in the blanks, speaking – answer the questions, etc.) and developing professional communicative competence and cross-cultural awareness (elicit from the episode ways of behavior the character demonstrates in the situation, draw an analogy between or contrast the situation in the episode and your home country reality) [15, pp. 253-263].

Another educator describes his experience of watching *The Rainmaker* with law students [12, pp. 826-858]. *The Rainmaker* is about an inexperienced lawyer, Rudy Baylor (played by Matt Damon), faced with the corruption and challenge associated with legal services in the heart of the USA. A story of David and Goliath, with many twists and turns, the film reaches its climax when Rudy manages to bring a major insurance company to its knees. The plot, which explicitly details the stages of a court trial and the apparent corruption in the legal profession, allows for in-depth analysis. In this film, students are presented with a clear model of courtroom drama.

The film is replete with ethical issues both in and outside the court, which stimulate awareness, responsiveness and debates. Students can easily relate to and identify with the main character who is uncertain about his career choice.

I also watched used this film during ELP classes. The following scenes were chosen for analysis:

- being assigned a lawyer and signing the initial contract;
- preparing a case;
- choosing and dealing with jury members;
- appearing before the court, questioning witnesses,
- negotiating with defense lawyers, as well as presenting closing arguments.

In the case of *The Rainmaker*, every class consisted of several exercises based on the oral comprehension of a scene. Three viewings were provided, without subtitles, but after the second one, a brief discussion and summary were introduced. This served as a quick comprehension quiz.

Students were offered different types of exercises such as True or False (with justification); Gap Filling (listening comprehension for specific law terminology); Definitions (contextual deduction); Simple to complex questions (from ‘Who is Rudy Baylor?’ to ‘Why does the family agree on the lawyers’ retainer fees?’); Summary of the scene (Comprehension); Inference and deduction (Analysis of body language and expressions used during scenes); Debate and personal opinion (Based on lawyer methods, tactics, choices, etc.); Replacing a conversation in the correct order (Discourse logic); Advice to the lawyer, client (Hypothesizing: What would you do and what could happen?); Syntax and grammar (Verbs, modals, adverbs, comparatives/superlatives, articles, etc.).

At my “film-watching” Legal English lessons I tried to shift the stress from listening comprehension to developing a professional communicative competence. Not only listening skills were trained but there were activities aimed at mastering vocabulary and training speaking skills as well as teaching critical thinking and practicing communicative skills (compare the episodes from different movies and find similarities/differences, elicit characteristic speech patterns, use the patterns in the dialogues of your own, make up a scenario for a role play or a make a short report devoted to the topic covered).

As we see, video-based lesson requires a lot of attention on the part of the teacher and demonstrates that the role of the teacher has undergone many modifications. Traditionally three main teacher’s roles are described as follows [2, pp. 89-112]:

- to organize the resources and facilitate the communication process between all participants in the classroom and the various activities;
- to act as an independent participant and guide within the classroom procedures and activities; and finally,
- to serve as the researcher and learner, while contributing the appropriate knowledge and observed experiences in terms of learning and organizational capacities.

Using video at ELP implies that the teacher not only undertakes to respect the above-mentioned roles, but also assumes the role of needs analyst, counselor and group process manager, depending on the variety and scope of the various exercises and activities. In the case of ELP, s/he must have some knowledge of a range of legal terminology to properly instruct law students. It is very useful for teachers of ELP to encourage the development of this process of “awareness” and “introspection” with their students to better prepare them for their future careers.

The experience gained during “film-watching” classes brought me to the following conclusions:

- It’s well known that students like watching movies. But introducing this form of work for the first time a teacher should explain to the students how movies will be used during the course.
- A teacher should watch the material s/he is going to use beforehand so that s/he will be able to estimate how difficult it will be for her/his students to understand it and if it is necessary to switch on subtitles or be ready to show the episode twice.
- It is also necessary to check if disks to be used are compatible with the player installed in the computer; it might be useful (and not infringing copyright) to record a disk with the episodes for a personal use in class or to extract these episodes to a flashcard.

- Depending on the students' language level and teaching objectives, either the whole movie or just several episodes can be watched
- Assigning homework may be somewhat risky because many of the students give priority to their legal classes and very little priority was given to English classes. For this reason, some of the homework assignments could be transformed into in-class oral or written evaluations.

These statements are only the results of a limited study, so it would be dangerous to generalize them too much. We believe, however, our study sheds light on many neglected issues in the use of films and encourages many teachers to use films in their practice.

I risk to assume that the approach described here can be effective in any ESP class. Although not all spheres of professional activities are broadly depicted in movies, such classes as English for medicine, business, education can be easily supplemented by interesting video materials selected according to the suggested approach and accompanied by appropriate tasks and assignments.

### **Bibliography:**

1. APKON, S. *The age of the image: Redefining literacy in a world of screens*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2013. 263 p. **ISBN 9780374102432**
2. BREEN, M. & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: *Applied Linguistics*, 1980, nr. 1(2), p. 89-112. **ISSN 0142-6001**
3. BROWN, D. *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman, 2000, 354 p. **ISBN 978-0131991286**
4. CLARE, A. The power of video. In: K. Donaghy, D. Xerri (Ed.), *The Image in English Language Teaching*. 2017. ELT Council, 213 p., pp. 33-42. **ISBN 978-99957-1-151-1**
5. DABROWSKI, A. When law goes pop - teaching Legal English through TV courtroom shows. In: *Lingwistyka Stosowana*, 2010, nr. 3, pp. 139-148. **ISSN 2080-4814**
6. ELKINS, J. Reading lawyer films. In: *Les Cahiers de l'APLIUT*, 2006, vol. XXV, nr. 1, pp. 8-25. **ISSN 2119-5242**
7. GOLDSTEIN, B., & DRIVER, P. *Language learning with digital video*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, 218 p. **ISBN: 978-1-107-63464-0**
8. LYNCH, L. *Throw Away the Course Book and Adapt Authentic Materials*. 2014. Retrieved from <http://www.eslbase.com/articles/authenticmaterials-2>
9. MAC KNIGHT, F. Video and English language teaching in Britain. In: J. McGovern (Ed.), *Video applications in English language teaching*. Oxford: Pergamon Press, 1983, p. 1-15. **ISBN 0-08-029476-6**
10. MAJOR, L. & WATSON, S. Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. In: *Technology, Pedagogy & Education*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1475939X.2017.1361469>
11. MISHAN, F. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect, 2005, 330 p. **ISBN: 1-84150-080-1**
12. SAHL, J. The Rainmaker Film: A Window to View Lawyers and Professional Responsibility. In: *The University of Memphis Law Review*, Vol. 48, nr. 3, p. 826-858. Retrieved from <https://www.memphis.edu/law/documents/sahltherainmakerfilm>
13. SHERMAN, J. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 277 p. **ISBN 0-521-79961-9**
14. SWEETING, A. *Language Through Film*. Sydney: Phoenix Education, 2009, 126 p. **ISBN 9781921586064**
15. VYUSHKINA, E. Legal English Through Movies: Development of Professional Communicative Competence. In: *STUDIES IN LOGIC, GRAMMAR AND RHETORIC*, 2016, nr. 45 (58), p. 253-263. **ISBN 978-83-7431-487-9**
16. WILLIS, D. The Potential and Limitations of Video. In: J. McGovern (Ed.), *Video applications in English language teaching*. Oxford: Pergamon Press. 1983, p. 35-42. **ISBN 0-08-029476-6**
17. WILLIS, J. 101 ways to use video. In: J. McGovern (Ed.), *Video applications in English language teaching*. Oxford: Pergamon Press. 1983, p. 43-55. **ISBN 0-08-029476-6**

## PROBLEMATIZAREA CA STRATEGIE DIDACTICĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE (STUDIU DE CAZ)

**Natalia BOLGARI**, *asistent universitar*  
*Facultatea Relații Economice Internaționale,*  
*Academia de Studii Economice din Moldova*

**Abstract:** *The article focuses on the use of problem-based strategy during English for Specific Purposes classes through Case Study. The article outlines the features of problem-based situations and case studies, their methodological routes, as well as their impact on the development of students' communicative skills.*

**Keywords:** *problem-based situation, case study, communicative competences, motivation.*

Schimbarea de paradigmă a învățării, și anume trecerea de la achiziții de cunoștințe la dezvoltarea de competențe, valori și atitudini, impune focalizarea instruirii pe activități dominante de participare activă și voluntară a studenților după nevoile, interesele și profilurile lor de învățare. Dezvoltarea competențelor comunicative la lecțiile de limbă engleză este posibilă prin prisma problematizării, cu alte cuvinte, prin introducerea studenților în situații-problemă.

Problematizarea este considerată în didactica modernă una din cele mai valoroase metode, deoarece orientează gândirea studentului spre rezolvarea independentă a problemelor. Utilizând metoda în discuție, profesorul îl pune pe student în situația de a căuta un răspuns pertinent, o soluție pentru problema cu care se confruntă. Punctul de pornire îl constituie crearea *situației-problemă*, care desemnează o situație contradictorie pentru student, dificilă, întrucât se creează un conflict între experiența de cunoaștere a studentului și elementul de noutate cu care se confruntă acesta.

*Situația-problemă* este necesar să prezinte următoarele caracteristici:

- să prezinte o dificultate cognitivă pentru student, rezolvarea acesteia necesită un efort real de gândire;
- să trezească interesul studentului, să-l surprindă, provocându-l să acționeze (să caute, să depășească obstacolele, să alcătuiască, să facă conexiune cu ce cunoaște, să descopere, să decidă);
- să orienteze activitatea studentului în direcția rezolvării, aflării soluției de rezolvare. Rezolvarea nu este posibilă fără activarea cunoștințelor și experiențelor dobândite anterior.

Tensiunea (conflictul) este creată între experiența anterioară și elementul de noutate cu care se confruntă. Această tensiune îl va determina să acționeze, să investigheze și să intuiască soluția de rezolvare a acestei tensiuni. Rezolvarea situației-problemă solicită logica studentului, inducția, deducția, intuiția, analogia, dar și voința de perseverență.

Formularea situație-problemă și activitatea exploratorie a studentului pentru a descoperi soluția presupune patru momente fundamentale:

1. *Punerea problemei și perceperea ei de către studenți* (inclusiv primii indici pentru rezolvare). Profesorul formulează situația-problemă, expune faptele, explică o serie de relații cauzale care se stabilesc, apoi recepționează primele solicitări și dă informații suplimentare. Practic, profesorul dezvăluie doar germele adevărurilor ce vor fi apoi descoperite de studenți prin efort propriu;
2. *Studierea aprofundată și restructurarea datelor problemei* (în acest moment problematizarea se apropie de cercetarea fundamentală). În această etapă, studentul lucrează independent: reactualizează cunoștințele, se documentează în domeniu, compară informațiile, selectează informațiile pe care le consideră necesare și relevante;
3. *Căutarea soluțiilor posibile la problema pusă*. Studentul analizează atent și cu discernământ materialul factual, purcede la o sinteză, pentru a recupera esențialul, face conexiuni logice, analizând condițiile de producere/manifestare a situației, formulează ipoteze privind soluționarea problemei și le verifică pe fiecare în parte;



4. *Obținerea rezultatului final și evaluarea acestuia.* La acest moment, studentul compară rezultatele obținute prin rezolvarea fiecărei ipoteze. În final, studentul decide sau alege soluția optimă, care se confruntă cu ideile prezentate în manual.

Crearea situației-problemă la orele de limbă străină este posibilă prin intermediul *studiului de caz*. *Studiul de caz* (lat. Casus – accident, eveniment întâmplător) s-a născut din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a instruirii de modelul vieții reale, al activității practice sociale sau productive. Treptat, acesta s-a impus ca una dintre cele mai active metode, de mare valoare euristică, dar și aplicativă.

*Studiul de caz* (S.C.) se află la baza formelor de învățământ propuse de către Graduate School of Business Administration of Harvard. Ea a fost inițiată în Franța, în 1926, de către A. Siegfried. Ulterior, s-a înregistrat o dezvoltare mai largă în sectoarele învățământului superior. R. Yin propune următoarea definiție a studiului de caz: „o cercetare empirică ce analizează un fenomen contemporan în contextul vieții reale, granița dintre fenomenul respectiv și context nefiind precis definită, și în care sunt utilizate surse multiple de date”. Un studiu de caz poate fi o situație umană complexă unică, de exemplu, o decizie majoră cu consecințele ei, un proiect ce se implementează, un eveniment important etc., care urmează să fie investigat în context concret. În viața socială există evenimente unice, nerepetitive, situații rare sau extreme, chiar critice, destul de problematice, care pot fi analizate, investigate într-un studiu de caz singular sau multiplu. Întrebările la care răspunde studiul de caz sunt *Cum?* și *De ce?* a avut loc un fapt, un anumit eveniment, o situație, o decizie.

I. Cerghit consideră că *studiul de caz* mijlocește o confruntare directă cu o situație din viața reală. Studiul de caz lărgeste câmpul cunoașterii, căci un caz invocat poate servi drept suport al cunoașterii inductive, care trece de la premise particulare la dezvăluirea generalului, la formarea unor concluzii generalizatoare (noțiuni, reguli, principii, legități etc.), dar și invers, ca bază a unei cunoașteri deductive, de trecere de la general la particular, de concretizare a unei idei, a unor generalizări, de aplicare a cunoștințelor sau deprinderilor însușite la situații sau probleme noi [2, p. 233].

*Cazul*, în opinia lui A. L. George, reprezintă o *situație-problemă reală*, decupată din realitate, situație care, evaluată și soluționată în cadrul activităților colective ale studenților, asigură premisele necesare formulării de către aceștia a unor recomandări, concluzii, reguli, legități. Studenții își argumentează soluțiile sau deciziile făcând referință la cunoștințele, legitățile și teoriile învățate deja [4].

Studiul de caz oferă studenților prilejul de a analiza, de a sintetiza și de a rezolva unele probleme în situații reale, de viață, ceea ce e mult mai stimulatив decât a opera cu cunoștințe teoretice. În contextul acestor activități, ei învață să deosebească aspectele relevante de cele nerelevante, apreciază, după propriile lor criterii, valoarea unor tehnici de lucru, percep în mod direct fapte și evenimente viabile, aplică în situații concrete cunoștințele dobândite.

Cercetătorul D. Campbell susține că *studiul de caz* poate fi privit ca un pas mic spre o mare teorie, iar R. K. Yin consideră că învățarea bazată pe studiu de caz presupune *angajarea activă și interactivă a studenților* în activități de analiză și dezbateri colective a unui „caz”, de *identificare și examinare a variantelor de acțiune și de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori*. Astfel, învățarea bazată pe studiu de caz are tangențe și cu *învățarea prin cooperare*, contribuind și ea la dezvoltarea comportamentelor sociale ale studenților, indiferent dacă analizarea și soluționarea cazului se realizează frontal, în grup sau individual.

Trimiterea la un caz luat în studiu poate contribui la confirmarea justeții sau eficienței unui mod de acțiune, profesional sau social, la încurajarea unui comportament, a unei conduite. Efectuarea unei analize de caz presupune cunoașterea în prealabil de către studenți a demersului metodic după care trebuie să-și desfășoare activitatea, adică a etapelor pe care urmează să le parcurgă în succesiunea lor logică:

- identificarea cazului;
- analiza cazului;

- stabilirea alternativelor de rezolvare a cazului;
- optimizarea soluției finale, adoptată pentru rezolvarea cazului.

Studiul de caz oferă studentului posibilitatea și postura de creator, de investigator, de inovator al situației (situațiilor), unde el poate să-și formeze anumite capacități creatoare, atitudini și convingeri, voința de a oferi soluții originale; deci, el are responsabilitatea pentru soluțiile noi pe care le produce și responsabilitatea morală pentru destinația acestor soluții.

Această metodă este ghidată de gândirea euristica și de învățarea prin descoperire. Învățarea euristica nu duce numai la educarea gândirii, la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, susține R. Gardner [3, p. 59].

Studiul de caz implică strategia cercetării și a descoperirii creând studentului starea de activare, îi sporește atenția și interesul, încrederea în sine, astfel încât el devine capabil să găsească informația de care are nevoie și să rezolve diferite probleme în mod independent, să gândească independent, să privească o problemă din unghiuri diferite. Expunerea cunoștințelor sub formă de probleme sau învățare pe bază de probleme îl conduce pe student spre găsirea independentă a soluțiilor sau rezolvărilor.

Învățarea bazată pe studiu de caz este o metodă activă, susțin cercetătorii I. Bontaș, I. Cerghit, I. Radu [1, 2] și dispune de un șir de avantaje:

- Motivează intrinsec studenții și îi implică în activitate;
- Oferă posibilitatea de a se confrunta cu situații-probleme reale, veridice, extrase din realitate și șansa de a le soluționa;
- Pune studenții în situația de a-și aplica cunoștințele și capacitățile pe care le posedă în realizarea inductivă și deductivă, în dobândirea și descoperirea noului;
- Este un exercițiu activ și interactiv bazat pe argumentări, descoperiri și soluționări;
- Determină studenții să manifeste atitudine și spirit critic față de diferite variante de soluționare a cazului, argumentând în mod rațional varianta optimă;
- Presupune dezbateri colective, în cadrul cărora se produc schimbări intelectuale, confrunțări, argumentări, formulări de concluzii.

Studenții ating cele mai complexe niveluri de gândire și învățare activă, trecând de la aplicare la analiză, sinteză și evaluare.

La realizarea treptelor de parcurs în prelucrarea cazului profesorul organizează și conduce întregul proces de analiză a acestuia, dirijează cu abilitate, discreție și competență dezbaterile care au loc și stăpânește situația care s-ar putea ivi în timpul discuțiilor. I. Cerghit susține că profesorul joacă mai mult rolul de animator care impulsionează discuțiile, imprimându-le un curs vii și fructuos, menținute pe un făgaș corect și la obiect. În intervențiile sale, el trebuie să manifeste răbdare, abținându-se de la anticiparea ipotezelor, opiniilor și soluțiilor la care pot ajunge studenții prin propriile lor raționamente. Accentul cade, deci, pe participarea activă și productivă a întregului grup [2, p. 239].

Metoda studiului de caz se organizează ca discuție cu lansare a variantelor de soluții pentru o problema enunțată, utilizându-se următoarele tehnici:

- de exprimare a soluțiilor: brainstorming, brainwriting.
- de analiză (S.W.O.T. – Strengths/ Weaknesses/ Opportunities/ Threats) pentru una dintre soluții.

Studiul de caz le formează studenților competențe comunicative în cea de-a doua limbă, aprofundându-le vocabularul sub aspectul culturii profesionale și a celei generale, și reprezintă o pistă sigură în motivarea studenților privind studierea și posedarea limbii străine ca a doua specializare la facultățile economice.

E necesar să precizăm că formarea competenței de comunicare la limba străină se realizează în perspectiva motivației care vizează domeniul lingvisticii aplicate.

Investigația noastră a demarat de la ipoteza că, dacă formarea competențelor comunicative necesită motivații conștientizate, atunci studiul de caz are o contribuție importantă ca factor de

motivație în formarea competenței comunicative, în context pedagogic, ce presupune o angajare activă și interactivă a studenților în procesul comunicării. În acest sens, studiul de caz va facilita decodarea mesajului într-o limbă străină.

Studentul este transformat într-un participant activ, stimulându-i-se motivația interioară. Această stimulare se datorează limbajului, el având ca finalitate comunicarea. Numai în baza modelelor sau tiparelor de limbaj se formează și se dezvoltă competența de comunicare. Studiul de caz îl orientează pe student să găsească atare modele sau tipare de limbaj care le trezește simțul noului în activitatea de învățare, îl face să aleagă atitudinile corespunzătoare în situații concrete, să aibă încredere în forțele proprii, să acumuleze cunoștințe în domeniul (cazul) studiat, să abordeze studiul de caz în mod individualizat, personalizat și contextualizat. În același timp, tiparele de limbaj sunt și factori de personalitate, și factori de comportament comunicațional.

Competența comunicativă, subliniază I.O. Pânișoară, depășește competența lingvistică. Competența lingvistică vizează cunoașterea limbii, a sistemului lingvistic. Competența comunicativă semnifică referirea la propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării, în sensul general, și anume: modalități de asemănare, de observație, de instrucțiuni explicite, de încercare și de eroare. Modalitățile numite prefigurează un anumit tip de model sau anumite tipuri de modele lingvistice utilizate ca material de construcție a studiului de caz. Cu cât modelul lingvistic este mai elevat, cu atât și competența de comunicare interpersonală este consistentă și calitativă. În acest sens, studiul de caz reclamă practicarea acestor modele lingvistice în rândul participanților la acest proces [7].

Competența comunicativă a studenților este relevantă, în baza studiului de caz, de relația de presupozii reciprocă întreținută de două metalimbaje: un limbaj descriptiv centrat pe formularea semnificațiilor conținute în text și un limbaj metodologic centrat pe definirea conceptelor descriptive și pe verificarea coeziunii lor interne.

Alte aspecte ce țin de formarea competenței comunicative se referă la tactul profesorului și la orientarea activităților studenților, la utilizarea unor sintagme adecvate contextului, toate acestea fiind menite să le coordoneze exprimarea, să-i stimuleze la o participare și la o gândire activă. Prin urmare, unele cerințe de optimizare a predării/învățării vizează folosirea corectă a celor mai potrivite cuvinte și expresii, coerența exprimării, influența vorbirii, alegerea tempoului de expunere.

Studenții nu vor reuși să investigheze un caz, nu vor putea aplica studiul de caz, dacă ei nu vor putea comunica unii cu alții și nu vor reuși să-i convingă prin comunicare pe alți participanți. Am menționat deja că orice competență comunicativă derivă din competența lingvistică. În sensul acesta, și investigarea sau studiul de caz vor avea o deosebită prestanță prin cultura lingvistică a limbajului, prin corectitudinea gramaticală a frazelor, prin coerența semantică a textului. Studenții combină nucleele unor propoziții în mai multe feluri și apoi testează modul în care variantele scrise/orale contribuie, prin sens și implicații, la identificarea „modelelor de realitate”, la diferențierea coeziunii și a coerenței în exprimarea scrisă și orală, la sesizarea relației dintre gradul de expectabilitate în receptare, sau la îmbunătățirea coerenței propriu-zise. Astfel, în baza acestor tehnici care vizează funcționalitatea gramaticală a textului și care fortifică motivația competenței comunicative în limba străină a studenților, am construit paradigma funcțional-dinamică ce relevă achizițiile lingvistice ale textului ca bază a formării competenței comunicative a studenților.

Fiecare etapă a studiului de caz relevă anumite competențe comunicative ale studenților. Drept exemplu concludent prezentăm următorul studiu de caz:

**Tema:** „Comunicarea în cadrul unei companii” (Nivelul B1-B2).

**Studiul de caz:** Probleme de comunicare în urma achiziționării/preluării unei companii de către o altă companie.

**Obiectivele:** studenții trebuie să fie capabili:

- să înțeleagă cele mai importante probleme de comunicare într-o companie;
- să folosească un vocabular adecvat în vorbirea orală și comunicare cu colegii în situația dată;

- să discute și să găsească soluții de îmbunătățire a comunicării între angajați.

Studentii sunt divizați în două subgrupe.

*Subgrupa 1:* Studenții citesc scrisoarea-reclamație din partea companiei-mama, scrisă de către un subaltern deducând problemele de comunicare.

*Subgrupa 2:* Studenții citesc scrisoarea-reclamație din partea companiei preluate, scrisă de către unul din manageri, deducând alte probleme de comunicare.

În urma dezbaterilor, studenții au ajuns la următoarele probleme de comunicare între companiile date: lipsa de informatizare a personalului subaltern; lipsa schimbului de idei; utilizarea inadecvată a tehnologiilor de comunicare scrisă și orală;

Ulterior subgrupele propun soluții pentru problemele depistate, evaluându-le:

*Subgrupa 1* propune introducerea sistemului de monitorizare și informare a managerilor inferiori despre strategiile și deciziile luate.

*Subgrupa 2* vine cu sugestia de a instrui personalul în utilizarea tehnologiilor informaționale.

*Subgrupa 1* sugerează întruniri frecvente între departamentele ambelor companii cu scopul de a discuta planul de acțiuni și performanțele personalului.

*Subgrupa 2* înaintează schimbul de experiență reciproc prin vizitarea filialelor.

Metodele de lucru folosite în cadrul analizei studiului de caz sunt citirea mesajului scris, brainstorming, discuții în cadrul întrunirii.

După cum am observat, studiul de caz a creat o situație-problemă la tema „Comunicarea în cadrul unei companii“, în care studenții aveau sarcina de a soluționa problemele de comunicare ce au apărut în cadrul companiei ca rezultat al preluării unei companii de către alta. La rezolvarea situației-problemă date, studenții au aplicat cunoștințele achiziționate anterior la tema în cauză. Pentru a-și exprima opiniile, a-și argumenta punctul lor de vedere, a convinge, studenții au utilizat structurile lingvistice de rigoare, dezvoltându-și competențele comunicative.

În concluzie, merită de menționat că dezvoltarea competențelor comunicative la orele de limbă străină este posibilă prin prisma problematizării, cu alte cuvinte, prin antrenarea studenților în soluționarea situațiilor-problemă. Crearea situației-problemă este posibilă prin intermediul *studiului de caz*. Studiul de caz a fost explorat ca factor motivațional și ca generator de formare a competențelor comunicative.

#### **Bibliografie:**

1. BONTAȘ, Ioan. *Tratat de Pedagogie*. București: Ed. All, 2008. 416 p. ISBN: 978-973-571-738-4
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 315 p. ISBN: 973-46-0175-X
3. GARDNER, R.C. *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang, 2010. 241 p. ISBN: 978-1-4331-0459-6
4. GEORGE, A. L. Case Studies and Theory Development: The Method of Structured, Focused Comparison. In: CALDWELL, D., ALEXANDER, L., GEORGE, A. *A Pioneer in Political and Social Sciences. Pioneers in Arts, Humanities, Science, Engineering, Practice*. Vol. 15. Ed. Springer, Cham, 2018. ISBN: 978-3-319-90771-0
5. DRUȚĂ, Maria Elena. *Didactica disciplinelor economice: considerații teoretice și aplicații*. București: Ed. ASE, 2005. 220 p. ISBN 973594605X
6. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X
7. PANIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2006. 430 p. ISBN (13) 978-973-46-0313-8

**MEHRSPRACHIGKEIT – EIN ANERKANNTES ZIEL DER EUROPÄISCHEN  
BILDUNGSPOLITIK**

**Oxana CHIRA**, *Lekt. Univ., Dr. in Phil.  
Fakultät für Philologie  
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti*

**Rezumat:** *O atenție sporită în domeniul științelor educației și cercetării educaționale a fost atrasă elevilor din familiile care nu sunt rezidente în Uniunea Europeană, familiile de imigranți. În special, studiile de evaluare comparative pe scară largă la nivel internațional, cum ar fi Programul pentru evaluarea internațională a elevilor (PISA), Tendințele studiului internațional de matematică și științe (TIMSS) sau Progresul în studiul internațional de alfabetizare în lectură (PIRLS) au atras interesul în sferele politice și publice asupra faptului că eterogenitatea lingvistică și culturală legată de migrație în rândul elevilor nu trebuie înțeleasă ca o problemă a unui „grup neglijabil”, ci ca o problemă de bază a educației.*

*În acest articol țin să abordez un subiect actual despre dezvoltarea treptată a sistemului de învățământ prin prisma multilingvismului și prezint câteva dihotomii din domeniul politicii educaționale, rezultate consensuale în baza actualei cercetări: limba vs politica educațională, multilingvism vs curriculum, limba maternă vs prima limbă vorbită, limba literară vs limba colocvială. În același timp, nu toate fenomenele, consecințele migrației în sistemul de educație sunt percepute de societate și abordate de ministerele responsabile.*

**Cuvinte-cheie:** *multilingvism, migrație, curriculum, științele educației, sistem de învățământ.*

### **1. Einführung**

In der interkulturellen Bildungsforschung und besonders im Kontext der europäischen Bildungspolitik wurde in den letzten Jahren eine Theorieentwicklung angeregt, die auf die Erforschung der Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik durch Schule und Unterricht konzentriert ist. Die theoretische Basis, auf die sich eine solche Forschung der Sprachpolitik bezieht, ist breit und stets aktualisiert. Als besonders tragfähig hat sich in der EU-Politik die Entwicklung der Sprachenpolitik und Unterstützung der Sprachforschung erwiesen. In ihrem Beitrag zu dem am 17. November 2017 in Göteborg abgehaltenen Sozialgipfel erläuterte die Europäische Kommission das Konzept eines „europäischen Bildungsraums“, in dem es bis 2025 „gängig ist, dass man neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen spricht“. Es ist zu konstatieren, dass die EU eng mit zwei Zentren für Sprachenforschung, mit dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (EFSZ) und dem Europäischen Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit und Vermittlung von Sprachen (Mercator) zusammenarbeitet. Die Zentren fördern Innovation auf dem Gebiet des Sprachenunterrichts und tragen dazu bei, dass Europäer Sprachen effizienter lernen. Die EU betrachtet Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit der Einwohner von Europa. Seit Beginn der 2000er Jahre richtet sich breite Aufmerksamkeit der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in Europa auf Schüler aus Familien, die hier nicht altansässig, sondern zugewandert sind. Insbesondere die international vergleichenden Large-Scale-Assessment-Studien wie Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) oder Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) haben das Interesse der politischen und öffentlichen Sphäre darauf gelenkt, dass migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft nicht als Problem einer zu vernachlässigenden Randgruppe aufzufassen ist, sondern als Grundproblem von Erziehung und Bildung [7, S. 74 - 91].

### **2. Sprache vs Bildungspolitik**

In Deutschland leben und lernen Schülerinnen und Schüler aus allen Regionen Europas und der Welt miteinander. Diese kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Gesellschaft und in allen

Bildungseinrichtungen ist für Deutschland eine wichtige Ressource und ein großes Potential, das das Bildungsministerium für die Gestaltung der Zukunft aufgreifen muss. Seit gut einem Jahrzehnt ist das Thema Sprache und Bildungspolitik aus der Pädagogik, Politik und Soziolinguistik nicht mehr wegzudenken. Die Schule ist mehr als nur ein Kontext für Sprachgebrauch und Sprachlernen. Es gilt Beziehung zwischen Sprache und Lernen in der schulischen Umgebung gilt es zunächst zu lernen verstehen. Die in Schule und Fachunterricht verwendete Sprache: stellt Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler dar; sie unterscheidet sich von der Alltagssprache erheblich; sie besitzt eine kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion. Deshalb braucht das Bildungssystem in allen Bildungseinrichtungen kompetente pädagogische Fachkräfte, die Lernprozesse unter Bedingungen der Vielfalt begleiten und fördern können. Es wurde die Anzahl der Schülerinnen und Schüler erfasst, deren Herkunftssprache „nicht Deutsch“ ist. Der mit einem hohen ndH-Anteil einhergehende Anspruch einer Schule auf eine verstärkte Deutsch-Förderung der Schülerinnen und Schüler wurde dementsprechend nicht mit einer Förderung von Mehrsprachigkeit verbunden [9, S. 57].

Im Vorwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für „Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen“ ist die folgende Behauptung zu beachten: „Das Ziel muss sein, in allen Unterrichtsfächern und für alle Schülerinnen und Schüler einen sprachsensiblen und -förderlichen Unterricht zu gestalten, der ihnen den qualifizierten Erwerb auch der deutschen Bildungssprache eröffnet. Momentan befinden wir uns in einer Übergangsphase, in der gerade eine Neuordnung der zweiten Lehrerausbildungsphase erfolgt. Auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung werden neue Angebote entwickelt, die den sich stetig verändernden Lernbedingungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung tragen“ [1, S. 5].

### **3. Mehrsprachigkeit vs Curriculum**

Es ist wichtig zu betonen, nachdem die Bildungsbehörde in einem an die Schulen gerichteten Schreiben zu Deutsch als Zweitsprache die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schüler an Berliner Schulen offiziell anerkannte und den Lehrkräften nahelegte, ihren Unterricht durchgehend als DaZ-Unterricht zu gestalten, wurde im Jahr 2000 ein DaZ-Weiterbildungslehrgang für Berliner Lehrkräfte eingerichtet. Im Vorwort der Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für „Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen“ wird hervorgehoben, dass „in einer globalisierten Welt mit weltweiten Migrationsbewegungen brauchen wir gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lage sind, mit den Herausforderungen von Mehrsprachigkeit umzugehen. Auch im internationalen Vergleich müssen die in Nordrhein-Westfalen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen an der Spitze stehen“ [1, S. 6]. Daraus lässt sich leicht ersehen, dass die Landesregierung die Lehrenden darin unterstützen will, vor allem mit qualitativen Weiterentwicklungen der Lehrerausbildung.

Es wird Mehrsprachigkeit da gesehen, wo mehr als zwei Sprachen gesprochen werden. Auffallend ist die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit gegen Vielsprachigkeit „vgl. im Europäischen Referenzrahmen“ [5, S. 17] abgegrenzt wird. Dabei wird ein Bild eines Menschen skizziert, der sich mit seinen verschiedenen Sprachkompetenzen in unterschiedlichen Kontexten mit interkulturellen Kenntnissen flexibel auseinandersetzt.

*Mehrsprachig bzw. Mehrsprachigkeit* kann in unterschiedlichen Kontexten Unterschiedliches bedeuten. Mehrere Arten der Mehrsprachigkeit gibt es in verschiedenen Ländern:

*Inner(sprachlich)e Mehrsprachigkeit:* z. B. *Bucovinean ist ein Dialekt/eine diatopische Varietät, wird von der rumänischen Standardsprache überdacht und gehört damit zur rumänischen Sprache.*

*Territoriale/ Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit:* Innerhalb eines Landes herrschen verschiedene Sprachen bzw. verschiedene Sprachen werden gesprochen. z. B. Die Schweiz ist

mit ihren vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch ein *mehrsprachiges* Land.

*Individuelle/ Lebensweltliche Mehrsprachigkeit:* Fast jeder Mensch ist mehrsprachig und individuell mehrsprachig. z. B. Da der Vater Russisch, die Mutter Rumänisch spricht, wächst das Kind von Geburt an *mehrsprachig* auf.

*Institutionelle / Elite Mehrsprachigkeit:* Innerhalb der Universität herrscht institutionelle Mehrsprachigkeit. Es gibt Kurse in Englisch, Russisch, Rumänisch, Deutsch etc. z. B. Internationale Ausrichtung der Universität verfügt über russische, rumänische, englische Webseite; AWO Organisation.

*Lebensweltliche/ Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit:* Innerhalb einer Gesellschaft herrschen unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit aufgrund einer multikulturellen Gesellschaft. z. B. Die Speisekarte eines italienischen Restaurants in Düsseldorf ist *mehrsprachig*: Insalata Nizza 8.00 € - gemischter Salat mit Thunfisch und Sardellen; Antipasto dal carrello 8.50 € - Vorspeise vom Wagen; Penne all arrabbiata 9.00 € - Penne in scharfer Tomatensauce etc. Der Mehrsprachigkeit zu Grunde liegt die Situation, als viele Italiener in Düsseldorf in 60-ger Jahren angekommen sind, deshalb spricht man im Restaurant mehrere Sprachen, die eigen geworden sind.

#### **4. Muttersprache vs Erstsprache**

Der Terminus *Muttersprache* wird häufig kritisiert, da der Spracherwerbsprozess der L1 nicht nur von der Mutter ausgeht. Die Verwendung des Wortes *Muttersprache* verzerrt das Bild von der Spracherwerbssituation, an der meist außer Mutter, auch Väter, Geschwister, Verwandte, Tagesmütter etc. beteiligt sind. Der Sprachgebrauch des Kindes kann sich von dem der Mutter unterscheiden, sodass der Begriff scheint nicht passend zu sein. Die *Muttersprache* suggeriert einen familiären Kontext. Mit diesem Begriff scheint eine emotionale Dimension verbunden zu sein, die laut Ahrenholz (2017) in dem Ausdruck Erstsprache nicht erfasst ist. Im Spanischen ist „madre lingua“ und dem Rumänischen „limba maternă“ ähnlich und die adäquate polnische Variante würde jedoch *Vatersprache* bedeuten. Im Russischen wird *rodnoi iazik* gebraucht. Im Englischen findet sich häufig *native language*, in den romanischen Sprachen wird die Bezeichnung *lingua nativa* verwendet. Dies könnte zur Verwirrung führen, deswegen würde der Begriff Erstsprache passender. Als überzeugendes Beispiel wäre: wenn die Mutter Italienisch spricht und der Vater Deutsch, zu Hause wird nur Deutsch gesprochen, Familiensprache ist Deutsch, die erste Sprache, die das Kind lernt, ist Deutsch. So ist die erste Sprache des Kindes Deutsch, aber die Sprache der Mutter Italienisch. Gerade auch im didaktischen Bereich ist der Begriff Muttersprache unpassend, da 30% der Schülerinnen und Schüler sich Deutsch als Zweitsprache erwerben. Mit der Bezeichnung *Erstsprache* wird auch indirekt auf das mögliche Erlernen von weiteren Sprachen verwiesen und dass das die erste Sprache ist, die man lernt. Der Begriff wird oft mit dem der *Muttersprache* synonym verwendet. Die sprachwissenschaftliche und psychologistische Literatur verwendet den Begriff der Muttersprache weniger. Meist wird von der ersten Sprache gesprochen, d.h. die erste Sprache, die man lernt.

Das Konzept der Muttersprache wurde etymologisch und pragmatisch von Bernt Ahrenholz (2017) erklärt. Der Autor hebt Folgendes hervor: „Die Bezeichnung Muttersprache verzerrt natürlich das Bild von der Spracherwerbssituation, an der meist auch Väter oder Geschwister beteiligt sind und eventuell andere Verwandte, Bekannte oder auch Tagesmütter und Aupair-Mädchen oder ab einem bestimmten Alter Nachbarkinder mitwirken“ [2, S. 3]. Aus der soziolinguistischen Perspektive wird „Muttersprachenunterricht“ als „Herkunftssprachenunterricht“ gemeint. Ein wichtiger Punkt ist noch dabei, dass mit der Bezeichnung Erstsprache wird indirekt im Bildungssystem auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen verwiesen.

Der Sprachgebrauch ist in den meisten EU-Ländern unterschiedlich, wobei auch die oben erwähnten Begriffe variieren. Die folgenden Bezeichnungen werden auch parallel verwendet: *Schülerinnen und Schüler sprachlicher Minderheiten*, *Schülerinnen und Schüler ethnischer Minderheiten*, *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*, *Schülerinnen und Schüler*

mit *Migrationsgeschichten* etc. Alle erwähnten Termini werden in Curricula, in Lehrbüchern etc. und didaktischen Lehrwerken für so genannte „inklusive Bildung für Zweitsprachler“ gebraucht. Dabei wird das gleiche gemeint.

Eine wahre legale Unterstützung der Menschenrechte findet man im Artikel 26: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“. (<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/70-jahre-aemr/artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte/artikel-26/>, angesehen am 18.08.2020), um die Persönlichkeit der Sprachlerner nicht zu verletzen. Die Rechte der Eltern sind hier besonders akzentuiert: „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll“ (ebn.).

### **5. Bildungssprache vs Alltagssprache**

Alltagssprache und Bildungssprache sind zwei Register derselben Sprache. Sie unterscheiden sich durch Kontextgebundenheit (Alltagssprache) vs. Kontextentbundenheit (Bildungssprache), Nähe (Alltagssprache) vs. Distanz (Bildungssprache), konzeptionelle Mündlichkeit (Alltagssprache) vs. konzeptionelle Mündlichkeit (Bildungssprache).

Der Begriff der Bildungssprache wurde im Zusammenhang mit der Begründung des BLK-Modellprogramms FörMig in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführt und im Englischen benutzt man Termini *academic language* (vgl. Cummins 2000), *academic literacy* (vgl. Gibbons 2002), *language of schooling* sowie verwandte Begriffe.

Ingrid Gogolin definiert die Bildungssprache „als dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ [8, S. 218]. Die Bildungssprache ist elaborierter, verdichteter auch unpersönlicher als die Alltagssprache. Außerdem wird die Bildungssprache auch als Sprache der Schule bezeichnet. Es handelt sich um Wortschatz, Syntax und Diskurs- und Textarten, die fächerübergreifend relevant sind. Die Vermittlung der Bildungssprache erschließt das darin versprachlichte Wissen und ermöglicht eine Teilnahme an durch die Bildungssprache geprägten Räumen. Bei Leisen lesen wir: „Bildungssprache ist [ebenso wie die alltägliche Wissenschaftssprache] die Sprache, die vorrangig im Bildungsbereich vorkommt und deren Beherrschung zur Teilhabe an der Bildung erforderlich ist“ [10, S. 48].

Im wissenschaftlichen Beitrag „Heuristik der Bildungssprache“ hebt seine Autorin Linda Riebling hervor: „mit der Heuristik der Bildungssprache wurde in der Interkulturellen Bildungsforschung in den letzten Jahren der Versuch unternommen, eine Theoriebildung zu befördern, die auf die Erforschung der Bildungssprache und der auf sie bezogenen Sprachkompetenz sowie die Möglichkeiten der Beförderung dieser Kompetenz durch Schule und Unterricht ausgerichtet ist“ [12, S. 90]. Die Bildungssprache der Schule stellt ein vielschichtiges und komplexes Phänomen dar. Die Anwendung der Sprachtheorie von Eugenio Coseriu verdeutlicht das Zusammenspiel inhaltlicher, sprachsystematischer und sprachanwendungsbezogener Faktoren und deren Implikationen für die Diagnostik, den Erwerb und die Vermittlung dieses Registers als kulturelles Kapital. In der Linguistik werden in Anlehnung an Eugenio Coseriu (1970) drei Variationsdimensionen angegeben, die als außersprachliche Bestimmungsgrößen einer synchronischen, sprachlichen Varietät einer Einzelsprache gelten: die auf regionale Einflüsse bezogene kommunikative Reichweite (Diatopik), die durch Gruppenzugehörigkeit bestimmte soziale Reichweite (Diastratik) und die in einem Zusammenhang mit der kommunikativen Situation stehende funktionale Reichweite (Diaphasik) einer sprachlichen Varietät [3, S. 32-33].

Die Bildungssprache muss in Beziehung zu anderen Registern sowie der Alltagssprache, der Fachsprache und der alltäglichen Wissenschaftssprache gesetzt und in ihrem Verhältnis zu diesen Registern und ihre Funktionalität dargestellt werden.



## Fazit

Die Empfehlung der EU-Politik die Mehrsprachigkeit als Chance wahrzunehmen und entsprechend auch im Unterricht ist zielbestimmend zu nutzen. Die aktuelle Forschung zeigt in Didaktik aber auch, dass heutzutage Lehrkräfte sich momentan noch nicht darauf hinreichend vorbereitet fühlen. Zurzeit haben nur wenige Studien (Leisen 2010; Luchtenberg 2010) die Funktion der Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen erforscht.

Die neuen Methoden wie „bilinguales scaffolding“ oder „kontrastiver Sprachunterricht“ werden hierbei als besonders erfolgreich angesehen. Das Konzept des *Scaffoldings* zielt darauf ab, eine einbeziehende und aufbauende Aktivität zu gestalten, die den Schülerinnen und Schülern bei dem Erwerb von Sprach-, Lern- und Schreibfähigkeiten hilft. Es gibt also Hinweise, dass die Schülerinnen und Schülern ihre erworbenen sprachlichen Kompetenzen aktiv einsetzen und diese auf eigene Art für ihre Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand im Unterricht nutzen. Die Lehrpersonen sollen für sprachliche Minderheiten und sprachlichen Diversitäten offen sein. Sie können unterstützende Aktivitäten einbauen, damit die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler allgemeine Bildungschancen gleich erhalten. Durch Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in der Schule erfahren die Schülerinnen und Schüler Wertschätzung und öffnen sich gegenüber der neuen Sprache.

Es lässt sich nicht bestreiten, dass die erste Sprache in der Bildungspolitik als Ressource und Unterstützung gesehen wird, durch die immer weitere Differenzierung und Relevanz der Bildungssprache aktiv gefördert werden sollen. Das Schulsystem ist in vielen EU-Ländern auf Einsprachigkeit ausgerichtet und ermöglicht häufig keine Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Deshalb wird es auch immer relevanter diese Thematik ernst nehmen und einbeziehende Aktivitäten in den Unterricht einbringen. Aufgrund der schwierigen curricularen Rahmenbedingungen sind bildungssprachliche Fähigkeiten, die für Erfolg in der Schule und im Beruf maßgeblich sind, für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwierig zu erwerben. Trotzdem haben Seiteneinsteiger, die mit Bildungssprache in eigener Sprache konfrontiert werden, höhere Bildungschancen.

## Literatur:

1. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland, (<http://www.eucimte.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>, angesehen am 20.09.2020).
2. AHRENHOLZ, Bernt. Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen, S. 15-36, 2010.
3. COSERIU, Eugenio. *Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes*. Tübingen: Tübinger Beiträge zur Linguistik, 1970.
4. CUMMINS, Jim. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
5. *Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit* 2001, (<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>, angesehen am 20.09.2020).
6. GIBBONS, Pauline. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH, 2002.
7. GOGOLIN, Ingrid. Learners with a migration background in the German school system and their support – Tradition and current trends. In: *Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung* Online Volume 11 (2019), No. 1, 74-91.
8. GOGOLIN, Ingrid. Sprache: Schlüssel zur Integration. In: *Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Integration braucht faire Bildungschancen*. Gütersloh, 2008, S. 215-224.
9. GOGOLIN, Ingrid., NEUMANN, Ursula., REUTER, Lutz. *Schulbildung für Minderheiten in Deutschland (1989 - 1999)*. Münster/ New York: Waxmann, 2001.
10. LEISEN, Josef. *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus, 2010.
11. LUCHTENBERG, Sigrid Language Awareness. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Hg. von Bernt Ahrenholz / Ingelore Oomen-Welke. 2., korr. und überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 107-117, 2010.

12. RIEBLING, Linda. *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann, 2013.

CZU 811.112.2'36

## VORTEILE UND GRUNDPRINZIPIEN DER VERMITTLUNG DER KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT

Lilia PASAT, Lekt. Univ.

Fakultät für Philologie

Staatliche Universität der Republik Moldau

**Rezumat:** *Limba germana este cunoscută ca o limbă dificil de învățat tocmai datorită gramaticii sale. Și totuși se poate învăța cu succes, doar în acest caz gramatica trebuie să îndeplinească o funcție comunicativă, în care există avantaje mari. Nu este un secret faptul că poți cunoaște perfect regulile gramaticale pe de rost, dar absolut nu le poți folosi în construcția vorbirii. A învăța corect gramatica nu înseamnă doar memorarea regulilor gramaticale și a exemplelor din contexte artificiale. Deci, ce înseamnă „gramatica comunicativă”, care sunt principiile sale principale, care sunt diferențele și avantajele sale față de gramatica tradițională?*

**Cuvinte-cheie:** *gramatica comunicativă, competența comunicativă, text autentic, metode comunicative, gramatica tradițională, vocabular activ.*

*„Die deutsche Sprache gilt in vielen Ländern als besonders schwer, gerade wegen ihrer Grammatik. Meine These ist, dass der Grammatikunterricht durch eine stärkere Einbindung in die kommunikativen Unterrichtsphasen viel von seinem Schrecken verlieren kann,...“ (Hans-Jürgen Krumm)*

Als Pädagogen stellen wir uns die Frage, warum die Grammatik bei den Lernenden so unpopulär ist. Regeln werden gelernt, um getestet zu werden. Das Testen finden die Lernenden oft wie ein notwendiges Übel. Sie haben Angst vor der schlechten Bewertung und den schlechten Noten. Und einerseits können die Lernenden die Grammatik kennen, andererseits sollten sie sie in den verschiedenen Realsprechsituationen verwenden können. Grammatikkenntnisse sind also kein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern wichtig ist das Können. Das Ziel des Artikels ist zu zeigen, dass die Vermittlung von grammatischen Formen im DaF-Unterricht ihre kommunikative Funktion hat. Ein moderner Unterricht setzt auf Kommunikation: *„In der Kommunikation wiegen kommunikative und kulturelle Fehler viel schwerer als die sprachlichen (grammatischen).“* [1]

Die modernen Bildungsstandards sowie neue Lehrpläne, Kerncurricula etc. erwähnen laut Edelhoff [4] „Grammatik“ (zusammen mit Wortschatz, Aussprache und Intonation sowie Orthographie) unter der *„funktionalen kommunikativen Kompetenz: Verfügung über sprachliche Mittel“*. Diese steht gleichartig neben *„kommunikativen Fertigkeiten“*, *„interkulturellen Kompetenzen“* und *„methodischen Kompetenzen“*.

Es gibt zahlreiche Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die in der Geschichte des fremdsprachigen Unterrichts nachhaltige Wirkung hatten und bis heute häufig im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Es geht um die Grammatik-Übersetzungsmethode und die Audiolinguale Methode. Zum Vergleich zu diesen Methoden muss man die Grammatik aber immer wieder aus der kommunikativen Sicht betrachten.

Im kommunikativen Grammatikunterricht legt man Wert auf möglichst viele *authentische Texte*. Grammatische Regeln und Strukturen werden also an Texten des heutigen Deutsch demonstriert. Und auch im praktischen Teil des Unterrichts müssen solche Übungen angeboten werden, die zur Entwicklung der kommunikativen Fertigkeit dienen. Es sind vor allem die Aktivitäten in den Gruppen und Partnerarbeit. Die Gruppenarbeit eignet sich zum Üben aller sprachlichen Fertigkeiten.

## **Die kommunikative Grammatikvermittlung – was ist das eigentlich?**

Die Fremdsprachenlehrer/innen stellen sich die Frage, wie sie den Lernenden die Grammatikregeln am besten vermitteln sollen, damit sie „lebendig“, und motivierend bleiben. Die grammatischen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen den Lernenden helfen, ihre Äußerungs- und Verstehensfähigkeit zu verbessern.

