

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



TRADIȚIE ȘI INOVARE ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ

Ediția a XI-a

Materialele

**CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

din 07 octombrie 2022

VOLUMUL I

Bălți, 2022

CZU: 082=00
T 80

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

Tatiana ȘOVA, 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, categorie de calificare superioară

Colegiul de redacție:

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

Elena SIROTA, dr., conf. univ.

Beatrice COLIBĂ, metodist, Secția Știință

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 din Republica Moldova

„Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, conferință științifică internațională (11; 2022; Bălți). Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a XI-a: Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională din 07 octombrie 2022 / comitetul științific: Natalia Gașițoi (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți: [S. n.], 2022 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-296-2.

Vol. 1. – 2022. – 200 p.: fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., engl., germ. etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

– 50 ex.

– ISBN 978-9975-50-297-9.

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.

Tiparul: *Centrul editorial universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2022*

ISBN 978-9975-50-296-2.

– ISBN 978-9975-50-297-9. (vol.1)

SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Valeriu CABAC. <i>Competențele-cheie și transdisciplinaritatea</i>	5
Tatiana BULARGA. <i>Provocarea implementării de noi opțiuni acționale în educația artistică</i>	9

SECȚIUNEA nr. 1. ȘTIINȚE FILOLOGICE

Atelierul nr. 1. LIMBĂ ȘI CULTURĂ

Елена СИРОТА. <i>Семантическое поле процессов со значением рецептивной локальности в описательных текстах</i>	15
Фёдор ГОРЛЕНКО. <i>О лингводидактических особенностях изучения частиц в гимназиях Республики Молдова с русским языком обучения</i>	22
Oxana CHIRA. <i>Gendersprache in Forschung und Lehre</i>	25
Людмила ПАРАХОНЬКО. <i>Синтаксическая классификация плеонастических конструкций</i>	28
Надежда ДАМЬЯН. <i>Роль пословиц в межкультурном диалоге на занятиях по фольклору</i>	35

Atelierul nr. 2 CONTRIBUȚII LITERARE

Любовь КОЛЕСНИК. <i>Стратегия развития читательской компетенции обучаемых на материале детской литературы</i>	39
Марина НИКОЛА. <i>Генрих Шлиман, первооткрыватель Трои, в зеркале современного романа («Падение Трои» Питера Акройда)</i>	42
Татьяна СУЗАНСКАЯ. <i>Дидактические стратегии изучения повести Александра Грина «Алые паруса» (к 100-летию со дня выхода феерии)</i>	45
Вячеслав ДОЛГОВ. <i>Золото в игровой поэтике «Настоящих сказок» Л. Петрушевской</i>	50
Cristian SERDEȘNIUC. <i>Universul copilăriei viere și „echivalențele” sale poetice</i>	54

Atelierul nr. 3 STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE A LIMBILOR STRĂINE

Elvira GURANDA. <i>Zur Verwendung der präfigierten Adjektive in der deutschen Sprache</i>	59
SVETLANA DZECHIS. <i>Videos als Sprech Anlass und Schreibimpuls im Deutsch als Fremdsprachenunterricht</i>	63
Елена ЦЫМБАЛЮК. <i>Методы и приемы изучения местоимения как части речи на уроках русского языка и литературы</i>	66
Natalia BOLGARI. <i>Developing Speaking Skills during ELT: from Failure to Success</i>	73
Ana MUNTEAN. <i>Literary Competence: Pre-requisite and Outcome for EFL Literature Courses</i>	78
Serghei VASILACHI. <i>Improving the efficiency of using ICTS in Classroom Teaching at AESM</i>	83
Nicoleta BAGHICI. <i>Thematic groups of legal terms and professionalisms and the peculiarities of their significance</i>	86
Svetlana APACHIȚA. <i>Strategii pedagogice a predării limbii engleze prin învățarea autonomă</i>	89

SECȚIUNEA nr. 2 ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI

Atelierul nr. 1 MATEMATICĂ ȘI TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ÎN ERA DIGITALĂ

Оксана ГРАДИНАРЬ, Наталия ПЕЛИН. <i>Применение метода проектов как ведущей технологии обучения в подготовке учащихся профессиональных школ</i>	94
Adela GOREA. <i>Evaluarea informației din Social Media pentru determinarea știrilor false</i>	98
Liubov ZASTÎNCEANU. <i>Oportunități de utilizare a tehnologiei Flipped Classroom la orele de matematică</i>	104
Lidia POPOV. <i>Utilizarea spațiului virtual Cloud Computing pentru stocarea datelor</i>	108

Atelierul nr. 2

REALIZĂRILE PRACTICE ÎN ȘTIINȚE FIZICE, CHIMICE ȘI ALE NATURII

Pavel PERETEATCU, Alexandr OJEGOV, Vladislav RUSNAC, Cornel CRACAN, Ion ȚIGANĂȘ. Cercetări experimentale privind prelucrarea complexă a oțelurilor cu un conținut de carbon < 0,35%	114
Irina MIHAILOV. Stafilinidele din genul <i>Paederus</i> Fabricius 1775 (Coleoptera: Staphylinidae, Paederinae) – aspecte morfologice comparative, faunistice, revizuirea colecției și importanța în natură	116
Victor CAPCELEA, Oleseă CAPCELEA. Aspecte privind evoluția numerică a populației comunei Izvoare (raionul Florești)	120
Ala CUȚULAB. Eficientizarea procesului educațional la disciplina Biologie pe baza principiului lateralizării echilibrate a informației	123