In der Grammatikvermittlung geht es nicht um die Vermittlung des kompletten sprachwissenschaftlichen Regelsystems einer Sprache. Es müssen viele Bedingungen berücksichtigt werden, um die kommunikativen Zwecke zu erreichen. Dazu dient eine so genannte „pädagogische Grammatik“, die kein Ziel ist, sondern bloß ein Mittel, um die Sprache zu beherrschen, im Gegensatz zur linguistischen Grammatik, die vor allem die Regeln übt.

Ziel der Grammatik im Fremdsprachenunterricht sollte sein, "sich selbst überflüssig zu machen"; dieses Ziel ist dann erreicht, „wenn die Lernenden die Sprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die "Krücke" Grammatik“. [1, S.127]

Laut Werner Bleyhl [2] zeige sich beim Spracherwerb, dass die „Sprachrezeption der Sprachproduktion weit voraus gehe“. Erst wenn die Lernenden umfangreich fremdsprachlichen Äußerungen und Zeichen ausgesetzt worden sind, kann grammatische Ordnung (als nachgehende Grammatik) erkannt und genutzt werden. Moderne Lehrwerke stellen nicht die grammatische Struktur in den Vordergrund, sondern die Themen, Situationen und Texte, welche die sprachlichen Formen mit sich bringen. Grammatiklernen ist entdeckendes Lernen. Grammatik hat eine „dienende Funktion“ für Kommunikation. Ziel der kommunikativen Grammatik: Der Lernende ist fähig, in Realsituationen angemessen zu kommunizieren.

### **Kommunikative Grammatik und - versus Systemgrammatik:**

Hinter dem Begriff der kommunikativen Grammatik steht eine ganz bestimmte sprachdidaktische Konzeption. Sie geht davon aus, dass „die Menschen insgesamt nicht reden, um einfach und irgendwie miteinander zu reden, sondern dass sie sich etwas mitteilen oder erfahren wollen, dass sie etwas präzisieren, abschwächen, betonen wollen und vieles Andere mehr. Das aber sind allesamt keine grammatischen Kategorien, sondern Kategorien der Kommunikation: man spricht miteinander, weil man bestimmte Bedürfnisse nur mit sprachlichen Mitteln ausdrücken und letzten Endes erfüllen kann“ [6, S.7].

Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die sog. „Systemgrammatik“ ihren Platz im Unterricht dadurch nicht verliert. Man kann sagen, dass jeder kommunikativen Kategorie letzten Endes eine systemgrammatische Kategorie zugeordnet wird.

Die Systemgrammatik kann als ein willkommenes Hilfsmittel zur besseren Beherrschung der Sprache verstanden werden.

### **Was ist und was will kommunikative Grammatik?**

<b>Traditionelle Grammatik</b>	<b>Kommunikative Grammatik</b>
geht (meist) von konstruierten Beispielen aus	geht von authentischer Kommunikation aus
geht von Wörtern und Sätzen aus	geht von komplexen Texten aus
stellt die sprachliche Form in den Mittelpunkt	stellt die sprachliche Handlung in den Mittelpunkt – und damit auch die Auswahl aus Mitteln der Handlungsdurchführung (Stil)
gelangt über den Ausdruck zum Inhalt	gelangt über den Inhalt zum Ausdruck
untersucht formale Merkmale	untersucht funktionale Merkmale
zielt auf das bessere Verstehen von Grammatik	zielt auf das bessere Verstehen von Kommunikation/Inhalt
zielt auf das grammatisch korrekte Produzieren von Sätzen	zielt indirekt auf das angemessene Produzieren von Kommunikation
besitzt ein normales Potenzial	besitzt ein sprachkritisches Potenzial

Im Vergleich zu traditionellen, grammatikorientierten Unterrichtsmethoden sind pragmatisch funktionale Ansätze der kommunikativen Grammatikvermittlung noch relativ neu.

Die Aufgabe des Lehrers ist, den Lernenden die grammatischen Regeln solcherweise zu vermitteln, dass sie von ihnen richtig begriffen werden und sie sie korrekt verwenden können. Wenn man die Werke von bekannten Germanisten Funk und Koenig [8], Ellis [5], Krumm [11], Gerngoss, Krenn und Puschna [9] sowie die anderen analysiert, kann man im Folgenden **Hauptmerkmale der Vermittlung von kommunikativen Grammatik** aufzählen:

a) Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung:

Zum Erfassen einer grammatischen Struktur in ihrer kommunikativen Funktion reicht die Analyse auf der Wort- und Satzebene nicht aus. Grundlage einer solchen Untersuchung müssen *kontextbezogene Äußerungen und Texte* sein, aus denen Zweck und Aussageintention der verwendeten Grammatikstruktur klar zu ersehen sind.

b) Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren:

Nicht das Erlernen korrekter Formen ist das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts, sondern der intentions- und situationsadäquate Gebrauch dieser Mittel durch den Lernenden. Der Grammatikunterricht soll den Lerner dazu befähigen, eigene Aussageabsichten in sprachlich angemessener Form umzusetzen. Es sollten auch *authentische Sprech- und Schreibanklässe* angeboten werden. (Die Lerner sollten sich nicht nur auf die grammatische Form konzentrieren, sondern der Inhalt des Satzes ist auch wichtig!)

c) Einbeziehung der kontrastiven Linguistik – Berücksichtigung der Muttersprache:

Psycholinguistische Untersuchungen haben bestätigt, dass das Erlernen einer Fremdsprache vor dem Hintergrund der Muttersprache erfolgt. Entsprechend sollte der Grammatikunterricht auch auf Lernstrategien zurückgreifen, die bereits beim Erlernen der Muttersprache erfolgreich angewandt wurden. Besonders in der Anfangsphase sollte der Grammatikunterricht eher Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache aufzeigen, als die Schwierigkeiten der zu erlernenden Fremdsprache zu betonen.

d) Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns:

d.h. nicht nur die Vermittlung grammatischer Formen, sondern auch ihrer kommunikativen Funktion. Im modernen Grammatikunterricht wird die Grammatik als Werkzeug gesehen, mit dem man (sprachlich) etwas tut. Die Grammatik ist auf diese Weise nicht nur Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck: ein „Werkzeug“ zur Sprachproduktion).

e) Grammatikprogression unter Berücksichtigung des kommunikativen Aspekts:

Was kommt zuerst und was kommt danach – pragmatisch orientierte Verteilung des Lernstoffs. Man orientiert sich vielmehr an didaktische Prinzipien wie „*Vom Elementaren zum Komplexeren und „Vom Leichterem zum Schwierigen“*“ [6, S.8] Lernbarkeit und sprachliche (kommunikative) Anwendung sind wichtiger als Vollständigkeit.

f) Lernerzentrierter kommunikativer Grammatikunterricht:

*Schüler finden die Regeln selbst!* D. h. die Herausarbeitung einer „neuen“ Rolle des Lehrers: er soll nicht nur den Stoff lehren, sondern den Lernern die Möglichkeit eröffnen, selbst die Lernprozesse mitzubestimmen.

g) zum Grammatiklernen motivieren:

Es ist nötig motivierende und aktivierende Arbeitsmethoden, spielerische Aktivitäten, induktive Grammatikvermittlung („vom Beispiel zur Regel“), authentische Texte und Kontexte verwenden, die den Interessen und Bedürfnissen der Schüler/innen/ Student/innen entsprechen.

Die motivierenden und aktivierenden Arbeitsmethoden unterstützen die Kreativität, die bei der Durchführung von einigen kommunikativen Übungen eine wichtige Rolle spielt. Aktivität, Selbständigkeit und Freude etwas Neues zu erleben sind auch u.a. Merkmale der Kreativität, die *mit dem kommunikativen Ansatz* eng zusammenhängen.

Das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts ist der authentische Gebrauch der Sprache durch die kommunikative Methode und alle vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen Schreiben) sollten sich entwickeln. Nach Ellis [5, S. 98] wird im Fremdspracherwerb implizites grammatisches Wissen, also die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen, nicht

aufgrund explizit gelernter Regeln erworben, sondern über *das Speichern von in authentischen Diskursen gelernten lexikalischen Phrasen oder Syntagmen*. Diese Syntagmen werden implizit, d. h. unbewusst und automatisch analysiert, wenn sehr große Mengen solcher Phrasen gespeichert wurden. Gleichzeitig bleiben diese Syntagmen aber auch als Syntagmen erhalten und können im Ganzen abgerufen und mit leichten Veränderungen aneinander gereiht werden, vor allem und besonders bei den vielen ritualisierten Verwendungen von Sprache, aber auch in vielen Fällen, in denen bestimmte Erlebnisse, Meinungen usw. zum wiederholten Male wiedergegeben werden.

Wichtig ist die Betonung des Authentischen. Authentisch verwendete Sprache ist reichhaltig und verbindet auf ideale Weise phonetische, syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte. Das Speichern lexikalischer Phrasen, d.h. kompletter Ausdrücke, Teilsätze und kurzer Sätze ist möglicherweise deshalb so erfolgreich, weil dabei die Flexionsendungen in ihrem semantischen Kontext gespeichert werden. Wenn diese „gefrorenen“ grammatischen Elemente zu einem späteren Zeitpunkt analysiert werden, wird regelgesteuerte produktive grammatische Kompetenz erworben. Sprachliche Aspekte sollen deshalb nicht getrennt gelernt werden, also Vokabeln durch Vokabelgleichungen und Grammatik durch Beispielsätze und Grammatikübungen. Fremdsprachlicher Erwerb ist dann am erfolgreichsten, wenn die sprachlichen Ebenen nicht getrennt sind, wenn Wörter und Ausdrücke in ihren syntaxischen, semantischen und pragmatischen Zusammenhängen benutzt und gelernt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass man einen besonderen Wert auf den authentisch-kommunikativen Aspekt des Grammatikunterrichts legen sollte. Laut Ellis Nick lernt man *„grammatisch richtiges Sprechen nicht dadurch, dass man schriftliche Grammatikregeln in künstlichen Kontexten schriftlich übt, sondern in dem man Grammatik kommunikativ lernt, lernt grammatische Elemente zu hören und die Gelegenheit bekommt, mit grammatisch richtigen Sätzen zu kommunizieren“*. [5, S. 96]

Der Grammatikunterricht muss nicht eine langweilige Unterrichtsroutine sein. Für viele FremdsprachehrerInnen ist der Erwerb von Regelwissen immer noch ein vorrangiges Lernziel im Grammatikunterricht. Andere bemühen sich mit Hilfe mehr oder weniger authentischer Texte, mehr oder weniger spielerisch, kommunikativ und lernzentriert neuen Wortschatz, neue Redemittel und neue Strukturen zu präsentieren. Trotzdem sehen viele Lehrer/innen das Hauptproblem des Grammatikunterrichts im *Unterschied zwischen Grammatikwissen und Grammatikanwendung*. Es müssen neue Grammatikkonzepte entwickelt werden, die dazu dienen, um nicht Grammatik zu lernen, sondern zu lernen, grammatisch richtig zu sprechen und zu schreiben. Laut Nascimento [12, S. 178] gäbe es *„eine große „Schwierigkeit“, die die meisten Lehrenden immer noch haben, dass die Lernenden, selbst wenn ihr Grammatikunterricht induktiv ist, die neu gelernte Struktur in anderen Kontexten nicht immer richtig anwenden“*. Grammatik induktiv zu lernen kann dabei helfen, die Regel zu verstehen, zu behalten und sie in Übungen richtig anzuwenden. Einige Schwierigkeiten werden überwunden, wenn man Grammatik nicht nur induktiv, sondern auch kommunikativ behandelt. Das heißt aber nicht, dass die Lernenden damit die Regel beherrschen bzw. dass sie immer nur korrekte Äußerungen produzieren. Aus der Theorie und der Praxis weiß man, dass kommunikative Übungen und Aufgaben eine wichtige Rolle beim Erwerb der Grammatik spielen, vor allem wenn es einen Kontext, viel verstehbaren Input, viel Interaktion und viele Wiederholungen gibt.

Unbeachtet darf nicht die Relevanz von „*Chunks*“ [7, S. 182] im DaF-Unterricht bleiben. Chunks, Informationsbündel im Sinne der Kognitionspsychologie, denen beim Erwerb neuen Wissens eine große Bedeutung zukommt, kommen im Sprachlernprozess auf zweifache Art und Weise zum Tragen: einerseits durch Speicherung als Einheit zur Gedächtnisentlastung und andererseits durch Analyse ihrer Struktur als Quelle für den kommunikativen Grammatikunterricht. Darüber hinaus sollten sie in speziellen Kontexten auch bewusst gemacht und automatisiert werden.

Eine der relevanten Fragen der kommunikativen Grammatik ist das Dilemma für die Lernenden und besonders für die Lehrenden, welche spezifischen Regeln der gesprochenen

Sprache sie kennen/ beibringen sollten (was angesichts der kommunikativen Kompetenz bzw. der sprachlichen Handlungsfähigkeit plausibel ist), dann ergibt sich dennoch für Umgang und Verortung solcher Regulationen im DaF-Unterricht eher kleiner Platz. Laut Breindl und Thurmair [3, S.92] sollten Lehrende die spezifischen Bedingungen der gesprochenen Sprache und insbesondere auch die textsorten- und registertypischen Erscheinungen kennen, damit sie sie bei den Bewertungen von Lerneräußerungen angemessen berücksichtigen können. So sollten etwa die Bewertungskriterien für die Fertigkeit Sprechen und somit auch Korrektur- und Prüfungskriterien genauer als bisher auf diese Bedingungen eingehen. Dass Lerner solche Sequenzen produzieren (lernen), kann nicht Ziel des DaF-Unterrichts sein. Sofern Lerner mit authentischen Texten gesprochener Sprache konfrontiert werden, werden sie Planungsbrüche vermutlich auch ohne explizite Hinweise des Lehrenden als solche erkennen.

Obwohl es keine beste Jedermanns-Grammatik gibt, die es allen und allem recht macht, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der kommunikativ orientierte Deutschunterricht eine wichtige Rolle bei dem Grammatikerwerb spielen muss. Man muss beim Grammatiklehren- und lernen mehr Achtung dem kommunikativen Aspekt schenken, weil die kommunikative Grammatik über die traditionelle Grammatik hinausgeht und Fragen facettenreicher Mündlichkeit und Schriftlichkeit, des situativen Kontextes, der Angemessenheit sprachlichen Äußerungen sowie grammatikalische Abweichungen der gesprochenen Sprache und viele andere betrachtet und thematisiert.

#### **Literatur:**

1. BEYHL, Werner: „Sündhafte Verstöße. Über den Umgang mit Fehlern“. In: *Praxis English*, Nr. 3, 2009
2. BEYHL, Werner: „Haupt Hindernisse für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht in der Schule. Wege zu einer Überwindung“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Band 3*, 2003, S. 249-255
3. BREINDL Eva, THURMAIR Maria: „Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer Grammatik der gesprochenen Sprache nicht nur für Deutsch als Fremdsprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2003, Nr. 2, S. 87-93
4. EDELHOF, Christhoff: „Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: *“Tesol Quarterly“*, Nr. 9, 1975, S. 41-50
5. ELLIS, Nick: „Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 1996, S. 91-126.
6. ENGEL, Ulrich/TERTEL, Rozemaria: „*Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*“, Iudicum Verlag, München, 1993, S. 346, ISBN 3-89129-253-8
7. FELD-KNAPP, Ilona (Hg.): „Grammatik“, Eotvös Jotsef Kollegium, Budapest, 2016, S. 179-182.
8. FUNK, Hermann/ KOENIG, Michael: „*Grammatik lehren und lernen*“, Goethe-Institut, Langenscheidt, München, 1991
9. GERNGOSS, Gunter/ KRENN, Wilfrif/ PUSCHTA, Herbert: „Grammatik kreativ“ München, 1999
10. HELBIG, Gerhard/BUSCHA Joahim: „Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht“. Verlag Enzyklopädie, Langenscheidt, 1991
11. KRUMM, Hanz-Jürgen: „*Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht*“, Goethe-Institut, München, 1998
12. NASCIMENTO, Priscilla Maria Pessutti: „Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze“ S.169-180. In: *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik*, Hg. Sabine Dengscherz/Martin Businger/Jaroslava Taraskina, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen, 2014, (253 S.).
13. TSCHIRNER, Erwin: „Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht“. In: (Hg.) Funk, Herrmann/ Koenig, Michael: *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache-Bestandsaufnahme und Ausblick*. München: Iudicium Verlag 2001, S. 106-125

## CORRELATION OF THE CONCEPTS OF “SPEECH GENRE” AND “SPEECH ACT” IN MODERN PRAGMALINGUISTICS

**Elena VARZARI**, *lecturer*  
Faculty of Letters,  
Alecu Russo Balti State University

**Rezumat:** *Articolul vizează problema corelației a două concepte fundamentale ale lingvisticii moderne – actul de vorbire (AV) și genul de vorbire (GV). Cu bună dreptate, întâietatea îi aparține remarcabilului om de știință, marelui filolog și filozof rus Mihail Bahtin, care a adus o contribuție uriașă la dezvoltarea teoriei GV. În linii generale, AV este o acțiune realizată prin intermediul vorbirii. Spre deosebire de AV, un GV este un ansamblu de AV unite printr-un singur scop ilocuționar. AV sunt componente structurale ale unui GV; același AV poate fi inclus în diferite GV. Varietatea GV este foarte mare, ceea ce se explică prin multitudinea situațiilor comunicative și a domeniilor de activitate în care vorbitorul folosește un anumit GV.*

**Cuvinte-cheie:** *act de vorbire, gen de vorbire, concepte fundamentale, situație comunicativă.*

### Introduction

Linguists' interest in the analysis of speech acts (SAs) and speech genres (SGs) lies, first of all, in the fact that these concepts are studied and developed in several fields of the modern linguistic science such as: linguistic anthropology, pragmatics, sociolinguistics, linguistic pragmatics, stylistics, rhetoric, poetry, cultural studies, ethnography, etc. The present article aims at considering and contrasting SAs and SGs based on the available specialised literature in this domain, stress being made on SGs though. Most of the fundamental research on this topic has been done by representatives of the Russian linguistic school, which explains the choice of the consulted bibliography. The theme turned out to be of great interest, as both terms under study are rather confusing.

### The Speech Genre

Interest in the study of the SGs is primarily due to the fact that this concept is one of the key structural elements of modern anthropolinguistics. In Russian linguistics, a large number of works have been written on the issue of SGs. Among the studies that particularly marked the study of SGs we can name those of N. D. Arutyunova, A. G. Baranov, M. M. Bakhtin, N. K. Grabovsky, V. E. Goldin, V.V. Dementyev, K. A. Dolinina, M. Yu. Fedosyuk, V. V. Fenin, L. A. Kapanadze, V. I. Karasik, M. N. Kojina, O. A. Krylova, N. A. Kupina, N. B. Lebedeva, L. M. Maidanova, T. V. Matveeva, A. A. Reformatsky, K. F. Sedov, G. Ya. Solganik, T. V. Shmelyova, S. I. Vezner, E. A. Zemskaya, and others. It is undeniable that the remarkable Russian scientist, philosopher of language and philologist Mikhail Bahtin, was the one who made a huge contribution to the development of this theory. It should be noted that in the view of many linguists, the concept of *speech genre* itself appeared in the process of studying the poetic language as one of the reference points in search of its specificity in the works by M. M. Bakhtin, B. Eikhenbaum, Y. Tynyanov, B. Šklovsky, V. V. Vinogradov, etc. Later this concept was used in the scientific works written by M. V. Panov, A. Wierzbicka, E. A. Zemskaya, L. A. Kapanadze, N. K. Grabovsky, M. Yu. Fedosyuk, T. V. Shmeliova, etc. Mikhail Bakhtin affirms that “by pointing to the irony that genres have been studied only in the areas of rhetoric and literature, whereas the enormous ocean of extraliterary genres from which those two disciplines have drawn their forms has remained unexplored” [1, on-line]. In his research *Проблема речевых жанров* M. M. Bakhtin mentions: “Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of the human activity. These utterances reflect the specific conditions and goals of each such area not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, the selection of the lexical, phraseological,

and grammatical resources of the language, but above all through their compositional structure. All three of these aspects – thematic content, style, and compositional structure – are inseparably linked to the whole of the utterance and are equally determined by the specific nature of the particular sphere of communication. Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of these utterances. These we may call speech genres” [10, on-line]. According to M. M. Bakhtin SGs can be considered as a category that allows connecting the social reality with the linguistic reality. He called the genres of speech «приводными ремнями от истории общества к истории языка», i.e. “transmission belts from the history of society to the history of language” [10, on-line]. M. M. Bakhtin points out that they are unlimited for the reason that the diverse “possibilities of human activity are inexhaustible”, and each area of activity comprises “an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more complex”. Noting the extreme heterogeneity of the oral and written SGs, the researcher claims they “should include short rejoinders of daily dialogue [...], everyday narration, writing (in all its various forms), the brief standard military command, the elaborate and detailed order, the fairly variegated repertoire of business documents (for the most part standard), and the diverse world of commentary (in the broad sense of the word: social, political)”. M.M. Bakhtin also suggests including varied forms of “scientific statements and all literary genres (from the proverb to the multivolume novel)” into the SG category, as these genres are so varied “that they do not have and cannot have a single common level at which they can be studied”. In Bakhtin’s view, on one level of inquiry, numerous heterogeneous occurrences appear; for instance, he mentions “the single-word everyday rejoinder and the multivolume novel, the military command that is standardized even in its intonation and the profoundly individual lyrical work, etc.”. The researcher assumes that due to this “functional heterogeneity” SG seem extremely “abstract and empty”, that is why they (SGs) have never really been thoroughly studied [10, on-line].

At the same time, the problems of the SGs differentiation criteria inevitably arises, as well as the creation of a widely accepted classification of SGs. The results obtained in the study of the topic show that the definition of the concept of SG remains controversial. V.V. Dementyev has detected that even within the thematic collection *Жанры речи* [19, online] different concepts of the genre are presented [18, p.11]. For example, V.E. Goldin states that the concept of SGs is somehow ‘squeezed in’ between the concepts of speech act, text type, communication tone, etc. It is impossible to determine the essence of genre as a special phenomenon without comparing and correlating it with related phenomena and concepts” [14, p. 5].

M.M. Bakhtin suggests dividing the entire corpus of speech genres into primary and secondary. **Primary genres** “legislate permissible locutions in lived life”, in other words they can be attributed to the lower, everyday layer of the general continuum of everyday communication, i.e. to everyday ideology. For instance, chatters, quarrels, etc. belong to primary genres. **Secondary genres** belong to the upper level of the speech area. They gravitate towards public and official types of communication [23, p. 19]. As M. M. Bakhtin writes “secondary genres made up out of these that constitute not only literary but all other text types (legal, scientific, journalistic) as well” [10, on-line]. Secondary (multifaceted) genres arise in conditions of a more complex and relatively highly developed and organized cultural communication, mainly in the written one. In the course of their formation, they absorb and process various (simple) genres that have developed in the conditions of direct communication. The primary and secondary genres, in the coordinate system of the genre forms classification are located on different (opposite) poles.

Based on Bakhtin's opposition of primary and secondary SGs, A. G. Baranov recommends the following classification: (1) *primary (simple) SGs*, that are close to speech acts; (2) *primary (complex) SGs*, that are equal to the dialogical text; (3) *secondary (simple) SGs*, that are functional and semantic elementary texts (description, narration, etc.); (4) *secondary (complex) SGs*, i.e. texts that include lower SGs in a transformed form [9, p. 8].



Considering the tendency either towards the upper or to lower pole, K. F. Sedov suggests dividing the entire genre continuum into *rhetorical genres* and *non-territorial genres* [23, p. 20]. *Rhetorical genres* are ways of shaping public, ‘extra-practical’ socially significant interaction between people, while *non-rhetorical genres* serve typical situations of the unofficial, non-public, predominantly everyday behaviour, i.e. natural, unaware interaction of the members of the society [23, p. 20]. The correlation of *rhetorical* and *non-rhetorical* genres normally corresponds to Bakhtin’s secondary and primary genres. At the same time, in some cases, the same genre, depending on the degree of awareness (rhetoric) of speech behaviour, can act both as rhetorical and non-rhetorical genre.

While discussing SGs, intermediate cases can be also considered, when SGs are compared, for instance, on the basis of preparedness / unpreparedness. Accordingly, in everyday communication, a request, for example, can be realized via a SA, while the genre of request in the business sphere acquires the forms of refined rhetoric. In this regard, M. M. Bakhtin affirms that “speech genres are quite easily re-accentuated” [10, online].

The outlined universality of the concept of the SGs for various spheres of communication sets the task of differentiating SGs that vary in volume<sup>16</sup>. For instance, M. Yu. Fedosyuk proposes to distinguish between *elementary* and *complex* genres [25, p. 104].

E. V. Komleva shares K. F. Sedov’s view on SGs, regarded as verbal interactions between communication partners, usually representing a rather long interaction that generates a dialogical unity or a monologue statement that contains several additional phrasal unities. They include the genres of requests, orders, sermons/ preaching, advice, recommendations. In order to denote these genre forms representing one-act statements, the term *subgenre* is used. Subgenres are the minimum units of the typology of SGs, equal to one SA [Sedov, apud Komleva, p. 297].

When categorizing SGs researchers often rely on the well-known methodology of the SAs classification, deciding on the addressee’s intention as a starting point for their study and using the relevant terminology, which has led to the convergence of the theory of SGs and the theory of SAs. For this reason, the theory of SAs is sometimes regarded as the Western analogue of the theory of SGs [13, p. 108; 25, p. 105-108; 26 p. 92; 3, p. 74-77].

T. V. Shmeleva suggests considering the communicative goal of the SGs when classifying them, proposing four types of SGs: (1) *informative SGs*, whose purpose is operating with the information (its presentation or request, confirmation or refutation); (2) *imperative SGs*, causing the implementation / non-implementation of events that are necessary, desirable, dangerous for some of the participants in communication; (3) *etiquette SGs* aiming at the implementation of a special event, an act in the social sphere, provided for by the etiquette of a given society (apologies, thanks, congratulations, condolences, etc.); (4) *evaluative SGs*, whose intention is to change the well-being of the participants in communication, correlating their actions, qualities and all other manifestations with the scale of values accepted in this society” [26, p. 81-90].

As shown above the research results done on the concept of SGs are sometimes rather controversial, though most assumptions are based on Bakhtin’s theory of speech genres.

### **The Speech Act**

Anna Wierzbicka writes that scholars’ awareness with reference to SAs has progressively grown. Though research on this topic is still emerging, linguistics has not even set itself the goal to develop a generally accepted methodology for describing SAs. She adds that literature, the repertoire of theoretical ‘proposals’ and models are growing, but all the empirical results of this activity still do not go beyond the analysis of individual, randomly, as it seems, selected types of statements and direct observation, which is difficult to synthesize. The researcher affirms that “the universe of speech is not formed by words or sentences: it is formed by statements (speech acts)” [13, p. 99].

---

<sup>16</sup> Note: M. Yu. Fedosyuk uses the term “объем”.

The SA concept itself is a very interesting and sophisticated topic for examination and discussion. It is considered that John Austin was the first to introduce the term *speech acts* in linguistic use. He recognised that “some ordinary language declarative sentences, contrary to logical positivist assumptions, are not apparently used with any intention of making true or false statements. These seem to form a special class” [Austin apud Levinson, p. 228]. John Searle came up with the idea to refer to each type of SAs as to a group of rules describing the required conditions for “sincerely and non-defectively” performing such acts [5]. Searle proposes to use three essential dimensions claiming that numerous classes of SAs vary from each other, and created a new SAs taxonomy. At the same time, N. D. Arutyunova sees a SA as “an elementary (minimal) element of linguistic communication, i.e. the product of a sentence actualization in a definite communication situation; it aims at achieving a definite illocutionary aim” [8, p.136]. David Crystal refers to a SA as to “a communicative activity defined with reference to the intentions of the speaker while speaking and the effects achieved on a listener” [2, p. 314]. Correspondingly L. S. Gurevich defines a SA as “a complex linguistic and psychological formation, in which interlocutory forces are involved, where the response-stimulus and the response-reaction actualize a meaningful, constructive and situational community, and where the pragmatic component is dialogical unit” [16, p. 400]. George Yule describes speech acts as “actions performed via utterances” [6, p. 47], while according to V. B. Gudkova, “a speech act is a unity of the social (objective) and the individual (subjective) that contains a whole complex of facts of a linguistic and extralinguistic nature” [15, p. 2].

All things considered a SA is seen as an intentional, purposeful, conventional action of information, which is one of the components of the communicative act, along with the communicative action, the receiver of information and the communicative situation [24, p. 172]. It is thought that within the time the theory of SAs has been both highly appreciated or excessively criticized. As researchers seem to be at an impasse when explaining some issues (such as their length) while dealing with SAs, A.Wierzbicka comes with the idea of changing the focus from SAs to SGs.

### **Speech Genres vs. Speech Acts**

Anna Wierzbicka cites M. M. Bakhtin’s assertion according to which “One of the reasons for ignoring the forms of utterance in linguistics is the extreme heterogeneity of these forms in their compositional construction and especially in their size (speech length) - from a one-word replica to a large novel. A sharp difference in size also takes place within oral speech genres. Speech genres therefore seem to be incommensurable and unacceptable as units of speech” [Bakhtin, apud Wierzbicka]. She thinks that “in order to break the deadlock in the theory of speech acts, which is extremely important for linguistics (as well as many other humanities), it is necessary to start with the shift of emphasis from the concept of ‘speech act’ to Bakhtin’s concept of ‘speech genre’” [13, p. 99]. There have been several (less successful) attempts to mutually integrate the SG theory and the SA theory into a rather new concept, which would have a higher explanatory potential than each of them separately. It obvious that applying formal models, in particular, the monologic-logical-grammatical methodology of the theory of SAs when studying SGs and considering the illocutionary goal as the main criterion for their classification, turns out to be insufficient, since the same SA can be a structural element of several SGs and, vice-versa, different SAs can be found in one SG.

The idea of comparing SAs and SGs seems very appealing, as they have got both similar and different characteristics. Solid research in this domain has been done by numerous reputable Russian linguists, whose results are worth considering. The classification of SAs is, first of all, a taxonomy of speech actions, while researching SGs from the perspective of their illocutionary goal, i.e. from the position of the addressee; the dialogical, communicative aspect itself was excluded from the study. However, we should also mention some classifications of SAs, where the stimulus-response/reaction sequences are considered, that is, the taxonomies of units are outlined not for actions, but for interactions [7; 12; 20]. A brief review of the

theoretical framework has shown although J. Searle's *directive SAs* [24, p. 180] and T.V. Shmeleva's *imperative genres* [26, p. 82] have got a common component, the illocutionary function of motivation to action, it does not lead to a complete identification<sup>17</sup> of SAs and SGs. There are opinions, according to which the SA theory is focused on the grammar of the language (sentences), whilst the SG theory is based on communication; a SA is inherently monological, whereas a SG is dialogical, sociological and interactive. E. V. Komleva considers that the dialogical aspect of SGs regarded as one of the main criteria of their classification, transfers the perspective of the study from the influence of the addresser to the addressee (as in the case of a SA) to the level of their interaction in the process of verbal communication. The classification of SAs, in this regard, is a classification of speech actions isolated from real communication. A SG correlates with a situation, event, text, it has got a quantitatively and qualitatively more complex nature, even if it is a subgenre the volume of which is equal to a one-act statement such as "No Parking!" [22, p. 298]. The emerging of such texts belonging to primary genres is due to the peculiarities of the communicative situation, which consists of both linguistic and various extralinguistic factors. Moreover, the structure of secondary SGs is quite complex and includes a totality/set of SAs. E. V. Komleva further claims that based on the researches done by M. N. Kojina [21], V. V. Dementyev [17], T. V. Shmelyova [26], and A. Wierzbicka [13] a SA can be considered as a structural element of a SG [22, p. 298-299]. In M. N. Kojina's view the relationship of inclusiveness is the one to connect secondary SGs and SAs, though she acknowledges that primary SGs are, obviously, a frame-connecting tool for the construction of secondary SGs. E. V. Komleva highlights the point that there is no direct transition from a SA, viewed as a unit of action and impact (not as interaction) to discourse (which comprises participants' communicative strategies, tactics and extralinguistic factors that determine its features). Correspondingly, for proper understanding of the nature and organization of any discourse, an additional category is required, that will help consider not only the speakers' most general intentions, but also other components of their communicative activity. For this purpose the category of the SG is appropriate [22, p.299].

In the meantime, M. N. Kojina's opinion on the main difference between a SA and a SG seems reasonable, when "interpreting/explaining verbal communication and its units, it is the SG that stands on sociological positions, and not on the psychological ones" [21, p. 55]. A. Wierzbicka considers that the concepts of SAs and SGs are related as static, short, one-time and dynamic, long-term, multiple.<sup>18</sup> She believes the study of this problem should be carried out only within the framework of the SGs, and not of the SAs particularly. In this regard, the scholar supports the idea that a SA is an integral part of a SG, and expands on the possibility of creating formulas for different SGs, consisting of specific SAs, thus the choice of structural elements of the SG, i.e. SAs is determined by such a formula [13, p. 101]. In other words, A. Wierzbicka comes with the idea of using universal semantic language to describe SGs.

In consequence, different SGs can refer to the same SAs, but transform them in their own way. The concept of a primary SG is close to the concept of a SA. On the other hand, secondary SGs are understood as a type of texts, primarily dialogical, the structural element of which is the primary SG (speech act). The SG is usually seen as a systemic-structural phenomenon, which is a complex set of many speech acts, selected and combined for reasons of some special expediency and related to reality not directly, but through the SG as a whole.

As researchers have not come to a consensus on the nature, form and content of the SGs and SAs, there is still room for discussion. Scholars sometimes do not know what 'camp/group' to stick to, however they acknowledge that 'a considerable asset of the SAT lies in the detailed terminology corpus that the SGT lacks [25, p. 105]. We subscribe to A. Wierzbicka's opinion that the concept of Bakhtin's SGs seems very productive both for literary and linguistic studies

---

<sup>17</sup> Note: отождествления

<sup>18</sup> Note: многократное

(as well as for cultural studies in general). Research has shown that there is much in common between SGs and SAs, for example the terms themselves seem similar, as well as the methodology used for their study. On the one hand, scholars highlight the diversity of SGs and the relative homogeneity of the SAs area, on the other hand the proximity of the SAs towards all SGs. As V.V. Demytyev rightly assumes the broad understanding of SGs “allows” the convergence of SAs and SGs with the leading position of the latter. Furthermore, the SAs mainly converge and are even equated with a certain type of SGs – conventional primary simple speech genres [18, p. 129].

### Conclusion

Although Bakhtin's SG theory was, for some reason, ignored / not known by Western scholars, the results of his research has had a huge impact on the Russian and later world linguistics. We agree with the scholars who consider all subsequent research on this topic can be classified into three groups. The first includes researchers who, following M.M. Bakhtin's theory distinguish two concepts – *speech act* and *speech genre*. The second group of scientists critically opposes these two concepts. The third group of linguists correlates the *speech genre* and the *speech act*, remarking the intersection axes of these two concepts and highlighting the differences between them. Obviously, the concepts of SGs and SAs are related to each other. Numerous researchers agree that the SA can be considered as a structural element of the SG. At the same time, it is fundamentally important to emphasise that one and the same SA can be included in different SGs. A complex SG consists of elementary structural components (SAs) that represent the speaker's speech intentions. Generally speaking, the most common and systematically used SAs, expressing the main meanings of a particular SG, constitute its core. Moreover, the concept of SGs presupposes obligatory communication, since it can only be achieved in a dialogue.

### Bibliography:

1. BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Translated by Vern W. McGee, Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin, University of Texas Press, 1986, URL: [https://archive.org/stream/SpeechGenresAndOtherLateEssays/Speech+Genres+and+Other+Late+Essays\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/SpeechGenresAndOtherLateEssays/Speech+Genres+and+Other+Late+Essays_djvu.txt)
2. CRYSTAL, David. *The Penguin dictionary of language*. Second Edition, Penguin books. 1999. 391 p. ISBN 0-14-051416-3
3. DONNINGSHAUS S. *Sprechakt und Kommunikationsgenre (Theoretische Aspekte der sprachlicher Interaktion) // Beiträge der Europäischen Linguistik*. München. 2001. S. 45-62.
4. LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*, Cambridge. Cambridge University Press, 1987. 420 p. ISBN 0-521-29414-2
5. SEARLE, John. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge. Cambridge University Press, 1969
6. YULE, George. *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 2003. 138 p. ISBN 0-19-437207-3
7. АРУТЮНОВА, Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка, событие, факт*. Ред. Акад. Степанов Г.В., Москва, "Наука", 1988. 340 с. ISBN: 5-02-010870-7
8. АРУТЮНОВА, Н.Д. *Речевой акт / Н.Д. Арутюнова, Большой Энциклопедический Словарь «Языкознание», Под ред. В.Н. Ярцевой, Москва, Большая советская энциклопедия, 1990*
9. БАРАНОВ, А. Г. *Когнитивность текста: К проблеме уровней абстракции речевой деятельности*. В: Жанры речи. Вып. 1. Саратов: Колледж, 1997. С. 4-12.
10. БАХТИН М.М. *Проблема речевых жанров*, 1996, URL: [http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh\\_genre.htm#3](http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm#3)
11. БАХТИН М.М. *Эстетика словесного творчества*. / М. М. Бахтин; Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; Примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. Москва: Искусство, 1979. 423 с.
12. БОГУШЕВИЧ, Д.Г. *Опыт классификации эпизодов вербального общения*. В: Языковое общение: процессы и единицы. Калинин, 1988. Сс. 40-56.

13. ВЕЖБИЦКА, Анна. *Речевые жанры*. В: Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. Вып. 1. URL: <https://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-1>
14. ГОЛЬДИН, В.Е. *Проблемы жанроведения*. В: Жанры речи. Саратов, 1999. Вып. 2. С. 4-8. URL: <https://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-2>
15. ГУДКОВА, В.Б. *Металингвистическое описание речевого акта в художественной литературе*. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филолог. наук. Самара, 2003.
16. ГУРЕВИЧ, Л.С., *Коммуникативный акт в рамках теории речевой деятельности // Международный конгресс по когнитивной лингвистике*, Сборник материалов 26-28 сентября 2006, Отв. Ред. Н.Н. Болдырев, Федеральное агентство по образованию, Тамбовский госуниверситет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006.
17. ДЕМЕНТЬЕВ, В.В. *Непрямая коммуникация*. Москва: Гнозис, 2006. 376 с.
18. ДЕМЕНТЬЕВ, В.В. *Теория Речевых Жанров*. Москва, Знак, 2010. 600 стр. ISBN 978-5-9551-0409-6
19. ЖАНРЫ РЕЧИ. Саратов, 1997. Вып. 2. URL: <https://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-2>
20. КАРАБАН, В.И. *Сложные речевые единицы. Прагматика английских асиндетических полипредикативных образований*. Киев: Выща шк: Изд-во при Киевском гос. ун-те, 1989. 130с. ISBN 5-11-000481-1
21. КОЖИНА, М.Н. *Речевой жанр и речевой акт* (некоторые аспекты проблемы). В: Жанры речи. Саратов, Саратов: Колледж, 1999. Вып. 2. С. 15-23./ С. 54-60
22. КОМЛЕВА, Е.В. Соотношение понятий «Речевой жанр» и «Речевой акт» (на материале немецких апеллятивных текстов). В: Теория и практика общественного развития. Краснодар, 2011. №5. 296-300 с.
23. СЕДОВ, К.Ф. *Антология речевых жанров*. Москва, 2007. 320 с.
24. СЕРЛЬ, Дж. *Классификация иллокутивных актов*. В: НЗЛ. Москва, 1986. Вып. 17. Сс. 170-194.
25. ФЕДОРСЮК, М.Ю. *Нерешенные вопросы речевых жанров*. В: Вопросы языкознания. 1997. № 5. Сс. 4-57.
26. ШМЕЛЁВА, Т.В. *Модель речевого жанра*. В: Антология речевых жанров. М., 1997. 81-90 с.

**CZU 811.111(073.3):004.8**

### **SMART PROJECTS TO DEVELOP YOUNG LEARNERS' COMPETENCES IN EFL**

**Ana MUNTEAN**, lecturer  
Faculty of Letters,  
Alecu Russo Balti State University

**Rezumat:** *Curriculumul la Limba străină, aprobat în 2019, reiterează importanța învățământului formativ-dezvoltativ și optează pentru deplasarea accentului de pe procesul de predare pe cel de învățare. Formarea competențelor pentru secolul 21 necesită promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare, or învățarea în bază de proiecte constituie o asemenea alternativă. Articolul reliefează beneficiile implicării elevilor în proiecte cu condiția că profesorii vor aplica metoda SMART în specificarea obiectivelor și vor respecta etapele de implementare ale proiectului. Articolul prezintă un model de proiect, elaborat pentru a fi implementat la disciplina limba engleză cu elevii din clasa a 5-a. Proiectul cu deschidere interdisciplinară încurajează interacțiunea pozitivă, motivația și implicarea elevilor în propria învățare.*

**Cuvinte-cheie:** *învățare în bază de proiect, competențe-cheie, inerdisciplinaritate, creativitate.*

## **(1) Introduction**

Project work has become one of the essentials stipulated in the National Curriculum for the gymnasium level and is recommended as an additional approach to the traditional methods of foreign language teaching [2, p. 113]. In addition, the Curriculum requires implementing, once per semester, educational projects with interdisciplinary openness in which the emphasis will be on flexible approaches that encourage positive interaction, motivation and involvement of students in their own learning, which extends to contexts beyond the classroom (outdoor education). Therefore, as project work makes its way into the Moldovan EFL classroom, teachers need to update their knowledge and skills on how to make projects an efficient teaching/learning/evaluation tool.

Proper implementation of project work requires understanding of 'project' as a separate term first, as well as awareness of the stages of implementation.

Oxford Advanced Learner's Dictionary defines 'project' as "a piece of work involving careful study of a subject over a period of time, done by school or college students" [11]. The Merriam-Webster Dictionary online defines project as "a task or problem engaged in usually by a group of students to supplement and apply classroom studies" [12]. According to the Project Management Body of Knowledge, 3rd edition, a project is defined as a "temporary endeavor with a beginning and an end and it must be used to create a unique product, service or result" [10, p.5]. As it can be traced, a project is a type of activity which involves a group of students in careful study of a subject, or in accomplishing a task or in resolving a problem. The activity generally lasts over a period of time, however, it is a temporary endeavor, and it has a beginning and an end. As the students work on the project, they are supposed to create a product or suggest a solution to a problem by presenting a service.

A broader definition to 'project work' has been formulated by M. Legutke and H. Thomas (1991) who define project work as "*a theme and task-centred mode of teaching and learning which results from a joint process of negotiation between all participants. It allows for a wide scope of self-determined action for both the individual and the small group of learners within a general framework of a plan which defines goals and procedures. Project learning realizes a dynamic balance between a process and a product orientation. Finally, it is experiential and holistic because it bridges dualism between body and mind, theory and practice.*" [7, p. 160] Therefore, project work is work which focuses on completing a task, the process involving students in negotiation, decision making, planning the stages and sharing responsibilities.

It should be pointed out that the idea of using projects for learning purposes is not new. In 1897, John Dewey in Article II of *My Pedagogic Creed* emphasized that "the school is primarily a social institution" and that "the school must represent present life – life as real and vital to the child as that which he carries on in his home, in the neighbourhood or on the playground," thus pointing out the role of experience and problem solving in the process of learning [3, p. 7].

## **(2) Benefits of learning with projects**

Project work in the foreign language classroom is a way to expand and activate language taught in class. However, one of the fundamental essences of language teaching-learning is the importance of the students' personality and their active involvement in the teaching-learning-evaluation process around which the didactic initiatives will be centered. Therefore, the teacher is encouraged to create an appropriate motivational framework for the student to learn the language. In this sense, the three basic pedagogical elements are needed: arousing students' interest in learning, stimulating or organizing events based on the active use of the foreign language as a means of communication and addressing thematic topics according to students' age, preferences and interests. Implementation of project work responds to all these requirements and equips learners with 21st century skills, such as communicative competence, critical thinking, life-long learning, team-working and problem-solving skills.

Tom Hutchinson (1992) pointed out the benefits of project work and outlined four facets of learning in projects:

- (1) Involving hard work: “Each project is a result of a lot of hard work. The authors of the projects have found information about their topic, (...) and put all the parts together to form a coherent presentation. Project work is not a soft option.”
- (2) Creative: Projects are creative in two aspects: content and language. The teacher shall see each project as a “unique piece of communication.”
- (3) Personal: The aspect of creativity makes the project very personal. The teacher should remember that his students invested a lot of themselves into their work.
- (4) Adaptable: Project work can be used with all ages at every level of language. The choice of activities is not limited and each topic can be adapted for the specific purposes of a particular group of learners [6, p. 10].

Writing about the benefits of project work, Hutchinson reveals its impact on increasing students’ motivation. According to the scholar, project work improves motivation because it is personal [6, p. 11]. The students, as a rule, write about themselves, their relatives, friends, and experience. In addition, project work is an active process as the students are learning by doing. All students can contribute to a production of a valuable product, therefore project work enables the students to experience success.

Implementing project work into the modern educational context is indispensable, as seen by Michael Legutke and Howard Thomas, who highlighted several positive characteristics of project learning. First, it is learner-centered as it involves student participation in all stages of project implementation and it reflects students’ age, needs and interests. Students can discover their strengths and talents while working on specific tasks and get rid of some of their weaknesses. Second, project work provides opportunities for interdisciplinary collaboration. As it is investigative in nature, working on a project allows students to make use of their knowledge and skills in various school disciplines while working on a task. Finally, project work implies a balance between process and product, motivating students to create their own product which has its own value [7, p.159-160].

### **(3) SMART project planning**

George T. Dolan pioneered the idea of setting SMART goals in the business world back in 1981 [4, p. 35]. Since then, numerous authors have adapted his concepts to setting objectives for project management and personal development. The term SMART applied to project goals orients teachers towards planning project work with very specific attainable outcomes. SMART stands for Specific, Measurable, Achievable, Relevant and Timely. Specific deals with a very precise achievement of the project activity or rather an end product of it. Measurable is the adjective form of the verb “to measure” and it is about stating clear objectives. Students should know how much work they will do to complete the project. Action verbs such as plan, write, create, produce, select, compare will be used to set a measurable objective within a project. Students may lose their patience or motivation/enthusiasm if they feel the outcome of the project is too sophisticated or they have no appropriate resources available to create the final product. Therefore, the project outcomes/objectives should be achievable as well as relevant, that is interesting, attractive and necessary to the students. Finally, setting a deadline or a timely program for project implementation is also very important.

It is true that during the project work, students often make decisions and distribute tasks and organize some of their learning on their own. However, the teacher should keep control of the whole activity and provide good organization of the project and make sure that the students understand what they have to do. Therefore, when planning a project activity, the teacher should work SMART and think of the objectives he/she intends to achieve when involving students in project work. Foreign language teachers will set clear language aims, think about its relevance to the students, and will formulate well defined final results.

Teachers may design projects to address various learners’ needs (age, language proficiency, professional interests). However, each project should go through certain stages.

#### **(4) Stages of project implementation**

Papandreou (1994) in “An Application of the Projects Approach to EFL” introduces a model which illustrates the process of project work in six steps [8, p. 41]:

Step 1 Preparation: in this period, the teacher introduces the topic to the students, and asks them to discuss and ask questions.

Step 2 Planning: in this period, the teacher and the students determine the mode for collecting and analyzing information, and different work are assigned.

Step 3 Research: in this part, the students work individually or in groups gather information from different sources.

Step 4 Conclusions: the students draw conclusions based upon their analysis of the collected data.

Step 5 Presentation: the students are supposed to present their final product to the whole class.

Step 6 Evaluation: in this part, the teacher makes comments on the students’ endeavor and efforts. Based upon the above models, Alan and Stoller (2005) summarize and put forward the revised ten-step process in “Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms” [1, p. 10].

Step 1: Students and instructor agree on a theme for the project.

Step 2: Students and instructor determine the final outcome.

Step 3: Students and instructor structure the project.

Step 4: Instructor prepares students for the language demands of information gathering.

Step 5: Students gather information.

Step 6: Instructor prepares students for the language demands of compiling and analyzing data.

Step 7: Students compile and analyze information.

Step 8: Instructor prepares students for the language demands of the culminating activity.

Step 9: Students present the final product.

Step 10: Students evaluate the project.

The revised model is easier to handle and manage, which may help the teachers and students in the real application of the project. Thus the students’ language skills, creative thinking and content learning can be facilitated and the final objective of the project work can be achieved.

#### **(5) Project work to develop competences in EFL**

As specified by the Curriculum for Foreign Language I (2019), the gymnasium level, the linguistic, sociolinguistic, pragmatic and (inter/pluri) cultural competences will be capitalized through action thematic approaches that will contribute to the formation of the students’ personality with spirit of initiative, capable of self-development and which will demonstrate independence of opinion and action, responsibility, openness to intercultural dialogue in the context of national and international values. Project work has become a requirement of the 2019 National Curriculum, including the area of foreign languages, therefore teachers need to make project work part of their teaching/evaluation process. Teachers will respect all the stages of project design and implementation, connecting the project objectives to the competences to be achieved.








Further on, one project will be described designed for students of the fifth form at the lessons of English. The project is proposed to be done after the students have studied the unit of learning related to the culture of an English speaking country (Great Britain). The objectives of *Create Your English Speaking Country Picture Book / Poster Project* focus on cognitive skills / linguistic / pragmatic and pluricultural competence, that is knowledge of facts, ability to use appropriate vocabulary and grammar. Likewise, the activities suggested in the project address key competences: speaking a foreign language, the mathematic competence, the digital competence, the learning to learn competence, social and civic competence.



### **Stage 1. Plan**

In groups, choose an English speaking country. Decide what information you want to include in your Book / Poster.

Brainstorm for the following:

-  The geographical situation
-  The climate
-  Facts from history
-  Traditional holidays
-  Popular sights / Places to visit
-  Traditional sports
-  Famous people



During the stage of planning, the teacher initiates the students in project work by setting the objectives and helping the students split into groups, in accordance with their personal interests and preferences. The visual aid, the picture of the flags of four speaking countries may help the students grasp the idea of the project task.

### **Stage 2. Research**

Collect information on the subjects you decided to include in your Book / Poster. You may visit the school library or use the internet. You may look for information in your geography and history textbooks.

Stage two of the project work implies that students will spend time on collecting information, on doing additional reading and research. They will probably try to capitalize the information they can find in their geography, history or science textbooks and thus realize the interdisciplinary link between school subjects. In addition, the students will strengthen their digital skills in case they will have to look for information online.

### **Stage 3. Share and Collaborate**

Share your findings with members of your group. Select the information and discuss the design of your Book / Poster. Listen to each other and respect every contribution.

At this stage, the students will learn collaboration and cooperation, they will develop communication skills as well as social and attitudinal skills as they will have to be critical, to provide arguments, to prove their point of view, to listen to their peers, to be polite and tolerant. It is a very important stage of the project. As students share with their findings, they also learn from their peers. This type of learning may be more efficient as the students feel they control their own learning, they are willing to share, they negotiate and adopt final decisions.

### **Stage 4. Create your Book / Poster.**

Include the information you selected in your Book / Poster. Add photos and drawings to make it very attractive.

As in stage 3, students need more time for this stage. It is the time when they develop their motor skills as well as they demonstrate their individual talents and skills (such as design, drawing, colouring, writing, taking a good picture, etc.) In addition, the students continue to cooperate as they are united by one common goal, to create an attractive and informative Book /Poster or even video.

### **Stage 5. Present**

In your group, distribute roles and present what you have learned while working on the project.

During this stage, the students will demonstrate their ability to present in English the facts /information about an English speaking country (linguistic competence). They will also display their Book / Poster and speak about the pictures/images they selected. It is at this stage that the

teachers should provide rubrics, so that students may evaluate their peers' work based on objective criteria. In such a way, they will be better prepared for the last stage of the project, that is evaluation.

**Stage 6. Evaluate**  
 Discuss the Books / Posters presented by other groups.  
 What elements are most interesting?  
 What elements surprised you?

The teachers may create their own rubrics and include more specific descriptors, related to students' use of vocabulary, appropriate use of tenses, or fluency. The questions included in the Evaluation stage of the project encourage the students to notice and speak about the positive aspects of the products they produced.

Self-assessment is essential to using feedback appropriately. It is conceptualized for students to identify their learning strategies in order to self-monitor their own learning. Therefore, it is important to allow time for self-assessment at the completion of the project, making students reflect on the whole period of project work. The students' ability to reflect on their own learning is an essential part of their cognitive development, a sign of conscious appreciation of his/her achievements and reflecting on his/her weaknesses. The teacher may include the following questions in the self-assessment sheet:

1. What was your contribution to the project?
2. What stage of the project did you like best? Why?
3. What was most difficult?
4. Did you ask anyone for help? Why?
5. What did you learn to do as you worked in this project?

The project has been designed to help the students acquire or/and develop a number of skills that, further on, develop into key and specific competences. The table below exemplifies what skills and competences the students may develop or consolidate engaging in the suggested project activities.

**Table 1.**

<b>Project Stage</b>	<b>Skill</b>	<b>Competence</b>
Stage 1 <u>Plan</u>	Can work and cooperate in groups; Can listen to each other; Can express ideas and opinions.	Linguistic competence Personal and social competence
Stage 2 <u>Research</u>	Can look up information on a certain topic on their own; Can read authentic English texts on a specific topic; Can work with information, make notes; Can work independently, without teacher's control; Can learn and understand specific vocabulary connected to their topic.	Learning to learn competence Linguistic competence Cultural awareness and expression competence
Stage 3 <u>Share and collaborate</u>	Can work and cooperate in groups; Can respect opinions of others; Can take responsibility for a successful completion of the task; Can use language appropriately (explain, agree/disagree, make suggestions); Can select important and less important outcomes of their work;	Communicative competence Social and personal competence Civic competence Linguistic competence
Stage 4 <u>Create your Book / Poster</u>	Can operate a camera or/and a computer; Can design an attractive poster/book showing the results of their work; Can create a product that can be used by other students;	Digital competence Creativity Communicative competence

Stage 5 <u>Present</u>	Can present their work to an audience; Can use appropriate language during the oral presentation	Linguistic competence Personal, social and learning to learn competence
Self-assessment time	Can evaluate their own progress	Social and personal competence

### (6) Conclusion

Research based evidence demonstrates that project work is benefic to cooperative learning, student-centeredness, life-long learning, self-directed learning, motivation, autonomy and creativity. The EFL classroom can become an appropriate environment to involve students in project work as an alternative methodology to develop the 21<sup>st</sup> century key competences. Foreign language teachers may feel resilient to the idea of implementing project work with students with a lower level of English. Despite the limitations, the project presented in the paper is intended to raise a supporting voice in favour of project work as an efficient alternative in teaching English.

### Bibliography:

1. ALAN, Bülent, STOLLER, Fredricka L. Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. In: *English Teaching Forum*, 2005, nr. 43(4), p. 10-21.
2. Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Natalia Grîu; grupul de lucru: Daniela Munca-Aftenev (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020, 156 p
3. DEWEY, John. My Pedagogic Creed. New York: E.L.Kellogg & co, 1897. 18 p. [https://en.wikisource.org/wiki/My\\_Pedagogic\\_Creed](https://en.wikisource.org/wiki/My_Pedagogic_Creed) [accessed September, 2020]
4. DORAN, George T. There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. In: *Management Review*, 1981, nr. 70 (11), pp. 35-36.
5. HAINES, Simon. Projects for the EFL Classroom. Edinburgh: Nelson, 1989. 108 p. ISBN 0175557365
6. HUTCHINSON, Tom. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1991. 23 p. ISBN 0194702030
7. LEGUTKE, Michael, THOMAS, Howard. Process and Experience in the Language Classroom. London: Longman, 1991. 332 p. ISBN 10: 0582016541
8. PAPANDREOU, A. An Application of the Projects Approach to EFL. In: *English Teaching Forum*, 1994, nr.32 (3), p. 41-42
9. PHILLIPS, Diane, et al. Projects with Young Learners. Oxford: Oxford University Press, 2003. 152 p. ISBN-13: 978-0194372213
10. Project Management Body of Knowledge (*Guide*). Third edition. Project Management Institute, 2004, 405p. <http://www.physics.rutgers.edu/~ransome/muse/project/reference/PMBOK3rdEnglish.pdf> [accessed August, 2020]

### Dictionaries:

11. "Project" Oxford Learners' Dictionaries. Oxford University Press 2020.// [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/project\\_1?q=project](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/project_1?q=project) [accessed August, 2020]
12. "Project" Merriam-Webster.com. 2011. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/project> [accessed August, 2020]

## SECȚIUNEA FORMAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI

### ATELIERUL ȘTIINȚE REALE ȘI NATURALE

CZU 371.12

#### FORMAREA COMPETENȚELOR: PERSPECTIVA ENACTIVĂ

Valeriu CABAC, dr., prof. univ.

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *This article discusses the possibility of defining the notion of professional competence as a dual approach: as resources and as a resource mobilization process. Arguments are made that not only the human mind but also the whole body participates in the formation of competences.*

**Keywords:** *competence, dual definition, resources, complex situations, enaction.*

Problematica competențelor în domeniul educației și formării continuă să fie actuală. Și aceasta, deoarece competențele sunt cerute la locurile de muncă. Însă interesul față de noțiunea de competență este determinat și de un șir de probleme, care nu sunt rezolvate sau sunt rezolvate parțial. Menționăm aici și lipsa unei definiții a noțiunii, care ar fi acceptată de majoritatea specialiștilor, și lipsa unor metodologii eficiente de formare/dezvoltare a competențelor, și discuțiile referitoare la necesitatea competențelor în învățământul general (majoritatea specialiștilor consideră competențele drept finalități ale formării profesionale).

Vom descrie succint punctul de vedere asupra definiției noțiunii de competență acceptat în grupul de cercetători din domeniul didacticii informaticii de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Analiza multiplelor definiții ale noțiunii de competență permite de a identifica, în linii mari, două puncte de vedere.

Conform primei viziuni, competența este, în primul rând, un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini care îi permite persoanei să facă față cerințelor locului de muncă. De ex., pedagogul belgian V. De Landsheere definește competența drept „cunoștințe, priceperi și atitudini sau comportamente pe care trebuie să le însușească cel ce se formează” [1]. Unii cercetători completează definiția adusă mai sus, indicând că acest ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini sunt dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, iar mobilizarea lor permite de a identifica și a rezolva diferite probleme în diverse contexte și situații. Considerăm că o asemenea completare nu schimbă esența definiției: competența rămâne un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini. Conform celei de a doua viziuni, competența este o calitate a persoanei, care îi permite să mobilizeze diverse resurse (interne și externe) pentru a trata cu succes o situație complexă în care persoana a fost plasată. Astfel, cercetătorul V. Pâslaru insistă asupra faptului că competența este „o calitate, achiziție formată a persoanei sau, mai pe larg, a subiectului” [2, p. 61].

Tentativele de a „integra” cele două tipuri de definiții nu s-au soldat cu succes. Punctele de vedere referitoare la esența competenței rămân diferite. În aceste circumstanțe, expertul internațional Guy Le Boterf consideră că este mai important să înțelegem ce este o persoană competentă și nu ce este o competență. Le Boterf propune de a distinge noțiunile „a fi competent” și „a avea competențe”. *A fi competent* înseamnă a fi capabil de a acționa, adică a pune în aplicare o practică profesională relevantă pentru a gestiona o situație prin mobilizarea în această practică a unei combinații adecvate de resurse interne (personale) și externe. *A avea competențe* înseamnă a avea resurse pentru a acționa competent [3]. De pe poziția „a fi competent” competența este privită drept un *proces* de acțiuni pertinente în situații profesionale. De pe poziția „a avea competențe”, competența este privită drept o *resursă* personală sau o combinație de resurse mobilizabile pentru a acționa în situații profesionale. Cum s-ar putea defini noțiunea de competență pentru ca ea să reflecte și procesul, și resursele? Le Boterf propune o

definiție duală a competenței. După cum în fizica cuantică lumina nu este considerată nici undă, nici particulă, în sensul clasic, ci este unitatea celor două, la fel în didactică competența trebuie definită drept unitatea unui proces și al unor resurse. Punctul de vedere respectiv este susținut și de V. Pâslaru, care afirmă că „pentru M. Minder definirea competenței printr-un ansamblu integrat de *cunoștințe*, *capacități* și *atitudini* reprezintă doar prima parte a acestui concept, baza statică a competenței, resursele ei. Iar ca aceste resurse să se transforme în competență, ele trebuie să devină *dinamice*, mobilizabile într-un număr mare de situații/contexte de același tip” [2]. O idee asemănătoare a fost expusă în lucrarea [4].

Pentru a defini competențele unui program de formare (de exemplu, pentru a defini competențele necesare unui profesor școlar), ar fi rezonabil de a porni de la căutarea răspunsului la întrebarea: ce face o persoană competentă/ce face profesorul școlar pentru a trata cu succes situațiile profesionale/de viață cu care se confruntă? Observând acțiunile persoanelor recunoscute competente, cercetătorul poate conceptualiza noțiunea de competență. Anume în activitatea profesională și cea de toate zilele a unei persoane se „ascund” cunoștințele experiențiale.

În majoritatea cazurilor, cercetătorul preferă să lucreze la masa de scris decât să observe acțiunile persoanei competente. El își imaginează o situație complexă profesională și se întreabă: cum o persoană competentă ar trata această situație? Este pusă în mișcare logica și peste un timp sunt identificate acțiunile care conduc la tratarea cu succes a situației. În continuare, pentru fiecare acțiune sunt deduse logic cunoștințele științifice necesare pentru realizarea acțiunilor. Aceste cunoștințe constituie conținutul formării viitorilor specialiști. Însă s-a dovedit că aceste cunoștințe științifice nu întotdeauna sunt practicabile și că practicienii dezvoltă o parte de cunoștințe în și prin practica lor. Anume utilizarea acestor cunoștințe practice (de rând cu cunoștințele științifice) face posibilă exercitarea unei profesii într-un mod competent, adaptiv și eficient. Pentru a explica cum sunt dezvoltate cunoștințele în și prin practică, vom avea nevoie de *teoria enacțiunii*.

Amintim că, tradițional, învățarea este definită drept adaptarea la lumea (pre)existentă. În teoria enacțiunii, propusă de biologul cilian Francisco Varela [5], lumea exterioară nu există; a învăța semnifică a crea (a construi) această lume. Din această perspectivă, actul de comunicare nu se traduce prin transferul informațiilor de la emițător la receptor, dar, mai degrabă, prin modelarea reciprocă a unei lumi comune prin intermediul unor acțiuni conjugate. Această lume este o realizare socială, apărută prin actul limbajului.

Partizanii enactivismului susțin că cogniția apare în rezultatul interacțiunii dinamice a organismului care acționează cu mediul său. Mediul în care trăiește omul este unul pe care el îl creează prin capacitățile lui de a interacționa cu lumea.

Termenul „*enactivism*” are o semnificație apropiată de noțiunea „acțiune” și poate fi definit drept modul în care subiectul percepției potrivește creativ acțiunile sale cu cerințele situației în care se află.

Ideea enactivismului este pe cât de simplă, pe atât de complexă: funcțiile corporale ale omului (senzoriale, motrice) sunt componente integrante ale rațiunii (spiritului) și nu sisteme secundare în slujba rațiunii. Cu alte cuvinte, corpul este o parte integrantă a cogniției: omul gândește și simte lucrurile în funcție de ceea ce se întâmplă în sistemele lui senzoriale și motorii. Să analizăm, de exemplu, o funcție cognitivă, cum ar fi limbajul, și tentativa de a înțelege un termen, cum ar fi „imprimanta”. „Imprimanta” este o noțiune care poate fi descrisă abstract (dispozitiv periferic prin intermediul căruia sunt extrase datele din calculator prin înscrierea automată a caracterelor alfanumerice sau grafice pe hârtie), dar care conține și informații senzoriale și motorii legate de utilizarea sa (de ex., conectarea imprimantei, selectarea modului „econom” de lucru, depistarea momentului când imprimanta trebuie reîncărcată etc.). Atunci când omul înțelege cuvântul „imprimanta”, el integrează informațiile care provin din întregul corp și mediul înconjurător. Prin urmare, cogniția nu este o replică pasivă a realității externe; ea o integrează și depinde de ea. *Corpul și rațiunea constituie un întreg* [6].

În viziunea cognitivă corpul și rațiunea sunt separate, rațiunea fiind confundată cu creierul (creier-rațiune), iar informația este procesată numai de creierul-rațiune, nu de întregul corp. În

consecință, din perspectiva mecanicistă a cognitivistului, învață numai creierul-rațiune. Și învață el numai *cunoștințele*. Astfel, dacă este vorba, de exemplu, despre conducerea automobilului, atunci din perspectiva cognitivistă persoana *învață să știe cum să conducă automobilul*, iar din perspectiva enactivismului persoana *învață să conducă automobilul*. Diferența este esențială. Este cunoscut faptul că la școala auto cursantul învață tocmai să conducă automobilul, prin ore de conducere practică a automobilului. În cadrul acestor ore practice, de rând cu creierul, învață întreg corpul: mâinile, picioarele, ochii etc.

Concluzia majoră: pentru a forma la studenți competențele preconizate, ei trebuie plasați frecvent în situații practice profesionale. Deși teoretic concluzia nu este nouă, cadrele didactice nu trebuie să uite de ea în condițiile pandemiei COVID-19, când întâlnirile studenților și a cadrului didactic „cot-la-cot” sunt imposibile.

#### **Bibliografie:**

1. De LANDSHEERE, V. *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. 734 p.
2. PÂSLARU, V. Competența pedagogică: definire, formare, evaluare. In: Dumbrăveanu, R. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. pp. 58-94
3. Le BOTERF, G. *Développer et mettre en œuvre la compétence: Comment investir dans le professionnalisme et le compétences*. Paris: Eyrolle, 2018. 291 p.
4. CABAC, V. Competența – produs al activității de învățare. In: Dumbrăveanu, R. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. pp. 95-155.
5. VARELA, F., THOMPSON, E., ROSCH, E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1991. 308 p.
6. MASCIOTRA, D. La compétence: entre savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation. In: *Ethique publique*. Vol. 19, n<sup>o</sup>1, 2017 [online] [citat 22.08.2019]. Disponibil: <http://ethiquepublique.revues.org/2888>

#### **CZU 37.018.4**

### **STUDIUL INDIVIDUAL DIRIJAT ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII**

**Liubov ZASTÎNCEANU, dr., conf. univ.**  
*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,*  
*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *In this article analyzes the specifics of the concept of supervised individual study in the context of lifelong learning.*

**Keywords:** *lifelong learning, individual study, supervised individual study.*

Schimbările permanente în societate impun o învățare continuă din partea fiecărui membru al acestei societăți. Conceptul de *învățare continuă de-a lungul vieții* este un concept destul de vehiculat în mediile educaționale și nu numai, cu diferite precizări și particularizări. Astfel, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC) stipulează: *Învățarea pe tot parcursul vieții* cuprinde educația timpurie, învățământul preuniversitar, învățământul superior, educația și formarea profesională continuă a adulților. Echipa de lucru a proiectului național (România) al proiectului EduForm [4] interpretează acest concept astfel: *Învățarea pe tot parcursul vieții* este un proces continuu de oportunități flexibile de învățare, corelând învățarea și competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea competențelor în contexte non-formale și informale, în special la locul de muncă. Golovei Lilia, un psiholog cunoscut în mediul profesional din Moldova, în proiectul său de bibliotecă digitală *Biblioteca Psihologului* [5] afirmă: *Învățarea pe parcursul vieții* presupune studiul în cadrul, dar și în afara, sistemelor tradiționale de educație și formare.

Citările de mai sus precizează nu numai actualitatea procesului de învățare continuă de-a lungul vieții, ci și mediile, unde această învățare poate și trebuie să aibă loc: în instituțiile de

învățământ formal (grădinițe, școli, licee, colegii, instituții de învățământ superior) și în afara acestora (familie, loc de trai, loc de muncă etc.).

Este evidentă necesitatea învățării de-a lungul vieții: copiii și tinerii trebuie să o realizeze pentru a se încadra în societate, a se forma, a obține o profesie, cei maturi – pentru a face față situațiilor noi, care pot apărea în fața fiecăruia. Apar tehnologii noi, se dezvoltă științele, apar noi domenii de activitate și, nu în ultimul rând, sunt destul de frecvente situațiile de forță majoră: concedierea de la un loc de muncă stabil din diferite motive, emigrarea în altă țară, o pandemie, gen COVID -19, seceta nebună din vara 2020 etc.

Pandemia COVID-19 a schimbat foarte multe în toate aspectele vieții sociale, economiei, producției, impunând toți membrii societății să-și revadă priceperile și deprinderile, în regim de urgență să acumuleze altele noi și să soluționeze probleme, cu care nu s-au ciocnit niciodată. Astfel, profesorii de gimnaziu și liceu din Republica Moldova, în anul de studii 2019-2020, se aflau în plin proces de implementare a curriculumului disciplinar nou din 2019, care, independent de alte circumstanțe, prezintă în sine o situație de problemă: manuale vechi – curriculum nou, unele clase după un curriculum, altele după altul, cerințe noi față de metodologie etc. Din luna martie 2020 la situațiile de problemă generate de curriculum s-au adăugat cele generate de pandemie: proces educațional la distanță, lipsa experienței de lucru cu tehnologiile avansate informaționale, deficitul de tehnică și tehnologii la profesori și elevi. Astfel, la multe dintre disciplinele școlare procesul educațional a fost compromis. În anul 2020-2021 la problemele anului precedent s-au adăugat condițiile specifice de realizare a procesului educațional: în unele școli se învață în două schimburi, în altele – la distanță, unele clase ies subit în carantină, profesorul la clasă este limitat în utilizarea multor metode didactice și trebuie să lucreze în mască. Dar majoritatea profesorilor și-au păstrat locul de muncă, pe când o multitudine de fermieri, oameni de afaceri, funcționari, muncitori de toate calificările au rămas peste noapte în imposibilitatea de a-și întreține familiile, fiind lipsiți de posibilitatea de a lucra. Pentru a soluționa problemele generate de Pandemia COVID-19, toți membrii societății au fost nevoiți să-și activeze toate deprinderile de studiu individual pe care le posedau. Astfel, s-a reliefat necesitatea și actualitatea formării deprinderilor de studiu individual în toate mediile educaționale posibile, începând chiar de la cei mai mici membri ai societății.

Evident, deprinderile de studiu individual nu se formează de la sine, acest proces trebuie monitorizat de cineva care deține competențe în domeniul pentru care se realizează acest studiu și, mai mult, competențe pedagogice. Pentru a putea organiza acest studiu individual dirijat, este absolut necesar de a cunoaște instruiții și specificul lor de învățare.

Secolul al XXI-lea se caracterizează printr-o influență deosebită asupra personalității copiilor: prezența în viața lor chiar din fragedă copilărie a unor dispozitive digitale tot mai sofisticate; accesul la un volum tot mai mare de informații în orice moment, în orice limbă, prin intermediul diferitor dispozitive; limitarea posibilităților și a motivației de explorare directă a realității; deficit de comunicare reală. În acest context, tinerii secolului al XXI-lea, atât cei care încă sunt preșcolari sau elevi, cât și cei care deja au ajuns să fie studenți, necesită o dirijare în studiile lor individuale, pe care le realizează din partea unei persoane ce poate explica regulile de lucru cu informația în spațiul fizic și virtual, principiile și metode de selectare, analiză și sinteză a informației; poate monitoriza, susține și direcționa ambițiile creative.

Deprinderile de studiu individual, care se doresc a fi formate în cadrul procesului educațional preuniversitar și universitar, vin să pregătească tânărul pentru tot parcursul vieții de după finalizarea studiilor oficiale. Indiferent de calitatea formării în gimnaziu, liceu și universitate, omul secolului al XXI-lea este nevoit să învețe permanent. În fiecare domeniu de activitate profesională întotdeauna au loc schimbări de tehnologii și metode de activitate și producție, apar domenii de activitate noi, care solicită o capacitate sporită de adaptare pentru situația la zi, ce implică o învățare continuă și, de multe ori individuală.

Studiul individual dirijat este în vizorul cadrelor didactice universitare din Republica Moldova, în special din momentul când acest tip de activitate a fost determinat ca o componentă

obligatorie și cuantificabilă a procesului educațional universitar. Sunt cunoscute publicațiile Mariei Nicorici (USARB) [2], ale Liliei Gălușcă (ASEM) [1], iar Universitatea Tehnică din Moldova a elaborat un regulament integral dedicat acestei tematici [3]. Definițiile studiului individual din aceste surse, dar și din altele referitoare la învățământul superior, pot fi sintetizate astfel: *Studiul individual dirijat este acel gen de activitate academică independentă a studentului, stipulat în curriculumul unității de curs, care urmează a fi realizat obligatoriu, respectând anumite cerințe de formă, volum, calitate, precizate de titularul de curs, a produsului rezultat, cu sau fără suportul metodic oferit de acesta, dar fără implicarea lui nemijlocită.*

Prin prisma învățării de-a lungul vieții această definiție poate fi generalizată astfel: *Studiul individual dirijat este acel gen de activitate independentă a omului (preșcolar, elev, student, adult), realizat sub supravegherea unui profesional (mentor) în domeniul studiat, care urmează a fi îndeplinit obligatoriu, respectând anumite cerințe de formă, volum, calitate, precizate de mentor, a produsului rezultat, cu sau fără suportul metodic oferit de acesta, dar fără implicarea lui nemijlocită.*

În baza acestei definiții putem identifica persoanele, care pot realiza această activitate de mentorat la fiecare etapă de dezvoltare a personalității și în fiecare mediu posibil de formare:

- *în familie:* părinții, rudele. Produsele studiului individual realizate în acest caz pot fi: un comportament stabil; o deprindere de lucru practic; o lucrare finalizată independent: o bluză croșetată sau un fel de mâncare.
- *în cotidian:* orice persoană care poate fi considerată profesionist în domeniul de interes. Dacă domeniul de interes este vopsirea pereților camerei, se adresează pentru sfaturi și indicații la un constructor, dacă domeniul de interes este coacerea unor preparate sofisticate de bucătărie – la un bucătar profesionist. Evident, mentorii respectivi pot activa și în mediul virtual, prin multitudinea de tutoriale, situri profesionale, lecții video pe care persoana respectivă le poate analiza și considera acceptabile ca sens și calitate.
- *în instituțiile de învățământ preșcolar:* educatori, asistenți de educator, logopezi, psihologi, conducători muzical, dădacă. În această situație se realizează o monitorizare dublă a activității individuale a copilului de către persoanele din instituție și, respectiv, din familie. În instituțiile de învățământ preșcolar activitățile de studiu individual se referă atât la formarea unor comportamente sociale adecvate, cât și la formarea unui bagaj de achiziții intelectuale pe diferite domenii: limbă, matematică, științe.
- *în gimnazii, licee, colegii, centre de excelență, universități etc.:* cadre didactice, psihologi, cadre didactice de sprijin, personal auxiliar etc. Formele, volumul și cerințele față de calitatea produsului elaborat în cadrul studiului individual dirijat pot fi diferite nu numai în funcție de disciplina curriculară studiată, dar și în interiorul uneia și aceleiași discipline: referat, portofoliu, proiect etc.
- *la locul de muncă:* mentori determinați, colegi, echipa de manageri etc. O diplomă obținută într-o instituție de învățământ profesional, care atestă posedarea unei specialități, în majoritatea cazurilor nu este un garant al capacității deținătorului de a soluționa toate problemele posibile la locul de muncă. Din acest motiv, majoritatea firmelor, întreprinderilor și instituțiilor practică ucenicia, identificarea unui mentor (maistru, instructor, controlor) pentru tânărul specialist, formări profesionale periodice etc. În unele situații se apelează la formatori externi, pentru perfectarea deprinderilor sau schimbul de experiență.

În cazul unor mentori competenți, deprinderile de studiu individual dirijat ulterior se transformă în deprinderi de studiu individual, care permit celor care le dețin să fie competitivi la studii, la formări, la locul de muncă și, în general, în societate.

În concluzie, putem generaliza:

- studiul individual dirijat este o activitate, pe care trebuie să o realizeze omul la fiecare etapă de formare a sa ca personalitate;
- studiul individual dirijat trebuie realizat sub supravegherea unor profesioniști care cunosc specificul dobândirii resurselor și competențelor la anumită vârstă și pregătire inițială a



instruitului, care pot formula cerințe clare față de activitate și produsul realizat și, în caz de necesitate, pot acorda suportul metodic;

- studiul individual dirijat în instituțiile de învățământ trebuie să ofere instruitului tot mai multe grade de libertate, cu cât acesta înaintează în formare.

#### **Bibliografie:**

1. GĂLUȘCĂ, Lilia. Lucrul individual al studenților: organizare, desfășurare, evaluare. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele Conferinței Științifice Probleme ale științelor socioumansistice și modernizării învățământului*, 24 martie, 2017, Chișinău, UPS, seria 19, Vol. 4, pp. 297-305, ISBN: 978-9975-46-337-9
2. NICORICI, Maria. *Studiul individual, componentă eficientă a procesului instructiv* [online] [citată 10.09.2020]. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/1802/1/studiu\\_individ\\_Nicorici.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/1802/1/studiu_individ_Nicorici.pdf)
3. *Regulament privind organizarea studiului individual al studenților la Universitatea Tehnică a Moldovei* [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <https://utm.md/wp-content/uploads/2019/03/Regulament-privind-organizarea-studiului-individual-al-studen%C8%9Bilor-la-UTM.pdf>
4. Situl oficial al proiectului *Educație incluzivă de calitate prin formare profesională continuă (EDUFORM)* [online] [citată 10.09.2020]. Disponibil: <https://eduform.snsr.ro/campanie-online/invatate-pe-tot-parcursul-vietii>
5. *Tendințe internaționale în domeniul învățării pe tot parcursul vieții* [online] [citată 10.09.2020]. Disponibil: <http://carte.psihologie.md/tendintel%D0%B5-internationale-in-domeniul-invatarii-pe-tot-parcursul-vietii/>

**CZU 004:34**

## **SOLUȚII TIC PENTRU PRESTAREA SERVICIILOR JURIDICE LA DISTANȚĂ**

**Lidia POPOV, dr., lect. univ.**

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Vladimir COCIERU, drd.**

*Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

**Abstract:** *This article describes the ICT solutions for the provision of remote legal services. Also, there are presented digital competencies formed and developed at the future specialists in the socio-legal field that they will apply in practice, in their professional field for the supplying of online services. Some types of legal services which can be provided remotely are highlighted, in different countries, as well as the resolution of these activities both during the pandemic and hereafter.*

**Keywords:** *Application, information and communication technologies (ICT), digital skills, pandemic, legal services, service provision/delivery, remote meeting.*

#### **Introducere**

Secolul al XXI-lea îl putem considera secolul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, deoarece acestea cu îndrăzneală au pătruns, practic, atât în domeniile profesionale ale unei societăți contemporane, cât și în viața cotidiană. Tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) ocupă un loc tot mai important în viața de toate zilele, devenind o parte integrantă a culturii moderne, inclusiv a învățământului. Instrumentele TIC au un efect pozitiv asupra procesului de instruire, și anume asupra celor formabili. Actualmente, întreaga societate este complet dependentă de TIC care se dezvoltă cu o viteză destul de mare. Astăzi, soluționarea unei probleme prin intermediul unui calculator, depinde, de rând cu alți factori, de tehnologia informațională utilizată.

La locul său de muncă, orice specialist utilizează zi de zi TIC în scopul de a rezolva diverse probleme din domeniul profesional, mai ales în cazul în care la ziua de astăzi, la nivel global persistă așa-numita pandemie, boala secolului al XXI-lea și care nu ne permite să prestăm servicii face-to-face, decât la distanță [1]. De-a lungul istoriei, omenirea s-a confruntat constant cu trei probleme cruciale: războiul, foametea și molimele și, în mare măsură, în secolul al XX-lea, a

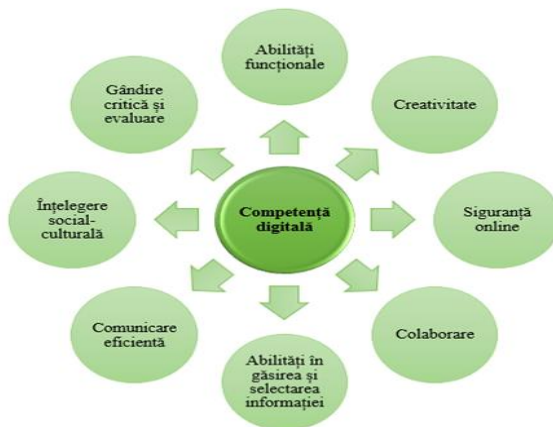
reușit să le rezolve. Războiul nu mai are aceeași putere de distrugere, foametea dispare, molimele nu mai fac ravagii. Ce anume va lua însă locul războiului, foametei și molimelor în agenda omenirii? Ce destin vom alege pentru noi înșine, ce scopuri ne vom stabili?

Profesorul istoric israelian, titular la departamentul de Istorie al Universității Ebraice din Ierusalim, Yuval Noah Harari, care din perspectivă istorică abordează molimele, încheie un capitol dintr-o lucrare a sa, recent elaborată, cu următoarea frază: „Epoca în care omenirea stătea neputincioasă în fața epidemiilor naturale probabil a luat sfârșit” și numai la doar patru ani, după publicarea acesteia, ne aflăm în situația invers proporțională celei descrise din care aș face o concluzie, precum că suntem puternic afectați, dar nu neputincioși [5, p. 20].

Virusul nou apărut a generat o criză care nu se oprește la frontiere, ci afectează toate domeniile de activitate, situația modificându-se rapid, iar informațiile cu privire la acest subiect evoluează cu o viteză destul de mare. În legătură cu această pandemie, Guvernul Republicii Moldova a aprobat modificarea și completarea Codului muncii referitor la munca la distanță<sup>19</sup>. Astfel, aceasta reprezentând forma de organizare a muncii în domeniile de activitate în care este posibilă desfășurarea acesteia, prin care salariatul își îndeplinește atribuțiile specifice funcției pe care o deține, în afara locului de muncă organizat de angajator, folosind inclusiv TIC. În lucrare se descriu competențele digitale pe care le dobândesc viitorii specialiști din domeniul socio-juridic, tipurile de servicii juridice prestate la distanță în diferite țări pe urma pandemiei. Sunt coase în evidență soluțiile TIC care permit și facilitează prestarea serviciilor juridice la distanță.

### Competențe digitale pentru prestarea serviciilor juridice la distanță

Un scop bine definit la studierea cursului universitar TIC constă în formarea abilităților și competențelor digitale la viitorii specialiști din domeniul socio-juridic pentru a deveni membri ai societății informaționale în domeniul profesional. Accentul se pune pe formarea specialiștilor cu competențe digitale performante pentru a putea face față tuturor situațiilor create în domeniul profesional, și anume pentru a putea aplica în practică TIC în caz de necesitate prestării serviciilor juridice la distanță. Odată cu ridicarea nivelurilor TIC și a solicitărilor la locul de muncă și, ținând cont de faptul că locul de muncă dictează anumite cerințe față de un specialist, aceștia trebuie să dețină un nivel de competențe digitale acceptabil.



**Figura 1.** Componentele competenței digitale

*Competența digitală* este una dintre cele opt competențe-cheie care trebuie să le formeze sistemul educațional, valabile pentru orice profesie, dezvoltate ca parte a implementării inițiativei „Education & Training 2010”, care reprezintă obiective strategice ale Comisiei Europene pentru educație și formare. În 2006, Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene au adoptat o Recomandare cu privire la stabilirea de competențe-cheie pentru învățarea de-a lungul vieții

<sup>19</sup> <https://www.bizlaw.md/proiectul-privind-modificarea-codului-muncii-ce-va-reglementa-munca-la-distanța-definitiv-și-ce-prevederi-noi-au-fost-incluse>.

(LLL=Long-Life Learning) [9]. *Competența* are misiunea să constituie o *punte de legătură* între educație și piața muncii [4], este potențialul de acțiune a persoanei, or această acțiune constă în realizarea unei sarcini complexe prin mobilizarea resurselor disponibile în diverse situații.

Conform [4], cele opt competențe-cheie sunt interdependente, iar accentul se pune, în fiecare caz, pe gândirea critică, creativitate, inițiativă, rezolvarea problemelor, evaluarea riscurilor, luarea deciziilor și gestionarea constructivă a sentimentelor.

*Cea mai recentă definiție a competențelor digitale* o găsim în Recomandările Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018: „Competențele digitale implică utilizarea cu încredere, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, precum și utilizarea acestora pentru învățare, la locul de muncă și pentru participarea în societate. Ele includ alfabetizarea în domeniul informației și al datelor, comunicarea și colaborarea, crearea de conținuturi digitale, siguranța, precum și soluționarea problemelor” [7,8].

*Competența digitală* este ceva mai mult decât competențele TIC. Competențele TIC sunt primul pas spre dezvoltarea competențelor digitale, sunt precondiții în educația pentru competențele digitale. Dacă, până nu demult, se stabileau anumite norme pentru condițiile de formare a specialistului și norme de realizare a procesului educațional, accentul fiind pus, în special, pe conținutul învățământului, în prezent, „știnta” standardizării devine finalitatea învățământului universitar, competențele digitale.

*Competențele profesionale* reprezintă capacitatea confirmată de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități, valori și atitudini, în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, din domeniul profesional, în condiții de eficacitate și eficiență. În literatura de specialitate, competențele profesionale sunt abordate, de cele mai dese ori, drept: structuri dinamice ale persoanei, ce permit selectarea, mobilizarea și integrarea unui ansamblu diversificat de resurse în scopul realizării unor acțiuni pertinente care duc la soluționarea cu succes a unei situații din domeniul profesional, fie educațional, socio-juridic sau economic; calități globale ale indivizilor; rezultate ale formărilor, activităților și experiențelor trăite; realități invizibile, dar exteriorizate prin performanțe, care apar la indivizii plasați în situații complexe.

Astfel, din finalități ale învățării *competențele profesionale* se transformă în resurse pentru soluționarea eficientă a unor situații complexe din domeniul profesional.

În condițiile societății actuale un specialist bun nu este doar cel care cunoaște bine profesia îmbrățișată, ci unul care știe cum să gestioneze corect resursele informaționale din domeniul profesional, să mănuiască cu iscusință softurile utilizate în munca de zi cu zi, trebuie să facă față cerințelor dictate de piața muncii și, nu în ultimul rând, să aibă un comportament adecvat.

Astăzi, piața muncii tinde spre a învăța ceva nou în procesul de pregătire a viitorilor specialiști din domeniul profesional, în raport cu utilizarea TIC, de a cunoaște tehnologii noi interactive și de a le putea aplica în practică în domeniul de activitate. În prezent, pe piața muncii, în toate domeniile de activitate, sunt solicitați specialiștii cu abilități de utilizare a calculatorului personal în activitatea sa de zi cu zi pentru a corespunde imperativului timpului.

Viitorii specialiști din domeniul socio-juridic își formează cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri, iar această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții care, la rândul lor, învață zi de zi. Se afirmă că adevărata învățare, ce permite transferul achizițiilor în contexte noi, este nu una simplă, activă, ci una interactivă, în cazul în care există adevăratul feedback.

Instruirea la distanță prin intermediul noilor TIC asigură o motivație sporită, cunoștințe trainice, creativitate și fantezie, comunicabilitate, implicare activă, valoarea individualității, libertatea de exprimare și nu în ultimul rând o securitate sporită și multe, multe alte avantaje.

Utilizarea noilor TIC sunt foarte utile și trebuie realizate astfel, încât să îmbunătățească calitativ soluționarea oricărei probleme din domeniul profesional. De asemenea, acestea trebuie utilizate în așa mod ca să permită formabilului să se adapteze cerințelor unei societăți aflată într-o permanentă evoluție. Aceștia trebuie să fie pregătiți, orientați cu încredere spre schimbare, ei vor simți nevoia de a fi instruiți cât mai bine pentru a face față profesiilor îmbrățișate. În ambele modalități, face-to-face și la distanță, există posibilitatea de a forma și de a dezvolta competențe digitale care includ, la rândul lor, atât avantaje, cât și dezavantaje.

## Aplicațiile pertinente pentru prestarea serviciilor juridice la distanță

Odată cu situația creată la nivel global, cu apariția virusului ucigaș, sunt grav afectate nu numai omenirea, dar și toate domeniile de activitate. Din acest motiv pentru a continua activitățile în toate domeniile de activitate, inclusiv în cel sociojuridic, este necesar de a apela la instrumentele digitale. O serie de state membre au luat măsuri pentru a consolida utilizarea instrumentelor digitale de către sistemul judiciar având în vedere criza provocată de coronavirus [1]. Amenințarea din ce în ce mai mare a virusului COVID-19 afectează toate domeniile de activitate din întreaga lume. Natura globală și interconectată a mediului de afaceri din ziua de astăzi prezintă un risc important de întrerupere a lanțurilor de aprovizionare globale, care poate produce pierderi importante în toate domeniile profesionale.

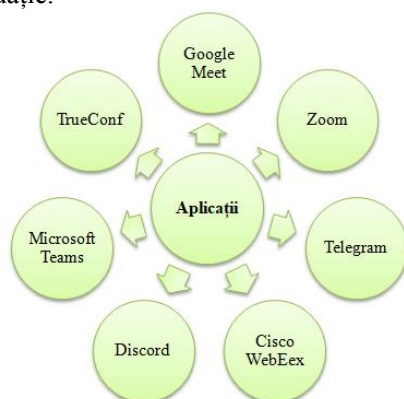
Referitor la domeniul sociojuridic, pentru a putea face față prestării serviciilor la distanță, ar fi binevenite așa-numitele centre de instruire în care pot fi invitați cei care urmează să participe la diverse ședințe, de exemplu la ședințele judecătorești. Aici ei vor fi instruiți referitor la aplicațiile prin intermediul cărora se pot conecta la ședințele judecătorești pentru a lua parte la un proces oarecare. Astfel de centre pot fi create în diverse locuri, chiar și în cadrul primăriei, totul depinde de cât e de mare localitatea.

Cadrele juridice, adică profesioniștii domeniului sociojuridic, ar trebui să facă un tip de instruire persoanelor mai în vârstă care nu fac față utilizării TIC, ca aceștia să fie ghidați în așa mod, încât să le fie ușor de a participa la vreo ședință a judecătorești la distanță. Să elaboreze un regulament, o metodologie care i-ar ghida permanent pe cei care sunt mai puțin cunoscuți cu TIC, pentru a *minimiza prezența* în cadrul instituției juridice, în cazul cercetărilor diferitor probleme, atât în perioada pandemiei, cât și în afara acesteia.

În mod acesta, persoana respectivă nu se va deplasa spre judecătorești, nu va suporta diferite cheltuieli, nu se va obosi, nu va pierde o zi de muncă de la serviciu unde activează etc. Astfel, toate acestea fiind avantaje destul de binevenite (de exemplu, poate fi exclusă corupția), nu excludem totuși probabilitatea unui șir de dezavantaje generate de situația creată.

De asemenea, ar putea fi gândite niște măsuri de digitalizare care ar facilita munca la distanță, de exemplu soluții TIC, și anume: Ce fel de instrumente? Cum să le utilizeze? În ce situații să le utilizeze, ținând cont că întâlnirea virtuală este un mod perfect de videoconferință pentru organizarea de ședințe de judecată, ședințe de consiliu, ședințe ale primăriei și seminarii Web etc.

Pentru soluționarea oricărei probleme din domeniul profesional, ne vin în ajutor următoarele aplicații utilizate pentru prestarea serviciilor juridice la distanță, Fig. 2, toate având o interfață clară și destul de ușor de utilizat și, cel mai important, există posibilitatea de a le utiliza gratis în funcție de situație.



**Figura 2.** Aplicații utilizate pentru prestarea serviciilor la distanță

Să descriem, în continuare, aceste aplicații începând cu **Zoom**. Aplicația prezintă o platformă care îți permite să faci conferințe face-to-face, lecții online, ședințe de judecată etc. Versiunea gratuită oferă un serviciu de chat video care permite până la 100 de dispozitive simultan, cu o restricție de timp de 40 de minute pentru conturile gratuite care au întâlniri de trei sau mai

mulți participanți și 24 de ore (clienți înregistrați). Utilizatorii au opțiunea de a face upgrade prin abonarea la unul dintre planurile sale, cea mai mare permițând până la 1000 de persoane simultan, fără restricții de timp. În realitate, fiecare conferință are nevoie de o gazdă, adică o persoană care trebuie să aibă un cont care poate fi gratuit sau plătit și care este responsabilă să creeze conferințe cu participanții care nu vor avea nevoie de un cont aparte, doar va trebui să instaleze pe calculator aceasta aplicație. Un avantaj imens al acestui program special de conferințe video este capacitatea avansată de a desfășura seminarii Web și prezentări [12]. Are multe opțiuni cu rolul de a compensa distanța fizică și de a face conferințele cât mai apropiate de cele reale și cât mai interactive. Astfel, fiecare participant poate vorbi, dacă are acces la microfon, poate să fie văzut, dacă are acces la camera Web și, pe rând, se poate da și „Share screen”, adică unul din participanți poate împărtăși ecranul său cu ceilalți participanți.

Aplicația are și un chat, adică o fereastră în care participanții pot scrie mesaje către gazdă sau către ceilalți participanți și de asemenea pot trimite și fișier. În plus, se pot folosi și câteva gesturi non-verbale pentru a atrage atenția celui care prezintă. De exemplu, există un buton pentru a ridica mâna, evident virtual, va apărea un simbol pe ecran sau alte butoane prin care se poate sugera celui care vorbește să încetinească sau să mărească ritmul. Se poate împărtăși nu doar ecranul, ci și sunetul de pe unul dintre calculatoare, folosind opțiunea „Share computer sound”, în acest fel toți participanții se pot uita, de exemplu, la un material video împreună, în același timp și apoi să-l analizeze.

Aplicația are posibilitatea de a înregistra aceste conferințe, audio și video în caz că vreți să împărtășiți ulterior cu persoane care, din anumite motive, nu au putut participa sau să le trimiteți celor care au participat pentru o viziune repetată. Încă o funcționalitate foarte utilă este funcția de „Breaking rooms”, adică camerele de lucru în care participanții pot fi împărțiți în grupuri și pot lucra separat, în echipe, urmând ca apoi să se reunească toți în camera principală și să împărtășească concluziile din grup. Poate fi utilizat cu ușurință atât de pe smartphone, cât și de pe laptop sau PC. [12].

Aplicația **Google Meet** prezintă un serviciu de comunicare video dezvoltat de Google. Este una dintre cele două aplicații care înlocuiesc Google Hangouts, cealaltă fiind Google Chat. Cu această aplicație este ușor să inițiezi o întâlnire video în siguranță, face disponibile pentru toată lumea funcțiile de conferințe video la nivel de companie. Acum, oricine are un cont Google poate să creeze o întâlnire online cu până la 100 de participanți și să beneficieze de întâlniri de până la 60 de minute, pentru fiecare întâlnire – varianta gratuită și până la 250 de participanți, pentru companii. Interfața acestei aplicații poate fi configurată în limba dorită, practic are aceleași funcții ca și aplicația Zoom. Funcțiile aplicației gratuite: beneficiază de conferințe video gratuite; oferă măsuri de prevenire a abuzurilor, de exemplu, împotriva infractorilor informatici, pentru a te ajuta să îți protejezi datele și confidențialitatea; oferă un număr nelimitat de întâlniri; subtitrări live în timpul întâlnirii; compatibil cu toate dispozitivele; ecran de previzualizare video și audio; aspecte și setări pentru ecran care se pot ajusta; comenzi pentru gazdele în întâlnirilor; permiterea accesului la ecran pentru participanți; schimbul de mesaje cu participanții; integrarea cu Google și cu alte aplicații Microsoft Office etc. [12].

Aplicația **Discord** este o aplicație gratuită pentru videoconferințe cu timp nelimitat. Acest serviciu a devenit mult mai popular, chiar și în rândul publicului de afaceri. Marele avantaj – este gratuit și cu o calitate bună de transmitere a sunetului, disponibilă în 27 de limbi un număr mare de participanți și nelimitat în timp, cu funcții asemănătoare aplicației Zoom [3].

Aplicația **TrueConf** este o aplicație perfectă pentru videoconferință, poate găzdui conferințe 4K (Ultra HD, adică o multiplicare de 4 ori a rezoluției). Majoritatea smartphone-urilor moderne au camere frontale capabile să ofere această rezoluție, iar camerele Web nu sunt neobișnuite. În funcție de versiune, până la 1000 de participanți se pot conecta la o singură conferință video care poate fi înregistrată. Programul are capacitatea de a apela telefoane fixe. O platformă solidă pentru comunicări care reduce cheltuielile cu infrastructura de videoconferință; aplicații client pentru fiecare platformă; software de conferințe video găzduit și securizat

etc. Aplicația respectivă include următoarele funcții: înregistrarea întâlnirii; programare flexibilă; dispozitiv-agnostic etc. În timpul ședinței, orice participant poate deveni vorbitor prin trimiterea unei solicitări moderatorului. Acest lucru facilitează administrarea și moderarea întâlnirilor la scară largă, fără a fi nevoie de a menține microfonul tuturor participanților dezactivat. Toți participanții au garanția de a se alătura întâlnirii indiferent de dispozitiv, browser, platforma de întâlnire sau sistemul de cameră utilizat. Cu **TrueConf**, moderatorii vă pot gestiona rapid și eficient întâlnirea de la distanță. Datorită controalelor avansate ale gazdei, puteți ține participanții neinvitați în afara întâlnirilor. Blocarea întâlnirilor vă ajută să vă păstrați conferințele în siguranță, asigurându-vă că niciun participant suplimentar nu se poate alătura – chiar dacă sunt utilizatori autorizați. Cu **TrueConf Online** – 120 de participanți. Dacă se organizează o întâlnire virtuală cu mai mulți participanți, atunci se atribuie roluri fiecărui participant, din cele patru disponibile: proprietar, moderator, prezentator, participant [11].

Aplicația **Microsoft Teams** este o platformă de comunicare și colaborare orientată spre afaceri, care combină chat-ul la locul de muncă, întâlnirile video, stocarea fișierelor și integrarea aplicațiilor, disponibilă în 26 de limbi. Este unul dintre cele mai populare pachete de colaborare, acceptă apelurile video, iar versiunea sa gratuită a fost îmbunătățită cu funcții suplimentare. Spre deosebire de alte aplicații, aplicația oferă instrumente de colaborare suplimentare, cum ar fi chat-uri, stocare de fișiere, versiuni Web gratuite de Word și Excel. În versiunea gratuită, acceptă apeluri video de grup de până la 50 de persoane. Cu toate acestea, organizarea de întâlniri mari (până la 250 de participanți), înregistrarea și programarea conferințelor video vor necesita deja un cont aparte plătit de la 60 de dolari pe an. Întâlnirile pot fi programate sau create ad-hoc, iar utilizatorii care vizitează canalul vor putea vedea că o întâlnire este în curs de desfășurare. Clienții și managerii acestora au acces ușor la toate modalitățile posibile de comunicare electronică și prelucrare comună a datelor; pentru fiecare proiect, e posibil de comunicat sub forma unui chat colectiv; documentele procesate sunt plasate într-un spațiu de stocare securizat, cu acces la acestea; sunt acceptate toate dispozitivele mobile moderne etc. [6].