Atelierul nr. 3 ȘTIINȚE ECONOMICE

Nelli AMARFII-RAILEAN. Contabilitatea digitală – compromisul noilor tehnologii emergente	129
Inga COTOROS. Posibilități de îmbunătățire a contabilității manageriale în turism	134
Stela CARAMAN. Inovații social-educative în pregătirea profesională continuă a contabililor	138
Alina SUSLENCU. Aplicarea modelului dezvoltării sustenabile universitare în cadrul instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova	144
Corina NICHITCIN. Generalități privind subvenționarea priorităților investiționale ale sectorului agricol	150

Atelierul nr. 4 PERSPECTIVELE DEZVOLTĂRII MANAGEMENTULUI CONSTRUCTIV

Andrei BALÎNSCHI. Problemele dezvoltării proceselor inovatoare în economia Republicii Moldova	157
Andrei POPA. Antreprenoriatul și cunoașterea: două componente ale creșterii economice ...	160
Maria OLEINIUC, Aliona DODU. Economia circulară versus economia verde	169
Vadim BUBULICI. Implicațiile Industriei 4.0 asupra managementului resurselor umane ...	173
Viorel CORBU. Securitatea energetică a Republicii Moldova: provocări și perspective	177
Octavian COZNIUC. Transformarea digitală a IMM din UE: provocări și perspective	182
Lilia SAGHIN. Autoangajarea – o modalitate de incluziune a persoanelor cu dizabilități ...	185
Rodica SLUTU. Abordarea politicii de produs în cadrul instituțiilor de învățământ profesional	190
Lilia SAGHIN. Problematika incluziunii antreprenoriale: cazul persoanelor cu dizabilități ..	195

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CZU 371.3(478)

COMPETENȚELE-CHEIE ȘI TRANSDISCIPLINARITATEA

Valeriu CABAC, dr., prof. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In the communication, the „break” between the key competences, which are transversal, and the competences in the disciplines is discussed and solutions are proposed to remove this „break”.*

Keywords: *approaches to the educational process, transdisciplinarity, competence, key competences, transdisciplinary curriculum.*

În funcție de gradul de completitudine al cunoașterii lumii înconjurătoare, abordările științifice moderne ale procesului educațional se reduc la patru tipuri principale: abordare sistemică monodisciplinară, interdisciplinară, multidisciplinară și transdisciplinară. *Abordarea monodisciplinară* (sau intradisciplinară) presupune organizarea instruirii pe obiecte de studiu independente – discipline școlare. În această abordare integrarea conținuturilor este posibilă prin armonizarea unor conținuturi interdependente, care aparțin aceleiași discipline. Modelul educațional monodisciplinar răspândit în prezent este o reflectare simplificată a realității înconjurătoare. Apariția și răspândirea acestui model se referă la perioada de timp în care, odată cu creșterea și diversitatea cunoștințelor științifice, a fost nevoie de structurarea acestora. Structurarea științelor a condus la apariția disciplinelor școlare. Abordarea monodisciplinară induce anumite dificultăți în cunoașterea lumii de către elev: la lecția de chimie el vede lumea printr-o „optică”, la lecția de geografie – prin altă „optică” etc. După cum menționează cercetătoarea M. Hadîrcă [1, p. 31], un curriculum școlar proiectat monodisciplinar promovează un proces de învățământ rupt de viață. *Abordarea interdisciplinară* (inter înseamnă „între”) constă în stabilirea unor relații între mai multe științe sau discipline (situat, de regulă, în același domeniu). Interdisciplinaritatea vine să depășească granițele artificiale între diferite domenii, integrând anumite conținuturi. I. Bontaș definește interdisciplinaritatea drept o coordonare a două discipline, în cadrul cărora semnificațiile interacționează și se completează reciproc. În consecință, se poate ajunge, într-un anumit context, la un conținut comun, integrat sub forma unor discipline de „graniță” (biochimie, psihopedagogie etc.) [2]. *Abordarea multidisciplinară* urmărește studierea unui obiect din una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată. În sfârșit, *transdisciplinaritatea* urmărește reconstituirea unității cunoașterii (deconstruită prin abordarea monodisciplinară) pentru înțelegerea lumii prezente, cercetate calitativ într-o zonă care se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* diverselor discipline, și *dincolo* de orice disciplină [3], [4], [5], [6]. Deși abordările descrise mai sus au un caracter distinct, nu trebuie ignorat caracterul lor profund complementar. Unul dintre apologeții paradigmei transdisciplinarității, cercetătorul B. Nicolescu, fizician și filozof franco-român, subliniază: „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii” [7].