Aplicația **Telegram** este o aplicație dedicată chat-ului, oferă toate funcțiile pe care le are și WhatsApp pe partea de chat, însă are de partea lui o mulțime de avantaje care, la o simplă comparație, îl scot învingător fără drept de apel în fața altor aplicații și suportă mai multe conturi. În afară de faptul că limita pentru grupurile de discuții pe **Telegram** este de 100.000 de persoane, această funcție este per ansamblu net superioară celei din WhatsApp. Notificările inteligente, instrumentele de administrare, limita de 1,5 GB pentru fișierele trimise și discuțiile publice sunt câteva dintre facilitățile care recomandă aplicația pentru grupurile de discuții. Aceasta oferă mai multe „camere de chat”, unde utilizatorii au posibilitatea de a seta un „cronometru” pentru ca mesajele trimise să dispară într-o anumită perioadă, de obicei între un minut și cinci minute. Securitatea în această aplicație e la un nivel înalt și are un lucru care îl deosebește de celelalte aplicații, și anume „Canalele”. În această aplicație poți crea un canal pentru proiectul tău la care alți oameni se abonează și primesc notificări atunci când publici ceva, exact așa cum te vei abona la un blog numai că postările îți vin direct în chatul din **Telegram** cu posibilitatea doar de a citi. Această aplicație are următoarele avantaje: (1) Comunicare directă; (2) Oameni pasionați; (3) Orice tip de fișier; (4) Integrarea cu Bots (mici aplicații care îți măresc funcționalitatea). Unicul dezavantaj în momentul de față constă în lipsa sistemului de explorare [10].

O altă aplicație populară pentru prestarea serviciilor la distanță este **Cisco WebEx**. În timpul focarului de coronavirus, compania și-a consolidat planul gratuit: acum durata conferințelor nu este limitată, iar numărul maxim de participanți a crescut la 100. Aplicația **Cisco WebEx** este una dintre cele mai apreciate și utilizate soluții de colaborare la nivel global, este o soluție pentru găzduirea de seminarii Web interactive sau evenimente virtuale la scară largă, are capacitatea de a oferi instrumente de colaborare online, cum ar fi forumuri de discuții, partajarea documentelor etc. Are o limită de 50 de minute (serviciu gratuit) și 24 de ore (clienți înregistrați), este o alternativă pentru aplicația Zoom. Pachetul gratis, suportă până la 100 de participanți pentru fiecare conferință și practic are aceleași funcții pe care le are și aplicația Zoom.

Este de 12 ani consecutiv lider al pieței soluțiilor de colaborare și deține titlul „Best Meeting Solutions of 2020”, Cisco WebEx stă bine și la capitolul siguranță, integrând nativ elemente de securitate necesare lucrului la distanță. Caracteristicile sale unice au pus de foarte mult timp această aplicație pe lista cu cele mai bune soluții de videoconferințe. Cisco WebEx este o platformă flexibilă pentru comunicare audio-video, extrem de utilă. Întâlnirile pot fi programate extrem de simplu, direct din aplicație, iar interfața acesteia oferă un suport excelent, în cazul ședințelor în care se dezbate și anumite idei [2].

### **Tipurile de servicii juridice prestate la distanță în diferite țări**

Atât în țara noastră, cât și în alte țări, pe timpul pandemiei, prestarea unor servicii juridice au avut și au loc în continuare, la distanță, prin intermediul a diferitor instrumente digitale. Printre serviciile juridice existente vom enumera câteva dintre ele: Reprezentare în procesele de pre-judecată; Reprezentare în instanțele judecătorești; Asistență și consiliere juridică la încheierea de contracte; Consultanță și reprezentare la negocieri și activități legate de colectarea și recuperarea datoriilor; Servicii de mediere; Servicii notariale și traduceri; Asistență juridică pe cazuri penale și contravenționale; Asistență și consultanță juridică etc.

Personal, asistând la diverse videoconferințe, aș vrea să aduc argumente că e mult mai bine de a presta servicii online decât face-to-face, la distanță sunt mult mai multe avantaje. Prestării serviciilor la distanță, în diverse domenii de activitate, i-a fost dat startul încă demult atât la noi în țară, cât și peste hotarele ei. Nu pandemia a scos în relief, în toate țările lumii, munca la distanță, ci doar a accelerat-o și nimic mai mult. *De ce la distanță e mai avantajos a presta diverse servicii?*

În primul rând, cel ce prezintă întâlnirea cu participanții este cu mult mai bine pregătit, din motiv că își dă bine seama că va fi vizualizat de un public mare; ecranul se vede foarte bine, indiferent că ești așezat la prima sau la ultima masă; conferința este în casa ta; reduceri de cheltuieli; nu trebuie sa te deplasezi pana la serviciu; ai un program flexibil; ești mai puțin stresat; economisirea timpului pe care îl petreci pe drum până la birou etc.

Există, bineînțeles, și dezavantaje ce țin de următoarele: lipsa de control asupra angajatului, în timp ce comoditatea și timpul economisit reprezintă beneficii din perspectiva angajaților; singurătate; plictiseală și sedentarism; comunicare dificilă cu colegii; diminuarea loialității; factorul imprevizibil etc.<sup>20</sup>

În continuare se face o analiză comparativă a prestărilor diferitor servicii online în câteva țări ale lumii. În Austria, au fost luate măsuri imediate în ceea ce privește infrastructura și aplicațiile pentru a consolida și a garanta în mod special munca la distanță, videoconferințele, lărgimea de bandă și conectivitatea suficiente, precum și transmiterea în condiții de siguranță a informațiilor confidențiale sau sensibile. Serviciile juridice, inclusiv munca notarială, cum ar fi autentificarea documentelor și redactarea actelor notariale, ședințele de judecată sunt prestate cu succes, prin mijloace de comunicare electronică. Notarul trebuie să aibă un canal de comunicare video stabil cu partea vizată și să respecte anumite măsuri de siguranță în timpul procesului de identificare. Această procedură electronică este permisă numai pentru înființarea unei societăți cu răspundere limitată.

Consiliul Judiciar Suprem din Bulgaria a emis ordine pentru depunerea de documente la instanțe și la parchet prin poștă sau pe cale electronică, precum și pentru consultarea dosarelor prin telefon sau utilizând instrumentele digitale. Pentru ședințele de judecată menționate, citațiile sunt notificate atât prin telefon, cât și pe cale electronică.

În Republica Cehă, ședințele de judecată care nu pot fi amânate sunt efectuate cu respectarea riguroasă a restricțiilor impuse de guvern, adică fără participarea publicului, iar audierea martorilor sau a persoanei acuzate se face prin videoconferință etc.

Organele judiciare finlandeze țin ședințe de judecată cu ajutorul mijloacelor de comunicare la distanță, se acordă prioritate cauzelor necesare și urgente.

---

<sup>20</sup> <https://www.timpul.md/articol/munca-la-distanța-avantajele-beneficiile-si-dezavantajele-114792.html>

În Irlanda, a fost instituită infrastructura TIC necesare pentru facilitarea ședințelor de judecată la distanță care respectă totuși obligația constituțională privind administrarea publică a justiției.

Executorii judecătorești din Lituania au deja obligația de a efectua și de a înregistra toate acțiunile procesului de executare în format electronic și se fac probe menite să le permită notarilor să aprobe majoritatea tranzacțiilor prin diverse mijloace electronice.

Practic, în multe țări, inclusiv în Spania, au fost furnizate sau consolidate soluții informatice și instrumente de comunicare pentru a facilita munca la distanță a judecătorilor, a procurorilor și a altor actori juridici. De asemenea, Suedia a recurs la instrumentele de comunicare digitală și la conferințe video și telefonice în cadrul procedurilor. În contextul pandemiei, practic toți specialiștii din domeniul respectiv au dat start prestării mai intense a serviciilor juridice la distanță, concepute mulți ani în urmă și care includ atât avantaje, cât și dezavantaje. În rezultatul analizei comparative în diferite țări, scoatem în evidență următoarele: în multe țări se prestau servicii la distanță până la apariția virusului respectiv, pandemia doar a accelerat această muncă.

### **Concluzii**

În instituțiile de învățământ superior se face tot posibilul ca viitorii specialiști din domeniul profesional să-și formeze și să-și dezvolte competențe digitale, pentru a putea aplica în practică noile tehnologii informaționale și comunicaționale prin intermediul cărora se pot presta diverse servicii la distanță.

Schimbarea modalității de prestare a serviciilor, și anume trecerea de la întâlnirile față-în-față la întâlnirile la distanță, duce la soluționarea problemelor apărute atât pe timp de pandemie, cât și în afara acesteia, simplificând multe cheltuieli din partea participanților. În aceste situații create la nivel global, utilizarea noilor tehnologii informaționale și comunicaționale la prestarea diverselor servicii la distanță este vitală.

TIC utilizate la soluționarea diverselor probleme din domeniul profesional, și anume la prestarea serviciilor juridice la distanță, sunt instrumente pertinente, ce ne motivează să desfășurăm întâlnirile cât mai calitativ, cât mai în siguranță și cu mai puține cheltuieli.

### **Bibliografie:**

1. ABBOTT, E. *Students and teachers struggle with remote education due to coronavirus*. TheHill. Retrieved April 21, 2020
2. Cisco WebEx se extinde de la conectarea oamenilor la procesul de conectare și aplicații în timp real. Webex. [online] [citată 18.07.2020]. Disponibil: <https://www.webex.com/video-conferencing>
3. Discord, Slack pentru geimeri, au depășit 250 milioane de utilizatori înregistrati [online] [citată 23.08.2020]. Disponibil: <https://www.cnet.com/news/discord-slack-for-gamers-hits-its-fourth-year-at-250-million-registered-users/>
4. GREMALSCHI, A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general. In: *Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: S. n. Tipogr. „Lexon-Prim”, 2015. 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4
5. HARARI, Y, HOMO, D. *Scurta Istorie a Viitorului*. Iași: Polirom, 2018. 392p. ISBN 978-973-46-7199-1.
6. Microsoft Teams – новые возможности взаимодействия с клиентами. [online] [citată 8.08.2020]. Disponibil: <https://news.microsoft.com/ru-ru/microsoft-teams-novy-e-vozmozhnosti-vzaimodejstviya-s-klientami/>
7. POPOV, L. *Formarea și dezvoltarea competențelor digitale la studenții din domeniul socio-juridic prin utilizarea tehnologiilor interactive*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2020. 243 p.
8. *Recomandarea consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* [online] [citată 01.08.2020]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
9. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). In: *Official Journal of the European Union*. L 394/10. 30.12.2006.
10. Telegram Messenger. Google Play [online] [citată 8.08.2020]. Disponibil: [https://en.wikipedia.org/wiki/Telegram\\_\(software\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Telegram_(software))



11. *TrueConf* [online] [citat 07.09.2020]. Disponibil: <https://www.softpedia.com/get/Internet/Telephony-SMS-GSM/TrueConf-Online.shtml>
12. *Zoom, Google Meet, Microsoft Teams и другие. Что нужно знать о главных приложениях для видеоконференций* [online] [citat 8.08.2020]. Disponibil: <https://www.currenttime.tv/a/video-conference-apps-covid19/30534330.html>

**CZU 531(072)**

## **MOMENTUM, ENERGY AND RELATIVE MOTION**

**Ion ZUBAC**, *scientific researcher,  
Tiraspol State University*

**Rezumat:** *Lucrarea de față prezintă rolul-cheie al fizicii în demersul elevului de percepere a mediului înconjurător. Este descrisă mișcarea relativă în condițiile corpurilor macroscopice. În lucrare sunt elucidate particularitățile energiei și impulsului pentru mai buna studiere a mecanicii.*

**Cuvinte-cheie:** *energie, impuls, mișcare relativă, mecanică, fenomen.*

### **1. Introduction**

There are teachers who consider that implying children in problem solving activity may produce indifference in respect with the physics courses. The idea is supported by the presence of the characteristic formulas. Recently a more extended series of pretexts is brought in discussion. It thinks somewhere that the physics problem represents an abstract thing. Nevertheless the teacher should not give up to the full set of techniques from his professional experience. There are situations in which teachers bring little stories on the Finland model, stories which could be listened on the internet web sites and on the social media networks. The existent learning system is confined in generalized problems. This fact influences the education not only in physics but in all the exact courses. The realization of an objective, realistic and transparent perception in respect of the physics course and of the exact objects is that what the Moldovan education needs. A conjugation of the decision actor efforts from the government institutions it is necessary in the future. Talking about the Finland model [1], about the Netherland model or about the Japanese model does not bring any solution to the Moldovan education and science problems. More so, the involution of education from the last decades it has his origin in the laws imitations made in this field from the thirty years. In this way it happens that the fundamental study objects counted together represents in the curriculum 23 percents only. Another aspect on which it seems to be necessary to discuss is related to the soft programs utilization. Over the last years some authors bring for presentation an internet program [2],[3]. As usual a program is conceived to simulate a physical effect. At some lesson stage the teacher uses the computer in order to better describe the physical phenomenon. In this way the role of the computer program is to assist the teacher over the didactical approach. However, the computer should not turn into a teacher's substitute. The teacher continue the mission for which was delegate. The responsibility for a correct assimilation of the information by children comes to the teacher. For some teachers the introduction of soft programs in education is excessively propagated. The confusion between didactical technique and learning instrument happens frequently. The utilization of the computer becomes exceedingly, it gets out of control and behaves like a perpetual necessity. Behind the masquerade of the words such as *makey, pasco, robot, competence, coaching, team, sparks* some caravan over the country are effectuated. The naturally utilization of the computer program as learning instrument turns into karaoke caravan over the country. The pedagogy is truly capable to offer to the educational actors solutions for the challenges which they confront: the curriculum at the discretion of the school, the inter- and trans- disciplinary learning, the curricular correlation between maths and physics, the identification of the educational system profile over the essential characteristics, the development of the consolidation strategy of the learning system in the frame of the national dimension. In the physics study object the problem does not represents a cyclic operations succession as it happens in the case of the exercises. The problem is a heuristic procedure through

which we are identifying causes and consequences from a specific situation. In the literature the problem solving represents a highly recommended method [4],[5],[6] since allow the transposition of children's acquisitions in physical situations and improve the critical thinking development. The problem solving also creates a consistent resource for the fortification of the capacity in the other ones of the study objects. In contrast with [2],[3] there are authors [7],[8],[9] who talks about the solving problem essential influence in the education of students, in the stimulation of their creativity, in the perception of the picture of the world in which they live. Natural phenomena exposed for study in high-school with the implication of the method of problem solving are studied in [10],[11],[12]. For instance for a number of problems the specific solving essentially differ from the solutions offered in the section of answers of the book. In [10],[11],[12] the respective details are discussed. The solving problem method for the research of the natural processes is frequently used. For instance the crossing of the system through metastable states [13] was analyzed on the base of a graphic approach and a phenomenon similar with the optical bi-stability [14] was demonstrated for the mechanical processes. In this work the physics key role in the pupil's step concerning the correct perception of the world in which they live is motivated. A few particularities of the momentum and of the energy in the conditions of study of the classical mechanics are elucidated.

## 2. The proposed relative motion

From an aircraft bombs are launched in two different situations: in the bomber flying direction and in the bomber opposite flying direction. The bombs launched in the first situation have the kinetic energy higher with  $\Delta E_c = 21,72344 MJ$  than the kinetic energy of the bombs in the second situation. Also the momentum of the bombs launched in the first situation is with  $\Delta p = 60680 kg \cdot m/s$  bigger than the momentum of the bombs launched in the second situation. The task is to find out the value of the bombs velocity relative to the ground.



**Figure 1.** The launching direction of the bomb and the flying direction of the aircraft coincide

We have  $\Delta E_c = 21,72344 MJ$  and  $\Delta p = 60680 kg \cdot m/s$ .

We can express the momentum variation in this case

$$\Delta p = m_g \cdot (v_g + v_a) - m_g \cdot (v_a - v_g) = 2m_g v_g. \quad (2.1)$$



**Figure 2.** The bomb is launched in the opposite flying direction.

On the other hand we consider the kinetic energy variation

$$\Delta E_c = \frac{m_g \cdot (v_g + v_a)^2}{2} - \frac{m_g \cdot (v_g - v_a)^2}{2} = \frac{m_g}{2} \cdot (v_g^2 + v_a^2 + 2v_g v_a - v_g^2 - v_a^2 + 2v_g v_a);$$

$$\Delta E_c = 2m_g v_a v_g. \quad (2.2)$$

$$\frac{\Delta E_c}{\Delta p} = \frac{2m_g v_a v_g}{2m_g v_g} = v_a = 358 \frac{m}{s}. \quad (2.3)$$

We analyze the condition of the problem.

We assume that the mass value of these aerial bombs is  $m_g = 370kg$ .

Relative to the bomber the bomb will have the velocity as follows

$$v_g = \frac{\Delta p}{2m_g} = \frac{60680}{2 \cdot 370} = 82 \frac{m}{s}. \quad (2.4)$$

So in the first case we have the bombs absolute velocity value

$$v_{1g} = 440 \frac{m}{s},$$

in the second case we have the bombs absolute velocity value

$$v_{2g} = 276 \frac{m}{s}.$$

### 3. Mechanical motion, momentum and energy

Two automobiles, a “minivan model” and a “sedan model” are moving on the same speedway simultaneously. The two automobile masses almost coincide. Each of automobiles has the own circulation band. The automobiles are moving in the same direction. They initially have the same velocity value. After a while, one of them – the “sedan model” automobile starts moving with a velocity value twice bigger than the initially velocity value. The second automobile – the “minivan model” keep the same velocity value. The task is to find out the kinetic energy obtained by the “sedan model” automobile over this manoeuvre.

For convention we denote the minivan model automobile as the A automobile and the sedan model automobile as the B automobile. We denote the initial kinetic energy of the system through  $E_{before}$  and the kinetic energy of the system during the overtaking manoeuvre through  $E_{manoeuvre}$ . In the first case we consider the ground as inertial reference system. The kinetic energy of the system formed by the two automobiles is

$$E_{before} = 2 \cdot \frac{mv_A^2}{2}. \quad (3.1)$$

In difference on the first case, in the situation which corresponds to the outrunning action the kinetic energy of the system is

$$E_{manoeuvre} = \frac{mv_A^2}{2} + \frac{4 \cdot mv_A^2}{2} = 5 \cdot \frac{mv_A^2}{2}. \quad (3.2)$$

In the second approach we take the first automobile named for convenience “minivan model” as inertial reference system. The respective physical system is conceived from the A automobile, the B automobile and the Earth. For the A automobile the kinetic energy in this situation is null since it is in a repose state. Also the kinetic energy of the B automobile is equal to zero because the velocity of the B automobile in respect to the A automobile equals to zero. In difference on it, the kinetic energy of the Earth is different from zero and its value is  $E_c^P = \frac{M \cdot v_A^2}{2}$ .  $M$  represents the mass of the Earth in this case. The kinetic energy of the system before the beginning of the outrunning manoeuvre in this case coincide with the Earth kinetic energy

$$E_{before} = E_c^P = \frac{M \cdot v_A^2}{2}. \quad (3.3)$$

We study the phenomena which occur during the outrunning manoeuvre on the speedway.

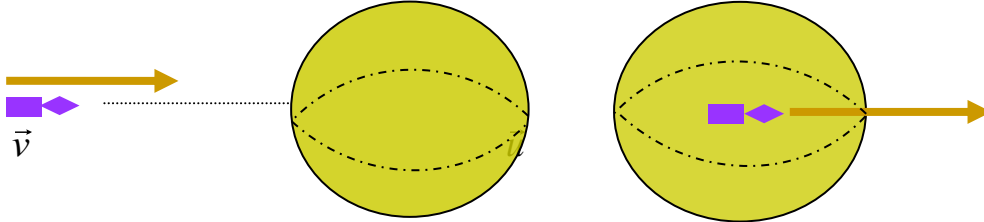
For the A automobile the kinetic energy in this situation is null since it is in a repose state. In respect to the A automobile now, the B automobile moves with the  $v_A$  velocity value and correspondingly the kinetic energy for the B automobile equals to  $E_c^B = \frac{m \cdot v_A^2}{2}$ . In difference on it, the

Earth has the kinetic energy  $E_c^P = \frac{M \cdot v_A^2}{2}$ . Thus, the cumulative kinetic energy in this case equals to

$$E_{manoeuvre} = \frac{m \cdot v_A^2}{2} + \frac{M \cdot v_A^2}{2}. \quad (3.4)$$

$$E_{\text{manoeuvre}} = (m + M) \frac{v_A^2}{2}. \quad (3.5)$$

The mass of a bullet equals to 9 g. The bullet flies with 900 m/s velocity value and goes centrally in a sphere which until that moment was in repose state. However the bullet does not come out of the sphere. The task is to find out the kinetic energy which the sphere will request in these conditions. The sphere has 9 kg of mass.



**Figure 3.** The system of the two objects before the scattering and after the scattering. After the scattering the sphere and the bullet are moving together with the same velocity  $\vec{u}$ .

It is necessary to consider the momentum of the system [15]. Before the scattering the momentum of the sphere equals to zero. The momentum of the bullet is  $m\vec{v}$  respectively. After the scattering the sphere together with the bullet are moving like a single object. For this reason their velocity is represented by  $\vec{u}$ . In such a way the momentum of this single object will be  $(m + M)\vec{u}$ . According to the momentum conservation law

$$p_i = p_f \quad (3.6)$$

It results that

$$m \cdot v = (m + M) \cdot u. \quad (3.7)$$

We can express the velocity of the system after scattering:

$$u = \frac{m \cdot v}{M + m} \quad (3.8)$$

According to the problem condition  $m \ll M$ , which means

$$u \cong \frac{m \cdot v}{M} \quad (3.9)$$

The expression for the kinetic energy obtained by the system is then:

$$E_{c2} = \frac{m + M}{2} \cdot u^2; \quad E_{c2} = \frac{m + M}{2} \cdot \frac{m^2 v^2}{M^2}. \quad (3.10)$$

$$E_{c2} = 3,64(J).$$

#### 4. Conclusion

The problem solving is extremely important because it essentially improves the pupil's common attitude on the physics course. The mechanism makes easier the involvement of the students in each of contents directly and challenges them to think critically. Increasing transparency of problem solving approach leads to development of the pupil's intrinsic motivation concerning the physics course.

#### References:

1. PLEȘCA, Valeriu. Sistemul de învățământ finlandez în comparație cu sistemul de învățământ autohton. In: *Fizica și tehnologiile moderne. Materialele Colocviului Internațional de Fizică "Evrika! - Cygnus - Fizica și Tehnologiile Moderne"*, ed. Chistol, V., ediția XXII-a, 25-27 august 2016, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tehnica-UTM, 2016. 312 p. ISBN 978-9975-76-173-4.
2. BIBIC, Alexandru. Metodica utilizării soft-urilor educaționale la lecțiile de fizică. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor exacte*. Vol. 1, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 299-306. ISBN 978-9975-76-271-7.

3. LUPAȘCO, Natalia. Robotica – o nouă paradigmă interdisciplinară în educația tinerii generații. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor exacte*. Vol. 1, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 227-230. **ISBN 978-9975-76-271-7**.
4. GHEORGHITĂ, Eugen. 75 de ani de fizică teoretică și experimentală. In: *Fizica și Tehnologiile Moderne*. 2006, nr. 1-2 (13-14), pp. 54-56. **ISSN 1810-6498**.
5. CERNEI, Mihai; GUȚULEAC, Leonid; ZELINSCHI, Irina. Folosirea analizei dimensionale la rezolvarea problemelor. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2017, nr. 1 (10), pp. 107-113. **ISSN 1857-0623**.
6. MARINCIUC, Mihai; GHEȚU, Vladimir; MIGLEI, Mircea; POTLOG, Miron. Probleme propuse pentru gimnaziu. In: *Evrika!*. 2017, nr. 12 (328), pp. 18-22. **ISSN 1220-4935**.
7. SFICHI, Romulus. Cu privire la problemele de limită și extrem în fizică. In: *Fizica și Tehnologiile Moderne*. 2017, nr. 3-4 (59-60), pp. 34-46. **ISSN 1810-6498**.
8. MIGLEI, Mircea; MARINCIUC, Mihai. Sisteme autooscilante. In: *Fizica și Tehnologiile Moderne*. 2003, nr. 4 (4), pp. 21-28. **ISSN 1810-6498**.
9. CERNEI, Mihai; CALALB, Mihai. Aplicarea legilor conservării la rezolvarea problemelor dinamicii corpurilor cu legături. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2020, nr. 1 (19), pp. 72-80. **ISSN 1857-0623**.
10. ZUBAC, Ion. Carențe în rezolvarea de probleme și efectele lor actuale în didactica Fizicii. In: *Probleme actuale ale didacticii științelor reale consacrată aniversării a 80-a a profesorului universitar Ilie Lupu*. Ediția a II-a Vol.2, 11-12 mai 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 27-31. **ISBN 978-9975-76-239-7**.
11. ZUBAC, Ion. Folosirea exemplelor din culegeri și modalități de ocolire a unor soluții inexacte. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 1, 28-29 septembrie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 79-84. **ISBN 978-9975-76-252-6**.
12. ZUBAC, Ion. Unele aspecte nestandarde ale câtorva subiecte din cursul liceal de fizică. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor exacte*. Vol. 1, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 395-400. **ISBN 978-9975-76-271-7**.
13. CHISTOL, Vitalie. Probleme de fizică legate de trecerea sistemului prin stări metastabile. In: *Fizica și Tehnologiile Moderne*. 2009, nr. 1-2 (25-26), pp. 57-64. **ISSN 1810-6498**.
14. CHISTOL, Vitalie. Efectul bistabilității în mecanică. In: *Fizica și Tehnologiile Moderne*. 2017, nr. 3-4 (59-60), pp. 47-52. **ISSN 1810-6498**.
15. MARINCIUC, Mihai, et al. *Fizică. Culegere de probleme clasele 10-12*, ediția a 3-a. Chișinău: Lyceum, 2012. 252 p. **ISBN 978-9975-4394-1-1**.

**CZU 632.112(478)**

## **NECESITATEA ADAPTĂRII SISTEMULUI DE AGRICULTURĂ LA CONDIȚIILE DE SECETĂ**

**Boris BOINCEAN**, dr. hab., prof. cercet.

*Institutul de Cercetări pentru Culturile de Câmp „Selecția” (mun. Bălți)*

**Stanislav STADNIC**, dr., conf. univ.

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,*

*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *Modern agriculture is facing many challenges, including global warming. Industrial model of agricultural intensification isn't adapted to the new created situation during the last 20-25 years and it requires significant structural changes.*

*Noncompliance of crop rotation and a huge annual non compensated deficit of soil organic matter are contributing to further degradation of Cernozem soils in the Republic of Moldova, stabilization and reduction of the level of yields in the conditions of global warming. The article is*

*examining short and long-term measures for the transition to a more sustainable farming system, more resilient to climate changes.*

**Keywords:** *sustainable agriculture, crop rotations, soil organic matter, drought, farming system.*

**Introducere.** Agricultura Republicii Moldova se confruntă cu o serie de provocări, care nu-i asigură o dezvoltare durabilă. Majorarea inițială a nivelului de producție din perioada de folosire intensă a inputurilor industriale s-a soldat cu consecințe grave de ordin economic, ecologic și social. Plata pentru consecințele nefaste pentru societate și mediul ambiant este în continuă creștere, de aceea schimbările în sistemul dominant de agricultură sunt inevitabile, îndeosebi în condițiile manifestării tot mai frecvente a secetelor.

Datele din experiențele de câmp de lungă durată confirmă rolul primordial al asolamentelor, inclusiv cu un sistem de fertilizare bine echilibrat, în obținerea unor recolte înalte și stabile cu menținerea concomitentă a fertilității solului [1, 3-5, 7].

Dominarea intereselor economice în defavoarea respectării legităților agronomice și ecologice a contribuit la degradarea fertilității solului și incapacitatea lui de a acorda servicii ecosistemice și sociale [2, 6].

Modernizarea tehnologiilor de cultivare a culturilor este importantă, dar, fără schimbări sistemice în întreg sistem de agricultură, criza actuală în agricultură nu poate fi depășită.

**Metode și materiale.** Cercetările au fost efectuate în experiențe de câmp de lungă durată cu studierea diferitor asolamente și a culturilor permanente, a diferitor sisteme de fertilizare în cadrul asolamentului.

Durata experiențelor este de 50-60 ani.

Metodica realizării cercetărilor în experiențele de câmp de lungă durată au fost expuse în publicațiile științifice anterioare [1, 4, 5, 7].

Datele statistice privind producția diferitor culturi în întregime pe Republica Moldova și pe raioane, de rând cu cantitatea de îngrășăminte minerale și organice aplicate, au fost extrase din anuarele statistice pe anii corespunzători.

**Discuții.** Secetele drastice din anii agricoli 2006-2007, 2011-2012, 2014-2015 și, îndeosebi, 2019-2020 au confirmat o dată în plus că sistemul de agricultură din Republica Moldova nu este adaptat la condițiile de secetă, care, de fapt, este un factor obișnuit pentru zona de stepă. Schimbările care au parvenit în structura suprafețelor de însămânțare în perioada anilor 1986 - 2015 nu au fost benefice și nu în favoarea extinderii asolamentelor în agricultura Republicii Moldova. Reducerea suprafețelor ocupate de ierburile anuale și perene, cu lărgirea concomitentă a suprafețelor sub culturile prășitoare și micșorarea dozelor de îngrășăminte organice și minerale folosite la fiecare hectar de teren arabil, au favorizat procesele de degradare a cernoziomurilor noastre și de aridizare continuă a teritoriului. Structura suprafețelor de însămânțare în Republica Moldova pentru anul 2015 este prezentată în tab. 1.

**Tab. 1.** *Structura suprafețelor de însămânțare în Republica Moldova, anul 2015 (după anuarele statistice ale Republicii Moldova)*

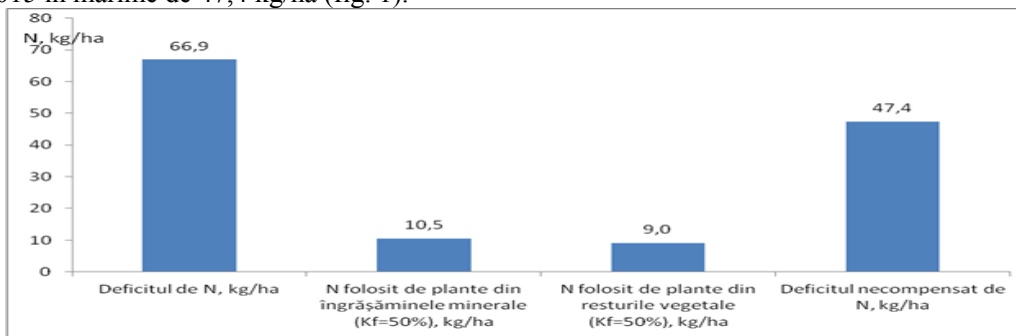
	mii ha	%
Suprafața însămânțată, total	1502,6	100
Culturi de semănat compact,	462,4	30,8
inclusiv: grâu de toamnă	345,5	23,0
orz de toamnă și primăvară	84,5	15,6
leguminoase cultivate pentru boabe	23,7	1,6
rapia	8,7	0,6
Culturi prășitoare,	977,5	65
inclusiv: porumb pentru boabe	492,8	32,8
sfecla pentru zahăr	21,9	1,5
floarea-soarelui	330,3	22,0
soia	67,8	4,5
cartofi și bostănoase	57,3	3,8
porumb pentru siloz	7,4	0,5

Datele din tab. 1 mărturisesc despre o pondere foarte înaltă a culturilor prășitoare în structura suprafețelor de însămânțare comparativ cu ponderea culturilor de semănat compact – 65% versus 30,8%. Menționăm în deosebi ponderea înaltă a culturilor tehnice în structura suprafețelor de însămânțare – 28,6%, inclusiv 22,0% pentru floarea-soarelui. Ele depășesc minimum de două ori suprafețele admisibile.

Consecințele nefaste ale suprasaturării structurii suprafețelor de însămânțare cu culturi prășitoare, inclusiv cu culturi tehnice țin de: lipsa premergătorilor favorabili pentru culturile cerealiere de toamnă, care duc la instabilitatea nivelului de producție obținut și calitatea nesatisfăcătoare a grâului alimentar; folosirea exagerată a preparatelor de uz fitosanitar în combaterea bolilor, dăunătorilor și buruienilor; folosirea excesivă a arăturii cu plug cu cormană; degradarea solului în rezultatul compactării și eroziunii etc.

Cu regret, devine tot mai evidentă contradicția de bază dintre interesele economiei de piață orientată spre obținerea venitului într-o perioadă scurtă de timp și interesele dezvoltării durabile (de lungă durată), care necesită respectarea legităților agronomice și ecologice fundamentale. Din legitățile agronomice de bază menționăm: legea alternării culturilor, legea restituirii elementelor nutritive și energiei în sol, legea minimumului, optimumului și maximumului, legea echității și nesubstituirii factorilor etc. Pe parcursul ultimelor decenii atenția primordială în agricultură a fost orientată spre obținerea unor recolte cât mai mari la toate culturile, fiind subapreciată importanța fertilității solului. Fertilitatea solului a devenit în acest timp unul din factorii limitativi în sporirea nivelului de producție provocând totodată consecințe nefaste asupra schimbării climei („efectul de seră”), agravării influenței secetei și eroziunii solului etc.

Calculule efectuate au constatat un deficit necompensat de azot extras cu producția culturilor în structura suprafețelor de însămânțare existentă în Republica Moldova pentru anul 2015 în mărime de 47,4 kg/ha (fig. 1).

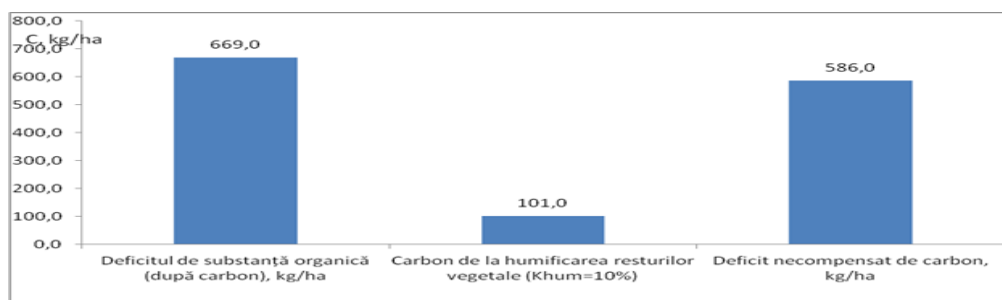


**Figura 1.** Deficitul de azot în structura suprafețelor de însămânțare și recoltele obținute în Republica Moldova, anul 2015

În aceste calcule am admis că coeficientul de folosire a azotului din îngrășămintele minerale și din resturile vegetale este de 50%, ceea ce este exagerat în condițiile insuficienței cronice de apă în sol. Astfel, deficitul necompensat de azot constituie 70,8%. Calcululele nu țin cont de pierderile azotului în rezultatul eroziunii, care schimbă esențial situația.

Corespunzător, cantitatea de substanță organică a solului (după carbon) mineralizată pentru obținerea producției la toate culturile conform structurii suprafețelor de însămânțare în 2015 a constituit 669 kg/ha, dacă admitem că raportul dintre carbon și azot este de 10:1 (fig. 2).

Gunoiul de grajd practic nu se folosește în Republica Moldova, iar coeficientul de humificare a resturilor vegetale pentru culturile cultivate a fost admis în mărime de 10%. Reieșind din faptul că, pentru cernoziomurile din stepa Bălțiului, raportul dintre C:N este de 11:1, cantitatea de carbon mineralizată la structura suprafețelor însămânțate și producțiile obținute în anul 2015 în Republica Moldova a constituit 736 kg C/ha. Această cantitate de carbon este echivalentă cu mineralizarea a 1270 kg humus la fiecare hectar (coeficientul de transformare a carbonului în humus constituie 1,726).



**Figura 2.** Deficitul de substanță organică (după carbon) în structura suprafețelor de însămânțare și recoltele obținute în Republica Moldova, anul 2015

Creșterea cumulativă pe parcursul anilor a deficitului necompensat de substanță organică a solului de rând cu manifestarea tot mai frecventă a secetelor au contribuit la reducerea sau stabilizarea nivelului de producție obținut pentru diferite culturi în Republica Moldova.

În tab. 2 este prezentată dinamica producției la diferite culturi în Republica Moldova pentru perioada anilor 1986-2015.

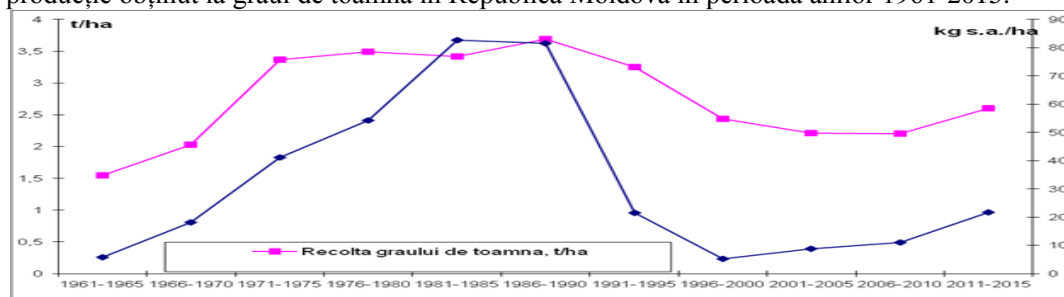
**Tabelul 2.** Dinamica producției la diferite culturi în Republica Moldova pentru perioada 1986-2015 (după anuarele statistice ale Republicii Moldova)

Culturi	în medie pe anii					
	1986-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2015
Grâu de toamnă	3,6	3,3	2,5	2,2	2,2	2,6
Porumb pentru boabe	3,9	3,3	3,0	2,8	2,7	2,6
Sfecla pentru zahăr	28,5	21,3	18,2	22,7	27,1	30,7
Floarea-soarelui	1,9	1,2	1,1	1,2	1,3	1,5
Soia	1,2	0,9	1,0	1,1	1,5	1,3

Aplicarea îngrășămintelor minerale, implementarea noilor soiuri și hibridi cu un potențial mai înalt de producție, de rând cu alți factori de intensificare a agriculturii, „maschează” reducerea continuă a fertilității solului.

Aceasta se confirmă la fel prin faptul că scăderea bruscă a dozelor de îngrășămintă minerale în perioada anilor 1991-2005 n-a contribuit la o scădere corespunzătoare a nivelului de producție a grâului de toamnă în Republica Moldova.

În fig. 3 este prezentată dinamica dozelor de îngrășămintă minerale de azot și nivelul de producție obținut la grâul de toamnă în Republica Moldova în perioada anilor 1961-2015.



**Figura 3.** Producția grâului de toamnă și cantitatea de azot din îngrășămintă minerale folosite la 1 ha în Republica Moldova (după anuarele statistice ale Republicii Moldova)

Despre ponderea înaltă a fertilității solului în formarea nivelului de producție mărturisesc datele obținute în experiențele de lungă durată pe asolamente și culturi permanente fondate la ICC „Selecția” în 1961 (tab. 3).

La aplicarea îngrășămintelor minerale și organice o parte din producția grâului de toamnă este formată din îngrășămintele aplicate, iar o altă parte de la mineralizarea substanței organice a solului. De menționat că ponderea fertilității solului în formarea nivelului de producție la grâul de



toamnă este considerabil mai înaltă în asolament (62,9%-83,9%), comparativ cu cultura permanentă (50,5%). La rândul său, ponderea fertilității solului în formarea nivelului de producție este mai înaltă la amplasarea grâului de toamnă după premergători timpurii comparativ cu cei târzii.

**Tabelul 3.** Ponderea fertilității solului (%) în formarea producției grâului de toamnă cultivat în asolament și în cultura permanentă, media pe anii 1994-2016, ICCC „Selecția”

Asolament, cultura permanentă	Premergători	Fond de fertilizare	
		Fertilizat	Nefertilizat
Asolament	Borceag de primăvară	83,9	100
	Porumb pentru siloz	63,9	100
	Porumb pentru boabe	62,9	100
Cultura permanentă	Grâu de toamnă	50,5	100

Respectarea asolamentului este o modalitate perfectă nu doar în majorare a producției și stabilității ei pe ani la toate culturile, dar și o modalitate perfectă de reducere a cheltuielilor de producere prin reducerea dozelor de îngrășăminte minerale și a pesticidelor în managementul bolilor, dăunătorilor și buruienilor.

Fertilitatea solului este crucială pentru formarea nivelului de producție la toate culturile în asolament. După datele obținute în experiența de câmp cu studierea diferitor sisteme de fertilizare în asolament, ponderea fertilității solului în formarea nivelului de producție a grâului de toamnă și a sfelei pentru zahăr la aplicarea îngrășămintelor organo-minerale în asolament în doze optime a constituit cca 69% și 73%, corespunzător pentru sfecla de zahăr și grâul de toamnă, iar pentru floarea-soarelui și porumb pentru boabe – cca 86% și 90%, corespunzător (fig. 4).



**Fig. 4.** Ponderea fertilității solului în formarea producției culturilor de câmp (conform experiențelor de lungă durată la ICCC „Selecția”, media pentru 5 ani)

Din fig. 4 este evidentă la fel eficacitatea fertilizării solului pentru diferite culturi ale asolamentului. Grâul de toamnă și sfecla pentru zahăr reacționează cel mai mult la fertilizare în asolament, pe când porumbul pentru boabe și floarea-soarelui sunt mai puțin receptive la fertilizare. Această constatare este extrem de importantă în condițiile anilor secetoși.

Analiza comparativă a nivelului de producție obținut la ICCC „Selecția” în ultimele trei rotații ale asolamentelor de lungă durată și patru raioane din vecinătatea directă cu institutul (Fălești, Glodeni, Rîșcani și Sîngerei) confirmă aceeași tendință de reducere sau stabilizare a nivelului de producție, dar cu mult mai pronunțată în cazul raioanelor învecinate (tab. 4).

**Tabelul 4.** Producția diferitor culturi în asolamente de lungă durată la ICCC „Selecția” și în gospodăriile agricole din patru raioane învecinate, t/ha

Culturi	1982-1991		1994-2003		2004-2013	
	ICCC „Selecția”	media pe 4 raioane vecine	ICCC „Selecția”	media pe 4 raioane vecine	ICCC „Selecția”	media pe 4 raioane vecine
Grâu de toamnă	5,0	3,7	5,2	2,8	5,2	*
Sfecla pentru zahăr	45,7	29,8	44,3	22,2	35,8	26,3
Porumb pentru boabe	7,1	3,5	5,7	2,8	5,8	*
Floarea-soarelui	2,7	2,2	2,2	1,3	2,1	1,6

\*lipsesc date statistice

Reducerea sau stabilizarea nivelului de producție în condițiile implementării neconținute a soiurilor și hibrizilor noi cu un potențial de producție mai înalt indică atât la impactul negativ al secetelor, cât și diminuarea fertilității solului. Diferențierea influenței lor asupra nivelului de producție este complicată din punct de vedere metodic. Ambele necesită redresare concomitentă în vederea tranziției la un sistem de agricultură durabilă.

Efectul pozitiv al majorării conținutului de substanță organică a solului, ca indice integral al fertilității solului, este bine cunoscut [1, 5, 7]. Prin majorarea conținutului de substanță organică a solului sporește infiltrarea apei în sol și aeratia lui, crește asigurarea plantelor cu nutrienți. Datorită ameliorării biodiversității organismelor din sol, solul capătă o structură mai favorabilă. Toate aceste însușiri contribuie la asigurarea securității alimentare a populației. În ultimul timp în literatura de specialitate se discută tot mai intens despre rolul primordial al calității (sănătății) solului ca o modalitate sigură de a răspunde la provocările cu care se confruntă agricultura, inclusiv încălzirea globală. Agricultura este ramura, care răspunde sau poate să răspundă nu doar de securitatea alimentară a țării, dar și la așa provocări ca: securitatea energetică; securitatea aprovizionării cu apă potabilă de calitate înaltă; sănătatea oamenilor; menținerea biodiversității la suprafața solului și în sol etc.

Rezultate palpabile nu pot fi obținute într-o perioadă scurtă de timp și prin folosirea practicilor agriculturii convenționale bazate pe folosirea intensă a surselor energetice neregenerabile și derivatelor lor.

Situația creată în agricultură în condițiile încălzirii globale și alte provocări cu care se confruntă agricultura necesită adoptarea unei noi strategii de intensificare a agriculturii bazate pe respectarea principiilor agroecologice.

Măsurile necesare de întreprins pot fi grupate în măsuri de scurtă durată și măsuri de lungă durată.

Printre măsurile de scurtă durată menționăm următoarele:

- adoptarea celor mai adaptate culturi împreună cu soiuri și hibrizi în cadrul fiecărei culturi. Concomitent, este necesar de a evalua eficacitatea economică a producerii semințelor la soiurile (hibrizii) preponderent de origine autohtonă;
- stabilirea unui mecanism de subvenționare a semințelor soiurilor de origine autohtonă, care sunt mai adaptate la condițiile pedo-climaterice locale;
- replasarea treptată a culturilor cu o rezistență mai mică la secetă cu culturi cu rezistență mai înaltă la secetă (spre exemplu: mei și sorg *versus* porumb; năut *versus* soia etc.);
- perfecționarea structurii suprafețelor de însămânțare în vederea însușirii asolamentelor prin:
  - reducerea considerabilă a suprafețelor de însămânțare ocupate cu floarea-soarelui pentru respectarea termenilor de reîntoarcere pe același câmp a culturii (nu mai devreme decât peste 6-7 ani);
  - stabilirea unui raport de 1:1 în structura suprafețelor de însămânțare dintre culturile cerealiere de toamnă și porumb pentru boabe în vederea echilibrării asigurării cu culturi cerealiere pentru alimente și furaje în condițiile climaterice imprevizibile;
  - reducerea semnificativă a suprafețelor sub cultura rapiței de toamnă;
  - reîntoarcerea culturilor leguminoase perene în asolament (lucerna) pentru fixarea biologică a azotului din atmosferă cu reducerea concomitentă a consumului de azot din îngrășămintele minerale cu azot;
  - respectarea cu strictețe a termenilor și normelor de însămânțare;
  - înlocuirea lentă a arăturii cu plug cu cormană cu lucrarea minimă a solului cu păstrarea mulciului viu și mort la suprafața solului pe parcursul întregului an.

Printre măsurile de lungă durată de adaptare la secetă menționăm:

- elaborarea unui program de stat de asigurare a securității alimentare, de rând cu securitatea energetică a țării, ca măsuri de promovare și stimulare a producătorilor autohtoni;
- susținerea financiară a programelor de stat la ameliorarea și producerea de semințe primare realizate de instituțiile științifice de profil din țară;

- restabilirea sistemului de producere a semințelor, preponderent de origine autohtonă, cu stabilirea responsabilității pentru toate verigile (componentele) sistemului de producere a semințelor;
- asigurarea unei dezvoltări durabile prin extinderea sistemelor alternative de agricultură pentru Republica Moldova, inclusiv a sistemului conservativ de agricultură, sistemului de agricultură ecologică, sistemului de agricultură regenerabilă ș. a. prin:
  - perfecționarea structurii suprafețelor de însămânțare, cu lărgirea suprafețelor sub culturile de semănat compact, inclusiv a amestecului de ierburi anuale și perene, în vederea respectării asolamentelor conform criteriilor științific argumentate;
  - stabilirea unei carcase de fâșii de păduri, iazuri și rezervoare de apă în cadrul unui sistem antierozional de organizare a teritoriului;
  - integrarea ramurii fitotehnicii și zootehnicii în fiecare gospodărie sau asociație de gospodării pentru restabilirea fertilității solului. Regula de bază trebuie să devină asigurarea unui bilanț nedeficitar de substanță organică a solului și nutrienți în cadrul fiecărui asolament;
  - includerea sectorului agrar în segmentul de producere a energiei regenerabile (eoliană, solară) și a biogazului prin metanizare cu folosirea digestatului pentru fertilizarea solului.
- crearea în baza ICCC „Selecția” împreună cu Stațiunea Tehnologico-experimentală „Bălți” a unei gospodării model pentru condiții de stepă, unde vor fi studiate diferite sisteme de agricultură durabilă cu organizarea instruirii agricultorilor, cu implementarea practicilor inovatoare de management al solului și culturilor în condiții de secetă;
- adoptarea unui nou mecanism de subvenționare a agricultorilor reieșind din serviciile ecosistemice și sociale acordate de fermieri (reducerea poluării, inclusiv cu gaze cu efect de seră și degradării mediului ambiant, asigurarea cu apă potabilă de calitate înaltă și a produselor alimentare sănătoase, ocrotirea polenizatorilor plantelor etc.);
- stabilirea unei noi modalități de organizare și gestiune a terenurilor ca alternativă sistemului existent dominant dearendă, care nu contribuie la menținerea și ameliorarea fertilității solului, dar, din contra, agravează starea deplorabilă a solurilor și a altor resurse naturale în lipsa unui control strict din partea statului asupra fertilității solului.