Menționăm că procesul de instruire în școala din Republica Moldova este realizat pe discipline (monodisciplinar), lucru prevăzut de curricula existente. În același timp, conform Codului Educației al Republicii Moldova educația urmărește formarea a nouă competențe-cheie: a) de comunicare în limba română; b) de comunicare în limba maternă; c) de comunicare în limbi străine; d) în matematică, științe și tehnologie; e) digitale; f) de a învăța să înveți; g) sociale și civice; h) antreprenoriale și spirit de inițiativă; i) de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale [8]. Și aici actorii din sistemul educațional se confruntă cu o *contradicție* profundă dintre tradiția învățării monodisciplinare realizate în clasă și instruirea în bază de competențe-cheie, care solicită o abordare transdisciplinară a activității de învățare. Aparent, sistemul educațional din Republica Moldova a adoptat o viziune europeană privind formarea la elevi a competențelor-cheie. Această intenție a rămas însă una teoretică: în documentele de politici educaționale elaborate nu se propun recomandări metodologice clare, referitoare la formarea/dezvoltarea/evaluarea competențelor-cheie. Menționăm că și la nivel european există puține practici de formare/dezvoltare a competențelor-cheie. În recomandarea

Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții sunt propuse doar un șir de exemple de bune practici privind dezvoltarea competențelor-cheie: învățarea interdisciplinară, parteneriatele între diferite niveluri de educație, actori din domeniul formării și învățării, inclusiv de pe piața forței de muncă; completarea în mod sistematic a învățării academice cu învățarea socială și emoțională, cu artele, cu activitățile fizice; metode de învățare cum ar fi învățarea bazată pe cercetare, învățarea bazată pe proiecte, învățarea mixtă, învățarea bazată pe arte și jocuri, învățarea experimentală, învățarea bazată pe muncă și metodele științifice în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii (STIM); concursurile de creativitate, inițiativele comunitare conduse de studenți, simulările de afaceri sau învățarea bazată pe proiecte antreprenoriale [9].

În mai multe publicații cercetătoarea M. Hadîrcă formulează aceeași întrebare: cum pot fi formate competențele-cheie printr-un curriculum proiectat pe competențe disciplinare? [10]. Documentele normative în vigoare (planurile de învățământ, curricula și manualele școlare) plasează profesorul școlar în fața unei dileme: să „întească” la ore spre competențele-cheie, care solicită o abordare transdisciplinară sau să „întească” spre competențele disciplinare, care au la bază învățarea monodisciplinară? Existența unei „rupturi” între competențele-cheie, care sunt transversale, și competențele pe discipline afectează esențial calitatea instruirii. Conform rezultatelor Programului Internațional de Evaluare a Elevilor – Programme for International Student Assessment (PISA), administrat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), numai 50% din numărul de elevi ating nivelul minim de competență la matematică și 57% – la citire/lectură și științe [11]. O posibilă explicație ar fi faptul că competențele se formează în timp și pot fi demonstrate la finele studiilor liceale, în timp ce la evaluările PISA participă elevii cu vârsta de 15 ani. Se pare însă că cauzele acestei stări de lucruri sunt mai profunde. Cercetările efectuate în cadrul unor proiecte internaționale, cât și cercetările efectuate în cadrul unor proiecte instituționale au demonstrat „lipsa de semnificație a celor învățate, inutilitatea cunoștințelor însușite și relevanța rezultatelor învățării” [12]. Care ar fi cauzele? Vom discuta succint două cauze, care le considerăm importante.

Prima cauză ține de definirea noțiunii de competență, deoarece cum competența este definită, așa ea este implementată. În rândul specialiștilor încă nu s-au încheiat discuțiile referitoare la necesitatea formării competențelor în învățământul general. Orientarea învățământului general exclusiv la formarea/dezvoltarea competențelor nu este argumentată profund, deoarece competența este un termen-cheie al formării profesionale, mai puțin al educației școlare. Există puncte de vedere, conform cărora la nivelul învățământului primar și celui gimnazial instruirea ar trebui să fie orientată mai degrabă spre formarea unor deprinderi intelectuale de bază, care să servească drept fundament pentru formarea competențelor [13].

În sistemul de învățământ din Republica Moldova este impusă (prin documentul de bază, care definește fundamentele conceptuale, metodologice și praxiologice ale politicilor curriculare pentru învățământul general – Cadrul de referință al curriculumului național) următoarea definiție a competenței: *Un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață* [14, p. 19]. Apare dintr-o dată următoarea întrebare: care este sensul apariției noțiunii de „valoare” de rând cu noțiunile „cunoștințe”, „abilități” și „atitudini”? Or, cunoștințele, abilitățile și atitudinile nu mai sunt valori?

Mai mulți cercetători: M. Minder [15], V. Pâslaru [16], M. Hadîrcă [1, p. 15], G. Le Boterf [17] și a. consideră că definirea competenței drept un sistem integrat de cunoștințe, abilități și atitudini reprezintă doar prima parte a acestui concept, resursele ei. Pentru ca resursele să se transforme în competență, este necesar ca ele să devină dinamice, mobilizabile într-un număr mare de situații/contexte de același tip (familii de situații). Or, tocmai această mobilizare de resurse (cunoștințe, abilități, atitudini) definește competența. Altfel spus, a fi competent înseamnă cel puțin două lucruri: (a) a dispune de resursele necesare; (b) a fi capabil de a mobiliza/a utiliza aceste resurse pentru a trata cu succes diverse situații.