#### **Concluzii:**

1. Structura suprafețelor de însămânțare în Republica Moldova este suprasaturată cu culturi prășitoare, inclusiv cu culturi tehnice, ceea ce nu permite respectarea asolamentelor științific argumentate.
2. Ponderea înaltă a culturilor prășitoare, de rând cu lipsa sau insuficiența cronică a îngrășămintelor organice, conduc la creșterea anuală a pierderilor necompensate de substanță organică a solului, care, în final, contribuie la stabilizarea și reducerea în dinamică a nivelului de producție la toate culturile.
3. Deficitul anual necompensat de azot la structura suprafețelor de însămânțare și recoltele obținute în 2015 în Republica Moldova au constituit 47,4 kg/ha, iar pierderile calculate anuale necompensate de humus au constituit 1270 kg/ha.
4. Ponderea fertilității solului în formarea nivelului de producție, conform datelor obținute în experiențele de lungă durată a ICCC „Selecția”, variază între 68%-72% pentru grâul de toamnă și sfecla pentru zahăr, iar pentru floarea-soarelui și porumb – 85%-90%, de aceea, managementul durabil al solurilor de cernoziom presupune managementul substanței organice a solului.
5. Un set de măsuri de scurtă și lungă durată au fost propuse pentru adaptarea și reducerea impactului negativ al schimbărilor climatice manifestat prin frecvența tot mai deasă a secetelor.

#### **Bibliografie:**

1. BOINCEAN, B., DENT, D. *Farming the Black Earth. Sustainable and Climate-Smart Management of Chernozem Soils*. Springer Nature Swittherland AG, 2019. 226 p. ISBN 978-3030225322
2. LAL, R. et al. *Ecosystem services and carbon sequestration in the Biosphere*. Springer, IASS, Potsdam, 2013. 464 p. ISBN 978-94-007-6454-5

3. MAGDOFF, F., VAN ES, H. *Building soils for better crops. Sustainable soil management.* [online] Bladensburg: SARE, 2009. 294 p. ISBN 978-1-888626-13-1, [citat 24 august 2020]. Disponibil: <https://www.sare.org/wp-content/uploads/Building-Soils-For-Better-Crops.pdf>
4. *Soil as World Heritage.* Editor David Dent. Springer, Dordrecht Heidelberg New York London, 2014. 502 p. ISBN 978-94-007-6186-5
5. STADNIC, S. *Fertilitatea solului în funcție de asolament și sistemele de fertilizare pe cernoziomul tipic din stepa Bălțului.* Autoreferatul tezei de doctor în agricultură. Chișinău, 2006, 30 p.
6. WHALEN, J., SOMPEDRO, L. *Soil ecology and management.* Cambridge: CABI, 2010. 296 p. ISBN 9781845935634
7. БОЙНЧАН, Б.П. *Экологическое земледелие в Республике Молдова (севооборот и органическое вещество почвы).* Кишинев: ШТИИЦА, 1999. 269 с. ISBN: 9975-67-127-6

**CZU 004.42(072.8)**

## **UTILIZAREA PREZENTĂRILOR MULTIMEDIA CU SCOPUL ÎMBUNĂTĂȚIRII EFICIENȚEI PREDĂRII DISCIPLINEI „BAZELE PROGRAMĂRII”**

**Diana MOGLAN, dr., conf. univ.**

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți*

**Abstract:** *The article examines the features of the use of multimedia presentations in the educational process of higher education, analyzes the results of the introduction of multimedia technologies into the learning process for presenting educational material using a Microsoft PowerPoint presentations. The experience of creating multimedia presentations for lectures on the discipline "Bazele programării" and methods of work with Microsoft PowerPoint using the functional capabilities of the iSpring Suite package.*

**Keywords:** *programming, educational process, multimedia presentation, visualization of teaching materials, Microsoft PowerPoint application.*

În metodele didactice moderne se acordă multă atenție utilizării tehnologiilor multimedia în procesul de instruire. Unul dintre tipurile de tehnologii multimedia este prezentarea. Prezentările multimedia sunt, în momentul de față, una dintre cele mai cunoscute și eficiente metode de prezentare a materialului didactic. Aproape fiecare profesor cu abilități în tehnologii informaționale le folosește în munca sa de zi cu zi. O prezentare multimedia presupune o utilizare complexă, într-un mediu informațional unificat, a diferitor moduri de prezentare a datelor, cum ar fi text, grafică, animație, videoclip, sunete și alte efecte specifice [1, p. 53].

Prezentările multimedia reprezintă o oportunitate de reprezentare a informației sub diferite formate, care influențează semnificativ activitatea cognitivă a instruiților și îmbunătățește percepția materialului didactic [2, p. 112].

Prezentările multimedia pot fi utilizate ca instrument didactic explicativ și ilustrativ, a cărui funcție principală este de a organiza asimilarea informațiilor educaționale de către instruiți prin prezentarea materialului într-o formă vizuală, care oferă o percepție eficientă a acestuia, sporită de memoria vizuală.

Unul dintre obiectivele principale ale cursului „Bazele programării” constă în determinarea structurii datelor pentru prelucrarea computerizată a informațiilor prin descrierea tipurilor componentelor și specificarea metodei de structurare. Informatica, fiind o știință exactă, operează cu structuri de date descrise strict matematic. Cele mai frecvent utilizate structuri de date sunt structurile de date statice (tablouri unidimensionale și bidimensionale, șiruri, mulțimi, înregistrări, fișiere) și structurile de date dinamice (stivă, coadă, liste liniare, arbori) [3, p. 28]. Soluții eficiente la probleme pot fi găsite prin determinarea similarității structurilor datelor inițiale și a obiectelor reale, prin identificarea logicii de interacțiune dintre componentele structurii de date și proprietățile obiectelor reale prin intermediul structurilor de date.

În compartimentul „Structuri de date” se abordează cele mai utilizate structuri de date, cum ar fi tablouri unidimensionale și bidimensionale, șiruri, mulțimi, înregistrări, fișiere.

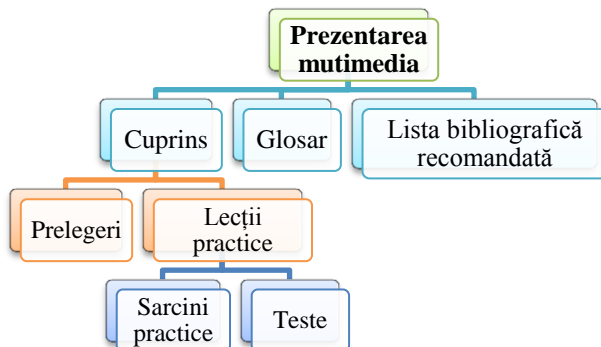
Studierea conținutului compartimentului „Structuri de date” în cadrul cursului „Bazele programării” este realizată prin utilizarea prezentărilor multimedia. Sarcina importantă din punct de vedere metodologic a acestui compartiment și a setului elaborat de prezentări multimedia constă în demonstrarea modului în care algoritmi și structurile de date utilizate în acestea influențează asupra eficienței programelor dezvoltate, asupra formării și dezvoltării interesului cognitiv al studenților pentru subiectele studiate, asupra abilității de determinare a structurilor de date la descrierea situațiilor și proceselor reale, asupra capacității de proiectare, dezvoltare și analiză a algoritmilor la rezolvarea problemelor practice, folosind cunoștințele și abilitățile dobândite în domeniul informaticii [4, p. 6].

Prezentările multimedia sunt utilizate pentru a studia conținutul materialului teoretic, pentru a efectua lucrări independente ale studenților, pentru a rezolva sarcini practice folosind diferite tipuri de structuri de date statice, pentru a verifica cunoștințele studenților.

Prezentările multimedia au fost dezvoltate în aplicația Microsoft PowerPoint utilizând posibilitățile funcționale ale pachetului iSpring Suite și sunt destinate în calitate de suport la prelegeri cu scopul studierii mai aprofundate a conținutului subiectelor, executării sarcinilor practice, precum și pentru autostudierea materialului didactic. Pachetul iSpring Suite extinde semnificativ funcționalitatea aplicației MS PowerPoint, include un editor de testare, o aplicație pentru crearea interactivității, simulatoare interactive, înregistrări audio și video și permite publicarea prezentărilor sub formă de fișiere flash și în format HTML5 [5].

Scopul principal al unei prezentări multimedia constă în formarea la studenți a cunoștințelor despre conceptele de bază ale tipurilor de date structurate, în formarea și consolidarea cunoștințelor despre principiile construirii structurilor de date statice și prelucrării acestora, în formarea abilităților de dezvoltare a algoritmilor pentru prelucrarea structurilor de date statice.

Pentru prezentările multimedia dezvoltate a fost aleasă structura ierarhică (Fig. 1).



**Figura 2.** Structura ierarhică a prezentărilor multimedia

Designul prezentării este realizat în unul și același stil și nu distrage atenția studenților de la conținutul principal. Partea de interfață este implementată în așa fel, încât utilizatorul să aibă control asupra procesului de învățare. Lucrul cu prezentarea este structurat în așa fel, încât studiul materialului să fie cât mai confortabil.

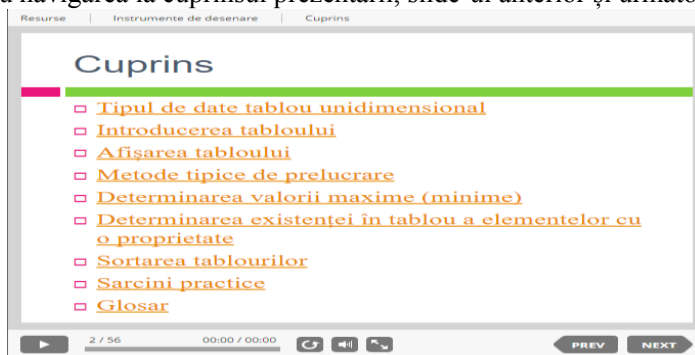


**Figura 2.** Slide-ul titlu „Tablouri unidimensionale”

Slide-ul titlu (fig. 2) conține un meniu cu următoarele elemente:

- *Cuprins*, care este utilizat pentru a afișa conținutul și a naviga pe subiecte;
- *Resurse*, care pot fi utilizate pentru familiarizarea cu surse suplimentare și resurse web la această temă;
- *Instrumente de desenare*, utilizate pentru a evidenția informațiile cheie de pe slide în timpul unei activități, folosind un „stilou” sau un „marker”.

Elementele de navigare sub formă de butoane de control sunt încorporate în conținutul prezentării pentru a oferi acces la informațiile necesare. În plus, pe fiecare slide există butoane de control pentru navigarea la cuprinsul prezentării, slide-ul anterior și următor.



**Figura 3.** Cuprinsul temei „Tablouri unidimensionale”

La sfârșitul fiecărei teme este realizat un test pentru a identifica nivelul de cunoștințe al studenților, pentru a evalua gradul de asimilare a materialului didactic, precum și pentru a implica elevii într-un proces activ de studiere. În prezentare au fost utilizate următoarele tipuri de întrebări (fig. 4):

- Itemi cu alegere multiplă;
- Itemi de tip pereche;
- Itemi cu un singur răspuns corect;
- Itemi cu răspuns scurt,
- Adevărat sau Fals.



**Figura 4.** Întrebarea de tip pereche (Corelare)

În test sunt definite acțiunile pentru cazurile de răspuns corect și incorect. De exemplu, în cazul unui răspuns corect, studentul va trece la următoarea întrebare, iar, în cazul unui răspuns incorect, va trece la un slide cu materialul din temă corespunzător întrebării.

La sfârșitul testului, rezultatele detaliate ale acestuia sunt afișate și pot fi imprimate.

Pentru a găsi definiția necesară în prezentare este implementat un glosar, care folosește un indice alfanumeric (fig. 5).

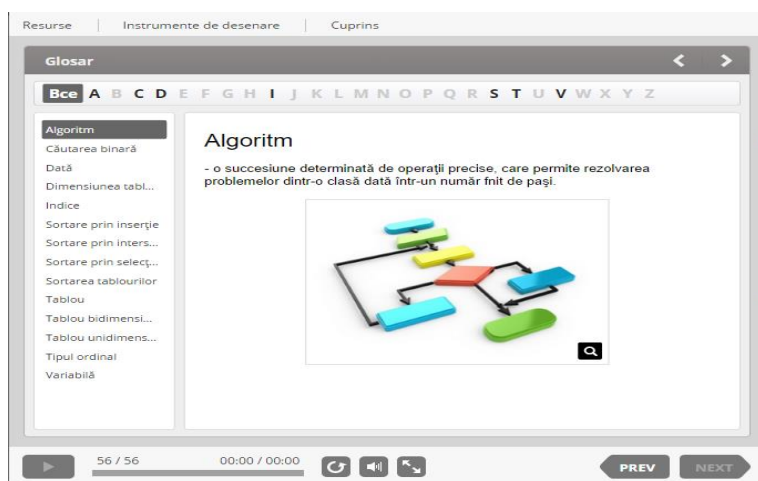


Figura 5. Glosar

Prezentările multimedia dezvoltate oferă următoarele posibilități:

- formarea reprezentării vizuale a structurilor de date statice;
- examinarea algoritmilor de prelucrare a structurilor de date statice (tablouri, șiruri de caractere);
- studierea operațiilor de creare și procesare a tablourilor, determinarea elementului minim și maxim, sortarea elementelor tabloului etc.;
- verificarea cunoștințelor teoretice la tema studiată.

În concluzie, sistematizăm rezultatele obținute în procesul de asimilare de către studenți a conținutului compartimentului „Structuri statice de date” din cadrul disciplinei „Bazele programării” folosind prezentările multimedia. Experiența promovării orelor de prelegeri cu ajutorul prezentărilor multimedia a arătat atingerea următoarelor beneficii:

- atragerea instruiților de noutatea desfășurării lecțiilor multimedia;
- crearea în sala de clasă, în timpul unor astfel de lecții, a unui mediu de comunicare real, în care instruiții încearcă să exprime gândurile „cu propriile lor cuvinte”, își îndeplinesc de bunăvoie sarcinile și își manifestă interesul pentru materialul studiat;
- dezvoltarea la instruiți a abilităților de lucru independent cu materialele didactice, de referință și de altă natură la subiectul studiat, apariția interesului de obținere a unui rezultat mai bun și a dorinței de finalizare a sarcinilor suplimentare.

Vizualizarea materialului cu ajutorul prezentărilor multimedia oferă o modalitate alternativă de a explica studenților temele referitoare la elementele de bază ale algoritmicizării și programării, care sunt mai ușor înșușite prin modul vizual în comparație cu modul verbal.

#### Bibliografie:

1. СТАРИКОВ, Д.А. О понятии мультимедиа технологии и их использовании в образовательном процессе. In: *Научные исследования в образовании*. 2011, nr. 2, стр. 53-55.
2. АНАМБАЕВА, А.И., ПЕРЕВАЛОВ, А.Я. Мультимедийные презентации как средство повышения эффективности преподавания [online]. In: *Вестник КазНМУ*. 2014, nr. 3(3). стр. 112-114 [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye-prezentatsii-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-prepodavaniya>
3. КНУТ, Д. *Искусство программирования. Том 1. Основные алгоритмы*. Москва: Вильямс, 2002. 720 p.
4. ДЕЙНЕГО, Н., КАБАК, В., МОГЛАН, Д. *Основы программирования 2: Фундаментальный курс. Обработка статических структур данных*. Бălți: Типография din Bălți, 2019. 222 p.
5. *Разработка электронных учебных курсов в PowerPoint с помощью iSpring Suite* [online]. [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://www.ispring.ru/articles/creating-elearning-courses-using-ispring-suite>

## PROFESORUL – ELEMENT IMPORTANT ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI

Adrian ȘIMON, dr., conf. univ.

Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade”  
din Tîrgu Mureș, România

**Abstract:** *A good teacher is that one that first is taught to yes same to be able to teach others. Quality education is the key word for the development of the human competitive capital. The importance of the education in the whole educational national system is a vital element in the construction of his own future. The education is one of the phenomena that happened when the human 7society was submitted to significant changes is his evolution: “The man cannot turn into human beings only across the education”, says Kant, in the imperative. All the related language, the reason, the emotion, the art, the morality, only will achieve the humanity by means of the education. Permanent learning is one of the modern concepts of benefits for the quality of professional treatment. The education is and it is necessary to keep on being the focus of the systems for the development and for the reform of his purpose, the proper society.*

**Keywords:** *teaching, development, education, process, evolution, knowledge, contemporary.*

### Argument

Pentru orice societate și națiune sistemul de educație este un element vital în construirea viitorului și buna funcționare a activității. Educația este un proces care a apărut odată cu societatea umană, suferind modificări esențiale pe parcursul evoluției sale. „Omul nu poate deveni om decât prin educație”, spune imperativ marele filozof german Immanuel Kant (1724-1804, unul din cei mai mari gânditori din perioada iluminismului în Germania, fiind considerat unul din cei mai mari filozofi din istoria culturii apusene). Tot ce se referă la umanitate, limbaj, rațiune, sentimente, morală, artă, se realizează prin procesul educativ.

Societatea actuală, responsabilitățile individului însuși se schimbă radical, mai repede ca niciodată, în conduită, la locul de muncă sau în familie, în educație și știință, în religie și aproape în orice aspect al vieții noastre. Este un lucru fără precedent. Problematika lumii contemporane, provocările acesteia și consecințele din domeniul educației au dus la impunerea și operaționalizarea în plan teoretic-explicativ, dar și practic-aplicativ, a unor sintagme specifice; de exemplu: învățare de-a lungul întregii vieți (*lifelong learning*), educație de-a lungul întregii vieți (*lifelong education*), educație permanentă și constantă, educația adulților, educația părinților, caracterul autodidact de învățare (*self learning*), autoinstruire și autoeducație (*self education*), autoinformare educativă, autonomie educativă, educație globală în general.

În încercarea de a face față provocărilor lumii contemporane, noutăților care reprezintă performanță și care se consumă cu plăcere, una din direcțiile de restructurare a realității educaționale este extinderea actului educativ la nivelul întregii vieți al oricărui individ.

Ideea educației permanente a fost promovată de clasicii pedagogiei tradiționale. Astfel, încă din secolul al XVII-lea, filosoful și pedagogul ceh Jan Amos Komensky (1592-1670; cunoscut și sub numele Johann Amos Comenius, în limba germană) afirma în lucrările sale că „toată viața este o școală” (lat. *tota vita schola est*) – reflecție teoretică, pe care realitatea înconjurătoare, practica, specialiștii și știința aveau să o confirme, să o valideze ulterior. Acesta a afirmat și susținut că „pentru fiecare om, viața sa este o școală, de la leagăn până la mormânt”.

Pentru a contracara situațiile multiple apărute în lumea actuală și a identifica o soluționare corespunzătoare a acestora este firesc să ne punem o întrebare care ne preocupă pe toți, și anume: ***dacă astăzi educația primită în școală este suficientă pentru a face față avalanșei de probleme cu care se confruntă omenirea.***

Realitatea prezentă, dar mai ales viitoare, impune o educație permanentă și constantă. Nicio societate nu este și nu trebuie să fie complet imobilă, așa încât o instruire continuă este necesară inclusiv la vârsta adultă. Societatea în care trăim se caracterizează printr-o mare mobilitate econo-



mică, politică și culturală, noua ordine educațională nemaiputând fi concepută fără avangarda mișcării pedagogice și a praxisului educațional. Educația oferită de școală nu mai este suficientă pentru întreaga viață a unui om, de aceea reprezentanții pedagogiei moderne au emis teza și susțin procesul educației prelungite care însoțește viața personală a oricărui individ. În ansamblul său, educația vizează nu doar pregătirea viitorilor specialiști, ci și a indivizilor cu un orizont amplu, deschis spre câmpul valorilor pentru toata viața lor. Se detașează comunicarea în limbi străine, competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia, competența digitală, competențe sociale și civice, spiritul de inițiativă și cel de antreprenoriat, capacitatea de a asimila tehnici de învățare, conștiința și expresia culturală. Aceste competențe sunt fundamentale într-o societate bazată pe cunoaștere, astfel încât să se acopere necesitățile aferente pieței muncii, coeziunii sociale și cetățeniei active. Este foarte important să le acceptăm pentru a învăța mai mult și mai eficient și a contribui la îmbogățirea patrimoniului universal.

În acest spirit, România, ca stat membru al Uniunii Europene, a procedat la schimbări semnificative în procesul educațional vizând dezvoltarea ulterioară a societății, a deschiderii școlii spre lumea modernă, cât și implicarea sa în rezolvarea problemelor globale din acest domeniu. În România societatea are nevoie de un sistem de educație care să pregătească copiii și tinerii să se formeze și să participe ca forță de muncă de înaltă productivitate pe o piață a forței de muncă tot mai dinamică și disputată conform legii cererii și ofertei.

### **Scopul și problematica personalului didactic**

Deși în desfășurarea procesului de învățământ participă și intervin mai mulți factori – profesori, elevi, conținutul curriculei, forme de organizare, metodele de predare – cei care își pun decisiv amprenta asupra rezultatelor obținute în activitatea instructiv-educativă sunt cadrele de specialitate de ambele sexe: profesori, învățători și educatoarele de la grădiniță. Se acceptă ideea că aprecierea calității instructiv-educative este dependentă de activitatea educatorului sub multiplele ei aspecte mai ales profesionale și pedagogice. Se pune o întrebare simplă: *Ce înseamnă și ce reprezintă un bun profesor/ Profesor bun pentru cine?* În mod abstract, un bun cadru didactic este acela care reușește să obțină de la elevii săi rezultate de cea mai bună calitate. Ce fel de deprinderi trebuie să-și însușească elevul de la profesorul său? De regulă, acestea pot fi cognitive, afective sau psihomotorii, simple sau complexe, durabile sau trecătoare. Se precizează și se remarcă:

**1. Calități personale:** ținuta generală și vestimentară, sănătate și entuziasm, echilibru, simțul umorului, timbrul vocii, atitudinea față de muncă, gradul de independență, inițiativă și încredere în sine, spirit managerial;

**2. Calități sociale și profesionale:** adaptabilitate socială, cooperare și loialitate, interes și atitudine profesională, utilizarea limbii, interes față de activitățile școlare, asumarea responsabilității;

**3. Tehnici de predare:** planuri de lecție și pregătirea zilnică, abilitatea de a genera și a menține interesul elevilor, utilizarea de procedee diversificate, atenție distributivă față de cerințele individuale, arta dialogului, tact pedagogic, utilizarea judicioasă a timpului, dezvoltarea și progresul personal în ceea ce privește tehnica de predare și notare.

**Un profesor bun este acela care mai întâi se învață pe sine pentru a putea să-i învețe pe alții.**

Un cadru didactic pregătit să facă față interacțiunii cu elevii reprezintă partea esențială din ambianța de învățare pe care o asigură școala, pentru că munca în educație înseamnă și acumulare de tensiune, stres, concentrare, responsabilitate pentru o întreagă clasă de elevi, la fiecare oră de curs.

Astfel, noi, dascălii, trebuie să fim capabili să trezim în fiecare copil bucuria și plăcerea de a experimenta, de a căuta calea prin care fiecare dificultate poate fi depășită.

Rolul profesorului nu este acela de a accelera dezvoltarea copilului sau de a grăbi ritmul depășirii unor anumite stadii, ci de a se asigura că trecerea prin fiecare stadiu este completă, iar aspirația dascălului să fie aceea de a conduce elevul în punctul în care acesta se poate ajuta

singur și toate acestea pentru a reuși „să-i învățăm pe copiii noștri nu ce vrem sau ce știm, ci ceea ce vor ei să devină”.

### **Generația Net și noua orientare a civilizației educaționale**

Omenirea a cunoscut în milenara sa existență numeroase transformări înnoitoare. La originea acestora s-au aflat cel mai adesea inovațiile tehnice și tehnologice, care au provocat de fiecare dată restructurări considerabile ale vieții economice, sociale și culturale din societate. „Atomilor” clasici de informare: ziare, reviste, cărți, generați de Galaxia Gutenberg care au fost factori importanți la dezvoltarea societății umane li s-a alăturat Constelația Marconi cu avantajele evidente și unele dezavantaje dar care au permis acest salt tehnologic fără de care noi nu am putea să desfășurăm activitățile fie că fac parte din sarcinile punctuale de serviciu fie că ne ajută în rezolvarea unor probleme personale.

Mecanismul **calculator**, această minune a tehnologiei, a devenit și un bun prieten, de mare ajutor și sigur în rezolvarea sarcinilor pentru care a fost programat. Informatica nu este numai o realizare tehnică deosebită și necesară, ci și un factor transformator și accelerator al dinamicii în multe ale domeniului științei, economiei și vieții sociale. Prin urmare, pentru exploatarea la capacitatea maximă de care dispune această superrealizare tehnică a zilelor noastre, este necesar să dispunem de o competență digitală corespunzătoare, componentă de bază a civilizației educaționale de astăzi. Cert este că omenirea se află într-o evoluție spectaculoasă, iar educația include și tehnologia cu un profund caracter informațional.

Internet-ul se transformă într-un mediu de comunicare tot mai puternic, într-un motor esențial al inovării și creării de valori materiale, care reduce radical costurile, transformă economia și societatea, aducând prosperitate, dezvoltare socială și stabilitate. Oamenii din întreaga lume colaborează așa cum n-au mai făcut-o niciodată, cu intenția de a reinventa instituțiile și de a asigura un viitor durabil planetei, sănătății și existenței noastre. Sunt lansate noi inițiative, de la educație și știință la noi abordări asupra implicării tuturor cetățenilor. Toate aceste inițiative sunt caracterizate de un set de principii, specifice secolului 21; colaborare, deschidere, schimb de informații, interdependență și integritate.

Conform unui Raport al Comisiei Europene, formarea competențelor IT, antreprenoriale și cetățenești deține un rol fundamental în pregătirea tinerilor pentru piața actuală a muncii, dar, în general, școlile nu acordă suficientă atenție acestor competențe transversale față de competențele de bază în domeniul alfabetizării, al matematicii și al științelor. Problema este parțial generată de dificultățile de evaluare, adică a aptitudinilor cetățenești, care au ca obiectiv dezvoltarea gândirii critice și a participării active în școală și societate.

### **Emoția – reper important al comportamentului competent**

Emoțiile dau culoare vieții noastre cotidiene; ele sunt agreabile, stimulante sau dureroase, ne tulbură și ne stânjenesc uneori, dar întotdeauna animă. V-ați gândit vreodată cum ar fi viața fără stările emoționale? Lipsa minunatului răsărit de soare ne-ar face pesimiști, a muzicii preferate – să nu mai vibrăm, nu am mai savura dragostea acestui sentiment înălțător, iar întâlnirile cu prietenii nu ar mai produce nicio plăcere. Pe scurt, lumea ar fi monotonă. Practic, toate ființele umane au o relație specială cu emoțiile. Unele sunt socotite esențiale, altele un capriciu sau o fantezie plăcută sau deranjantă. Emoțiile influențează atât deciziile pe care le luăm, cât și atitudinea pe care o adoptăm față de ceilalți. Toate emoțiile noastre au o utilitate. A nu le accepta și a nu le lua în considerare înseamnă a ne detașa în mod voluntar de o parte din informațiile prețioase pe care ni le furnizează. Este important să le acceptăm pentru a învăța mai mult și a ne aprecia valoarea. Emoțiile au un rol central în cadrul evenimentelor semnificative din viața fiecăruia dintre noi.

Sunt cercetători care afirmă că emoțiile tulbură judecata și complică relațiile interpersonale; potrivit acestora, dacă vrei să funcționezi firesc, normal, în viață este preferabil să nu fii prea emotiv. Mulți alții fac distincție între emoțiile pe care și le-ar dori să le resimtă în permanență având în vedere caracterul lor mobilizator (un exemplu edificator îl reprezintă starea de trac a

actorului la începutul fiecărui spectacol, deși până atunci a interpretat acel rol de zeci sau sute de ori), respectiv cele pe care le detestă și de care ar dori să se debaraseze.

Emoțiile sunt o componentă esențială în funcționarea noastră fiziologică. Ele se derulează continuu în corpul nostru, ne impregnează memoria, ne nuanțează atitudinea față de viață, ne influențează modul de a relaționa și de a ne evalua experiențele. Emoțiile ne modifică permanent starea interioară, informându-ne despre ce se petrece în profunzimile corpului nostru, despre felul în care ne afectează mediul înconjurător.

Există oare emoții bune care trebuie cultivate și emoții rele care trebuie eliminate din viețile noastre? În societatea actuală axată în exclusivitate pe performanță, uneori și prin mijloace mai puțin sportive, lipsite de fairplay (a se vedea intenția unor antrenori și acceptul sportivilor în cauză), de a obține cu orice preț locul întâi, lucru posibil, realizabil, dar dezonorant din punct de vedere caracterial, obligația de a ajunge într-o formă fizică și mentală maximă a condus la supravalorizarea emoțiilor care servesc drept bază pentru starea de bine și la respingerea acelor care suscită o indispoziție. Valorile, scopurile și credințele care contribuie la generarea emoțiilor se dezvoltă și se modelează după eforturile depuse pentru realizarea propriilor dorințe, deziderate.

Succesul activității de cercetare și transmitere a mesajului științific este determinat direct de calitățile cadrului didactic, talentul, creativitatea și pasiunea acestuia față de profesiunea sa. Modificările din ultima perioadă (ex. Acordul Bologna), fenomenul pandemiei Coronavirus cu toate consecințele, în special negative, pot induce o anumită teamă că oricât ai lucra, nu poți obține rezultate spectaculoase. O asemenea ipoteză este însă eronată, deoarece, în mod sigur, problemele nu au fost epuizate. Descoperirile, rezolvările marilor probleme care au marcat istoria civilizației umane la care a contribuit din plin și învățământul au la bază acumulări succesive care, la prima vedere, luate separat, au părut mărunte, dar care nu de puține ori au fost deschizători de drumuri în acest domeniu de mare importanță și impact.

Uneori, admirația exagerată față de predecesori cu nume consacrate (mari profesori) alături de o mare modestie, poate anihila sau diminua inițiativa noastră prezentă. Trebuie subliniat că orice rezultat remarcabil în cercetare a fost precedat de îndoieli, de abordări temporare, chiar erori. Indiferent de motivația implicită a profesorului, este foarte important să dovedească pasiune pentru munca sa, o curiozitate în identificarea unei noi variante viabile de răspuns la întrebările zilelor noastre și spre satisfacția personală a acestuia.

Profesorul trebuie să studieze permanent și constant. Expunerea realizărilor proprii, discuțiile (gen conferința dv. la care am onoarea și plăcerea să particip), chiar în contradictoriu, cu colegii de breaslă sau alți specialiști pot releva idei novatoare, creative care duc la realizări originale, în folosul tuturor celor care fac apel la acest patrimoniu spiritual.

#### **Bibliografie:**

1. BUSH, Tony. *Leadership și management educațional: teorii și practici actuale*. Iași: Editura Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-4290-8
2. JINGA, Ioan. *Bazele managementului educațional*. București: Editura ASE, 2009. 281p. ISBN 978 606 505 243 7
3. JOIȚA, Elena. *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000. 232p. ISBN 973-683-597-9
4. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom, 2009. 248p. ISBN 978-973-46-5277-8
5. ȘIMON, Adrian. *Piețe financiare și investiții financiare în contextul finanțelor comportamentale*. București: Editura Cavallioti, 2014. ISBN 978-606-551-052
6. TUDORICĂ, Roxana. *Managementul educației* (Ediția a 2-a). București: Editura Meronia, 2007
7. ULRICH, Cătălina. *Învățarea prin proiecte: ghid pentru profesori*. Iași: Editura Polirom, 2016
8. *Ghid de management școlar. Tot ce trebuie să știi despre reforma în școala românească*. București: LBW – Edituri specializate S.R.L., 2016

**APLICAREA MACRO-DEFINIȚIILOR LA EXPORTUL DE DATE  
DIN MICROSOFT EXCEL ȘI MICROSOFT POWER POINT  
PENTRU ANALIZA REUȘITEI STUDENȚILOR**

**Vitalie ȚÎCĂU**, *asistent univ.*

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *This article research the possibilities of automated export of tables and diagrams from Microsoft Excel to Microsoft Power and programming macro-definition. It describes ways to programming in Visual Basic for Application, to applied VBA in Microsoft Excel and Microsoft Power Point. Also is describes how to program macro-definitions to analyze student success.*

**Keywords:** *macro-definitions, programming in Visual Basic for Application, student success analysis, spreadsheet processor Microsoft Excel, Microsoft Power Point.*

### **Introducere**

Din momentul elaborării, Microsoft Excel a devenit un produs foarte popular în ceea ce privește calculul tabelar. Aplicația Microsoft Excel se modifică permanent de la o versiune la alta. Cu toate acestea, mulți utilizatori folosesc doar o mică parte din capacitățile acestui procesor. Programarea în Excel se realizează prin limbajul de programare Visual Basic for Application. VBA este un subset de limbaj de programare Visual Basic puternic și este inițial încorporat în majoritatea aplicațiilor Office. De asemenea, VBA este folosită și în Microsoft Power Point.

Comenzile Macro reprezintă programe scrise în Visual Basic for Application. Pentru a automatiza o activitate repetitivă, se poate înregistra o macrocomandă cu înregistratorul de macrocomenzi în Microsoft Excel sau Microsoft Power Point. Se poate înregistra o macrocomandă, care va aplica cu formatul dorit și apoi va reda repetat macrocomandă ori de câte ori este necesar. Datorită macrocomenzilor, procesorul de calcul tabelar Microsoft Excel se dezo-voltă singur, adaptându-se la cerințele unui anumit utilizator.

La gestiunea reușitei studenților sau a elevilor, pentru a analiza rezultatele evaluării, deseori apare necesitatea de export de date din Excel în Power Point pentru o interpretare grafică a acesteia.

În lucrare este cercetată următoarea problemă: exportul de date și diagrame, stocate în Microsoft Excel în prezentările Microsoft Power Point prin programarea unor macro-definiții.

Ca aplicare a materialului cercetat s-au elaborat automatizări la prezentarea și analiza reușitei studenților.

### **Programarea în VBA Excel. Obiecte, colecții, proprietăți și metode**

Microsoft Excel este un program de calcul tabelar, ține evidența mai multor date (numere, de tip text, calendaristice etc.) și realizează diverse operații cu acestea. Poate fi utilizat pentru calcule ce implică manipularea unor volume relativ mari de date. Aplicațiile de calcul tabelar sunt programe specializate pentru a prelucra date organizate sub formă de tabele.

Programarea în Excel se realizează prin limbajul de programare Visual Basic for Application (VBA), care este inițial încorporată în cel mai faimos procesor de masă de la Microsoft [1]. După cum arată practica, chiar și utilizatorii care nu au abilitățile de programare profesională pot stăpâni noțiunile de bază ale VBA. Caracteristicile VBA includ execuția de scripturi într-un mediu de aplicații de birou.

Dezavantajul programului sunt probleme asociate compatibilității diferitor versiuni. Ele se datorează faptului că codul programului VBA se referă la funcționalitatea prezentă în noua versiune a produsului, dar nu și la vechea versiune. De asemenea, dezavantajele includ deschiderea excesiv de mare a codului care trebuie schimbat de un outsider. Cu toate acestea, Microsoft Office și IBM Lotus Symphony permit utilizatorului să utilizeze criptarea codului inițial și să stabilească o parolă pentru a o vizualiza. Editorul Visual Basic este un reprezentant de

încredere al VBA pe ecran - aici se scriu programele, se construiesc ferestrele care se deschid cu aceste programe și se testează codul pentru a verifica corectitudinea lui.

VBA este un limbaj de programare încorporat în multe programe, de la aplicațiile Microsoft Office, Microsoft Project, Visio și AutoCAD la numeroase aplicații specializate concepute pentru gestionarea proceselor de producție, contabilitate, pentru resurse financiare sau suport pentru informații despre clienți.

Aspectele esențiale ale programării în VBA:

- folosirea instrumentelor de programare vizuală VBA;
- înregistrarea și editarea macrocomenzilor;
- lansarea programelor VBA din alte aplicații;
- crearea de cutii de dialog și alte elemente de interfață;
- lucrări cu obiecte, care vor fi cheia utilizării întregii puteri a aplicațiilor VBA.

Toate versiunile VBA, de la versiunea 6 la versiunea 6.3, sunt complet identice din punctul de vedere al programatorului [2]. Microsoft a rezolvat câteva erori, performanțe îmbunătățite, însă modalitățile de scriere a codului sau de creare de casete de dialog nu s-au schimbat.

Pentru a utiliza VBA, trebuie să fie instalată cel puțin o aplicație, în care sunt încorporate instrumentele de dezvoltare ale programului VBA. Printre aceste aplicații: Microsoft Office, urmat de grupul tot mai mare de produse aparținând altor producători [2]: orice aplicație Microsoft Office – Word, Excel, PowerPoint, Access, Outlook sau FrontPage; Microsoft Project; CorelDraw versiunea 9 sau 10 și Corel WordPerfect Office 2000; AutoCAD R14, AutoCAD 2000 sau AutoCAD 2000i pentru Windows etc.

În Excel un *obiect* este foaia, registrul de lucru, celula și intervalul. Aceste obiecte au o ierarhie specială, adică se supun reciproc [1]. Principală este aplicația corespunzătoare programului Excel. Apoi urmează cărțile de lucru, foile de lucru și, de asemenea, gama. De exemplu, pentru a accesa celula A1 pe o anumită foaie, trebuie de specificat calea, luând în considerare ierarhia. În ceea ce privește conceptul de „colectare”, este vorba de un grup de obiecte din aceeași clasă, care în înregistrare are forma *ChartObjects*. Elementele sale individuale sunt, de asemenea, obiecte.

Următorul concept sunt *proprietățile*. Ele reprezintă o caracteristică necesară a oricărui obiect. De exemplu, pentru interval este o valoare sau o formulă. *Metodele* sunt comenzi care arată ce trebuie de făcut. Când se scrie codul în VBA, metodele trebuie separate de obiect printr-un punct. De exemplu, deseori se folosește comanda *Cells(1, 1).Select*. Aceasta înseamnă că trebuie să selectați o celulă cu coordonate. Împreună cu aceasta se folosește adesea *Selection.ClearContents*. Execuția sa înseamnă ștergerea conținutului celulei selectate.

Pentru a lansa aplicația VB se utilizează combinația de taste „Alt” și „F11”. În bara de meniuri din partea de sus a ferestrei se face clic pe pictograma de lângă pictograma Excel, apoi se alege comanda *Module* și se salvează, făcând clic pe pictograma cu imaginea necesară, după care se scrie o schiță a codului [2]. Se poate scrie orice cod și crea un nou instrument în VBA Excel. Utilizatorii familiarizați cu elementele de bază ale Visual Basic mult mai ușor vor aplica facilitățile VBA. Cu toate acestea, chiar și cei care nu le au, dacă doresc, vor putea să se stabilească suficient de repede.

### **Macro-uri VBA Excel**

Macrourile Excel sunt programe, scrise în Visual Basic for Application. Astfel, programarea în Excel este crearea de macrocomenzi cu codul necesar. Având în vedere modul de creare a modulelor pentru scrierea de macrocomenzi, să cercetăm exemple specifice ale programelor Excel VBA.

*Exemplul 1.* De scris un program, care să copieze valoarea conținutului unei celule.

Pentru aceasta: se deschide fila *View* și se accesează pictograma *Macro*, se alege *Record new macro* și se completează formularul deschis. Pentru simplitate, *Macro1* este lăsat în câmpul *Nume macro* și se recomandă introducerea unei combinații de taste.

Deoarece înregistrarea macro este deja pornită, se copiază conținutul unei celule într-alta. Se revine la pictograma originală, se face clic pe *Stop recording*, această acțiune înseamnă

finalizarea programului. Pentru lansarea macroului se revine la opțiunea *Macro* și se selectează din listă *Macro 1*, se face clic pe *Run* sau se folosește combinația de taste [2].

Rezultatul este o acțiune care a fost efectuată în procesul de înregistrare a unei macrocomenzi.

Pentru a vedea codul, se revine la *Macro* și se face clic pe *Edit*. Ca urmare, ele ajung în mediul VBA. De fapt, macrocomanda în sine este localizată între liniile *Sub Macro1 ()* și *End Sub*. În cazul în care copierea a fost efectuată, de exemplu, de la celula *A1* la celula *C1*, atunci una dintre liniile de cod va arăta ca *Range(„C1”).Select* [3]

*Buclele VBA* ajută la crearea unor macrocomenzi variate în Excel [4], ce țin de repetarea unor acțiuni. De asemenea, în viața de zi cu zi, de cele mai multe ori este nevoie de luat o decizie sau alta, în funcție de anumite condiții. Instrucțiunile de decizie sunt și în VBA Excel. Exemple de programe în care se alege progresul ulterior al algoritmului, mai degrabă decât predeterminat inițial, cel mai adesea se utilizează structura *If ...* Construcția pentru cazurile complexe *If ... Then ... Else* [5].

Programarea în procesorul Microsoft Excel nu este atât de dificilă. Mai ales, dacă se utilizează funcțiile VBA. În total, acest limbaj de programare, creat special pentru scrierea de aplicații în Excel și Word, conține aproximativ 160 de funcții [1].

*Crearea unui șablon.* Toate acțiunile sunt efectuate pe o foaie standard în Excel. Celulele libere sunt rezervate pentru introducerea datelor cu privire la numele companiei de consum, suma costurilor, nivelul lor și cifra de afaceri. Întrucât numărul companiilor (societăților) pentru care se compune raportul nu este fix, celulele nu rezervă în avans pentru a introduce valorile rezultatelor și numele complet al specialistului. Fișei de lucru i se atribuie un nume nou. De exemplu, „*Raport*”.

În Excel VBA, un set de comenzi pentru a efectua o anumită sarcină este plasat într-o procedură, care poate fi o procedură funcțională sau o subprocedură. Principala diferență între o procedură funcțională VBA și o procedură *Sub* este că o procedură funcțională returnează un rezultat, în timp ce o procedură *Sub* nu o face [5]. Prin urmare, pentru a efectua o sarcină care returnează un rezultat, se poate folosi în general o procedură funcțională, dar, dacă este nevoie de un set de acțiuni care trebuie efectuate, atunci se alege o procedură *Sub*.

Procedurile VBA pot fi transmise prin intermediul *argumentelor*, care sunt declarate în definiția procedurii. Nu este esențial ca funcțiile VBA sau *Sub* să aibă argumente.

Atunci când argumentele sunt transmise procedurilor VBA, ele pot fi transmise prin valoare sau prin referință – se poate specifica utilizând cuvintele cheie *ByVal* sau *ByRef*. Implicit, argumentele VBA sunt transmise prin referință.

Valorile returnate au următoarele reguli [6]:

- tipul de date al valorii returnate trebuie declarat în antetul funcției;
- valoarea care trebuie returnată trebuie să fie atribuită unei variabile care are același nume ca și funcția. Această variabilă nu trebuie declarată, deoarece există deja ca parte a funcției;
- puteți apela funcțiile VBA dintr-o foaie de lucru Excel, la fel cum puteți apela oricare dintre funcțiile Excel integrate.

### **Aplicarea macrouilor la rezolvarea unor sarcini**

**Gruparea datelor pe specialități.** Se cunosc rezultatele de la evaluare a studenților la sesiunea de vară / iarnă de la o facultatea a unei Universități. Datele sunt înscrise în următoarele coloane într-o foaie de calcul Excel (figura 1): grupa, nr. de studenți total, clasificarea numărului studenților în grupe: numărul de studenți cu note din categoriile A, B, C, D, E, F, numărul de studenți restanțieri, exmatriculați, precum și multe alte informații.

*Sarcină:* Să se selecteze în foi de calcul aparte informațiile necesare pentru prezentarea reușitei studenților și gruparea pe specialități, calculul % reușitei pentru fiecare grupă.

Nr. de stud. neadmiși la sesiune																								
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	
Rezultatele sesiunii de examinare pe anul de studii 2019-2020																								
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți																					sesiunea de iarnă			
													Reușita						Restanțieri					
													A	B	C	D	E	FX	F					
													9,01-10,0	8,01-9,0	7,01-8,0	6,01-7,0	5,0-6,0	3,01-4,99	1,0-3,0					
																				Total	susținuta prelungită		Exmatriculați	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		
<b>Facultatea Științe Reale, Economice și ale Mediului</b>																								
<b>Specialitatea Educație tehnologică ET</b>																								
II	10	6	4					10	8	2		8				7	1						2	
III	13	7	6					13	12	1		12				3	9					1		
IV	10	7	3					10	8	2		8			1	5	2					2		
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>13</b>					<b>33</b>	<b>28</b>	<b>5</b>		<b>28</b>			<b>1</b>	<b>15</b>	<b>12</b>				<b>3</b>	<b>2</b>		
<b>Specialitatea Design vestimentar industrial</b>																								
III	7		7					7	5	2		5			2	2	1					2		
IV	5		5					5	5			5			4		1							
V	1		1	1																				
<b>Total pe speciali</b>	<b>13</b>		<b>13</b>	<b>1</b>				<b>12</b>	<b>10</b>	<b>2</b>		<b>10</b>			<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>				<b>2</b>			
<b>Specialitatea Inginerie și management (în transport auto) IM</b>																								
I	32		32					32	25	7	5	4	16	3		1	3	3				16	9	

Figura 1. Rezultatele de la evaluare a studenților

S-a creat un macrou *Specialitati*. Selectarea informației se bazează pe faptul că identificatorul specialității – abrevierea – este scris pe dreapta celulei, care începe cu cuvântul „Special”. Se parcurg toate rândurile foii de calcul „Total”, începând cu primul rând cu date – rândul 9. Dacă se întâlnește celula ce începe cu „Total”, atunci datele la specialitatea cercetată s-au epuizat. Apoi se creează o nouă foaie de calcul și se transferă datele noii specialități pe această foaie.

Sub *Specialitati()* ' *Specialitati Macro*, ' *Keyboard Shortcut: Ctrl+q*

*Sheets("Total").Select*

*For i = 9 To WorksheetFunction.CountA(Columns(2))*

*If Left(Cells(i, 2), 7) = "Special" Then*

*k1 = i                      Cells(i, 1) = Right(Cells(i, 2), 2)                      grupa = Cells(i, 1)*

*ElseIf Left(Cells(i, 2), 5) = "Total" Then*

*ThisWorkbook.Sheets.Add.Name = Cells(k1, 1)*

*ActiveCell.FormulaR1C1 = Sheets("Total").Cells(k1, 2)*

*Cells(1, 1) = Left(Sheets("Total").Cells(k1, 2), n - 3)*

*Cells(2, 1) = "Grupa"                      Cells(2, 2) = "A"*

*Cells(2, 3) = "B"                      Cells(2, 4) = "C"*

*Cells(2, 5) = "D"                      Cells(2, 6) = "E"*

*Cells(2, 7) = "R"                      Cells(2, 8) = "Exm."*

*Cells(2, 9) = "Mob/C.a."                      Cells(2, 10) = "Media"*

*Cells(2, 11) = "Nr"                      sir1 = "Reusita: "*

*For j = k1 + 1 To i - 1*

*m = j - k1 + 2*

*Cells(m, 1) = Sheets("Total").Cells(j, 1)                      Cells(m, 11) = Sheets("Total").Cells(j, 3)*

*Cells(m, 2) = Sheets("Total").Cells(j, 15)                      Cells(m, 3) = Sheets("Total").Cells(j, 16)*

*...*

*Next j*

*Cells(m + 1, 1) = sir1*

*Sheets("Total").Select                      Cells(i, 1) = "Ok"*

*Else*

Select Case Cells(i, 2)

Case "I": sir = "1"

Case "II": sir = "2" ...

End Select

Cells(i, 1) = grupa + sir + "IR"

End If

Next

End Sub

**Gruparea rezultatelor pe ani de studii.** Să se selecteze în foi de calcul aparte informațiile necesare pentru prezentarea reușitei studenților și gruparea pe ani de studii.

S-a creat un macro *AndeStudii*. Selectarea informației se bazează pe faptul că în coloana 2 este indicat anul de studii cu cifre romane. Conform literei din celula A8 (R / Z / M) se generează datele pentru studiile de licență cu frecvența redusă sau la zi, sau pentru studiile de master.

**Trasarea automatizată a diagramelor pentru fiecare specialitate în parte**

Una dintre principalele utilizări ale Excel constă în analiza datelor. Pentru analiza datelor este adesea convenabil să folosiți diagrame cu caracteristicile lor speciale, cum ar fi tendințele. În practică, apar foarte des sarcinile de automatizare a creării multor diagrame similare (de obicei, bazate pe informații obținute din baza de date). Graficele în Excel sunt create folosind obiectul *Chart*.

S-a creat un macro *Diagrame*, în care din foile de calcul (cu excepția celor ce încep cu „Total” sau „An”) se selectează regiunea A2:Ik, unde k – numărul ultimei înregistrări cu date, calculat:

$k = \text{Sheets}(\text{nume}).\text{Columns}(1).\text{End}(\text{xlDown}).\text{Row} - 3$

Numele diagramei este stabilit similar cu numele foi de calcul, folosind proprietatea *Name*. Rezultatul apelului macroului este prezentat în figura 2.

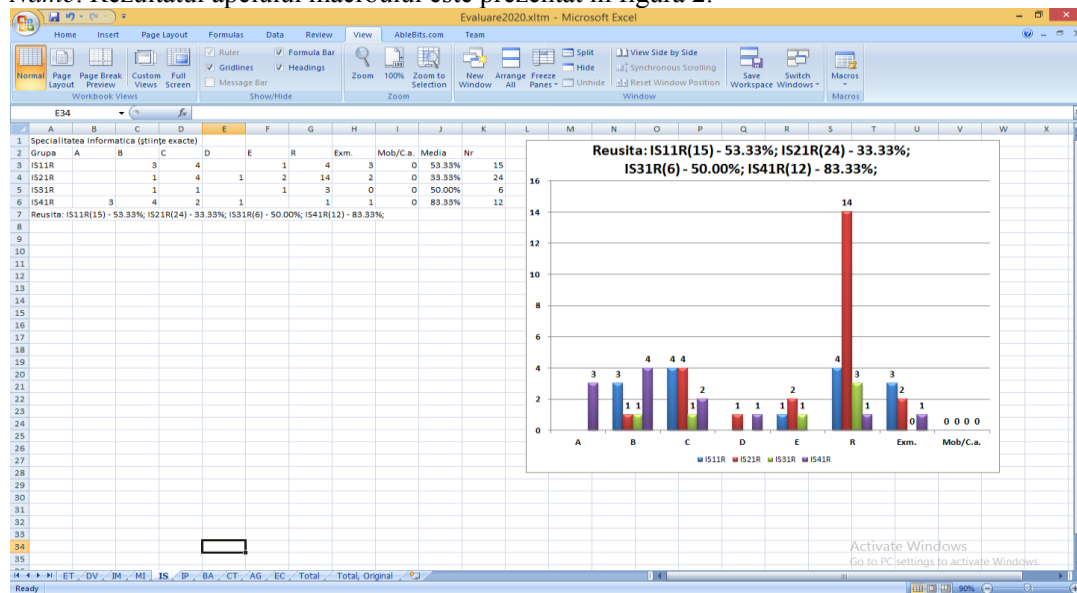


Figura 2. Generarea diagramelor în foile de calcul

**Exportul automatizat de table și diagrame din Microsoft Excel în Microsoft PowerPoint**

Sarcina transferului de grafice, diagrame, table din Excel într-o prezentare PowerPoint este complicată din faptul că în cele mai recente versiuni ale editorului de prezentare (2007, 2010, 2015, ...), dezvoltatorii au eliminat capacitatea de a înregistra acțiuni efectuate într-un macro.

S-a creat un macro complex *ExportExcelPowerPoint*, care realizează mai multe acțiuni, grupate în câteva etape.



**1. Completarea primului slide.** Se folosește crearea obiectului pentru o prezentare Power Point, aplicând metodele *CreateObject* și *Add*. Apoi se creează un slide nou aplicând metoda *CreateObject Slides.Add(1, 1)*, stilul fiind 1. De asemenea, se completează cu caracteristicile necesare textului *PPSlide.Shapes(1)* și *PPSlide.Shapes(2)* pentru titluri.

**2. Completarea următoarelor slide-uri cu tabele referitor la anii de studii.** În funcție de numărul de foi de calcul cu ani de studii (5/4/2) se creează slide-uri noi aplicând metoda *CreateObject Slides.Add(nr, 2)*, stilul fiind 2 (cu tabele).

**3. Completarea următoarelor slide-uri cu diagrame referitor la specialități.** În funcție de numărul de foi de calcul cu specialități, generate la pasul 1 prin macroul „*Specialitati*” se creează slide-uri noi aplicând metoda *CreateObject Slides.Add(nr, 8)*, stilul fiind 2 (cu diagrame).

#### 4. Salvarea prezentării.

##### Concluzii

Foile de calcul Microsoft Excel se folosesc pe larg pentru stocarea diverselor informații.

Utilizarea macro-definițiilor facilitează gestiunea dalelor din foile de calcul Microsoft Excel și Microsoft Power Point și optimizează timpul de prelucrare a datelor.

Deși VBA oferă capacitatea de a automatiza procesele din interiorul aplicațiilor Office și între acestea, de multe ori nu este necesar să cunoașteți cod VBA sau programare, deoarece înregistratorul de macrocomenzi face diverse operații necesare în mod automat.

Exemplele de macro-definiții elaborate pot fi utile și la rezolvarea unui set de probleme similare în alte domenii.

##### Bibliografie:

1. MANSFIELD, R. *Office 2003 Application Development All-in-One Desk Reference For Dummies*. Wiley Publishing, Inc., Indianapolis, Indiana, 2004. 834 p. ISBN: 0-7645-7067-6
2. SHEPHERD, R. *Excel VBA Macro Programming*. McGraw-Hill/Osborne, California U.S.A., 2004. 340 p. ISBN: 0072231440
3. *Macro-uri în Excel: introducere*. [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: <https://excelninja.ro/macro-uri-in-excel-introducere/>
4. *VBA Excel: exemple de programe. Macrografice în Excel*. [online] [citat 14.09. 2020]. Disponibil: <https://olnafu.ru/calculatoare/17335-vba-excel-exemple-de-programe.html>
5. *Automatizarea activităților cu înregistratorul de macrocomenzi*. [online] [citat 30.10.2020]. Disponibil: <https://support.microsoft.com/ro-ro/office/automatizarea-activit%C4%83%C8%9Bilor-cu-%C3%AEnregistratorul-de-macrocomenzi-974ef220-f716-4e01-b015-3ea70e64937b>
6. *Crearea, aplicarea și editarea macrocomenzilor*. [online] [citat 05.10.2020]. Disponibil: <http://www.scritub.com/stiinta/informatica/word/crearea-aplicarea-si-editarea-63979.php>

#### CZU 37.012

### КЕЙС-МЕТОД – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Людмила КУДИЕВСКАЯ, преподаватель математики,  
Бричанский теоретический лицей №1

**Rezumat:** *Articolul dat oferă răspuns la problema cauzată de necesitatea schimbării direcției generale de dezvoltare a educației. Lumea modernă nu are drept scop obținerea cunoștințelor, ci capacitatea de a le folosi înțelept. Se pune accent pe dezvoltarea abilităților personale, printre care rolul important îl reprezintă abilitatea de învățare, schimbarea de paradigmă de gândire și capacitatea de prelucrare a informațiilor. Acest articol prezintă metoda principală de atingere a acestor obiective importante.*

**Cuvinte-cheie:** *metodă de caz, educație inovatoare, instruire situațională.*

В современном обществе с быстрыми темпами развития научного и технологического процессами появилась необходимость в пересмотре методов преподавания. Сове-

менные ученики не могут молчаливо впитывать информацию, и поэтому традиционная схема «теория – контрольная работа» уже давно устарела и не эффективна.

В отличие от задач, данных в учебнике, кейсы включают информацию, но не анализ ситуации. Кейсы снабжают учащихся комплексной, неструктурированной проблемой, которая может сопровождаться несущественной или лишней информацией. Чаще всего кейсы не включают в себя абсолютно всю информацию, которая была бы необходима, что делает их более жизненными. Проблема для решения предлагается не явно - ее необходимо увидеть, сформулировать, вычленив. Таким образом, кейсы помогают не только ознакомиться с новым материалом, но и применить его на практике. Одной из особенностей данного метода является также и то, что проблема, как правило, не имеет единственно правильного решения, кейсы предоставляют возможность множества альтернативных решений.

### **История**

Впервые кейс-метод в современном виде был применен в 1870 году в Гарвардской школе права, а затем в 1920-х годах в бизнес - школе. Именно в Гарварде преподаватели начали дополнять лекции студенческим обсуждением – преподаватель ставил задачу, а затем студенты рассматривали различные варианты решения. Спустя некоторое время, в 1925 году, Гарвардский университет опубликовал первые подборки кейсов. По-настоящему известным кейс-метод стал в 70-80 годы.

### **Классификация видов кейса:**

- 1) Практический кейс. В данный вид кейса входят жизненные ситуации. Его целью является познание и понимание жизни. Задачей является тренинг поведения.
- 2) Обучающий кейс. Данный вид кейса включает в себя учебные или условные ситуации. Направленный на понимание особых характеристик ситуации, он ставит задачей анализ и осмысление.
- 3) Научно-исследовательский кейс. Другими словами, акцент ставится на исследовании и проектировании [1].

Применение кейс-метода реализуется в несколько этапов:

1. Индивидуальная подготовка: ученикам предоставляется кейс, они знакомятся с ним и выявляют проблему. Учащиеся проводят анализ, исследуют причины и рассматривают альтернативные варианты действий, чтобы сформировать собственное мнение.
2. Групповая подготовка и обсуждение: ученики разделены на группы (4-6 человек), чтобы обсудить их открытия и сравнить собственный анализ с другой точкой зрения. Члены группы должны внимательно слушать, пытаться понять и уважать чужое мнение, и, таким образом, расширять диапазон мышления и углублять анализ. Здесь важно, чтобы атмосфера в группе была свободной и чтобы фокус делался на важных проблемах.
3. Общая дискуссия: учитель, выполняя роль гида, задает направляющие вопросы и сравнивает альтернативы.
4. Формирование выводов: ученики развивают анализ ситуации, предлагают различные ходы решения, принимая во внимание трудности в организации, и формулируют ключевые моменты обучения.
5. Обобщение: обобщающее выступление учителя и его анализ ситуации. Оценивание учащихся.
6. Обсуждение после занятий и индивидуальное размышление: учащиеся размышляют в своей учебной группе и индивидуально о том, как изменились их первоначальные идеи в результате работы их учебной группы и обсуждения в классе.

### **Создание кейса:**

1. определение дидактических целей;
2. выбор проблемной ситуации;
3. создание программной карты;
4. поиск структуры (организации), которая будет отвечать поставленной программе;

5. выбор существующей ситуации либо создание собственной модели;
6. определение жанра, а затем разработка текста кейса;
7. проведение методического эксперимента (исследование эффективности кейса);
8. разработка окончательного варианта кейса;
9. внедрение кейса в практику обучения;
10. разработка методических рекомендаций по использованию кейса.

#### **Действия преподавателя.**

Руководитель подготавливает, содействует и направляет посредством диалога (обсуждения) учащихся и, задавая вопросы, привлекает к участию весь класс, чтобы сопоставить различные мнения, опыты и интересы, о есть, преподаватель скорее структурирует и направляет, нежели предлагает объяснения и ответы. Внимание направлено на рассуждение учеников и их умение анализировать проблему и попытки искать решения.

Чтобы обсуждение был как можно эффективнее, преподавателю необходимо:

1. быть хорошо подготовленным;
2. уметь импровизировать и не навязывать обсуждению заранее определенный сценарий;
3. не увлекаться эмоционально - не защищать или выступать против какой-либо идеи
4. оставить время на подведение итогов, чтобы собрать воедино основные моменты кейса.

#### **Достоинства кейс-метода:**

1. активное участие учащихся;
2. развитие критического мышления;
3. возможность показать работу теории на практике;
4. содействие быстрому научению принятия решений, рассуждению, отстаиванию собственной точки зрения;
5. развитие навыков совместной работы и тайм – менеджмента;
6. обучение становится более доступным и привлекательным для учеников;
7. вычленение и дальнейший анализ проблемы;
8. индуктивное обучение на собственном опыте;
9. отсутствие единственно правильного подхода и решения.

#### **Возможные трудности в применении кейс-метода:**

- 1) более тщательная подготовка;
- 2) затрата времени.

Кейс - метод отличается от других методов преподавания тем, что он переносит акцент не на получение готовых знаний, а на его добывание (т. е. на сотворчество). И как итог этой работы ученики получают опыт работы с решенной проблемой.

Кейс не имеет строго регламентированного образца. Он может быть представлен как в печатном варианте, так и на электронных носителях. Более того, кейсы могут быть дополнены изображениями, диаграммами, аудио или видео файлами, что делает их более наглядными и интерактивными. Кейсы могут быть небольшими (включать в себя всего несколько абзацев), что подойдет для начинающих, либо же более развернутыми. Кроме того, кейсы могут быть сюжетными и бессюжетными. Первые обозначают действия лиц и организаций, вторые же скрывают сюжет, что делает решение не столь очевидным.

#### **Заключение.**

Кейсы можно эффективно использовать для развития критического мышления, количественного размышления. Этот метод может быть успешно применен в широком спектре дисциплин, включая математику, экономику, историю, химию, и среди учащихся разных возрастов. Кейс можно классифицировать по видам: практический (жизненные ситуации), обучающий (учебные ситуации), научно-исследовательский (исследование ситуации).

На мой взгляд, нам стоит внедрять кейс в обучение, во-первых, потому, что данный метод формирует навыки и умения мыслительной деятельности, во-вторых, развиваются личные качества ученика. По-моему, при правильном сочетании традиционного метода с инновационным, преподаватель может достичь хорошего результата в своей педагогической деятельности.

### **Библиография:**

1. ФАСТОВА, Е. И., ИВАНОВА, О.Л., *Инновационные педагогические технологии*. Изд-во: Учитель, 2016, 79 с.
2. КИСЕЛЁВ, В. Д., *Как написать авторский проектный социально-экономический кейс в формате КЕЙСИК*. Методика и сборник деловых игр. — М.: КТК «Галактика», 2018, С. 320. ISBN 978-5-9500662-5-2, УДК 378.046.4, ББК 65.291.2.
3. *Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода* / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П., Киев: Центр инноваций и развития, 2002, 286 с. ISBN 966-7345-43-2

### **CZU 330.4**

#### **МЕТОД СТАТИСТИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ ЗАВИСИМОСТЕЙ: КРИТЕРИИ ПРИМЕНЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ**

**Емельян КУЛИНИЧ**, доктор экономических наук,  
*Хмельницкий университет управления и права имени Леонида Юзькова*  
**Роман КУЛИНИЧ**, доктор экономических наук, профессор,  
*Хмельницкий университет управления и права имени Леонида Юзькова*

**Rezumat:** În articol sunt evidențiate criteriile de selectare a celei mai bune ecuații de dependență ca mijloc de analiză statistică a influenței factorilor asupra rezultatelor dezvoltării socio-economice a economiei naționale în ansamblu, precum și asupra tipurilor sau formelor sale individuale de activitate economică. Este demonstrat, că în scopul rezolvării sarcinilor indicate în articol este posibilă utilizarea metodei ecuațiilor de analiză statistică cu ajutorul calculatorului.

*Metoda ecuațiilor statistice ale dependențelor este o metodă statistică de analiză a relațiilor cauzale ale fenomenelor și proceselor economice. Spre deosebire de metoda matematică de analiză de corelare și regresie, a cărei bază este algebra liniară, aplicarea metodei ecuațiilor de dependență statistică se bazează pe calcularea raporturilor de comparație, care sunt determinate de raportul dintre valorile individuale cu același nume și nivelul său minim sau maxim.*

**Cuvinte-cheie:** managementul economic, metoda ecuațiilor de dependență statistică, alegerea celei mai bune ecuații de dependență, trăsătura efectivă, sistemul de factori, evaluarea statistică a relațiilor.

Совершенствование управления экономическими явлениями и процессами на различных иерархических уровнях национальной экономики требует применения математических и статистических методов для оценки влияния факторов на результаты социально-экономического развития. Аналитические расчеты выступают эффективным средством совершенствования менеджмента хозяйственной деятельности, без них невозможно направить хозяйственный механизм на достижение высоких экономических результатов. Они способствуют правильной оценке влияния факторов на соблюдение принципов рыночной экономики и достижение экономических результатов от их внедрения.

Современная экономическая деятельность хозяйствующих субъектов невозможна без оценки связей между различными факторами и результативными показателями, выявление их тенденций и разработку экономических нормативов и прогнозов.

Метод статистических уравнений зависимостей получил широкое международное признание, поскольку имеет существенное преимущество - решает обратную экономико-статистическую задачу и применяется наряду с математическим методом корреляционно-регрессионного анализа для изучения взаимосвязей в многочисленных и малочисленных совокупностях, а также при наличии корреляционной или функциональной зависимости.

Основные уравнения метода - линейные, параболические, гиперболические и логические функции, среди которых исследователь выбирает лучшую для исследования по имеющимся параметрам и критериям. В основе метода статистических уравнений зависимостей является расчет коэффициентов сравнения.

Правильно подобранные статистические методы позволяют обеспечить объективную количественную оценку взаимосвязи экономических явлений.

Принцип правильного выбора методов и способов оценки влияния факторов на результаты социально-экономического развития требует значительных усилий, направленных на подготовку выводов и предложений, на выяснение вопросов, насколько широко они поставлены и целей их достижения. Здесь нужно не допустить выбора неправильной цели прикладного использования полученных расчетов, так как получение в соответствии со всеми критериями точного ответа на неправильно выбранную функцию будет менее полезным, чем неполный ответ, в результате правильного выбора уравнения регрессии или зависимости [6]. В связи с этим проблемами выбора наилучшего метода для такого изучения для статистического анализа взаимосвязей общественных и технических явлений и процессов интересуют все больше ученых со всего мира.

Задачи, которые решает этот метод, отражены в табл. 1 [7, 8, 9, 10].

**Таблица 1**

*Основные функциональные возможности метода статистических уравнений зависимостей при немногочисленной (до 30 единиц) и многочисленной совокупности единиц наблюдения*

№	По исходным данным вариационных рядов:	По исходным данным рядов динамики:
1.	прямая экономико-статистическая задача для определения уровня и размера изменения результативного признака при изменении фактора (факторов) на единицу или плановую, нормативную или прогнозируемую величину	определение размера изменения социально-экономического явления при изменении периодов ряда динамики на единицу (прогнозирование)
2.	обратная экономико-статистическая задача для определения уровня и размера изменения фактора / ов при изменении результативного признака на единицу или плановую, нормативную или прогнозируемую величину	установление среднего темпа изменения исследуемого явления на основе параметра уравнения зависимости "b"
3.	построение статистических (функциональных теоретических) моделей	моделирование динамики факторов и результативных показателей социально-экономических явлений и процессов, то есть решения прямой и обратной экономико-статистической задачи
4.	обоснование программ (планов) деятельности развития на основе статистических (функциональных теоретических) моделей социально-экономических явлений	обоснование прогнозных уровней социально-экономических явлений на основе выбора лучшего уравнения зависимости соответствии с установленными критериями его отбора
5.	вычисления доли (степени) влияния факторов на результативный признак, включенных в расчеты	вычисление доли (степени) влияния факторов на результативный признак с их перечнем в системе включенных в расчеты показателей
6.	установление степени интенсивности использования факторов для обеспечения формирования среднего уровня результативного признака или плановой, нормативной или прогнозируемой величины	установление степени интенсивности использования факторов, формирующих развитие социально-экономического явления в динамике
7.	выявление закономерностей между изучаемыми явлениями / процессами и построение графического изображения как одиночных, так и множественных связей.	выявление тенденции развития

При статистическом изучении взаимосвязей на основе использования метода статистических уравнений зависимостей необходимо установить устойчивые связи. Такой подход позволяет получить научно обоснованные результаты статистического прогнозирования и моделирования. Достоверность расчетов обеспечивается расчетом коэффициента устойчивости связи и его значение могут достигать от 0,7 до 1,0, что отражает наличие зависимости [6]. Выбор лучшей функции взаимосвязи осуществляют дополнительно по критерию  $\sum |y - y_t| \rightarrow \min$  [11]. Такие подходы реализованы в компьютерной программе «Метод статистических уравнений зависимостей», где лучшее уравнение зависимости избирается автоматически, что значительно ускоряет статистику-аналитику его объема работы [12].

Вопрос достоверной оценки взаимосвязей результативного показателя с системой факторов макро- и микроэкономики позволяет обеспечить метод статистических уравнений зависимостей. Основными преимуществами этого метода над существующими аналогами являются: наличие немногочисленной или многочисленной совокупности хозяйственных субъектов; обоснование значения при статистическом моделировании (решение прямой и обратной экономико-статистических задач) и прогнозирования; оценка степени интенсивности использования факторов как для достижения средней величины результативного показателя, так и для формирования развития экономического явления в динамике.

Применение метода статистических уравнений зависимостей предполагает учет следующих основных предпосылок: качественный анализ причинных результативных признаков и однородность совокупности экономических явлений. Кроме того, этот метод основывается на таких критериях и предпосылках:

- обработка малочисленной и многочисленной совокупности экономических объектов (организаций, предприятий и т.д.);
- отмежевание устойчивой и неустойчивой зависимости;
- функциональная и корреляционная зависимость;
- осуществление научно-обоснованного статистического прогнозирования и моделирования;
- одинаковые значения параметров зависимости для отдельных факторов в уравнениях однофакторной и множественной зависимости и знаков (плюс, минус) при них;
- возможность содержательной интерпретации параметров как одиночных, так и множественных уравнений зависимостей.

Рассмотрим подробнее основные критерии выбора лучшего уравнения множественного связи на основе метода статистических уравнений зависимостей.

Для достоверной количественной оценки связей экономических явлений и технических процессов предусмотрено критерии выбора лучшего уравнения зависимости [4, 5, 6]:

- сравнение графического изображения эмпирической и теоретической линии значений результативного показателя;
- сравнение линейной суммы отклонений между эмпирическими и теоретическими значениями результативного признака по формуле  $\sum |Y - Y_x| \rightarrow \min$  ;
- сравнение значений коэффициента устойчивости связи. Согласно шкале оценки зависимостей, его значения должны находиться в диапазоне от 0,7 до 1,0.

Приведем основные результаты расчета параметров множественных уравнений зависимостей методом статистических уравнений зависимостей (см. Табл. 2) на основе обобщенных автором данных отчетности Ф.1 "Баланс (Отчет о финансовом состоянии)" и Ф.2 "Отчет о финансовых результатах (Отчет о совокупном доход) "Государственного предприятия" Завод "Электротяжмаш".

**Таблица 2**

*Исходные данные для определения лучшего множественного статистического уравнения зависимости*

Год	Фактор		Валовая прибыль, тыс. грн., у
	коэффициент оборачиваемости собственного капитала, раз, x	расходы обращения, %, z	
2016	5,7	3,1	265176
2017	5,2	3,3	252235
2018	8,6	2,9	317150
В среднем	6,0	3,0	278187

Источник: [13, 14]

Учитывая то, что при изучении взаимосвязей экономических явлений трудно обеспечить применение критерия элиминирования влияния всех остальных факторов на результативный признак, то в таких случаях интерпретация этой задачи будет логично оправданной при применении для ее решению множественного уравнения зависимости, которое позволяет определить совместное влияние изменения каждого из факторов на единицу или любую заданную величину (множественное уравнение регрессии этой задачи не решает) [11]. Поэтому для установления размера изменения результативного признака (валовой прибыли) при изменении каждого из факторов x и z на единицу применим множественное уравнение линейной комбинационной зависимости (при прямой зависимости у от x и обратной зависимости у от z), параметры которого определим по данным табл. 4 [5, 15]:

$$y_{xz} = 252235 \left[ 1 + 0,3279 \left( d_{\frac{5,2+1}{5,2}-1} + d_{1-\frac{3,3-0,1}{3,3}} \right) \right] = 350653,2 \text{ тыс. грн.}$$

Установлено, если каждый из факторов изменит свои значения на единицу (коэффициент оборачиваемости собственного капитала - на 1 оборот и расходы обращения - на 0,1%), то валовая прибыль вырастет на 98418,2 тыс. (350653,2-252235 = + 98418,2). Изучение совместной изменения каждого из факторов является логическим решением этой задачи, так как оставить на неизменном уровне все другие факторы невозможно, ибо это означало бы остановку их развития.

Для решения обратной задачи, то есть если надо определить необходимые изменения уровней факторных признаков (коэффициента оборачиваемости собственного капитала и расходов обращения) для обеспечения роста валовой прибыли на 1000 тыс. грн. Определено, что для увеличения валовой прибыли на 1000 тыс. грн. необходимо увеличить уровень коэффициента оборачиваемости собственного капитала на 0,04 раза (5,24 - 5,2 = 0,04) и снизить расходы обращения на 0,008% (3,292 - 3,3 = -0,008).

Выводы. Статистическое моделирование для оценки взаимосвязи различных экономических явлений по приведенной методике на основе применения метода статистических уравнений зависимостей выполняют с учетом специфики функционирования определенного вида экономической деятельности. Отметим, что основные функциональные возможности метода статистических уравнений зависимостей позволяют решить прямую и обратную экономико-статистические задачи и установить степень интенсивности использования фактора / ов в формировании вариации (динамики) результативного показателя. Основным критерием применения метода является выбор формы и вида уравнения зависимости на основе расчета линейных отклонений между эмпирическими и теоретическими линиями результативного признака по формуле  $\sum |Y - Y_x| \rightarrow \min$ . Чем меньше сумма отклонений, тем лучше уравнение зависимости будет характеризовать развитие экономического явления.

В следующем исследовании видим необходимым дополнить применения метода статистических уравнений зависимостей методикой количественного анализа динамического ряда и прогнозированием с установкой интервала прогнозирования.

#### **Бібліографія:**

1. HOLOVACH, A. V. ZAKHOZHAI, V. B., HOLOVACH, N. A., *Statystychnе zabezpechennia upravlinnia ekonomikoii: prykladna statystyka* [Statistical support of economic governance: applied statistics], Kyiv: KNEU.
2. YERINA, A. M., PALIAN, Z. O., *Teoriya statystyky* [Theory of Statistics], Kyiv: Znannya.
3. MANTSUROV, I. G., *Statystyka ekonomichnoho zrostantia ta konkurentospromozhnosti krainy* [Statistic of economic growth and competitiveness of the country]. Kyiv: KNEU,
4. PARFENTSEVA, N. O., KULYNYCH, R. O., *Statystychnе vyvchennia sotsialno-ekonomichnoho rozvytku Ukrainy* [Statistical study of socio-economic development of Ukraine]. Kyiv: VPD "Format".
5. HERASYMENKO, S. S., HOLOVACH, A. V., YERINA, A. M., *Statystyka* [Statistics]. (2nd ed.). Kyiv: KNEU.
6. KULYNYCH, O. I., KULYNYCH, R. O., *Teoriia statystyky* [Theory of statistics], (7th ed.). Kyiv: Znannya.
7. KULYNYCH, R. O., *Prykladni aspekty zastosuvannia metodu statystychnykh rivnian zalezhnosti* [Applied aspects of the method of statistical equations of dependencies], Personalnyi site Kulynych R. O. [www.kulynych.in.ua](http://www.kulynych.in.ua). Retrieved November 24, 2019, from: <http://www.kulynych.in.ua/examples-of-application-msrz>.
8. KULYNYCH, E. I., *Statystycheskaia otsenka faktorov khoziaistvennoi deiatelnosti zahotovytelnykh orhanyzatsyi* [Statistical evaluation of factors of economic activity of procurement organizations], Moscow: Finansy i statistika.
9. KULYNYCH, E. I., *Ekonometriia* [Econometrics], Moscow: Finansy i statistika, 2015.
10. KULYNYCH, O. I., *Metod statystychnykh rivnian zalezhnosti: funktsionalni mozhlyvosti ta kryterii zastosuvannia* [The method of statistical equations dependencies: functionality and application criteria], Proceedings of the 19th International scientific-practical Conference "Statistical methods and information technologies for the analysis of socio-economic development.", Khmelnytsky, May 23, 2019, Leonid Yuzkov Khmelnytsky University of Management and Law, pp. 8-23.
11. KULYNYCH, R. O., *Statystychni metody analizu vzaiemozviazku pokaznykiv sotsialno-ekonomichnoho rozvytku* [Statistical methods for analysis of dependences indicators of socio-economic development], Format, Kyiv, Ukraine.
12. KULYNYCH, R. O., *Statystychna otsinka chynnykiv sotsialno-ekonomichnoho rozvytku* [Statistical evaluation factors of socio-economic development], Kyiv: Znannya Ukraine [in Ukrainian], 2007.
13. Derzhavne pidpryiemstvo "Zavod "Elektrovazhmash". URL: <http://me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=588af3f6-e701-45c2-a588-82934cc4edeb&title=DerzhavnePidprimstvoZavod-elektrovazhmash>
14. *Finansova zvitnist*. URL: <http://spetm.com.ua/index.php/ua/about-2/finansova-zvitnist>
15. KULYNYCH, O. I., *Ekonometriia* [Econometrics]. Khmelnytskyi: Podillia, 2013.



CZU 351.712.2.033.5

### TEORIILE ETICE NORMATIVE: PRINCIPALELE ASPECTE ȘI REFLECTAREA LOR ÎN RESPONSABILITATEA SOCIALĂ A AFACERII ECONOMICE

**Irina MOVILĂ**, dr. hab., conf. univ.

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** *The article examines the normative theories of ethics through the prism of business social responsibility. The approaches of ethics and human behavior are analyzed, as well as the possibilities of their application in business practice, such as: a religious approach, a virtuous approach to ethics, a utilitarian approach to ethics, a deontological approach and other. Emphasizes an approach to ethics based on equity and fundamental human rights. Attention is focused on the social responsibility of business owners and managers. In conclusion, the author came to the conclusion that the normative theories of ethics are different and cover all aspects of the enterprise. The combination of theories of ethics and their use in business practice can increase the level of social responsibility of the enterprise.*

**Keywords:** *ethics, theories and approaches to ethics, human behavior, business ethics, social responsibility of business.*

Relațiile economice contemporane între întreprinderi și organizații sunt influențate intens de factorii de globalizare a afacerilor, creșterea pieței, creșterea concurenței, schimbările tehnologiei, precum și de modificările rolului statului. În același timp, tot mai multe întreprinderi se confruntă cu necesitatea de a răspândi principiile libertății și democrației, de a dezvolta o piață liberă, de a proteja drepturile de proprietate și mediul înconjurător. Astăzi, obținerea unui profit „cu orice preț” și îmbogățirea pe termen scurt, în detrimentul reputației unei afaceri, devin irelevante. În plus, sub influența pieței și a societății crește semnificativ rolul și responsabilitatea socială a afacerilor. De la afacerea contemporană se așteaptă că să utilizeze rațional resursele publice și umane, activitățile de bază să fie destinate nu numai atingerii obiectivelor întreprinderii, ci și societății în ansamblu. În mod ideal, întreprinderea elaborează o „misiune morală a businessului” [3, p. 68].

În acest sens, este de asemenea necesar de a regândi rolul angajatului în organizație, să rezolve problemele adaptării sale profesionale, să accepte stereotipurile de comportament organizațional. Există un șir de factori cu caracter profesional, economic, psihologic și social, care vor influența procesul adaptării specialistului atât pozitiv, cât și negativ [6, p. 91]. Rolul proprietarilor și managerilor întreprinderii este, de asemenea, în creștere – ei trebuie să fie responsabili pentru deciziile lor, ceea ce poate afecta semnificativ părțile interesate, societatea, grupurile sociale, mediul înconjurător. Studiul și interpretarea teoriilor normative ale eticii vor permite întreprinderilor să rezolve o serie de probleme asociate cu implementarea standardelor de comportament de afaceri responsabil nu numai pentru manageri, ci și pentru angajații întreprinderii. Competențele deontologice sunt reflectate în etica profesională a specialiștilor [5].

Totodată, evaluarea de ansamblu a performanțelor organizațiilor nu poate face abstracție de performanțele economico-sociale. Comportamentul clasic înregistrează încă serioase deficiențe în problematica performanțelor economico-sociale [2, p. 89].

Problemele de etică și comportament uman în societate, care au stat la baza teoriilor normative ale eticii, au fost studiate în Antichitate și în Evul Mediu de către oamenii de știință și filozofi: Aristotel (382-322 î.e.n.), Confucius (554-479 î.e.n.), Tomas d’Aquino (1225-1274), John Locke (1635-1704), Thomas Jefferson (1742-1826), Jeremy Bentham (1748-1832), John Stuart Mill (1806-1873), David Hume (1711-1776), Adam Smith (1723-1787), Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Nietzsche (1844-1900) etc. Standardele morale de comportament ale indivizilor diferă între grupuri în cadrul aceleiași culturi, diferă între culturi sau de-a lungul

timpului, iar necesitatea evaluării și comparării lor a dus la apariția mai multor sisteme majore de analiză etică, numite și teorii normative, cu relevanță directă în procesul decizional al afacerilor [4, p. 19]. Principalele aspecte ale teoriilor etice normative sunt prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1. Principalele aspecte ale teoriilor etice normative**

Nr.	Denumirea abordării	Savanții	Ideea generală a abordării
1.	Abordarea religioasă a eticii (moralitatea religioasă sau „Legea Eternă”);	Tomas d’Aquino, Thomas Jefferson	Există o lege ce provine de la Dumnezeu și este reflectată în Sfânta Scriptură. Moralitatea religioasă se manifesta prin două forme: <i>Regula de Aur și Porunca Divină</i> .
2.	Abordarea eticii în termenii teoriei virtuții (etica teleologică aristotelică)	Aristotel	<i>Comportamentul omului demn și just ca instrumentul atingerii fericirii</i> , care, în sfârșit, formează „omul de caracter”.
3.	Abordarea utilitaristă a eticii (etica consecvențialistă – etica bunăstării)	Jeremy Bentham	Valoarea morală a conduitei unei persoane poate fi determinată numai prin <i>consecințele (efectele) comportamentului acesteia</i> .
4.	Abordarea deontologică / universalistă a eticii (etica deontologică kantiană)	Immanuel Kant	Datoria unui individ este să facă ceea ce este <i>corect din punct de vedere moral</i> și să evite ceea ce nu este corect din punct de vedere moral.
5.	Abordarea eticii bazate pe drepturile fundamentale ale omului („Legea Naturală”)	John Locke	Drepturile și datoriile / obligațiile omului au la bază o valoare unică: <i>libertatea personală</i> .
6.	Abordarea justițiară / obiectivă a eticii (dreptatea distributivă)	John Rawls	<i>Dreptatea este prima virtute a instituțiilor sociale</i> , așa cum adevărul este prima virtute a sistemelor de gândire.
7.	Abordarea confucianistă a eticii	Confucius	<i>Promovarea armoniei și echității sociale</i> , cultivarea virtuților de bază: înțelepciunea, curajul, fidelitatea, loialitatea, buna-credință, îndrăzneala, dreptatea, mărinimia, compasiunea, politețea, onoarea, adevărul, sinceritatea etc.

Sursa: [4, p. 19-31]

După cum se arată în tabel, există o mare varietate de comportamente etice care se reflectă în relațiile de afaceri. Abordările anterioare s-au concentrat pe principiile comportamentului uman. Astfel, *abordarea religioasă* exprimată în *Regula de Aur* se bazează pe iubirea creștină față de aproapele, respectul față de generația mai în vârstă și este un principiu fundamental etic mondial. Cealaltă parte a abordării religioase, *Porunca Divină*, se concentrează pe teama de pedeapsa divină. De-a lungul timpului, o abordare religioasă a fost fundamentală în relațiile de afaceri. În prezent, după opiniile specialiștilor, regulile religioase nu reprezintă un cod de conduită ferm, deoarece sunt, în mare măsură, dependente de context și variază în funcție de circumstanțele personale ale indivizilor, mai ales proprietarilor și managerilor (necesită interpretare din partea fiecărei persoane) [4, p. 20]. În același timp, motivele religioase ale comportamentului uman, inclusiv în afaceri, au devenit o tradiție culturală, apar chiar și atunci când o persoană nu se gândește la rădăcinile preferințelor sale.

*Teoria eticii a lui Aristotel*, de asemenea, se bazează pe principiile comportamentului uman. Conform acestei teorii, comportamentul moral al unei persoane este realizat în gândurile sale (înțelepciunea) și moralitatea (curaj, onestitate, discreție). Aristotel atrage atenție la virtuțile personale, printre care înțelege o viață îndeplinită a fiecărui om. Aristotel considera că fericirea nu poate fi atinsă de către oamenii unilaterali și mărginiți, care urmăresc cu obstinație o singură formă de satisfacție în viață, întrucât aceștia iau drept valoare – scop (plăcerea, faima, avuția sau puterea) ceea ce nu poate fi decât un mijloc în vederea fericirii [4, p. 20]. Pentru etica în afaceri fericirea reprezintă obținerea unui profit dorit de proprietari cu condiția creării climatului de afaceri favorabil.

Una dintre cele mai influente în etica de afaceri este *teoria utilitarismului*. Savantul Ieremia Bentham este considerat fondatorul teoriei utilitarismului tradițional. El a elaborat o metodologie pentru găsirea unor criterii obiective pentru măsurarea valorilor, care trebuia să ofere posibilitatea unei înțelegeri din punct de vedere economic, determinând adecvarea politicii sociale și a legislației publice. Principiul utilitarismului presupune prezența posibilității de cuantificare a bunurilor produse prin efectuarea acțiunilor, posibilitatea rezumării acestora, precum și calcularea diferenței dintre numărul de bunuri și numărul de rezultate negative și, prin urmare, capacitatea de a determina care dintre acțiuni va oferi profitul net maxim sau costuri absolute minime.

Teoria utilitarismului stă la baza metodei de analiză a costurilor și beneficiilor. Această tehnică este utilizată, în special, pentru a determina eficiența investițiilor (de exemplu, în proiecte pentru construcția de baraje, fabrici, parcuri publice etc.) prin evaluarea diferenței dintre valorile profiturilor curente și viitoare și valorile costurilor curente și viitoare.

Ca abordare pentru etica afacerilor, utilitarismul încurajează eficiența și stabilitatea activităților economice pe termen lung (cum ar fi, de exemplu, investițiile de capital), productivitatea și maximizarea profitului, stimulează performanța economică individuală, conducând evaluarea morală spre conceptul de analiză cost-beneficiu [4, p. 24]. Conceptul de *utilitate* este folosit în teoria microeconomică pentru a compara beneficiile nete cu costurile asociate unei acțiuni, unui bun sau unui serviciu.

O alta teorie, *abordarea deontologică a eticii* se bazează pe concepția despre morală a lui Immanuel Kant. Teoria susține că moralitatea unei acțiuni sau activități nu poate depinde de rezultate, deoarece acestea sunt indefinite și incerte în momentul luării deciziei. Conform teoriei lui Kant, o regulă etică care funcționează pentru unul ar trebui să funcționeze pentru toți. Nu există o etică specială care ar servi unei persoane sau unui anumit grup de persoane în detrimentul tuturor celorlalte. Immanuel Kant pune ideea de *datorie și dreptate socială* înaintea problemei binelui; el considera că dreptatea constituia, în fapt, un criteriu al binelui. Astfel, se postulează că oamenii au anumite obligații morale imanente și universale, general aplicabile.

Pentru afaceri, teoria lui Kant a avut un impact semnificativ – s-au pus *bazele responsabilității sociale a întreprinderii*. Kant a devenit celebru în câmpul științific al eticii în afaceri datorită faptului că a susținut ideea „*respectului pentru persoane*”, afirmând că orice activitate economică ce așează banii pe același nivel cu individul este imorală [4, p. 27]. Adepții kantianismului consideră organizația de afaceri ca pe o comunitate morală, în care fiecare membru al organizației întreține relații morale cu toți ceilalți.

Apariția și dezvoltarea *abordării eticii bazate pe drepturile fundamentale ale omului* este legată cu savantul John Locke, care a susținut *drepturile naturale ale individului la viață, libertate și proprietate privată*. Ideile principale ale acestei abordări sunt următoarele:

- Drepturile naturale sunt drepturile pe care Dumnezeu i le dă fiecărui om;
- O instituție care violează libertatea personală trebuie să fie respinsă ca fiind imorală;
- Drepturile fundamentale ale omului nu pot fi ignorate doar din considerente de utilitate;
- Un drept poate fi nesocotit doar de un alt drept sau alte drepturi aflate pe o scară a valorilor;
- Respectarea drepturilor omului reprezintă o cerință fundamentală a existenței societății contemporane [4, p. 28].

Pentru afaceri, la nivel macroeconomic, abordarea în termenii libertății personale contribuie la sporirea schimburilor pe piața liberă, fiind dependentă de un sistem de piață capitalist. La nivelul microeconomic, în organizațiile de afaceri, această concepție se extinde la asigurarea și respectarea drepturilor salariatului, respectiv: dreptul la viață privată, dreptul la libera exprimare a opiniei, dreptul la îngrijirea sănătății și siguranței fizice etc.

*Abordarea justițiară / obiectivă a eticii* este o abordare de natură deontologică, ce își are originea în curentele filozofice din diferite epoci ale omenirii (textele aristotelice, teologia creștină, iluminismul, teoriile socialiste). Etica justițiară pleacă de la premisa că oamenii sunt, prin natură, ființe sociale, care trebuie să trăiască în societate și să creeze structuri sociale care să-i sprijine funcționarea. Principalele valori pentru reprezentanții săi sunt egalitatea și justiția

umană ca expresie. Drept urmare, datoria morală, așa cum se înțelege în etica justiției, este să se supună legii, care ar trebui să fie aceeași pentru toată lumea, adoptarea unor legi corecte, absența discriminării și privilegiilor.

Adeptul conceptului contemporan al abordării justițiare a eticii este profesorul american D. Rawls, care și-a formulat înțelegerea justiției pe baza următoarelor principii:

1. Fiecare persoană are un drept egal la libertățile cele mai largi compatibile cu libertăți similare ale altor persoane;
2. Inegalitatea în parametrii socio-economici ar trebui să fie astfel, încât:
  - a) să asigure profit maxim pentru persoanele cele mai puțin privilegiate;
  - b) instituțiile și oficialii care sunt purtătorii puterii ar fi la fel de accesibile tuturor.

Pentru etica afacerilor, abordarea justițiară are puncte tari și puncte slabe: pe de o parte, protejează interesele celor care sunt slab reprezentați în organele de decizie sau nu dispun de putere la nivel social sau corporațional, pe de altă parte are dezavantajul că încurajează comoditatea și suficiența în rândul angajaților, ceea ce afectează capacitatea acestora de asumare a riscurilor, inovația și productivitatea [4, p. 30].

*Confucianismul* ca abordare normativă a eticii vine de la filozoful chinez *Confucius*. Problemele centrale considerate de confucianism sunt întrebările legate de ordonarea relațiilor dintre conducători și subiecți, calități morale pe care un conducător și un subordonat ar trebui să le posede. S-a străduit să returneze prestigiul pierdut monarhilor, să îmbunătățească moravurile oamenilor și să îi facă fericiți. În același timp, a pornit de la ideea că înțelepții antici au creat un stat pentru a proteja interesele fiecărui individ. Confucius a stabilit primele principii ale confucianismului clasic:

- a) promovarea armoniei și echității sociale, ca imperative ale condiției umane;
- b) cultivarea virtuților de bază: înțelepciunea, curajul, fidelitatea, loialitatea, bună-credința, îndrăzneala, dreptatea, mărinimia, compasiunea, politețea, onoarea, adevărul, sinceritatea;
- c) respectul ierarhic în relațiile sociale etc.

În prezent, *confucianismul clasic* este delimitat de *postconfucianism* (temeiul filozofic și etic al strategiei de afaceri în Extremul Orient). În lumea afacerilor, se aplică preceptele post-confucianismului: armonia și justiția se transpun în etica afacerilor prin mentalitatea comunitară (personalul unei firme formează o mare familie, iar șeful are funcții paternaliste); supunerea și loialitatea, expresii ale respectului ierarhic, sunt confirmate ca valori centrale în etica profesională etc. [4, p. 31].

După cum se poate observa din cele de mai sus, teoriile normative ale eticii sunt diverse și au aplicații diferite în afaceri. Totodată, savantul român Dan Creciu consideră, că „majoritatea teoriilor etice admit că *libertatea voinței este fundamentul moralității în formele ei cele mai evoluat*. Acționăm moral numai atunci când ne supunem unei reguli venite *dinăuntru propriei noastre conștiințe*, în măsura în care credem cu adevărat că oricine ar trebui să facă la fel, în orice împrejurări, deoarece așa este bine” [1, p. 17]. Totodată, în practica businessului managerii întâlnesc diferite situații în care trebuie de acționat corect din punct de vedere moral.

După cum s-a remarcat deja, tendințele moderne în dezvoltarea afacerilor arată o anumită creștere a activităților responsabile social. Întreprinderile de toate dimensiunile depun eforturi pentru implementarea programelor și strategiilor de dezvoltare echilibrată care să asigure atât rentabilitatea, cât și utilitatea socială.

În același timp, responsabilitatea socială este responsabilitatea unei organizații pentru impactul deciziilor și activităților sale asupra societății și a mediului, printr-un comportament etic transparent și care:

- contribuie la dezvoltarea durabilă, inclusiv la sănătatea și bunăstarea societății;
- ia în considerare așteptările părților interesate;
- respectă legislația aplicabilă și este în concordanță cu normele internaționale de comportament etc.

Urmând principiile responsabilității sociale corporative (RSC) în afaceri, inclusiv afaceri economice internaționale etica normativă este o strategie deliberată utilizată de companii pentru a obține un avantaj competitiv. Acest avantaj este obținut prin creșterea loialității angajaților, a gestionării reputației și a riscurilor nefinanciare ale companiei. Pașii individuali pentru introducerea RSC ajută la reducerea costurilor, în plus, mulți investitori consideră că companiile responsabile din punct de vedere social sunt mai sigure să investească.

În concluzie, trebuie de menționat, că teoriile etice normative sunt diverse, au aplicații diferite în afaceri și influențează asupra responsabilității afacerii economice. Astfel, abordarea religioasă nu reprezintă pentru afaceri un cod de conduită ferm, dar motivele religioase ale comportamentului uman al managerului au devenit o tradiție culturală. Teoria eticii a lui Aristotel se bazează pe fericire, care, în cazul afacerii, reprezintă un beneficiu sau profit dorit. Totodată, fericirea pentru omul de afaceri contemporan este climatul de afaceri favorabil și imaginea bună a businessului pe piața națională și mondială. Teoria utilitarismului este cea mai potrivită pentru business contemporan și are aplicare foarte largă. Principiul utilitarismului presupune prezența posibilității de cuantificare a bunurilor produse prin efectuarea acțiunilor. Teoria utilitarismului stă la baza metodei de analiză a costurilor și beneficiilor. Conform abordării deontologice (teoriei lui Kant), o regulă etică care funcționează pentru unul ar trebui să funcționeze pentru toți. Datoria și dreptatea socială sunt postulate de bază ale acestei teorii, care asigură responsabilitatea socială a întreprinderii în afaceri economice. Un sens important în etica afacerii aduc abordarea eticii bazate pe drepturile fundamentale ale omului și abordarea justițiară. Confucianismul în lumea afacerilor aplică așa precepte, cum sunt: armonia și justiția, supunerea și loialitatea etc. Aplicarea posibilităților acestor teorii în afaceri economice formează nivelul responsabilității sociale a întreprinderii la un nivel înalt, corespunzător standardelor internaționale.

#### **Bibliografie:**

1. CRĂCIUN, D. *Etica în afaceri*. București: ASE, 2004. [online] [citat 11. 09. 2020]. Disponibil: <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=398&idb=21>
2. DOBREA, R. Managementul organizațiilor și responsabilitatea socială corporativă. In: *Administrație și management public*. 2006, nr. 7, pp. 89-93. [online] [citat 10.09. 2020]. Disponibil: [http://ramp.ase.ro/\\_data/files/articole/7\\_12.pdf](http://ramp.ase.ro/_data/files/articole/7_12.pdf)
3. IONESCU, GH. *Misiunea și responsabilitatea socială a organizației de afaceri* [online] [citat 11. 09. 2020]. Disponibil: <http://www.managementmarketing.ro/pdf/articole/13.pdf>
4. IAMANDI, I.-E. *Etică și responsabilitate socială corporativă în afacerile internaționale*. București: ASE, 2012. 187 p.
5. LUNGU, V. *Etica profesională: suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011. 192 p. ISBN 978-9975-71-103-6
6. MOVILĂ, I. Managementul adaptării profesionale a tinerilor specialiști la întreprinderile din Republica Moldova. In: *Economica*. 2010, nr. 3 (73), Chișinău: ASEM, pp. 88-93. ISSN 1810-9136.

#### **CZU 631.1**

### **DIAGNOSTICUL ACTIVITĂȚII ȘI POZIȚIEI FINANCIARE A ÎNTEPRINDERILOR AGRICOLE. ABORDARE MACROECONOMICĂ**

**Nelli AMARFII-RAILEAN, dr., conf. univ.**

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *The research examines the activity and financial position of enterprises in the agricultural sector. The author highlights the main results obtained and trends in capitalization of profit in the sense of its efficient use for the development of agricultural holdings, increasing production volumes and ensuring financial stability. For the macroeconomic analysis of the financial position of farm holdings in the corporate and individual sector were used the data provided by the National Bureau of Statistics of the Republic of Moldova.*

**Keywords:** *diagnosis, agricultural enterprises, financial position, financial results, sustainable development.*

## **Introducere**

Dezvoltarea durabilă a sectorului agricol este identificată drept una din prioritățile strategice de bază de dezvoltare a Republicii Moldova și este crucială pentru asigurarea creșterii economice. Sectorul agricol, ca pondere în produsul intern brut, ocupă al doilea loc după sectorul de servicii și este pe primul loc în ceea ce privește contribuția la creșterea economică. Cu toate acestea, productivitatea sectorului rămâne la un nivel foarte redus, fiind determinată de lipsa de investiții și credite disponibile, aplicarea unor tehnologii cu randament scăzut. Disponibilitatea din ce în ce mai redusă a terenurilor agricole, pierderile ecologice și degradarea mediului, deficitul de apă, nevoile energetice în creștere, precum și apariția unor noi organisme dăunătoare și a unor noi boli, exercită o presiune considerabilă asupra mediului înconjurător, iar pentru fermieri este din ce în ce mai dificil să producă alimente într-un mod durabil.

Întreprinderile agricole se confruntă cu numeroase provocări impuse de impactul schimbărilor climatice, frecvența crescută a dezastrelor naturale, pierderea biodiversității și eroziunea solului, creșterea volatilității prețurilor la produsele alimentare, lanțurile de aprovizionare ineficiente și alte provocări. De asemenea, agricultura devine din ce în ce mai intensă în cunoaștere: fermierii trebuie să ia decizii tot mai complexe cu privire la utilizarea pământului, la selectarea semințelor pe care le plantează, la alegerea piețelor de desfacere și la alte decizii cheie care au impact asupra veniturilor lor și a bunăstării societății în general. Nevoile lor de informații cresc, iar informația le permite să inoveze și, prin urmare, să se adapteze la provocările pentru supraviețuire și un nivel mai înalt al calității vieții.

## **Materiale și metode**

În calitate de suport științific au fost folosite conceptele din Raportul de evaluare a Strategiei naționale „MOLDOVA 2020”, „Strategia de dezvoltare agricolă și rurală 2014-2020” [4, 5, 6], rapoartele Organizației Națiunilor Unite pentru Alimentație și Agricultură privind dezvoltarea sectorului rural și industriei agroalimentare în Republica Moldova [2], publicațiile științifice privind problemele de dezvoltare inovațională și durabilă ale sectorului agroindustrial.