Numărul definițiilor noțiunii de competență nu numai că este mare, dar aceste definiții se deosebesc esențial una de alta, adesea fiind incompatibile sau chiar contradictorii. Unele definiții sunt incomplete, altele reprezintă de fapt niște slogane (de ex., „Să învățăm copii să facă!”), cele de a treia în-

cearcă să spună totul (și nu spun nimic); unele definiții sunt extrem de abstracte, altele sunt tautologice, cele de a treia – pur sinonimice (de ex., competența este o capacitate și capacitatea este o competență).

În asemenea condiții, cercetătorii încearcă să selecteze o definiție clară, univocă. O asemenea definiție ar trebui să conțină elemente asupra cărora există un consens sau care sunt acceptate de majoritatea cercetătorilor.

1. Primul element comun: competența este o *acțiune*, mai precis, o serie de acțiuni;
2. Al doilea element comun: fiecare acțiune se sprijină pe anumite *resurse*;
3. Al treilea element comun: competența *nu poate fi* redusă la un comportament precis. Acțiunea implică întotdeauna o anumită reflecție. Învățarea unei competențe este, în mod esențial, un proces cognitiv, ca orice formă de învățare școlară. În abordarea prin competențe în care competența este considerată a acțiune, instruirea nu se reduce la „antrenamentul” competenței sau repetarea comportamentelor pentru a dobândi automatisme.
4. Al patrulea element comun: competența este o acțiune *perenă și stabilă*. Competența nu este un simplu comportament demonstrat o singură dată, nici unul repetat în mod mecanic. O serie de acțiuni poate fi recunoscută drept competență, dacă ea se repetă în situații similare și dacă realizarea acestor acțiuni conduce la tratarea cu succes a situațiilor respective. Mai mulți cercetători vorbesc despre perenitatea/durabilitatea competenței în sensul că după o dezvoltare inițială, competența este actualizată adaptiv ca răspuns la situații care aparțin la aceeași familie de situații.
5. Al cincilea element comun: competența este o *mobilizare de resurse*. Competența nu rezidă în înseși resursele, ci în mobilizarea acestor resurse. Prin urmare, competența nu poate fi definită drept un ansamblu de resurse. Există, de asemenea, un consens referitor la aceea că resursele pot fi interne (de ex., cunoștințe, capacități) sau externe (de ex., diverse echipamente, instrumente). În abordarea prin competențe mobilizarea resurselor constituie procesul de construire a resurselor interne. Astfel, cunoștințele nu trebuie să fie dobândite de dragul cunoștințelor (prin memorizare), ci construite în acțiune prin mobilizare în procesul de dezvoltare a competențelor.
6. Al șaselea element comun: *acțiunea* este întotdeauna *situată într-un context*, într-un mediu. Deși fiecare situație este irepetabilă, ea aparține unei familii de situații. Anume în această familie de situații se dezvoltă competența. Prin urmare, competența are un anumit caracter transversal. La determinarea setului de competențe ce urmează a fi format/dezvoltat printr-un program de instruire/formare, este necesar de a identifica/indica familia de situații ce poate fi tratată cu fiecare competență. Una și aceeași competență poate fi utilizată la tratarea mai multor familii de situații, însă nu la orice familie [18].

Pentru a forma la elev competențe utile, el trebuie plasat în situații autentice.

A doua cauză, mai importantă, constă în faptul că paradigma existentă a învățării nu mai corespunde noilor realități educaționale și incitații epistemologice. „...Este necesară o *altă abordare a învățării*, plecând de la competențele-cheie, care să genereze un nou plan de învățământ, un nou curriculum școlar, astfel încât procesul educațional realizat în baza acestor documente să devină, cu adevărat, centrat pe cel care învață și pe nevoile sale reale de formare, să producă rezultate superioare ale învățării și să asigure finalmente achiziționarea de către elevi a sistemului de competențe-cheie, statuat în Codul Educației” [unele] Cercetătorul L. Ciolan sugerează următoarele: învățarea școlară ar trebui scoasă din tiparele „gândirii disciplinare”, fundamentată pe principiile cunoașterii de tip integrat și transpusă într-un curriculum transdisciplinar, în care să fie valorificate astfel de metode pedagogice, cum ar fi: învățarea de tip proiect, învățarea bazată pe rezolvarea de probleme, învățarea prin descoperire ș.a., metode ce vizează expres pregătirea persoanei pentru o mai bună înțelegere a vieții în toată complexitatea ei, prin înzestrarea acesteia cu competențele necesare pentru o integrare mai eficientă într-o societate în continuă schimbare [19].

Care va fi soarta disciplinelor școlare? Este clar că nici un proces educațional modern din orice țară nu poate fi realizat doar din viziunea transdisciplinară, consideră cercetătorul I. Achiri. Este necesară corelarea armonică a monodisciplinarității, interdisciplinarității, multidisciplinarității și transdisciplinarității la diverse trepte de învățământ.

Pentru a forma competența transdisciplinară e nevoie de elaborat și implementat două tipuri de curriculum:

(a) curriculum privind învățarea cross-curriculară/Curriculum transdisciplinar – curriculum care va asigura realizarea transdisciplinarității;

(b) core curriculum – curriculum, care realizează aspectele învățării monodisciplinare sau pluri-disciplinare obligatorii [20].