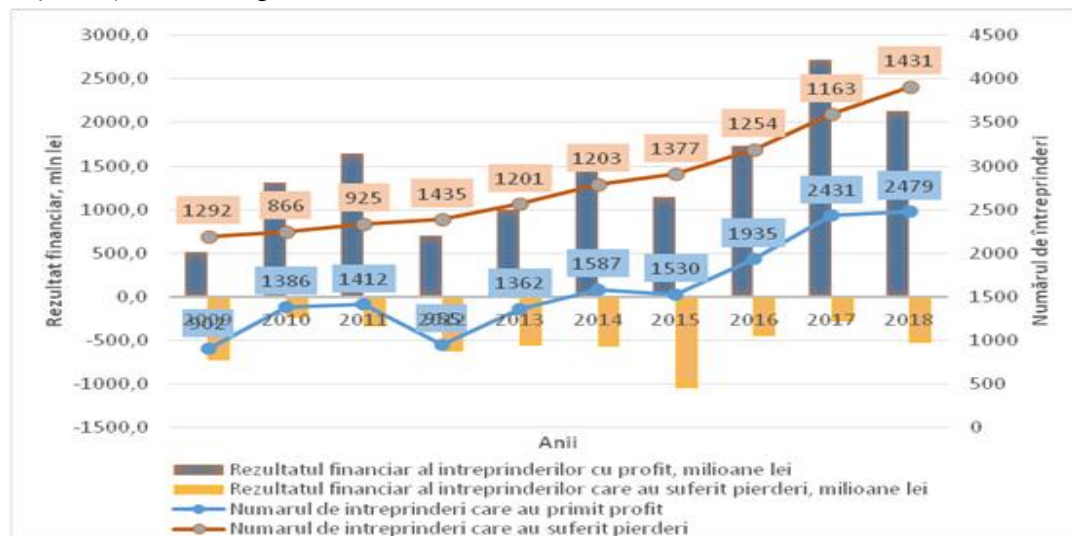
În lucrare au fost folosite metode de analiză comparativă și sistemică, precum și o abordare logică a tendințelor de dezvoltare a întreprinderilor agricole în condițiile dezvoltării durabile a economiei Republicii Moldova. Diagnosticul întreprinderilor agricole contribuie la evaluarea dinamicii dezvoltării sectorului agricol ca parte integrantă a economiei țării, în conformitate cu factorii care au un impact situațional în perioada actuală de activitate: tendințe în dezvoltarea managementului în sectorul agricol, introducerea inovațiilor care afectează pozitiv indicatorii socio-economici de dezvoltare și de mediu, creșterea ocupării forței de muncă și veniturilor, mecanismele de finanțare a sectorului agricol și rezultatele financiare obținute. Analiza situației și poziției financiare ale întreprinderilor agricole au fost realizate în bază datelor oferite de Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova.

## **Rezultate și discuții**

Analiza activității și poziției financiare a întreprinderilor din sectorul agricol evidențiază principalele rezultate obținute și tendințe în valorificarea profitului în sensul folosirii lui eficiente pentru dezvoltarea exploatațiilor agricole, creșterea volumelor de producție și asigurarea stabilității financiare. Pentru analiza macroeconomică a poziției financiare a exploatațiilor agricole din sectorul corporativ și individual au fost folosite datele oferite de BNS, predominant pentru perioada 2015-2018.

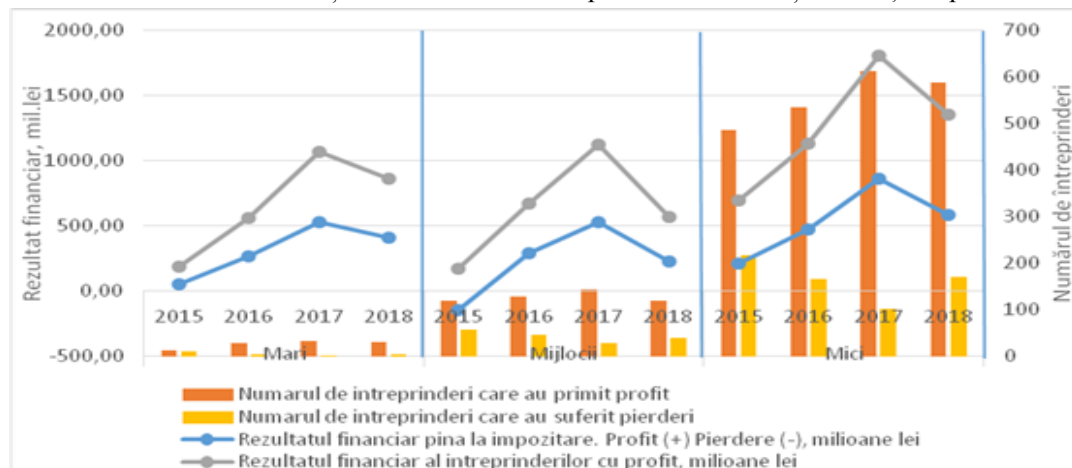
Astfel, în perioada analizată, numărul întreprinderilor agricole în total, care au înregistrat un rezultat pozitiv din activitatea desfășurată, s-a triplat (numărul întreprinderilor agricole cu rezultat pozitiv în anul 2018 a crescut de 2,75 ori față de anul 2009). Numărul exploatațiilor agricole care au înregistrat pierderi la fel a crescut, dar cu un ritm mai mic de 1,11 ori. Ca pondere în totalul întreprinderilor agricole, în anul 2018 - întreprinderile cu profit au atins cota

de 58,88% din totalul de 4210 de întreprinderi înregistrate (în anul 2009 – cota de 39,18%); întreprinderile care au înregistrat pierderi în anul 2018 au atins cota de 33,99% față de cota de 56,12% în anul 2009. În termeni de profitabilitate, în ultimii zece ani, exploatațiile agricole existente și-au dezvoltat potențialul economic înregistrând, în mare parte, rezultate pozitive din activitatea realizată, la fel și exploatațiile noi au avut tendințe pozitive de sporire a rezultatelor obținute (a se vedea figura 1).



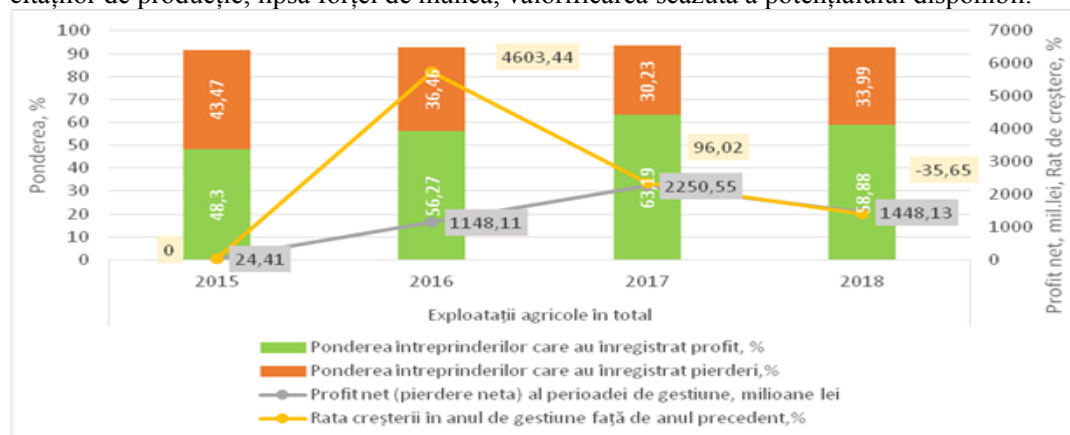
**Figura 1.** Poziția financiară a întreprinderilor agricole în total, perioada 2009-2018  
Sursa: elaborată de autor în baza datelor BNS [1]

Pe categorii de întreprinderi, în sectorul corporativ (întreprinderile mari și mijlocii), numărul de întreprinderi atât cu profit, cât și cu pierderi a fost relativ constant. Veniturile înregistrate de aceste întreprinderi au fost relativ constante, fără perturbații esențiale. În același timp, întreprinderile din sectorul individual (întreprinderile mici și micro) au fost mult mai vulnerabile în perioada 2015-2018 la șocurile de venit (a se vedea figura 2). Numărul întreprinderilor micro care au suferit pierderi în perioada 2015-2018 s-a majorat cu 11,47%, pentru celelalte categorii de întreprinderi acest indicator are tendință pozitivă de reducere, dar neesențială. Numărul întreprinderilor micro care au înregistrat profit s-a dublat în perioada analizată, dar profiturile înregistrate de acestea s-au redus ca volum și nu au fost suficiente pentru dezvoltare și investiții în producere.



**Figura 2.** Poziția financiară a întreprinderilor agricole pe categorii, perioada 2015-2018  
Sursa: elaborată de autor în baza datelor BNS [1]

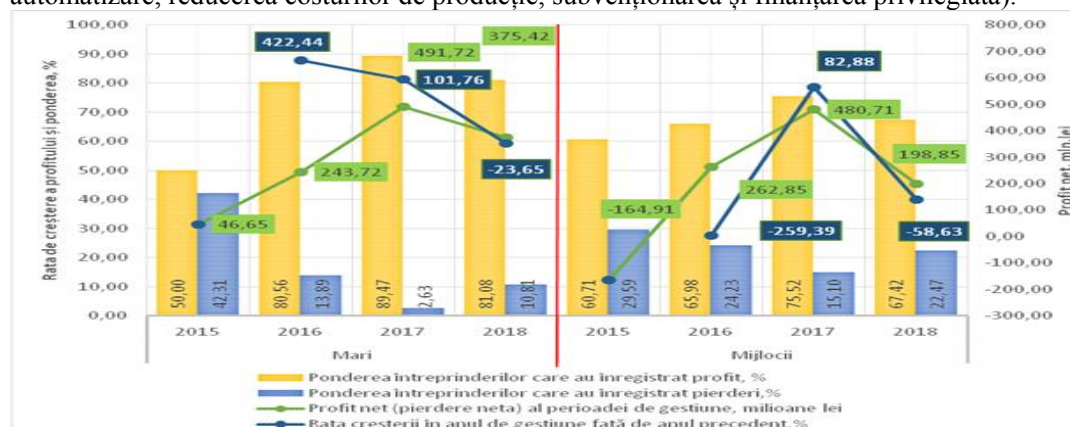
Toate categoriile de întreprinderi, în anul 2018, au înregistrat o diminuare a profitului (în medie cu 21,47% față de anul 2017 per totalul întreprinderilor) și o majorare a volumului pierderilor înregistrate (cu 91% față de anul 2017). Întreprinderile din sectorul individual au înregistrat un volum mai mare de pierderi comparativ cu întreprinderile mari și mijlocii, demonstrând vulnerabilitatea la factorii externi: prețurile pentru inputurile agricole, condițiile climaterice și conjunctura pieței de desfacere; dar și incapacități de gestionare a factorilor interni: creșterea capacităților de producție, lipsa forței de muncă, valorificarea scăzută a potențialului disponibil.



**Figura 3.** Analiza ponderii întreprinderilor agricole cu profit/pierdere și rata de creștere a profitului, perioada 2015-2018

Sursa: elaborată de autor în baza datelor BNS [1]

De asemenea, a fost înregistrată o reducere a ponderii întreprinderilor cu profit cu 4,51 puncte procentuale în anul 2018 față de anul precedent, totodată a crescut numărul întreprinderilor cu pierderi (cu 3,76 puncte procentuale). Rata creșterii profitului și dinamica profitului net, deși au înregistrat o creștere bruscă în anul 2016, următorii doi ani au fost în descreștere. Analiza acestor indicatori pe sectoare de activitate a evidențiat mai multe tendințe specifice. În sectorul corporativ a fost atestată o creștere considerabilă în anii 2016, 2017, 2018 a ponderii întreprinderilor mari și mijlocii cu profit și scăderea ponderii întreprinderilor ce au înregistrat pierderi. Ritmurile înalte de creștere a profitului net au fost determinate de un șir de factori favorabili pentru dezvoltarea sectorului corporativ (aplicarea agriculturii intensive, specializarea îngustă în producerea culturilor de importanță strategică cu piețe de desfacere asigurate, gradul înalt de mecanizare și automatizare, reducerea costurilor de producție, subvenționarea și finanțarea privilegiată).



**Figura 4.** Analiza ponderii întreprinderilor agricole din sectorul corporativ cu profit/pierdere pe categorii, dinamica profitului net și rata de creștere a profitului net, perioada 2015-2018

Sursa: elaborată de autor în baza datelor BNS [1]



În sectorul individual, de asemenea, a fost înregistrată o dinamică pozitivă a ponderii întreprinderilor mici și micro cu profit, situația fiind mai favorabilă în cazul întreprinderilor mici. La categoria *întreprinderi micro*, deși există schimbări pozitive, ponderea întreprinderilor care au înregistrat pierderi este destul de mare de la 48,90%, în anul 2015, la 37,70%, în anul 2018 (a se vedea figura 5). Dacă analizăm perioada de gestiune 2018 în comparație cu perioada precedentă, pentru toate categoriile de întreprinderi atestăm o dinamică negativă a profitului net (sectorul corporativ, întreprinderile mari au înregistrat o reducere a ratei profitului net cu 23,65 puncte procentuale, iar întreprinderile mijlocii – o reducere de 58,63 puncte procentuale; în sectorul individual, întreprinderile mici au înregistrat o scădere a profitului net cu 33,79 puncte procentuale, iar întreprinderile micro cu – 28,02 puncte procentuale).



**Figura 5.** Analiza ponderii exploatațiilor agricole din sectorul individual cu profit/pierdere pe categorii, dinamica profitului net și rata de creștere a profitului net, perioada 2015-2018

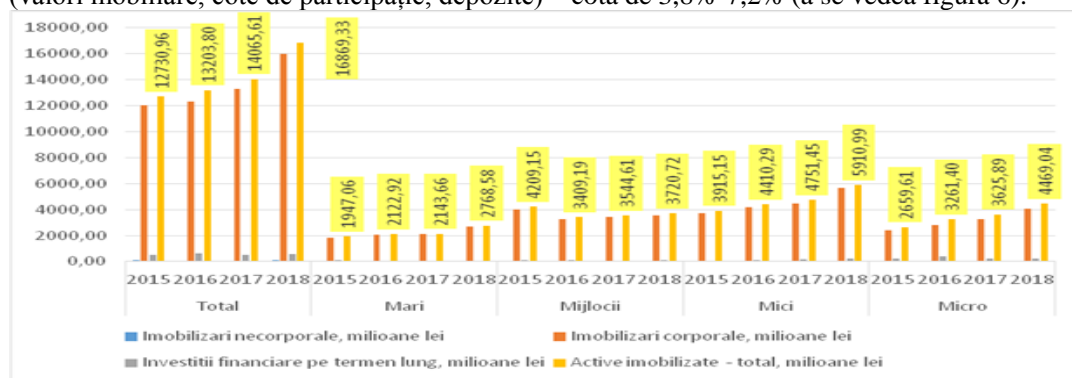
Sursa: elaborată de autor în baza datelor BNS [1]

Înrăutățirea condițiilor de activitate și a poziției financiare a exploatațiilor agricole în anul 2018 față de anul 2017 a fost cauzată în mare parte de condițiile meteo climatice (toamna secetoasă, înghețuri târzii de primăvară, ploii torențiale, grindină și furtună), dar și reducerea volumul producției agricole fabricate, precum și reducerea prețurilor interne de achiziție. Mai vulnerabile în acest sens au fost întreprinderile mijlocii și mici, specializate în producerea produselor agricole de origine vegetală.

În cadrul analizei poziției financiare a exploatațiilor agricole, merită atenție examinarea structurii elementelor de activ și pasiv ale bilanțului contabil. Astfel, în categoria activelor imobilizate, pentru toate categoriile de întreprinderi, predomină imobilizările corporale sub formă de terenuri agricole, active biologice imobilizate, mașini și utilaje, în proporție de 90-95 la sută din totalul activelor imobilizate, acest aspect este firesc sectorului de activitate. Însă, menționăm o valoare foarte redusă a imobilizărilor necorporale (brevete, softuri, mărci comerciale, invenții, titluri de protecție) care denotă un potențial inovațional foarte redus a acestui sector de activitate.

Conform datelor BNS, valoarea imobilizărilor necorporale, în perioada analizată, a constituit 0,08%-1,7% din totalul activelor imobilizate pentru toate categoriile de întreprinderi. Paradoxal este faptul că în sectorul corporativ această cotă este cea mai mică (0,03% și 1,4% în anul 2018 la întreprinderile mijlocii și mari, respectiv), indicând predispunerea acestor categorii de întreprinderi de investire a mijloacelor financiare în tehnică agricolă și mai puțin în produse inovaționale. Exploatațiile din sectorul individual au manifestat un interes mai mare față de aspectul inovațional al activităților desfășurate (cota imobilizărilor necorporale în total constituie 1,2%-

1,7%). O situație mai bună a fost constatată la categoria investițiilor financiare pe termen lung (valori mobiliare, cote de participație, depozite) – cota de 3,8%-7,2% (a se vedea figura 6).



**Figura 6.** Analiza structurii și dinamicii activelor imobilizate a întreprinderilor agricole, perioada 2015-2018

Sursa: elaborată de autor în baza datelor BNS [1]

Un alt aspect care necesită o examinare mai detaliată este gradul de uzură fizică și morală a mașinilor și utilajelor de producție, precum și coeficienții de reînnoire a activelor imobilizate și investițiile realizate de către exploatațile agricole în imobilizări corporale.

Conform Recensământului agricol realizat ultima dată în anul 2011, uzura fizică era prezentă în mod pregnant la gama de autocamioane, unde aproape 90% dintre acestea aveau o vechime mai mare de 10 ani, la tractoare (77,3%) și pluguri pentru tractoare (70,6%), cultivatoare mecanice (68,1%); de asemenea peste 66% din combine și mașini de recoltat, precum și alte mașini și echipamente agricole aveau mult de 10 ani vechime [3, p. 81]. Sondajul realizat în anul 2020 pe un eșantion de 233 de întreprinderi agricole din sectorul corporativ și individual au demonstrat că timp de zece ani situația privind starea tehnică a mașinilor și utilajului agricol s-a îmbunătățit în sectorul producerii cerealelor și horticultură, iar în sectorul zootehnic nu s-a modificat esențial.

În anul 2011, exploatațile agricole au investit în următoarele mijloace tehnice: minitractoare, (58,8%); mașini și utilaje pentru irigare și mașini și agregate de muls cu 65,6%, respectiv 63,9%. De asemenea, a fost atestată preocuparea exploataților agricole pentru înlocuirea gamei de mașini de erbicidat și executat tratamentul, iar principalele investiții, conform recensământului din 2011, au fost îndreptate către mașini și utilaje pentru irigare (aproape 73% dintre acestea aveau o vechime mai mică de 10 ani), urmate de mașini și agregate de muls (peste 60% dintre acestea cu o vechime mai mică de 10 ani) și mașinile de erbicidat și executat tratamentul (peste 53% dintre acestea aveau o vechime mai mică de 10 ani) [3, p. 86].

Volumul redus al investițiilor în sectorul agricol afectează competitivitatea acestuia pe termen lung. În perioada 2010-2016, deși ponderea investițiilor agricole în totalul investițiilor a fost în creștere de la 7,6% la 11%, volumul lor a fost insuficient pentru reînnoirea și stoparea deprecierei activelor imobilizate.

Obținerea în ultimii ani a unor venituri mai mari de către exploatațile agricole, în special din producția de origine vegetală, și reorientarea programelor guvernamentale de subvenționare au stimulat investițiile în mașini și utilaje agricole cu productivitatea înaltă din import. Investițiile realizate s-au axat pe asigurarea tehnicii pentru producerea culturilor cu valoarea adăugată joasă, care necesită mai puțin capital și mai puțină manoperă. Având un caracter marginal, investițiile realizate au stimulat dezvoltarea producerii de cereale și au stagnat dezvoltarea horticulturii și zootehniei în localitățile rurale.

În baza datelor oferite de BNS pentru perioada 2017-2018, au fost identificate următoarele rezultate și tendințe privind investițiile în active imobilizate prezentate în tabelul 1. Astfel, în mărimi absolute și relative, investițiile realizate în active imobilizate în total pe economie sunt în creștere cu 3966,4 milioane lei și 9,4 puncte procentuale, respectiv, în anul 2018 față de anul

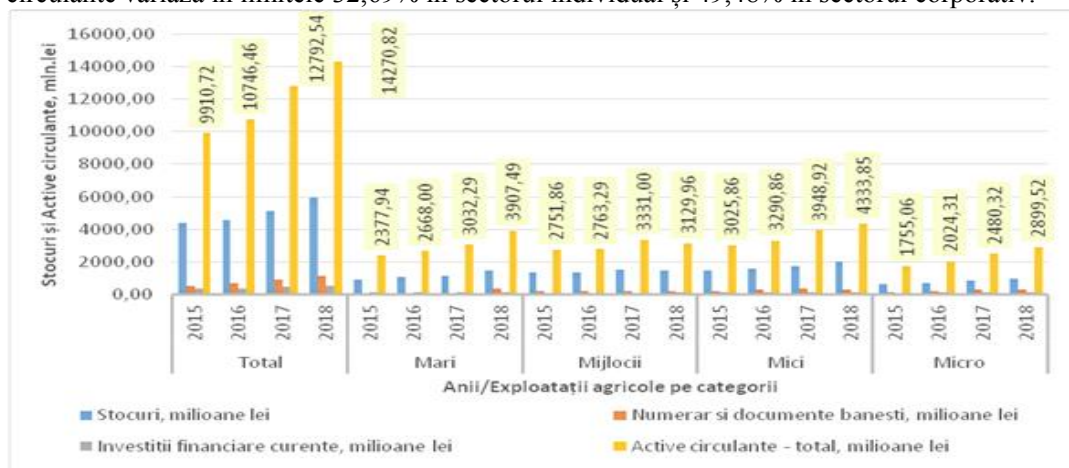
precedent. În același timp, în sectorul agricol în mărimi absolute investițiile în active imobilizate s-au majorat cu 430,8 milioane lei, iar în procente față de anul precedent s-au redus cu 4,6 puncte procentuale. Investițiile realizate în active biologice imobilizate s-au redus în mărimi absolute cu 35,3 milioane lei, în procente față de anul precedent cu 26,5 puncte, la fel s-a redus și ponderea investițiilor în active biologice imobilizate în totalul investițiilor din sectorul agricol cu 3,1 puncte procentuale. Dinamica negativă a indicatorilor examinați reduce potențialul de producere în horticultură și zootehnie și, în consecință, se atestă reducerea profitului exploatațiilor agricole.

**Tabelul 1.** Investiții în active imobilizate realizate de exploatațiile agricole în perioada 2017-2018

Indicatori/Ani	Milioane lei (în prețuri curente)			În procente față de anul precedent (în prețuri comparabile)		
	2017	2018	Abaterea +/- față de anul precedent	2017	2018	Abaterea +/- față de anul precedent
A	1	2	2-1	3	4	4-3
În total pe economie	23498.3	27464.7	+3966.4	103.5	112.9	+9.4
Sectorul agricol	2306.2	2737.0	+430.8	119.3	114.7	-4.6
Investiții în active biologice imobilizate în sectorul agricol	272.5	237.2	-35.3	110.6	84.1	-26.5
Ponderea investițiilor în active biologice imobilizate în total investiții în sectorul agricol, %	11.82	8.67	-3.1	X	X	X

Sursa: elaborat de autor în baza datelor BNS [1]

Analiza structurii și dinamicii activelor curente ale întreprinderilor agricole în total bilanțier, în perioada 2015-2018, indică o creștere a volumului stocurilor de materii prime și produse agricole atât în sectorul corporativ, cât și în cel individual. Ponderea stocurilor în total active circulante variază în limitele 32,69% în sectorul individual și 49,48% în sectorul corporativ.



**Figura 7.** Analiza structurii și dinamicii stocurilor și activelor curente ale exploatațiilor agricole, în perioada 2015-2018

Sursa: elaborată de autor în baza datelor BNS [1]

În perioada analizată, ponderea numerarului disponibil a înregistrat valori reduse (5,85% în sectorul corporativ și 10,39% în sectorul individual). Numerarul disponibil fiind raportat la totalul datoriilor curente înregistrate de întreprinderile agricole indică existența problemelor de lichiditate imediată care se situează în afara limitelor optimele pentru toate categoriile de întreprinderi. Investițiile financiare curente realizate au fost neesențiale ca pondere în total active curente (3,14% în sectorul corporativ și 4,43% în sectorul individual).

**Concluzii.** Redresarea situației financiare în sectorul agricol necesită o abordare complexă atât din partea agricultorilor, cât și din partea organelor de stat. Agricultură, fiind principalul domeniu de activitate în economie, necesită revizuirea deplină a potențialului de producție existent, a cunoștințelor și practicilor acumulate în domeniu în vederea realizării unor investiții eficiente, modernizarea și asigurarea creșterii productivității muncii de rând cu creșterea salariilor și nivelului de trai în localitățile rurale.

Dezvoltarea sectorului agricol, în momentul de față, trebuie să se orienteze la soluționarea următoarelor probleme:

- 1) modernizarea managementului calității produselor agricole și alimentare;
- 2) dezvoltarea resurselor umane;
- 3) reconstrucția terenurilor abandonate, reorganizarea acestora;
- 4) sporirea fertilității solului;
- 5) restabilirea și dezvoltarea în continuu a suprafețelor de irigare;
- 6) ridicarea nivelului de înzestrare tehnică și tehnologică a sectorului agrar;
- 7) implementarea soiurilor moderne, rezistente contra fenomenului de secetă;
- 8) respectarea asolamentului și altor cerințe tehnologice de bază privind sectorul fitotehnic al agriculturii;
- 9) căutarea de noi surse de finanțare și investiții pentru implementarea de noi tehnologii în practica de producere.

Sectorul agricol din Republica Moldova are un potențial suficient de dezvoltare în multe domenii de activitate. Aplicarea tehnologiilor inovatoare în agricultură va reduce considerabil costurile de producție, va crește productivitatea, competitivitatea produselor agricole autohtone și va îmbunătăți situația și poziția financiară a întreprinderilor agricole, stimulând noi investiții în acest sector.

#### **Bibliografie:**

1. Biroul Național de Statistică [online] [cit 10.09. 2020]. Disponibil: <http://www.statistica.md>
2. FAO. 2014. *Developing sustainable food value chains – Guiding principles*. Rome: [online] [cit 10.09. 2020]. Disponibil: <http://www.fao.org/3/a-i3953e.pdf>
3. *Recensământul general agricol 2011*. Studiu tematic privind dotarea exploatațiilor agricole ale Republicii Moldova cu construcții agricole, mijloace tehnice și echipamente. [online] [cit 10.09. 2020]. Disponibil: [https://statistica.gov.md/public/files/publicatii\\_electronice/Recensamint\\_agricol/studiu2\\_echipamente\\_ro.pdf](https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Recensamint_agricol/studiu2_echipamente_ro.pdf)
4. *Strategia Națională actualizată de dezvoltare agricolă și rurală pentru anii 2014–2020* [online] [cit 10.09. 2020]. Disponibil: <http://madr.gov.md/>
5. *Strategia Națională de dezvoltare agricolă și rurală pentru anii 2014-2020*. HG. nr. 409 din 04-06-2014 [online] [cit 10.09. 2020]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=76222&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=76222&lang=ro)
6. *Strategia Națională de dezvoltare Moldova 2020*. Legea nr. 166 din 11.07.2012 [online] [cit 10.09.2020]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=345635>

**CZU 336.565.1(478)**

### **PROBLEME DE SPRIJINIRE A ÎNTREPRINDERILOR MICI ȘI MIJLOCII DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CONTEXTUL PANDEMIEI DE CORONAVIRUS**

**Andrei BALÎNSCHI, dr., conf. univ.**  
*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *The article reveals and analyzes the problems faced by small and medium-sized enterprises of the Republic of Moldova in the context of restrictive measures of their activities*

*caused by the coronavirus pandemic. Measures are proposed that can mitigate the damage caused to SMEs due to restrictions caused by the coronavirus pandemic.*

**Keywords:** *pandemic, coronavirus, emergency, SMEs, losses, revenue, loans, taxes, unemployment, bankruptcy.*

În temeiul art. 19 din Legea nr. 212/2004 privind regimul stării de urgență, de asediu și de război (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2004, nr. 132-137), cu modificările ulterioare, Guvernul Republicii Moldova a propus Parlamentului să declare stare de urgență pe întreg teritoriul Republicii Moldova pentru o perioadă de 60 de zile. Parlamentul Republicii Moldova a adoptat această hotărâre pentru perioada 17 martie - 15 mai 2020 și a fost recent prelungită până la 30 septembrie a.c.

În condițiile stării de urgență declarate de autoritățile țării, răspândirea noii infecții de coronavirus implică nu numai o amenințare la adresa sănătății populației republicii, ci și creează obstacole economice semnificative în calea dezvoltării afacerilor. Restricțiile impuse de autoritățile din Republica Moldova au condus la o scădere bruscă a cererii consumatorilor, la condiții imposibile de activitate normală a afacerilor, la scăderea veniturilor întreprinderilor, iar reprezentanții businessului s-au confruntat cu dificultăți neașteptate.

Pandemia de coronavirus a cauzat consecințe economice grave, care au afectat și Republica Moldova. Cetățenii și oamenii de afaceri se confruntă cu măsuri restrictive serioase, care au generat o scădere dramatică a cererii de bunuri consumabile și servicii, iar sectorul deservirii suferă pierderi uriașe.

Cel mai afectat a fost sectorul întreprinderilor mici și mijlocii (IMM): restaurante, hoteluri, saloane de frumusețe și frizerii, divertisment, sport, turism, magazine nealimentare. De fapt, cererea de servicii în aceste sectoare în condițiile de carantină a scăzut dublu sau triplu. În consecință, veniturile au scăzut, iar cheltuielile obligatorii au rămas neschimbate: achitarea creditelor, chiriei, salariilor, impozitelor și contribuțiilor sociale. E posibil ca diferența radicală dintre venit și cheltuieli să cauzeze falimente în masă.

În acest sens, trebuie să subliniem că „numeroase evaluări la nivel global, regional și național indică rolul-cheie al IMM-urilor în economie, luând în considerare ponderea acestora în numărul total de întreprinderi, locuri de muncă și contribuția la PIB și crearea valorii adăugate. Potrivit ONU, categoria micro întreprinderilor și a întreprinderilor mici și mijlocii include aproximativ 90% din toate întreprinderile din lume, care angajează aproximativ 70% din populația activă și reprezintă 50% din PIB-ul mondial. Potrivit Biroului European de Statistică, în 2017, 98,9% din întreprinderile din sectorul nefinanciar din Uniunea Europeană erau mici și aveau mai puțin de 49 de angajați, 0,9% erau de dimensiuni medii, cu angajați de la 50 până la 249 de persoane, și numai 0,2% din numărul total de companii ar putea fi clasificate ca fiind mari.

Întreprinderile mici și mijlocii sunt deosebit de vulnerabile în fața impactului negativ multidimensional al pandemiei COVID-19 asupra relațiilor economice. Pe de o parte, după cum a menționat Fondul Monetar Internațional, aceasta constă într-o reducere semnificativă a ofertei de piață. Companiile reduc producția din cauza măsurilor de carantină și altor restricții, lipsei aprovizionării cu componente sau forței de muncă, deoarece angajații sunt fie în concediu medical, sau îngrijesc copiii în legătură cu închiderea școlilor și grădinițelor. Pe de altă parte, scăderea bruscă și masivă a cererii de produse și servicii duce la reducerea veniturilor, deci întreprinderile mici și mijlocii nu pot funcționa din lipsă de fonduri. În astfel de condiții factorul decisiv devine schimbarea preferințelor consumatorilor, atât din cauza fricii de a se infecta, cât și din cauza veniturilor personale reduse, datorate disponibilizărilor sau micșorării salariilor, ceea ce duce, în cele din urmă, la un efect circular. Aceste efecte de distanțare socială sunt mai „dureroase” pentru întreprinderile mici și mijlocii. În plus, analiza statistică a OCDE subliniază că numărul IMM-urilor este cel mai mare anume în acele sectoare ale economiei care s-au confruntat actualmente cu probleme economice grave – construcția de mașini și edificii, comerțul cu ridicata și cu amănuntul, transportul aerian, activitatea hotelieră, servicii de catering,

servicii imobiliare și de consum. Aceste zone reprezintă 40% din numărul total de locuri de muncă din țările OCDE, în medie 75% dintre acestea fiind atribuite întreprinderilor mici și mijlocii, iar în Grecia și Italia această cifră atinge aproape 90%” [6].

Conform Anuarului statistic al Republicii Moldova, în anul 2019, numărul întreprinderilor mici și mijlocii (ÎMM) a constituit 55,9 mii de întreprinderi și reprezintă circa 98,6% din numărul lor total. Numărul persoanelor care au activat în întreprinderile mici și mijlocii în perioada de referință a constituit 335,8 mii, deținând 61,6% din numărul total de personal.

Veniturile din vânzări ale întreprinderilor mici și mijlocii în această perioadă au însumat 157335,6 mil. lei sau 39,5% din venituri din vânzări în total pe economie [4].

**Tabel 1. Evoluția ponderii întreprinderilor mici și mijlocii în totalul întreprinderilor în anii 2016 – 2019**

Anii	Nr. de întreprinderi, mii			Nr. de personal, mii			Venituri din vânzări, mlrd. lei		
	Total	ÎMM	Ponderea ÎMM în total, %	Total	ÎMM	Ponderea ÎMM în total, %	Total	ÎMM	Ponderea ÎMM în total, %
2019	56,7	55,9	98,6	544,8	335,8	61,6	397,9	157,3	39,5
2018	56,5	55,7	98,7	540,3	328,0	60,7	356,7	144,2	40,4
2017	54,3	53,6	98,6	528,6	323,3	61,2	331,0	137,5	41,5
2016	52,3	51,6	98,7	512,5	313,5	61,2	300,7	125,0	41,5

Sursa: [4]

Analizii financiari evaluează deja provizoriu daunele anuale cauzate de criza actuală, inclusiv impactul acesteia asupra veniturilor, ocupării forței de muncă, împrumuturilor și numărul firmelor din sectorul IMM-urilor.

Toate companiile care n-au reușit să treacă la furnizarea de bunuri și servicii într-un format online sau al căror model de afaceri implică furnizarea exclusivă de servicii personale sunt acum expuse riscului de faliment.

Odată cu introducerea măsurilor restrictive, analiștii au observat o creștere masivă a cheltuielilor pentru echipamente de telecomunicații, medicamente, electrocasnice și electronice, precum și alcool. Cererea consumatorilor a scăzut în toate celelalte categorii de cheltuieli, în unele – cu peste 90%: agenții de turism, bijuterii, bilete de avion, îmbrăcăminte, încălțăminte și accesorii, saloane de frumusețe, SPA, sport, educație și altele.

În scopul de a reduce cheltuielile, antreprenorii vor intra în umbră, vor transfera angajații la un loc de muncă neformal sau la statutul de lucrător independent. Se așteaptă ca numărul persoanelor angajate în sectorul neformal și ponderea acestuia să crească semnificativ în 2020, prin analogie cu crizele anterioare. Până la sfârșitul anului 2020, se poate aștepta și o creștere a ratei șomajului.

Se așteaptă ca ramuri întregi, unde cererea a scăzut brusc, să sufere pierderi. E vorba despre transportul aerian, întreprinderi de agrement și divertisment, cultură fizică și activități recreative și sportive, industria turismului și industria hotelieră, alimentația publică, organizațiile de educație suplimentară, instituțiile de învățământ nestatale, serviciile publice: reparații, spălătorii, curățătorii chimice, frizerii și saloane de frumusețe etc., precum și comerțul cu produse nealimentare.

În acest sens, la nivel național, Comisia pentru Situații Excepționale a Republicii Moldova a adoptat măsuri de susținere a mediului de afaceri, în deosebi a celor mai afectate de pandemie.

De exemplu, conform dispoziției nr. 2 din 20 martie 2020 (vezi punctul 2), a fost aprobată decizia referitor la reluarea/continuarea activității întreprinderilor, asigurând obligatoriu respectarea normelor de evitare a răspândirii infecției COVID -19, și anume:

- a) activităților de comerț cu ridicata a tuturor tipurilor de mărfuri;
- b) activităților de servicii funerare și de comerț cu produse conexe serviciilor funerare, prin unitățile comerciale specializate;
- c) comerțului cu utilaj electronic;

d) prestării serviciilor notariale de necesitate stringentă...” [5].

În conformitate cu dispoziția nr. 3 din 23 martie 2020 (vezi punctul 26), s-a constatat că:

„26 (2) Achitarea impozitului pe venit din activitatea de întreprinzător în rate pentru primul trimestru al anului 2020 se va efectua până la data de 25 iunie 2020;

(6) Pentru anul 2019 nu sunt supuse auditului obligatoriu:a) situațiile financiare individuale ale entităților mijlocii și entităților mari;

b) situațiile financiare consolidate ale grupurilor.

(7) Prezentarea situațiilor financiare individuale pentru anul 2019 se va efectua până la 29 mai 2020” [5].

Conform deciziei Comisiei pentru Situații Excepționale a Republicii Moldova nr. 15 din 08 aprilie 2020, au fost propuse următoarele (vezi punctele 15 - 18):

„15. Pe perioada stării de urgență, certificatele de origine preferențiale a mărfurilor, prezentate în copii (pe hârtie sau în format electronic), sau autentificate cu semnătura digitală (prezentate în copii sau în original), au aceeași validitate ca și originalele acestora.

16. Importatorul, în termen de 30 zile de la data încetării stării de urgență a țării importatoare sau/și a țării exportatoare, urmează să prezinte organelor vamale originalele certificatelor de origine preferențială.

17. Pe perioada stării de urgență, se permite comerțul ambulant cu produse agricole vegetale de producție proprie, în baza autorizației de amplasare emise de autoritatea publică locală, cu asigurarea obligatorie a respectării normelor pentru reducerea răspândirii infecției COVID -19.

18. Autorizația de amplasare și cerințele de organizare a comerțului ambulant vor fi stabilite de către autoritățile publice locale” [5].

Conform deciziei Comisiei pentru Situații Excepționale a Republicii Moldova nr. 16 din 10 aprilie 2020, a fost stabilită o procedură pentru subvenționarea întreprinderilor care au fost cel mai afectate de măsurile restrictive ale activităților lor, și anume:

„6. În vederea susținerii activității de întreprinzător pentru atenuarea efectelor negative generate de situația epidemiologică (COVID-19) asupra economiei, se instituie mecanismul de subvenționare după cum urmează:

6.1. Subiecții subvenției sunt întreprinderile și organizațiile necomerciale, rezidenți ai Republicii Moldova, care au instituit șomaj tehnic și/sau staționare, conform prevederilor art. 80 și 80<sup>1</sup> din Codul muncii al Republicii Moldova nr. 154/2003” [5].

Comisia pentru Situații Excepționale a Republicii Moldova a luat o serie de alte măsuri de sprijinire a IMM-urilor, printre care:

„4. Reluarea începând cu data de 04 mai 2020, cu asigurarea obligatorie a respectării normelor pentru reducerea răspândirii infecției COVID - 19, a activităților:

4.1. De comerț cu amănuntul a tuturor tipurilor de mărfuri și produse prin unitățile comerciale, cu excepția celor amplasate în centre comerciale, în piețe (inclusiv piețe auto), în aeroporturile și porturile internaționale și în punctele internaționale de trecere a frontierei de stat;

4.2. De comercializare a produselor la pachet și în regim catering prin unitățile de alimentație publică și prin unitățile ce comercializează produse de patiserie, panificație și alte produse alimentare cu vânzare la geam;

4.3. De comercializare a produselor alimentare la pachet prin unitățile de alimentație publică din cadrul unităților de comercializare a produselor petroliere, cu excluderea posibilității de consumare a acestora în incinta/teritoriul unității.

5. Se scutesc de taxele vamale, taxele pentru procedurile vamale și TVA” (dispoziția nr. 24 din 29 aprilie 2020);

- „1. În perioada stării de urgență, titularilor patentei de întreprinzător eliberate conform Legii cu privire la patenta de întreprinzător nr.93/1998 și persoanelor fizice care desfășoară activități conform capitolului 10<sup>2</sup> și 10<sup>3</sup> din Titlul II al Codului fiscal nr. 1163/1997, li se acordă ajutor de șomaj unic în cuantum de 2775,00 lei, cu condiția că în luna martie 2020 nu au realizat venit asigurat” (dispoziția nr. 25 din 05 mai 2020);

- „6. Reluarea, începând cu data de 11 mai 2020, a activității piețelor, cu excepția celor amplasate în or. Chișinău și în or. Bălți, cu asigurarea obligatorie de către administratori/comercianți/cumpărători a normelor pentru reducerea răspândirii infecției COVID-19” (dispoziția nr. 27 din 08 mai 2020)” [5].

Cu toate acestea, măsurile citate mai sus n-au schimbat semnificativ situația economică din țară în general și din sectorul IMM în particular.

În opinia noastră, aceste măsuri sunt insuficiente, prin urmare, este necesar să se ia o serie de măsuri suplimentare împotriva crizei.

În primul rând, trebuie luate măsuri pentru păstrarea locurilor de muncă. În condițiile economice actuale, astfel de măsuri sunt prioritare, deoarece aceasta este cea mai importantă sarcină socială, economică și de afaceri. Dacă întreprinderile păstrează locurile de muncă, înseamnă că ele sunt viabile și funcționează. Anume ele trebuie să devină principalul beneficiar al oricărui ajutor economic oferit de stat astăzi.

Potrivit estimărilor asociațiilor de afaceri mici din Republica Moldova, mai mult de jumătate dintre IMM-uri au raportat transferul angajaților la o zi de muncă prescurtată cu reducerea salariului, peste 30% din firme au redus salariile menținând programul complet de muncă. O parte semnificativă a IMM-urilor (aproximativ 15%) au început să concedieze angajații, iar alți 45% dintre angajatori au forțat lucrătorii să plece în concediu fără plată. Problema este agravată de faptul că mulți angajatori nu au bani pentru a plăti salariile, dar sunt responsabili de întârzierea plății - sub formă de amendă și sub formă de răspundere penală în cazul unei încălcări repetate.

Urmând exemplul altor țări, această problemă poate fi rezolvată acordând subvenții parțiale IMM-urilor (și nu numai din sectorul agricol), precum și îngăduind angajatorilor reducerea salariilor până la nivelul salariului minim, sau prin trimiterea angajaților în concediu nedeterminat cu plata indemnizațiilor în cuantum de cel puțin salariul minim pe lună. Dacă se va cere plata integrală a salariilor, e posibil să nu fie salarii deloc, iar întreprinderile vor da faliment.

În contextul crizei cauzate de pandemie, sunt importante măsurile de sprijin fiscal pentru IMM-uri. Managerii IMM-urilor solicită autorităților nu doar posibilitatea întârzierii plății impozitelor individuale, ci și soluții mai radicale pentru reducerea poverii fiscale. În special, e vorba despre reducerea poverii asupra fondului salarial, în special, prin reducerea volumului plăților de asigurare către fondurile sociale pentru toți reprezentanții întreprinderilor.

La seminariile organizate de asociațiile de afaceri mici și mijlocii, antreprenorii au vociferat o serie de decizii radicale cu privire la impozite. Mai exact, aceștia propun scutirea completă de impozite pentru IMM-uri în regimuri fiscale speciale pe o perioadă de cel puțin un an după sfârșitul pandemiei.

O mare parte a IMM-urilor primesc credite bancare, prin urmare, ar fi normal ca în perioada pandemiei să se interzică băncilor de a înrăutăți istoria creditelor debitorilor la restructurarea împrumuturilor. Se propune acordarea împrumuturilor cu amânarea rambursării până la 6 luni, precum și introducerea unui moratoriu asupra cerințelor de rambursare anticipată a creditelor sau vânzarea garanțiilor în caz de nerespectare de către clienți a condițiilor de creditare din cauza scăderii producției și vânzărilor din cauza pandemiei. Acest lucru va permite menținerea unei situații stabile la împrumuturile deja acordate.

Aceste și alte măsuri propuse de comunitatea de afaceri vor ajuta la atenuarea semnificativă a pierderilor IMM-urilor cauzate de restricțiile pe perioada pandemiei.

#### **Bibliografie:**

1. Lege privind regimul stării de urgență, de asediu și de război: nr. 212-XV din 24.06.2004. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2004, nr.132-137 (versiune în vigoare din data 05.03.13 în baza modificărilor ulterioare) sau [online] [citat 06.09.2020]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=27024&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=27024&lang=ro)
2. Hotărârea Guvernului Republica Moldova cu privire la propunerea declarării stării de urgență: nr. 171 din 16.03.2020: In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2020, nr. 85 sau [online] [citat 06.09.2020]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=120811&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=120811&lang=ro)



3. Anuarul Statistic al Republicii Moldova, 2019. [online] [citat 06.09.2020]. Disponibil: [https://statistica.gov.md/public/files/publicatii\\_electronice/Anuar\\_Statistic/2019/Anuarul\\_statistic\\_2019.pdf](https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Anuar_Statistic/2019/Anuarul_statistic_2019.pdf)
4. Activitatea întreprinderilor mici și mijlocii în Republica Moldova în anul 2019. [online] [citat 06.09.2020]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6716>
5. Dispozițiile Comisiei pentru situații excepționale a Republicii Moldova. [online] [citat 06.09.2020]. Disponibil: <https://cancelaria.gov.md/ro/apc/coronavirus>
6. Поддержка МСП в контексте COVID-19. [online] [citat 06.09.2020]. Disponibil: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-SME.pdf>

**CZU 339.138**

## **MERCHANDISINGUL CA MODALITATE EFICIENTĂ DE STIMULARE A VÂNZĂRILOR**

**Alla TRUSEVICI**, *dr., conf. univ.*

**Lilia CHISELIOV**, *asist. univ.*

*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

**Abstract:** *A shop is simply the point of sale where customers usually do their shopping. Any store, no matter how small, must meet all the requirements of buyers and in addition it would be good for its image to be original compared to that of competitors. To have a successful business, entrepreneurs usually draw attention to planning store. This involves considerable work both inside and outside the store. Each store has its own style, the design that differentiates it from the others.*

**Keywords:** *merchandising, visual merchandising, trade, ambiance and interior structure of the store, commercial space.*

Un magazin nu este altceva decât locul de vânzare unde, de obicei, clienții își fac cumpărăturile. Orice magazin, cât de mic nu ar fi el, trebuie să corespundă tuturor cerințelor cumpărătorilor și plus la aceasta ar fi bine ca imaginea sa să fie originală în raport cu cea a concurenților.

Pentru a avea o reușită comercială, de obicei antreprenorii atrag atenția asupra amenajării magazinului. Aceasta implică o muncă considerabilă atât în interiorul magazinului, cât și la exteriorul acestuia. Fiecare magazin are propriul său stil, designul care îl diferențiază de celelalte.

Cu siguranță, clienții vor intra într-un magazin cu vitrinele frumos amenajate, le va atrage atenția numele companiei, care de obicei este scris la intrare în magazin și, desigur vor, exista mai mulți cumpărători, dacă magazinul va fi amplasat favorabil [5].

Apariția magazinelor și modernizarea formelor de comerț permit comercianților să dezvolte instrumentele merchandisingului și să sporească importanța lor în procesul de promovare a produselor. Principalele obiective ale merchandisingului modern presupun:

1. Atragerea și transformarea trecătorilor în vizitatori;
2. Transformarea vizitatorilor în cumpărători („seducerea”);
3. Transformarea procesului de cumpărare într-o experiență pozitivă pentru a stimula vizitele viitoare ale clienților.

Organizarea mărfurilor pe raft și aspectul determină și stimulează decizia de cumpărare. Observăm că 30% din cumpărătorii potențiali sunt pierduți pentru că aceștia nu găsesc produsul, fiindcă ori lipsește de pe raft, ori nu este vizibil; dar 25% din consumatori nu cumpără un produs pentru că nu se pot decide (lipsa de orientare).

Mai mult de 70% din consumatori cred că sunt mai multe produse la raft, dacă ele sunt grupate pe mărci. Termenul folosit este „brand block”. Alegerea unui produs în fața raftului este cu 20% mai rapidă în cazul plasării grupate/brand block față de plasarea „pe segmente” [6].

Aflați în fața raftului, 60% din consumatori iau decizia finală asupra produsului pe care-l cumpără, în funcție de prezentarea și prezența produsului/mărcii pe acel raft. Cu alte cuvinte, dacă marfa nu se afla pe raft, nu se vinde [4].

Un plan de merchandising eficient permite ca produsul să se prezinte singur și să se ofere mai bine clientului. Scopul merchandisingului este de a vinde mai mult consumatorului final. Procesul de vânzare nu este decât un proces de comunicare vizuală. Conform literaturii analizate vâzul reprezintă 80% din percepția consumatorului, auzul implică 10%, iar restul de 10% simțul tactil, mirosul și gustul.

Dacă prin intermediul marketingului se elaborează politica de urmat în gestiunea vânzărilor, prin intermediul aplicării merchandisingului se execută această politică, punând mărfurile în mișcare, expunându-le, promovându-le cu tehnici corespunzătoare, utilizând elemente psihologice care generează impact asupra clientului, îi provoacă interesul și îl induc să cumpere, în timp ce cercetarea creează întrebări; publicitatea informează, atrage publicul; promovarea motivează clientul, îl incită să cumpere. Merchandisingul împinge marfa către client.

Putem defini merchandisingul vizual ca fiind practica prezentării produselor într-un mod atractiv pentru clienți, promovând astfel achizițiile [7].

Merchandisingul vizual (visual merchandising) este cel mai în vogă tip de merchandising din ultimii ani. Conținutul lui se referă la imaginația, design-ul sofisticat, cele 5 simțuri ale omului pentru conceptele cele mai evaluate; se exploatează la maxim formele moderne de mobilier, tehnicile de informare [8].