Bibliografie:

1. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare: Conceptualizare, formare, evaluare*/Maria Hadîrcă; Min. Educației, Culturii și Cercet., Inst. Științe ale Educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 164 p. ISBN 978-9975-48-177-9.
2. BONTAȘ I. *Tratat de pedagogie* / Ioan Bontaș. Ed. a 4-a, rev. și ad. București: ALL, 2008. 416 p. ISBN 978-973-571-738-4.
3. CRISTEA, S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. In: *Revista Didactica Pro...*, nr. 1 (113), 2019. pp. 51-56. ISSN 1810-6455.
4. GLOBA, A., GASNAȘ, A., CORLAT, S. Inter- și transdisciplinaritatea dintre disciplinele reale și ale naturii, abordate în conținuturile de informatică din sistemul preuniversitar. În: *Acta et Commentationes, Științe ale Educației*, nr. 1 (23), 2021. pp. 36-51. ISSN 1857-0623.
5. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. (coord.). *Didactica formării competențelor. Cercetare-dezvoltare-inovare-formare*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 212 p. ISBN 978-973-664-578-5.
6. СЕНАШЕНКО, В. С. Междисциплинарность образования как отражение междисциплинарности окружающего мира на любых условиях его организации. În: *Управление устойчивым развитием*, № 3 (04), 2016. с. 79-85. ISSN 1999-6640.
7. NICOLESCU, B. Transdisciplinaritatea: Manifest. Traducere din limba franceză de Horia Mihail Vasilescu. Iași: Junimea, 2007. 177 p. ISBN: 978-973-371-223-7.
8. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
9. Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În: *Jurnalul oficial al Uniunii Europene*, 2018/C 189/01.
10. HADÎRCĂ, M. Perspective inter- și transdisciplinare de formare a competenței de comunicare. În: *Limba Română*, nr. 2 (262), 2021. pp. 195-203. ISSN 0235-9111.
11. Republica Moldova în PISA 2018. [online]. [citat 30.08.2022]. Disponibil pe Internet: http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf.
12. HADÎRCĂ, M. Unele considerații privind necesitatea reconfigurării procesului de învățare din perspectiva competențelor-cheie. In: *Univers Pedagogic*, nr. 1 (69), 2021. pp. 35-40. ISSN 1811-5470.
13. HADÎRCĂ, M., IAROVOL, R. Formarea de competențe – o direcție de dezvoltare a educației contemporane. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. nr. 5 (155), 2022. pp. 37-43. ISSN 1857-2103.
14. *Cadrul de referință al curriculumului național* / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
15. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-39-1.
16. PÂSLARU, V. Competența pedagogică: definiție, formare, evaluare. În: Dumbrăveanu, R. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări* / Roza Dumbrăveanu, Vlad Pâslaru, Valeriu Cabac. TEMPUS, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC), Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălți (USB). Chișinău: Continental Grup, 2014. pp. 58-94. ISBN 978-9975-9810-5-7.
17. LE BOTERF, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation, 1994. 176 p. ISBN 978-270-811-753-2.
18. GUILLEMETTE, F. L'approche par compétence dans la programmation pédagogique. În: *Enjeux et société*, n° 8 (2), 2021. pp. 140-169. ISSN: 2562-9148.
19. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1034-1.
20. ACHIRI, I. Matematica și educația STEAM: aspecte transdisciplinare. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM). Abordări inter/ transdisciplinare în studierea matematicii (concept STEAM). Studiarea informaticii și tehnologiilor informaționale din perspectiva STEAM*. Vol. 2, 29-30 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 25-29. ISBN 978-9975-76-357-8.

PROVOCAREA IMPLEMENTĂRII DE NOI OPȚIUNI ACȚIONALE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

Tatiana BULARGA, dr., conf. univ.,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *In order to continuously stimulate the student's effort to manifest independently and successfully, a responsive pedagogical praxeology is not enough, which is reduced to the fact that the docile pedagogue seeks to put into practice the theoretical and methodical approaches presented in the specialized literature, guides, curricula.*

Contemporary education, especially the artistic one, urgently needs an innovative praxeology, does not take over the raw theoretical approaches, but forces the practitioner to select only the ideas from the available sources, and later to come to the students with new action options.

Such a praxeology places the teacher in the role of manager with an intermediate function between theory and practice. Praxeology is the branch of science that studies the general structure of human actions and the conditions of their effectiveness.

Innovative praxeology perceives pedagogy as a science and, at the same time, a reformed humanistic practice, constituted as an open system, which means that its priority objective is to review, re-conceptualize educational principles, by involving all its elements, such as training, education, formation/development.

Keywords: *innovative praxeology, proactive behavior, success of personality, artistic action of teacher, artistic action of pupil, creativity, actional freedom.*

Atunci când punem accentul pe praxiologia inovațională, avem în vedere reformarea pedagogiei concepută ca știință și ca practică umanistă, constituită drept sistem *deschis*, ceea ce înseamnă că obiectivul ei prioritar este de a revizui, a re-conceptualiza principiile educaționale; prin constructele sale constitutive, *instruire* (predare, învățare, cogniție) și *educație* (formare, dezvoltare, schimbare), care se afirmă și ca *știință managerială*, insistând prin ambele sale roluri asupra unei *acțiuni educative calitative, eficiente și progresive*.

Dezideratul implementării unei *praxiologii formativ-inovaționale* în învățământul artistic național nu este un capriciu al momentului și nici un demers de ordin pur teoretic, ci este o necesitate vitală, practică, ce vizează mobilizarea tuturor resurselor umane spre a schimba atât viziunea integrativ-profesională a cadrelor didactice, cât și responsabilitatea nemijlocită a acestora pentru calitatea acțiunilor întreprinse zi de zi cu actorii procesului de formare.

Amplele investigații efectuate pe teren asupra subiectului nominalizat confirmă supozițiile noastre formulate prealabil despre faptul că:

- a) practica, spre deosebire de teorie, este un proces viu, mobil și deseori cu tendințe ostile în vederea schimbării;
 - b) dinamica unei teorii pedagogice postmoderniste, incontestabil, are nevoie de o praxiologie inovativă funcțională;
 - c) tehnologiile educaționale actuale presupun un sistem organizat, în care componentele pot și trebuie să fie aplicate în mod integrat;
 - d) corelarea rezultatelor cercetării noastre cu rezultatele cercetărilor obținute actualmente demonstrează că *strategiile de schimbare* centrate doar pe elevii/studentii dotați/supradotați nu rezolvă pe deplin problema, deoarece ele trebuie să ofere șanse egale întregului eșantion al procesului formativ.
- Măsurile întreprinse în acest sens nu exclud anumite *riscuri previzibile*, cum ar fi:
- a) nivelul scăzut al responsabilității și al atitudinii de care ar putea da dovadă unii manageri și profesori față de obiectivele înaintate în programul cercetării experimentale și de implementare a praxiologiei vizate;
 - b) existența scăpărilor în asigurarea logistică necesară procesului instructiv-educativ din școlile de arte;
 - c) nivelul performanțelor profesionale ale cadrelor didactice, interesul scăzut pentru acțiunile de schimbare în educație, nu vor asigura inițial peste tot conștientizarea priorităților trecerii de la praxiologia tradițională la cea formativ-inovațională;

- d) accesul practicianului la materialele teoretico-metodice, curricule/manuale și evaluarea acestora întru realizarea cu succes a unei educații calitative și pentru schimbare.

Astfel, analiza riscurilor previzibile implică necesitatea schimbării practicienilor de la conștientizarea educației artistice ca fenomen secundar la cel de prioritate culturală a societății de tip european. În acest context, au fost întreprinse eforturi de coroborare a factorilor universitari și preuniversitari în scopul realizării schimbărilor proiectate.

Pedagogia, în toate timpurile, a avut și continuă să aibă nevoie de o teorie consistentă și o practică previzibilă, anticipativă, care să pășească nu în urma, ci în fruntea proceselor social-economice. O astfel de practică, după noi, își găsește răspunsul său adecvat în *praxiologia formativ-inovațională*. Atare praxiologie întrunește toate componentele necesare unui învățământ și unui sistem educațional durabil cu ieșiri concrete spre finalități oportune cadrului umanist postmodernist.

În scopul instaurării unei relații dinamice între abordările teoretice și aplicările practice reușite ale demersurilor științifico-epistemologice, este nevoie de o conlucrare optimă între acumulările teoretice și inovațiile praxisului educativ. Conexiunile calitative între praxiologie și teorie nu pot provoca de la sine schimbări dorite în procesul educațional. Dar practica educațională și studiul acesteia, *praxiologia*, constituie pentru științele educației nu numai una din cele trei surse de cunoaștere în cercetarea pedagogică, dar și un temei epistemologic semnificativ în stare să contribuie la soluționarea problemelor pedagogiei, în special, la optimizarea relației *teorie – practică educativă*.

Asemenea legătură și colaborare eficientă dintre teorie și practică o vedem de pe poziții de conlucrare atât pe orizontală (receptivitatea aplicativ-activă a practicienilor la demersurile și elaborările științifice, pe de o parte, și valorificarea sistemică și continuă a experiențelor inovative ale practicienilor, pe de altă parte), cât și pe verticală, ceea ce înseamnă că praxiologul inovativ preia din elaborările teoretice nu totul, cu amănuntul, ci doar ideile esențiale pentru a le aplica de pe propriile poziții, acestea fiind însoțite de încă 2-3 opțiuni ale actorului procesului de schimbare prin inovare practică.

Studiul practicii învățământului artistic din Republica Moldova ne dovedește convingător că între teoria și praxiologia artistică există o discrepanță considerabilă, fapt care influențează negativ managementul implementării unei **praxiologii inovative**, adică de formare prin inovare.