După părerea mai multor specialiști, în domeniul marketingului, în practică comerțului, merchandisingul vizual înseamnă a vinde mesaje emoționale către consumator care stimulează plăcerea la cumpărături. Se poate imagina, că un magazin este ca o pagină a revistei: un spațiu colosal umplut cu multe litere mici. Paragrafele titlurilor și imaginile folosite motivează cititorii să citească revista. Scopul principal al merchandisingul vizual este formarea asortimentului special, magnetic și interesant pentru consumatori. Semnalele emoționale stimulează dorința de cumpărare. Vânzările pot fi mai mari prin îmbunătățirea vizibilității produsului, mesaje emoționale despre produs, înțelegerea îmbunătățirii calității, a imaginii prețurilor, a competențelor în ceea ce privește serviciile [9].

Obiectivele principale pe care trebuie să le ținem minte atunci când gândim proiectarea spațiului comercial pot fi:

1. Imaginea brandului. Asigurați-vă că atunci când clienții intră în magazin simt că sunt în locul potrivit.

2. Influența obiceiurilor de cumpărare ale clienților. Amplasarea corectă a spațiului și locația produsului ar trebui să ghideze clienții de-a lungul magazinului pentru a influența dorința lor de a cumpăra.

3. Atunci când merchandisingul vizual este realizat corect, elimină îndoielile cumpărătorului, încurajează clientul să cumpere din magazinul dvs. dar nu din altul și transformă mai mulți vizitatori în cumpărători.

O parte esențială a merchandisingului vizual în comerțul cu amănuntul este capacitatea de a prezenta cât mai multe produse fără a face afișarea înghesuită. Pentru aceasta magazinele pot folosi unele strategii privind expunerea mărfurilor pe rafturi pentru a impune consumatorul să facă cumpărături[10].

1. Aranjarea mărfurilor în grupe. Produsele similare se vor aranja unul lângă altul. Astfel, clienții vor găsi mai repede și mai ușor lucrurile căutate.

2. Rafturile trebuie să pară pline. Nu este recomandabil să se păstreze multă marfă la depozit. Mărfurile trebuie să fie ținute în locurile unde ele vor fi văzute de clienți.

3. Să se indice clar prețurile produselor. Clienții doresc să cunoască prețurile pentru marfa pe care o vindeți fără a mai avea nevoie să vă întrebe.

4. Să se aranjeze mărfurile, astfel încât să fie ușor vizibile. Dacă în magazin există loc special pentru vânzător, el nu trebuie să fie prea departe de rafturi.

5. Să se vândă produsele care merg împreună, gruparea produselor. Unui consumator îi este mai ușor să perceapă informația dacă produsele sunt grupate.

În ultimii ani, s-a acordat o importanță deosebită conceptului de identitate vizuală a magazinului, potrivit căruia punctul de vânzare este privit ca un canal de comunicare format din trei niveluri [8]:

- primul nivel este perceput de consumatori de la o distanță mai mare față de magazin și conține fațada, culoarea clădirii, indicatoarele de atenționare;
- nivelul al doilea este vizualizat de client din apropiere și se referă îndeosebi la vitrine și diferite informații inscripționate în apropierea punctului de vânzare;
- nivelul trei reflectă ceea ce consumatorul vede în interiorul punctului de vânzare: arhitectura, decorațiunile, mobilierul, ținuta personalului, publicitatea la locul de vânzare.

Aspectul atractiv al magazinului este un criteriu important în cazul amplasării pe o stradă comercială exterioară. El trebuie să ofere în mod constant trecătorilor noi motive pentru a-l vizita, datorită designului, iluminării și indicatorilor. Componentele principale ale exteriorului includ: fațada magazinului, firma, vitrina și intrarea în magazine [5].

Merchandisingul eficient atrage atenția asupra mărfurilor. Majoritatea cumpărătorilor se grăbesc, adesea uitând să facă toate achizițiile necesare. De aceea, configurarea corectă a produselor și materialelor promoționale reamintește cumpărătorilor despre produsul de care au nevoie [1, p. 328].

Studiile multor cercetători au determinat că atracția unui produs aflat pe raft este determinată de modul în care este aranjat, de preț și decorarea vitrinelor, de iluminarea magazinului [2, p. 62].

În baza studiilor efectuate de mai mulți autori, Pascari L., Hacıoglu D., putem menționa [5; 3, p. 439; 11; 12]:

- cu cât ambianța și structura interioară a magazinului este mai plăcută și confortabilă, cu atât șansele sunt mai mari că va alege cumpărătorul acest magazin;
- vitrinele au un impact major asupra deciziei de cumpărare. Aranjarea corectă a produselor și materialelor promoționale amintesc cumpărătorilor despre produsul de care au nevoie;
- poziționarea, vizibilitatea, modul în care produsele sunt aranjate la raft, precum și spațiul de care acestea dispun au un impact major în volumele de vânzări;
- prețul este cel mai important factor din decizia de cumpărare ce duce la cumpărături neplanificate.

Pentru a determina rolul merchandisingului vizual, a fost efectuat un studiu al pieței. Obiectul cercetării – magazinul LC WAIKIKI, iar subiecții cercetării sunt clienții potențiali LC WAIKIKI, Bălți (92 de respondenți). Pentru majoritatea dintre respondenți (51%) imaginea exterioară a „LC WAIKIKI” este atrăgătoare în mare măsură; pentru 48% amplasarea în mare măsură influențează decizia de cumpărare.

Vitrinele bine amenajate au un impact major asupra deciziei de cumpărare.

În foarte mare măsură, ca motiv de cumpărare, este expunerea produselor la vitrine - 16% de respondenți; în mare măsură - 55%; sunt indiferenți 16% de respondenți; pentru 14% de respondenți expunerea produselor la vitrinele nu are importanță.

În urma analizei, observăm că 75% de respondenți au ales magazinul „LC WAIKIKI” pentru prețuri accesibile; 42,4% de respondenți - pentru gama sortimentală variată; 31,5% de respondenți - pentru atmosfera plăcută; 26,1% de respondenți - că este situat într-o locație convenabilă și accesibilă; 26,1% de respondenți - că vitrinele sunt bine aranjate.

În urma cercetării, se observă că principalul motiv pentru care persoanele intervievate au ales magazinul „LC WAIKIKI” este imaginea lui exterioară - cu nota medie obținută 4,23 apoi decorul interior al magazinului - cu nota medie 3,78.

Aprecierile consumatorilor sunt distribuite într-o scală de cinci trepte, de la foarte mare măsură până la foarte mică măsură. Pentru a determina motivul alegerii magazinului, s-au calculat notele medii pentru fiecare dintre caracteristicile considerate, calculându-se apoi o notă medie pentru fiecare marcă.

Ca instrument de măsurare s-a folosit diferențiala semantică care este exprimată printr-o scală cu 3, 5 sau 7 trepte, plasate între perechi de adjective. Acestor variante li se asociază cifrele 5, 4, 3, 2 și 1 pentru a prelucra datele și a trage concluziile [13].

Notele medii obținute prin ponderarea notelor acordate la numărul de consumatori sunt următoarele:

$$Nim = \frac{47 \times 5 + 27 \times 4 + 12 \times 3 + 5 \times 2 + 1 \times 1}{92} = 4,23$$

$$Ndec = \frac{14 \times 5 + 53 \times 4 + 18 \times 3 + 5 \times 2 + 2 \times 1}{92} = 3,78$$

Referitor la motivul de cumpărare, cele mai apreciate sunt reducerile de preț, apoi amplasarea, designul luminos, expunerea la vitrinele, aranjarea după gama cromatică a produselor, aranjarea produselor după nivelul prețurilor.

Notele medii obținute prin ponderarea notelor acordate la numărul de consumatori sunt următoarele:

$$N \text{ reducerile de preț} = \frac{33 \times 5 + 49 \times 4 + 8 \times 3 + 1 \times 2 + 1 \times 1}{92} = 4,21$$

$$N \text{ amplasarea} = \frac{44 \times 5 + 28 \times 4 + 12 \times 3 + 5 \times 2 + 3 \times 1}{92} = 4,14$$

$$N \text{ designul luminos} = \frac{15 \times 5 + 48 \times 4 + 22 \times 3 + 4 \times 2 + 3 \times 1}{92} = 3,73$$

$$N \text{ expunerea la vitrinele} = \frac{15 \times 5 + 51 \times 4 + 14 \times 3 + 7 \times 2 + 5 \times 1}{92} = 3,69$$

$$N \text{ culorile} = \frac{16 \times 5 + 43 \times 4 + 22 \times 3 + 7 \times 2 + 1 \times 1}{92} = 3,65$$

$$N \text{ nivelul prețurilor} = \frac{12 \times 5 + 50 \times 4 + 19 \times 3 + 5 \times 2 + 6 \times 1}{92} = 3,61$$

În urma analizei rezultatelor chestionarului, observăm că cel mai frecvent cumpărate produse din magazinul „LC WAIKIKI” sunt produse pentru femei. Astfel, acestea reprezintă 48% din totalul răspunsurilor. După care urmează produse pentru copii (de 15%), în timp ce produsele pentru bărbați au acumulat mai puțin de 17%, pentru adolescenți 14%. Aceste rezultate au explicații logice, dat fiind faptul că eșantionul cercetat este alcătuit din (90%) femei.

Concluzionând, putem spune că punctele tari ale magazinului sunt varietatea produselor vândute, atmosfera, prețurile și calitatea. În procesul luării deciziei de cumpărare, primul criteriu, cel mai important, pentru consumatori sunt reducerile de preț și varietatea de produse. Aceste date oferă companiei informații importante cu privire la gradul satisfacției clienților dar și oferă un indiciu pentru a previziona așteptările lor. Astfel, observăm că majoritatea clienților sunt satisfăcuți de atmosfera din magazin care este un factor important în luarea deciziei de cumpărare (aici se include lumina, muzica, chiar și temperatura, și culoarea predominantă roșie).

În final, putem remarca, nu sunt reguli stricte privind promovarea vânzărilor, dar trebuie cunoscute și folosite următoarele principii: maximă creativitate, să se utilizeze ideile proprii și să se încerce diferite strategii.

#### **Bibliografie:**

1. MOUTON, D., PARIS, G. *Practica merchandisingului. Spațiul de vânzări. Oferta de produse. Comunicarea la locul de vânzare*. București: Polirom, 2009. 328 p.
2. PASCARI, Ludmila. Merchandising – Instrument de soluționare a problemelor comerciale. In: *Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova*. 2013, nr.2(62)
3. SÎRBU, M.O., SĂSEANU, A.S., GHIȚĂ, S.I. Consumers' perception on the use of innovative technologies in creating store atmosphere. In: *Amfiteatru Economic*. 2015, 17(39), pp. 439-455
4. *Ce Este Merchandising-ul si de ce Avem Nevoie de El?* [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <https://gradu.ro/referate/marketing/ce-este-merchandising-ul-si-de-ce-avem-nevoie-de-el-148773>
5. *Amenajarea unui magazin*. [online] [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <http://www.antreprenor.su/2012/12/amenajarea-unui-magazin.html>
6. *Merchandising vizual: cum sa va organizați magazinul pentru a avea succes* [online] [citată 13.02. 2020]. Disponibil: <https://a1.ro/lifestyle/merchandising-vizual-cum-sa-va-organizati-magazinul-pentru-a-avea-succes-id877687.html>

7. *Merchandising vizual* [online] [citat 13.02.2020]. Disponibil: <https://www.vitra.md/upload/images/Merchandising%20vizual.pdf>
8. *Importanta merchandisingului în comerțul cu amănuntul* [online] [citat 11.02. 2020]. Disponibil: <https://administrare.info/economie/5601-importanta-merchandisingului-in-comertul-cu-amanuntul>
9. *Visual Merchandising Tips and Ideas* [online] [citat 05.09. 2020]. Disponibil: <https://www.retaildoc.com/blog/9-visual-merchandising-retail-trends-store-ideas-picture-examples>
10. *Prețul este cel mai important factor din decizia de cumpărare* [online] [citat 17.01. 2020]. Disponibil: <https://valoria.ro/aparitii-in-presa/pretul-este-cel-mai-important-factori-din-decizia-de-cumparare>

## CZU 331.101

### ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ УЧЕТНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

**Василий ЦЕРБАТЮК**, доктор экономических наук, конференциар,  
Высшая школа бухгалтерского учета

**Rezumat:** În articol este prezentată o descriere profundă și detaliată a conturilor contabile sintetice și analitice, este dezvoltată o relație strânsă între ele și sunt indicate motivele acestora. Se propune o metodă (algoritm) pentru determinarea conturilor debitate și creditate în înregistrările contabile cu o reflectare duală a tranzacțiilor comerciale.

**Cuvinte-cheie:** Planul general al contabilității, contabilitate sintetică și analitică, subconturi, debit, credit, sold (solduri) și cifra de afaceri a conturilor.

Эффективность и развитие рыночной экономики в значительной степени зависит от бухгалтерского учета. В разные годы это отмечали многие зарубежные ученые и специалисты:

- 1) «основательное знание правильной бухгалтерии учит заключать сделки, производить торговлю и получать прибыль. ... Считать удовольствием правильное и хорошее ведение книг, а кому не дано этого, тот пусть учится или наймет себе действительно умелого и практичного молодого бухгалтера, потому что иначе твои дела превратятся в хаос и вавилонское столпотворение, чего ты, если тебе дороги твоя честь и имущество, должен опасаться» – Б. Котрульи, итальянский купец, 1458 г. [1, с. 45; с. 47];
- 2) бухгалтерия – это наука, «дающая мир душе, сохраняющая богатства и продвигающая к счастью» – П. Пурра, французский бухгалтер, 1676 г. [3, с. 107];
- 3) «бухгалтерия ... может оказывать такое же большое влияние на преуспевание и доходность предприятия, как и усовершенствование и нововведение в техническом производстве» – И. Ф. Шер, швейцарский ученый, 1914 г. [5, с. 7];
- 4) «благодаря учету предприятие может по окончании операционного цикла увидеть результаты и подвести итоги своей деятельности за прошедший период, определить прибыли и убытки, а также выявить как позитивные, так и негативные стороны деятельности» (перевод с украинского языка – автор статьи) – Ф. Ф. Бутынец, профессор, доктор экономических наук, Украина, 2000 г. [2, с. 20];  
Несколько позже известный российский ученый, доктор экономических наук, профессор Я. В. Соколов отмечал, что бухгалтерский учет:
  - «ведется ради людей, заинтересованных в его данных;
  - распадается на науку (счетоведение) и практику (счетоводство);
  - имеет дело не с самими хозяйственными процессами, а с их информационным отражением – первичными (сопроводительными) документами;
  - поставляет достаточно значимую и надежную информацию для принятия действенных управленческих решений, при этом значимость ее должна быть относительно, а не абсолютно достаточной;

- *придает пользователям уверенность в том, что его (учета) данные необходимы, но их убедительность всегда находится в пределах определенной вероятности, и каждое решение, которое принимается на их основе, несет в себе определенную степень риска;*
- *считает своим предметом факты хозяйственной жизни и использует моделирование как метод их регистрации и анализа» [4, с. 4].*

С целью правильного отражения, структуризации, детализации и обобщения экономической информации об активах, капитале, обязательствах, доходах, расходах и затратах молдавских предприятий в бухгалтерском учете используются синтетические и аналитические счета. Однако многие их вопросы подробно не исследованы и не раскрыты в специальной литературе. А это уже в течение длительного времени затрудняет преподавание учетно-экономических дисциплин и формирование профессиональных компетенций, снижает качество подготовки специалистов в высших и средних специальных учебных заведениях, а также отрицательно сказывается на хозяйственной практике.

Синтетические счета (их называют еще счетами первого порядка или уровня, главными, обобщающими, объединительными) – это счета, предназначенные для учета наличия и движения экономически однородных групп объектов и фактов хозяйственной жизни в обобщенном виде. Они ведутся только в денежном выражении [6; 7].

Полный перечень синтетических счетов строго регламентирован действующим Общим планом счетов бухгалтерского учета, является единым и обязательным к применению для всех субъектов, которые ведут учет методом двойной записи (кроме тех, что применяют Международные стандарты финансовой отчетности банков и публичных учреждений).

Аналитическими называются счета, которые детализируют, конкретизируют показатели синтетических счетов. Они дают более подробную характеристику соответствующих объектов бухгалтерского учета и ведутся в натуральном (при учете товарно-материальных ценностей) и денежном выражении.

Перечень и количество аналитических счетов (иногда их называют еще счетами третьего, четвертого, ... *n* порядков) по отношению к синтетическим счетам не регламентируются нормативными актами по бухгалтерскому учету. Они устанавливаются хозяйствующими субъектами самостоятельно, исходя из особенностей деятельности и потребностей в соответствующей информации для эффективного управления. Так, например, аналитические счета с номерами (кодами) к нижеуказанным синтетическим счетам на мебельной фабрике могут быть следующими:

	211101 «Пиломатериалы».
	211102 «Фанера».
	211103 «Пластик» и др.
211	211201 «Матрацы».
«Материалы»	211202 «Обивка для мягкой мебели».
	211203 «Пружины» и др.
	221102 «Коммерческая дебиторская задолженность оптовой базы.
	221103 «Коммерческая дебиторская задолженность универсама и др.
531 «Обязательства	531101 «Обязательства Черней Г.Т. по оплате труда».
персоналу по	531102 «Обязательства Грубинке М.И. по оплате труда».
оплате труда»	531103 «Обязательства Фоменко В.П. по оплате труда»,.
	531104 «Обязательства Яценюк А.Ф. по оплате труда» и др.
	81101 «Производство диванов».
811	81102 «Производство тумбочек».
«Основная	81103 «Производство мягких кресел».
деятельность»	81104 «Производство столов» и др.

Каждый синтетический счет может содержать несколько параллельных систем аналитических счетов, отражающих и группирующих данные о хозяйственных операциях,

обобщаемых на этом счете в разных разрезах. Суть этих разрезов – разные способы группировки и обобщения учетно-экономической информации, разная последовательность получения промежуточных итогов. Например, итоги аналитического учета материальных ценностей можно получать в разрезе видов этих ценностей и в разрезе мест их хранения. Отчет о наличии материальных ценностей в разрезе их видов будет показывать перечень видов материальных ценностей с указанием их количества и стоимости. Отчет о наличии материальных ценностей в разрезе мест хранения будет показывать перечень мест их хранения с указанием стоимости материальных ценностей, хранящихся в каждом месте. При правильно организованном аналитическом учете материальных ценностей итоговые суммы этих двух отчетов будут равны.

Отражение наличия и движения активов, капитала, обязательств, доходов, расходов и затрат в обобщенном виде на синтетических счетах называется синтетическим учетом, а в детализированных показателях на аналитических счетах – аналитическим учетом. Таким образом, аналитический учет ведется как развитие синтетического учета и аналитические счета открываются к синтетическим счетам без субсчетов и субсчетам имеющих их синтетических счетов.

Между синтетическими и аналитическими счетами существует тесная взаимосвязь. Она выражается в том, что:

- 1) начальное сальдо синтетического счета равно сумме начальных сальдо его аналитических счетов;
- 2) дебетовый оборот синтетического счета равен сумме дебетовых оборотов его аналитических счетов;
- 3) кредитовый оборот синтетического счета равен сумме кредитовых оборотов его аналитических счетов;
- 4) конечное сальдо синтетического счета равно сумме конечных сальдо (остатков) его аналитических счетов.

Поясним вышеизложенное на примере следующих данных небольшого торгового предприятия «ACONS». На 1 мая 2020 г. сальдо его синтетических счетов равны:

- ✓ 217 «Товары» – 300 леев.
- ✓ 242 «Текущие счета в национальной валюте» – 7000 леев.
- ✓ 521 «Текущие коммерческие обязательства» – 600 леев.
- ✓ 711 «Себестоимость продаж» – 8000 леев.

Остатки (сальдо) аналитических счетов:

- счета 217 «Товары»: «Хлеб» – 240 леев (количество 40 буханок по цене 6 леев за одну) и «Булочки» – 60 леев (количество 15 штук по цене 4 лея за одну);
- счета 521 «Текущие коммерческие обязательства»: «Текущие коммерческие обязательства перед хлебозаводом» или коротко «Хлебозавод» – 400 леев и «Текущие коммерческие обязательства перед хлебопекарней» или коротко «Хлебопекарня» – 200 леев.

В мае 2020 г. на торговом предприятии произведены нижеуказанные хозяйственные операции, и они отражены на счетах бухгалтерского учета методом двойной записи, которые определяются в следующем порядке:

- 1) уясняется суть или экономическое содержание произведенной хозяйственной операции;
- 2) выявляются объекты бухгалтерского учета, которые изменились (увеличились и одновременно уменьшились) в результате данной операции;
- 3) определяются счета, на которых учитываются эти объекты, и их виды (активный, пассивный);
- 4) устанавливается порядок отражения изменений учитываемых объектов (увеличений и уменьшений) по дебету и кредиту этих счетов;

5) делается бухгалтерская проводка (запись), которую иногда называют и счетной формулой, т. е. указываются дебетуемый и кредитуемый счета, а также сумма.

**П е р в а я о п е р а ц и я.** Получены 100 буханок хлеба на сумму 600 леев и 50 булочек на сумму 200 леев общей стоимостью 800 леев, в том числе от хлебозавода на 700 леев и от хлебопекарни на 100 леев:

дебет счетов	217 «Товары» . . . . .	800 леев
	в том числе:	
	«Хлеб» . . . . .	600 леев
	«Булочки» . . . . .	200 леев
кредит счетов	521 «Текущие коммерческие обязательства»	800 леев
	в том числе:	
	«Хлебозавод» . . . . .	700 леев
	«Хлебопекарня» . . . . .	100 леев.

**В т о р а я о п е р а ц и я.** Проданы 120 буханок хлеба на сумму 720 леев и 45 булочек на сумму 180 леев общей стоимостью 900 леев:

дебет счета	711 «Себестоимость продаж» . . . . .	900 леев.
кредит счетов	217 «Товары» . . . . .	900 леев.
	в том числе:	
	«Хлеб» . . . . .	720 леев.
	«Булочки» . . . . .	180 леев.

**Т р е т ь я о п е р а ц и я.** Получены 70 буханок хлеба на сумму 420 леев и 20 булочек на сумму 80 леев общей стоимостью 500 леев, в том числе от хлебозавода на 340 леев и от хлебопекарни на 160 леев:

дебет счетов	217 «Товары» . . . . .	500 леев
	в том числе:	
	«Хлеб» . . . . .	420 леев
	«Булочки» . . . . .	80 леев
кредит счетов	521 «Текущие коммерческие обязательства»	500 леев
	в том числе:	
	«Хлебозавод» . . . . .	340 леев
	«Хлебопекарня» . . . . .	160 леев.

**Ч е т в е р т а я о п е р а ц и я.** Проданы 80 буханок хлеба на сумму 480 леев и 30 булочек на сумму 120 леев общей стоимостью 600 леев:

дебет счета	711 «Себестоимость продаж» . . . . .	600 леев
кредит счетов	217 «Товары» . . . . .	600 леев
	в том числе:	
	«Хлеб» . . . . .	480 леев
	«Булочки» . . . . .	120 леев.

**П я т а я о п е р а ц и я.** Перечислены денежные средства с текущего счета за полученные товары хлебозаводу в сумме 1240 леев и хлебопекарне в сумме 360 леев, всего 1600 леев:

дебет счетов	521 «Текущие коммерческие обязательства»	1600 леев
	в том числе:	
	«Хлебозавод» . . . . .	1240 леев
	«Хлебопекарня» . . . . .	360 леев
кредит счета	242 «Текущие счета в национальной валюте»	1600 леев.

Теперь на основании вышеуказанных данных откроем синтетические и аналитические счета, отразим на них пять бухгалтерских проводок и подсчитаем обороты и сальдо (остатки) этих счетов на 31 мая 2020 г.



### Синтетическиесчета

Счет 217 «Товары»

Дебет		Кредит	
Сальдо на 1 мая	300		
1)	800	2)	900
3)	500	4)	600
Оборот за май	1300	Оборот за май	1500
Сальдо на 31 мая	100		

Счет 242 «Текущие счета  
в национальной валюте»

Дебет		Кредит	
Сальдо на 1 мая	7000		
		5)	1600
Оборот за май	0	Оборот за май	1600
Сальдо на 31 мая	5400		

Счет 521 «Текущие коммерческие  
обязательства»

Дебет		Кредит	
		Сальдо на 1 мая	600
5)	1600	1)	800
		3)	500
Оборот за май	1600	Оборот за май	1300
		Сальдо на 31 мая	300

Счет 711  
«Себестоимость продаж»

Дебет		Кредит	
Сальдо на 1 мая	8000		
2)	900		
4)	600		
Оборот за май	1500	Оборот за май	0
Сальдо на 31 мая	9500		

### Аналитическиесчета

«Хлеб»

цена 6 леев за 1 буханку

Дебет (Приход)				Кредит (Расход)			
№ п/п	Содержание операций	Количество	Сумма, в леях	№ п/п	Содержание операций	Количество	Сумма, в леях
Сальдо (остаток) на 1 мая		40	240				
1	Поступление	100	600	2	Продажа	120	720
3	Поступление	70	420	4	Продажа	80	480
Итого за май		170	1020	Итого за май		200	1200
Сальдо (остаток) на 31 мая		10	60				

«Булочки»

цена 4 лея за 1 штуку

Дебет (Приход)				Кредит (Расход)			
№ п/п	Содержание операций	Количество	Сумма, в леях	№ п/п	Содержание операций	Количество	Сумма, в леях
Сальдо (остаток) на 1 мая		15	60				
1	Поступление	50	200	2	Продажа	45	180
3	Поступление	20	80	4	Продажа	30	120
Итого за май		70	280	Итого за май		75	300
Сальдо (остаток) на 31 мая		10	40				

«Хлебозавод»		Кредит	
Дебет		Кредит	
		Сальдо на	
		1 мая	400
5)	1240	1)	700
		3)	340
Оборот за		Оборот за	
май	1240	май	1040
		Сальдо на	
		31 мая	200

«Хлебопекарня»		Кредит	
Дебет		Кредит	
		Сальдо на	
		1 мая	200
5)	360	1)	100
		3)	160
Оборот за		Оборот за	
май	360	май	260
		Сальдо на	
		31 мая	100

Далее сложим стоимостные показатели (сальдо на 1 и 31 мая 2020 г., дебетовые и кредитовые обороты за этот месяц) аналитических счетов и полученные суммы сравним с аналогичными данными синтетических счетов 217 «Товары» и 521 «Текущие коммерческие обязательства». Так, например, по счету 217 «Товары» имеем:  $240 + 60 = 300$ ,  $300 = 300$ ;  $1020 + 280 = 1300$ ,  $1300 = 1300$ ;  $1200 + 300 = 1500$ ,  $1500 = 1500$ ;  $60 + 40 = 100$ ,  $100 = 100$ .

Как видим, все стоимостные показатели синтетического счета 217 «Товары» равны суммам таких же стоимостных показателей двух его аналитических счетов «Хлеб» и «Булочки». Также равны между собой аналогичные показатели синтетического счета 521 «Текущие коммерческие обязательства» и двух его аналитических счетов («Хлебозавод» и «Хлебопекарня»). Следовательно, все записи и подсчеты на данных счетах бухгалтерского учета сделаны правильно.

Каждый синтетический счет вместе с его аналитическими счетами образует самостоятельную информационную систему. В этой системе он принимает на себя всю корреспонденцию своих аналитических счетов, что позволяет упорядочить и сократить до минимума корреспонденцию счетов в горизонтальном разрезе.

Данные бухгалтерского учета по синтетическим счетам находят отражение в Главных книгах. Для ведения аналитического учета используются карточки, различные группировочные и накопительные ведомости, книги и другие учетные регистры. Нередко данные синтетического и аналитического учета совмещаются в одном учетном регистре.

Знание и практическое использование вышеизложенных положений будут способствовать формированию профессиональных компетенций в области учетно-экономических наук, которое открывает новые возможности для рациональной организации бухгалтерского учета на предприятиях. В результате бухгалтеры многих хозяйствующих структур рыночной экономики Республики Молдова смогут успешно решать задачи, возникающие в ходе профессиональной деятельности в соответствии с установленными стандартами.

#### **Библиография:**

1. БАУЭР, О. О., *Мемуары к истории бухгалтерии и памятник священной старины*, М.: Печатня С. П. Яковлева, 1911.
2. БУТИНЕЦЬ, Ф. Ф., *Теорія бухгалтерського обліку: підручник*. Вид. 2-е, доп. і перероб., Житомир: ЖТІ, 2000.
3. СОКОЛОВ, Я. В., *Бухгалтерский учет: от истоков до наших дней*, М.: Аудит, Юнити, 1996.
4. СОКОЛОВ, Я. В., *Основы теории бухгалтерского учета*, М.: Финансы и статистика, 2003.
5. ШЕР, И. Ф., *Бухгалтерия и баланс*. Пер с нем. 2-е изд., М.: Экономическая жизнь, 1925.
6. ЦЕРБАТЮК, В. В., *План счетов бухгалтерского учета: справочник*. Изд. 7-е, доп. и перераб., Кишинев: Европейский университет Молдовы, 2017.
7. ЦЕРБАТЮК, В. В., *Планы счетов бухгалтерского учета Республики Молдова: учебно-практическое*, Кишинев: Европейский университет Молдовы, 2016.

## ASPECTELE GENERALE PRIVIND PERFORMANȚA SERVICIILOR PUBLICE LOCALE ÎN ȚĂRILE DEZVOLTATE

Pavel OBOROCEAN, *drd.*

*Institutul Național de Cercetări Economice*

**Abstract:** *Performance management in the field of public services is a concept that appeared relatively recently in the Republic of Moldova. In the current economic context, we consider that the introduction and application of performance management at the level of public services is an indispensable element, performance being the desideratum pursued by both the public and private sectors, as a fundamental premise of ensuring a sustainable economic recovery and development.*

*In international practice there is a growing focus on the issue of streamlining administrations, reducing spending, improving the quality of services in order to increase the performance of the public sector. Many countries are trying to move from a centralized, hierarchical, rule-based administration to a market-oriented administration. The basic argument is to develop a culture oriented towards the performance of the public sector, by exposing it to the rigors of the market, which implies the disappearance of the power of the monopoly and the introduction of market-type mechanisms.*

**Keywords:** *Performance management, public service, public administration, performance assessment, efficiency, productivity, reform.*

Performanța prestării serviciilor, ca și alte aspecte ale performanței, implică raportarea rezultatelor pe obiective ca mijloc de perfecționare a prestatorilor de servicii. Ea mai poate implica și un alt aspect al managementului performanței – organizațiile de control extern sau de inspecție pentru verificarea informațiilor privind performanța. Acest lucru este important, în special, acolo unde instituția care oferă serviciul deține un „monopol real“ asupra măsurării performanței. În unele țări (Finlanda, Suedia, Noua Zeelandă, Marea Britanie) se cere auditul independent al raportului privind informațiile despre performanță (inclusiv performanța calității serviciilor). Analiza comparativă a performanței unei instituții, prin comparație atât cu performanța anterioară, cât și cu performanța altor instituții, poate fi o importantă sursă de presiune pentru creșterea performanței.

Managementul performanței în domeniul serviciilor publice este un concept apărut relativ recent în Republica Moldova. În contextul economic actual, considerăm că introducerea și aplicarea managementului performanței la nivelul serviciilor publice este un element indispensabil, performanța fiind dezideratul urmărit deopotrivă de către sectorul public și cel privat, ca premisă fundamentală a asigurării unei relansări și dezvoltări economice durabile.

În practica internațională se observă o atenție tot mai mare asupra problemei eficientizării administrațiilor, reducerii cheltuielilor, îmbunătățirea calității serviciilor cu scopul creșterii performanței sectorului public. În multe țări se încearcă o trecere fundamentală de la o administrație centralizată, ierarhică, bazată pe reguli, la o administrație caracterizată de orientarea către piață. Argumentul de bază este acela de a dezvolta o cultură orientată spre performanța sectorului public, prin expunerea acestuia la rigorile pieței, ceea ce presupune dispariția puterii monopolului și introducerea mecanismelor de tip piață [2, p. 256].

Accelerarea reformei sistemului administrației publice locale în țările dezvoltate a pornit de la necesitatea optimizării și eficientizării resurselor gestionate în mod autonom de către autoritățile locale.

Noțiunea de servicii publice există în toate statele membre ale Uniunii Europene, însă diferența constă în nivelul de execuție și mijloacele de conservare a serviciilor respective. Performanțele serviciului public sunt măsurate utilizând diverși indicatori și reprezintă gradul maxim de satisfacție ce poate fi oferit consumatorului, precum și gradul de utilizare a capacității serviciului public.

Principalele trăsături ale modelului european de management sunt [3, p. 21]:

- **Orientarea spre persoana umană**, care acordă importanță promovării individului, griji față de angajați și răspunderii sociale, datorită caracterului umanist al culturii europene. Aici se încadrează: stăpânirea diversității culturale și armonizarea extremelor.
- **Orientarea către rezultate** și, implicit, măsurarea acestora prin indicatori de performanță.
- **Gradul redus de formalism** – context în care managementul european nu reprezintă un model regional sau continental, el manifestă o orientare globală și are relevanță pe plan mondial.

**Teoria clasică**, fundamentată de lucrările lui F.W. Taylor, H. Fayol și M. Weber, care îmbrățișau ca principii managementul științific, managementul administrativ și managementul birocratic. Aceasta s-a dezvoltat spre sfârșitul secolului trecut și începutul celui actual, exercitând și astăzi o mare influență asupra cercetărilor moderne. R. Waterman, coautor la „Prețul excelenței”, consideră că, chiar în anii '90, „numeroși manageri practicau taylorismul fără să știe”. Teoria clasică nu dispunea de un suport teoretic, ci avea mai mult o fundamentare empirică (de aceea este supranumită și școala empirică), deoarece punctul său de pornire l-au constituit experiențele și observațiile din activitate.

**Teoria modernă**, care a utilizat concepțiile practice din teoria clasică, a creat noi principii și suporturi teoretice. În tabelul 1 prezentăm caracteristicile actuale și exigențele managementului administrației publice moderne comparativ cu cea clasică [3, p. 21].

**Tabelul 1.** *Exigențele managementului serviciilor publice din administrația publică modernă*

Probleme ale managementului resurselor umane		Administrația publică tradițională. Caracteristici actuale	Exigențele administrației publice moderne
Integrare și identitate	Armonizarea nevoilor individuale cu obiective organizaționale și dezvoltarea implicării	Asemenea probleme nu există. Obiectivele individuale nu sunt luate în considerare. Omul nu este mai mult decât un instrument.	Omul este complex. El are noi aspirații. Resursele umane reprezintă o importanță strategică.
Putere și influență	Restabilirea puterii și definirea noilor modalități de exercitare a puterii	Putere legală și rațională. Este implicată utilizarea puterii coercitive.	Necesitatea găsirii de noi echilibre de putere, fondate pe competență și cooperare.
Conflicte	Înțelegerea și rezolvarea conflictelor	Ierarhiei îi revine un rol esențial. Rezolvarea conflictelor pe cale autoritară, mai mult sau mai puțin, puternică.	Interdependența și conducerea complexă făcând dificil arbitrajul unei singure persoane, întărirea relațiilor de negociere.
Adaptare și schimbare	Răspunsul la schimbări interne și externe	Mediul stabil previzibil. Structura socială tradițională.	Mediul turbulent. Nevoia de anticipare pentru a rămâne eficient. Schimbări rapide în toate domeniile.
Stiluri și comportamente de conducere	Dezvoltarea unor stiluri de conducere mai integrate	Raționalitate și omogenitate în structurile din administrația publică. Referințe la criterii obiective.	Aptitudinea de a administra diversitatea și a ține seama de particularități, integrarea subiectului, conservând aportul raționalității.
Structuri	Construirea de structuri capabile să susțină politicile și strategiile	Structura arhitecturală și tayloristă rigidității, inerție.	Evoluția către structuri mai biologice. Suplețe și adaptabilitate.
Sistemul de management	Ameliorarea sistemelor de evaluare, decizie și control	Referința esențială la criterii cantitative. Formalizarea în metodologii centrate pe individ.	Considerarea criteriilor calitative. Se atașează pentru a atinge obiectivele mai mult decât pentru a respecta reguli formale.

Mediul sociocultural	Integrarea în mediu	Administrația publică pregătită eventual pentru asumarea responsabilității sociale.	Luarea în calcul a schimbărilor social-culturale în modul de organizare. Permeabilitate cu toate aspectele mediului.
----------------------	---------------------	---	--

Din tabelul 1 rezultă că nu există și nu poate fi conceput un model european de management al administrației publice. Tendința de integrare în Uniunea Europeană a administrației publice din Republica Moldova ar urma să identifice un pachet de caracteristici comune diferitor administrații europene, stabilite științific, și care să reprezinte, în final, nucleul unui model ipotetic european.

În continuare vor fi prezentate unele aspecte generale privind gestionarea serviciilor publice locale în țări ca Marea Britanie, Franța, Germania, Suedia, Statele Unite și Japonia.

În **Marea Britanie** serviciile publice locale au fost revoluționate în perioada 1980-1990 prin constrângerea colectivităților locale să pună în concurență o parte din serviciile publice, pentru a căror furnizare autoritățile publice locale ar fi trebuit să fie în competiție cu operatori privați. Printre serviciile ce fac obiectul acestor reglementări menționăm salubritatea, curățenia imobilelor și străzilor, cantinele școlare, gestionarea parcurilor, repararea și întreținerea vehiculelor etc.

În a doua jumătate a secolului al XX-lea a început schimbarea modului de organizare și desfășurare a activității în instituțiile publice din administrația britanică, punându-se accent pe calitatea serviciilor influențată de valori, cum ar fi: responsabilitate; nevoi ale clienților și utilizatorilor de servicii; performanțe profesionale și rezultate; standarde de performanță; satisfacția clienților.

Guvernul central al Marii Britanii a acordat o largă autonomie colectivităților locale, considerând că ele pot soluționa cel mai bine problemele importante la nivelul lor. Guvernul Teatcher a propus și a implementat „modelul de agenție”, care constă în dezvoltarea unui sector privat competitiv, ca bază pentru servicii publice de calitate, și favorizează eficiența în furnizarea serviciilor.

De menționat că modelul de agenție al Guvernului Teatcher a apărut în 1968 în Raportul Fulton, care a stabilit că este necesară stabilirea unor obiective clare și măsurabile pentru administrația publică, că se cere mai mult profesionalism și flexibilitate în cadrul serviciului civil, training sporit în managementul modern și o mai apropiată interacțiune cu organizațiile externe.

Datorită structurii organizatorice pe verticală, problemele locale sunt greu de coordonat de la centru. Practic, este imposibil să fie stabilite politici unitare la nivel local.

În prezent, Marea Britanie a optat pentru un transfer către sectorul privat al tuturor responsabilităților legate de unele servicii, cum ar fi, de exemplu, furnizarea apei.

În Anglia există multe autorități care sunt investite cu funcții administrative și asupra cărora nu se exercită direct controlul vreunui ministru. Aceste organe independente, însărcinate cu asigurarea diferitor servicii, se prezintă sub forma consiliilor, comisiilor, care au putere de decizie. Englezii le numesc „functional commissions”, spre deosebire de cele pur consultative, „consultative commissions”. Aceste organe de veche tradiție în Anglia se ocupă de poliție, educație, iluminat, de alte nevoi elementare născute din viața colectivităților aglomerate.

Guvernarea locală este formată din aproximativ 430 de autorități locale în Regatul Unit. În ultimii ani, în multe zone a fost creat Consiliul Unitar, care acoperea toate funcțiile și se consideră a fi mai eficient. Această nouă formă de guvernare include un număr de autorități metropolitane în orașe. Londra este împărțită în 33 de „sectoare” cu administrație autonomă. Autoritățile locale oferă o varietate de servicii. Unele din principalele servicii produse de consiliile județene sunt educația, serviciile sociale, poliția, pompierii, transportul public și drumurile. Principalele responsabilități ale consiliilor locale includ colectarea de taxe, planificarea locală, adăposturi, drumuri locale și parcuri, curățenia stradală, parcuri, locuri de agrement și turism [1, p. 195].

O caracteristică a serviciilor publice în Marea Britanie este că acestea sunt prestate urmărindu-se obiective ca: productivitatea, eficiența și calitatea lor. Rezultatele obținute în

urma aplicării acestor obiective sunt publicate, ceea ce determină posibilitatea cuantificării productivității serviciilor în raport cu calitatea acestora.

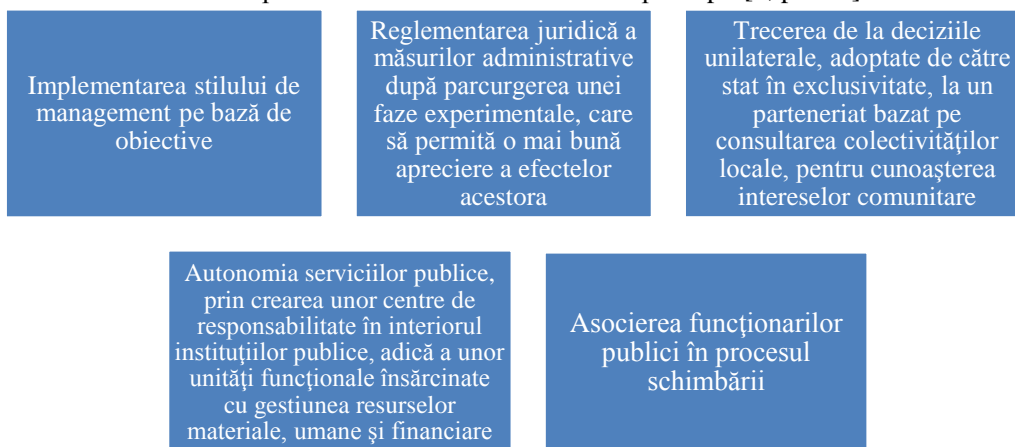
Reforma administrativă britanică a determinat autonomie de gestiune și mai multă transparență în asumarea răspunderii în prestarea serviciilor publice. Serviciile publice pot fi realizate și furnizate în sistem centralizat sau descentralizat de către instituții situate pe niveluri ierarhice inferioare care au autonomie economico-financiară și managerială.

Conform Constituției **Francei**, comunele, departamentele și teritoriile de peste mări reprezintă colectivitățile locale ale Republicii.

Sistemul francez a fost centralizat o perioadă lungă de timp. În prezent, tot centralismul este caracteristica de bază a sistemului administrativ, deși în ultimii zece ani au avut loc importante reforme din punctul de vedere al autonomiei financiare și decizionale. Franța a fost nevoită să-și reconsidere structurile, deoarece centralizarea excesivă și autonomia absolută conduc la o lipsă de comunicare între structurile de decizie naționale centrale și cele locale.

La baza modernizării administrației franceze este recunoașterea faptului că singurii responsabili pentru derularea serviciilor publice sunt prestatorii acestora, care trebuie să fie capabili să-și definească obiectivele generale de acțiune.

Reforma serviciilor publice franceze are la bază cinci principii [4, p. 126]:



**Figura 1.** Principiile reformei serviciilor publice franceze

Originalitatea reformei administrației publice franceze constă în înțelegerea necesității procesului de descentralizare și în încredințarea către manageri atât a rezolvării problemelor de gestiune, cât și a aplicării măsurilor în domeniul politicilor publice.

În **Germania** prestarea de servicii a rămas, aproape în întregime, în mâinile autorităților locale și este asigurată fie prin departamente specifice, fie prin companii de servicii aflate în proprietatea municipalităților. Mai multe comune se pot asocia în vederea asigurării unor servicii necesare fiecăreia, respectiv: sănătate, învățământ, poliție. Autoritățile locale sunt primele responsabile pentru rezolvarea problemelor locale, cum ar fi serviciul social local, baze sportive de agrement, teatre și muzee, rețeaua de apă și de gaze. Un număr mare de spitale și grădinițe sunt înființate de guvernele locale.

Serviciile publice pe care autoritățile locale le furnizează propriilor cetățeni se încadrează în ansamblul a două tipuri diferite de funcțiuni: obligatorii (reglementate de Federație sau de State, ca, de exemplu, serviciul de colectare a gunoaielor) și facultative (sunt reprezentate de activități cu caracter comercial: distribuirea apei, furnizarea energiei, transporturi publice etc., pe care instituția publică poate decide să le pună sub propria responsabilitate directă sau să le cedeze terților).

În **SUA**, administrația americană a fost dominată pe parcursul secolului al XIX-lea de concepțiile lui James Madison și Andrew.

James Madison a fost adeptul unei totale descentralizări a administrației și al unei minime implicări a statului în procesul administrativ. Altă caracteristică a serviciilor publice americane pe parcursul secolului al XIX-lea a fost lipsa de profesionalism și de stabilitate în funcție. Războiul de secesiune a însemnat începutul schimbării societății americane. Orașele s-au dezvoltat foarte mult ca urmare a industrializării, raportul numeric dintre populația rurală și populația urbană modificându-se foarte mult. Administrația americană nu mai corespundea noilor realități sociale, prin urmare, opiniile care susțineau necesitatea creării unei administrații profesioniste, neutre din punct de vedere politic și imparțiale față de cetățean, s-au impus în societatea americană.

În Statele Unite ale Americii caracteristica de bază o reprezintă concurența și inițiativa privată, ceea ce determină o limitare a intervenției instituțiilor publice în sectorul serviciilor publice locale. În SUA, ca și în Anglia, autoritățile independente sau agenții industriali dirijează numeroase servicii care sunt astfel detașate de serviciile comunale, de autoritățile guvernamentale și administrația ordinară. Timp de 20-25 de ani încoace se observă extinderea spre autonomia serviciilor, în special în materie economică. Desigur, nu este nimic echivalent aici cu naționalizările engleze, dar a trebuit să se creeze un instrument administrativ pentru o politică intervenționistă și dirijată.

Practica **Japoniei** arată că administrația publică reprezintă locul unde se întâlnesc practicile privind luarea deciziilor, din perspectiva celor trei dimensiuni: managerială, politică și administrativă.

Serviciul public este organizat și condus în cadrul unor organizații, în care există o cultură organizațională, un set de valori, mecanisme procedurale și oficializate. Constituția japoneză garantează autonomia locală, stabilește regulile de bază ale administrației publice locale în conformitate cu principiile autonomiei locale, împuternicește autoritățile locale să își gestioneze propriile afaceri și să acționeze în conformitate cu legea. Entitățile locale în Japonia, cum ar fi prefecturile, orașele, centrele comerciale, satele, au capacitatea de a decide asupra modului de exercitare a unor drepturi publice (autonomie obștească).

Autoritățile publice locale joacă un rol important în viața locuitorilor, în asigurarea stabilității și îmbunătățirea condițiilor de viață. Dintre numeroasele servicii publice, autoritățile publice locale oferă cele mai multe servicii zilnice. În Japonia departajarea nivelului autorității publice care trebuie să se ocupe de prestarea unui anumit serviciu se face în funcție de aria de aplicabilitate a respectivului serviciu, precum și în funcție de gradul de complexitate.

În **Suedia**, serviciile publice sunt asigurate la trei niveluri: central, regional și comunal. Învățământul superior și comunicațiile se asigură la nivel central. Serviciul de sănătate al populației se asigură la nivel regional, responsabilă pentru prestarea acestui serviciu public fiind Prefectura („lansstyrelse”). Comunele, care sunt într-un număr destul de mic (288), sunt responsabile pentru serviciile sociale, învățământ preuniversitar etc.

Astfel, modul în care statele dezvoltate asigură cetățenilor săi serviciile publice la nivel local, necesare unui trai decent, denotă că organizarea și dezvoltarea serviciilor publice au la bază noțiunile de productivitate, eficiență și calitate.

Autoritățile administrației publice locale trebuie să fie responsabile de asigurarea și buna funcționare a serviciilor publice locale; ele sunt obligate să găsească modalitățile cele mai eficiente pentru organizarea acestora. Se impune realizarea unei joncțiuni între cele trei dimensiuni care stau la baza funcționării optime a serviciilor publice, respectiv între autoritatea locală, managementul serviciului public și factorul politic.

Este important ca la nivel național să existe standarde privind serviciile publice, dar administrația publică locală să decidă, conform principiului autonomiei locale, asupra metodelor și modelelor care duc la asigurarea unui optim al acestor servicii.

Se impune proiectarea unui sistem ideal al administrației publice locale, în care organizarea și funcționarea serviciilor publice locale să reprezinte un subsistem principal.

Totodată, se poate constata că administrația publică din statele membre ale Uniunii Europene se află în prezent într-un proces complex de reformă. Percepute pretutindeni ca necesare, schimbările din administrația publică urmăresc adaptarea vechilor sisteme la necesitățile actuale ale societății europene. Modernizarea administrației și a funcției publice reprezintă capul de afiș al reformei.

Evaluarea performanțelor serviciilor publice reprezintă o condiție preliminară a oricărui efort de îmbunătățire a gestionării serviciilor publice locale și permite întărirea controlului exercitat de autoritățile locale asupra modului în care sunt administrate serviciile publice locale și, implicit, evaluarea gradului în care cetățenii sunt satisfăcuți de serviciile publice ai căror beneficiari finali sunt. Astfel, a determina administrația să fie mai orientată spre cetățean a devenit aspectul central al schimbărilor produse și, totodată, calea ce trebuie urmată pentru ca aceasta să fie direct orientată spre performanțe.

**Bibliografie:**

1. MATEI, L. *Management public*. București: Economica, 2001. p. 195-199.
2. MATEI, L. *Managementul serviciilor publice: suport de curs*. București: Teora, 2007. 256 p.
3. PALADI, I. Euromanagementul serviciilor publice. In: *Revista Economica*. 2008, nr. 1(61). p. 20-21. ISSN: 1810-9136.
4. TINCU, V. *Rolul administrației publice în organizarea și modernizarea serviciilor publice*. Autoreferatul tezei de doctor în administrare publică. Chișinău, 2006. 126 p.