Scopurile implementării. În suita de acțiuni privind implementarea etapizată a praxiologiei inovative în învățământul artistic național, un loc de frunte este destinat pentru scopurile implementării propriu-zise, care se reduc la următoarele:

- a identifica factorii-stimuli (interni și externi) ai procesului de integrare a teoriei și practicii din perspectiva unei educații eficiente;
- a documenta și a examina strategiile de formare a competențelor profesionale ale practicianului;
- a verifica eficacitatea formativă a modelelor praxiologice de organizare/promovare a *acțiunii artistice a elevului/studentului* în contextul a trei medii: *educațional, individual și artistic*;
- a valida elaborările teoretico-metodologice ale sistemului pentagonal, format din cinci principii unificatoare ale eficienței acțiunii didactice a profesorului și acțiunii artistice a elevului/studentului;
- a elabora și a verifica pe teren compartimentul praxiologic al experimentului pedagogic și a implementa conceptul eficienței în practica educațională;
- a formula concluziile și recomandările practice, orientate spre eficientizarea procesului formativ-artistic școlar și universitar.
- **Obiectivele-cadru.** În strânsă legătură cu scopurile implementării praxiologiei inovativ-artistice, sunt evidențiate obiectivele-cadru ale procesului vizat, care se reduc la următoarele:
 - compatibilizarea curriculei naționale și a manualelor din sistemul învățământului artistic, aplicate în sistemul preuniversitar și universitar;
 - stabilirea eșantionului experimental de elevi/studenți (clase /grupe experimentale, clase/grupe de verificare) și cadrului pedagogic de formatori și de experți;
 - elaborarea metodicii de măsurare a eficacității tehnologiilor pedagogice folosite din perspectiva asigurării unei educații calitative;
 - elaborarea itemilor de inițiere eficace a elevilor/studenților în acțiunile artistice;
 - verificarea experimentală și evaluarea eficacității procesului de implementare a modelelor teoretice a acțiunii artistice a elevilor/studenților în condiții curriculare și extracurriculare;

- elaborarea testelor/chestionarelor de verificare a eficacității acțiunilor educativ-formative.

Ipoteza. În demersurile de proiectare a procesului de implementare a praxiologiei inovativ-artistice, am pornit de la presupunerea că acțiunea didactică a profesorului acțiunea artistică a elevului/studentului devin valori fundamentale ale procesului de integrare a teoriei și praxiologiei din perspectiva unei educații eficiente, cu condiția că vor fi utilizate pe larg atât pe orizontal, cât și pe vertical, conform modelului pentagonal alcătuit din cinci principii: al *proactivității*, al *centrării valorice*, al *introdușchiderii artistice*, al *creației/creativității*, al *succesului*, re-conceptualizate și instrumentate din perspective teoretico-metodologice moderne.

Acțiunea artistică – verigă intermediară între teoria și practica formativă

Noțiuni generale. Considerând acțiunea artistică (AA) drept componentă fundamentală în echilibrarea sferei teoretice și praxiologice, găsim de cuviință să identificăm noțiunea de *acțiune*. **Acțiunea** este un cuvânt de proveniență latină cu sensul de „acsio”, adică *a face, a acționa*. În DEX **acțiunea** este calificată ca „faptul de a acționa, activitate întreprinsă pentru atingerea unui scop”. Pornind de la esența noțiunii nominalizate, vom specifica că principalul sens al acesteia se reduce la fenomenul de *acționare*, însă nu la voia întâmplării, ci pentru a atinge un anumit scop. În legătură cu abordarea acțiunii în plan educațional apare întrebarea: „Care este dimensiunea procesului de acționare?” În literatură acțiunea este tratată drept act practic al unei activități. Însă există și părerea că acțiunea se reduce nu numai la sfera practică, ci cuprinde și sfera proiectării/planificării, adică ceea ce are loc în termeni mentali (teoretici). Cu alte cuvinte, însuși faptul de a înainta scopul acțiunii, intenția de a proiecta mental realizării, constituie un pas acțional. În acest sens, acțiunea întrece hotarele unei activități propriu-zise cu componentele sale tradiționale: *scop, motive, operații* etc.

Măiestria pedagogică, în acest sens, implică stimularea orientată a atitudinilor elevului/studentului față de obligațiunile instructive și sociale, față de gradul introspecției scopurilor și sferei motivaționale. Orientarea sistemică a personalității *spre rezultat*, însoțită de procesele *schimbării și inovării* propriilor valori, trebuie susținută continuu de factorii de personalitate: *intelență, spirit de inițiativă, perseverență, voință autonomă, abilități artistice sporite, imaginație creativă, emoționalitate, responsabilitate*.

Condițiile în care se desfășoară acțiunea artistică. Mediul instructiv-educațional (MIE) pune în valoare demersurile normative necesare pentru desfășurarea calitativă a procesului de predare-învățare-formare (curriculum, conținuturi, metode, principii, obiective, strategii, concepte, manuale, ghiduri metodice etc.). Cât privește natura mediului nominalizat, ar fi vorba, în primul rând, despre stimularea la elevi/studenți a *necesității* individuale pentru *autodepășire, schimbare, perfecțiune*. Aceste calități ale personalității le abordăm nu din simpla dorință de a accentua preferințele pentru un anumit gen de activitate, ci în favoarea perfecțiunii ca mod de existență, ca mod de a fi, de a exista, de a activa.

Mediul individual (MI), spre deosebire de alte medii, este un mediu destul de dificil, închis, deoarece în centrul funcționării acestuia se află obiectul/subiectul educației – elevul/studentul cu multiplele și diversele sale particularități: *psihice* (atenție, gândire, voință, imaginație, afectivitate etc.), *de personalitate* (cogniție, intelență, atitudini, conștiință, empatizare etc.); *de comportare* (acționare reproductivă/creativă, proactivă/reactivă, centrată valoric/nonvaloric, *introdușchisă/închisă*, situată în succes/insucces etc.). Fiecare persoană, în ambianță cu *mediul cultural, mediul instructiv-educațional* își formează un spațiu, un *mediu* intelectual personal, individual. Intervenția noilor fenomene în spațial sau *mediul individual*, în funcție de principiile de care persoana concretă se conduce, de conținutul *hărților individuale* (succesivitatea pașilor de acționare realizată în conformitate cu principiile eficiente/ineficiente), de comportamentul efectuat cu caracter pozitiv/negativ – toate acestea formează acel unicitar, inedit stil de personalitate.

Mediul artistic (MA) integrează MIE și MI, ceea ce oferă profesorului și elevului/studentului șansa să relaționeze echilibrat, pentru a contribui la o rezultativitate eficace. Mediul artistic reprezintă o subdiviziune a mediilor ereditare și social cu pretenții de întregire, deoarece constituie elementul fundamental al integrității. Cu alte cuvinte, acest mediu, putem spune, constituie un *înveliș* extern și, totodată o *încorporare* internă în structura personalității, formând acel *cadru, spațiu, intermediu* de manifestare, autorealizare a potențialităților *individuale*. Activismul elevului/studentului manifestat prin: *gândire critică, percepție integrată, imaginație creativă, empatică și proactivă* constituie factorul mijlocitor, de legătură dintre lumea internă și lumea externă a persoanei.

Toate cele trei medii menționate anterior au o semnificație teoretică și una practică. Astfel, praxisul pedagogic nu poate funcționa în lipsa materialelor teoretice și invers, teoria educațională ar fi lipsită de sens fără baza experimentală efectuată pe teren; achiziția cunoștințelor teoretice de către elev/student ar fi o depozitare inutilă fără aplicarea conștientă a acestora în practică; experiențele inovatoare ar rămâne nevalorificate și neconceptualizate fără o instrumentare teoretico-metodologică pentru ca acestea să devină un traseu cu semnificație valorică generalizatoare și de progresare continuă a praxisului formativ.

Factorii de însoțire a acțiunii artistice. Acțiunea umană, în parte, acțiunea artistică rămâne a fi, după cum menționam anterior, veriga de legătură între teorie și practică, ceea ce ne obligă să evidențiem factorii de însoțire a acesteia din perspectiva unei praxiologii eficiente. Printre factorii de însoțire a acțiunii artistice vom expune:

- *intervențiile* așa-numitor factori pozitivi, cu aport facilitator și a așa-numitor factori, cu aport negativ, adică frenatori. Cert rămâne faptul că de la caz la caz fiecare din acești factori poate influența atât cu rază pozitivă, cât și cu rază negativă: nivelul de direcționare cu elementele procesului de empatizare artistică a elevului/studentului; transpunerea în rolul altuia, inclusiv, în rolurile artistice; suprapunerea propriilor sentimente cu sentimentele altora; deschiderea intimă prin prisma sensurilor, ideilor artistice etc.

Condițiile organizării unei acțiuni artistice. Mai întâi de toate, vom porni de la condiționările acțiunii artistice, care pot fi:

de ordin teoretic:

- formularea scopului-motiv (*ce am de făcut?*);
- identificarea condițiilor în care se preconizează a realiza AA (*unde am de acționat?*);
- expectarea posibilităților/disponibilităților individuale (*de ce dispun la moment?*);
- calcularea/evaluarea preventivă a efectului/câștigului obținut de pe urma realizării AA (*cu ce mă aleg?*);

de ordin practic:

- testarea mijloacelor și tehnicilor de acționare;
- alegerea variantelor optime de acționare;
- disponibilitatea de a colabora cu profesorul și colegii;
- recunoașterea și discriminarea erorilor/eșecurilor curente și finale;
- descrierea și relatarea altora a propriilor sentimente trăite în timpul acțiunii;
- autostimularea reacțiilor prompte;
- proiectarea unui comportament artistic;
- aprecierea nivelului de deschidere a altuia față de comportamentul propriu;
- constatarea nivelului de influență asupra altuia a comportamentului propriu deschis.

În șarja de organizare a acțiunii artistice ne putem confrunta cu așa-numitele *influențe imprevizibile*:

- în unele cazuri **deschiderea** comportamental-artistică a elevului/studentului *spre* spirit, *spre* interior poate fi intenționat întâmpinată cu reacții negative de către factorii externi;
- în procesul de desfășurare a AA se infiltrează factori frenatori, de ordin subiectiv: invidie, lașitate, acuzare intenționată etc.

Proiectarea, organizarea și realizarea practică a acțiunii artistice

Asemenea procese se desfășoară în baza legităților de funcționare a principiului **proactivității**.

În valoare sunt puse:

1) *obiectivul AAaE/S:*

- a acționa proactiv, adică a acționa cu o voință și inițiativă maximă;

2) *calitățile individuale ale elevului/studentului, transferabile în stil proactiv* (*Chestionarele

pentru variabilele: **a, b, c, d, e** vezi: anexa, Tabelul 1.):

a) valorificarea potențialităților individuale presupune acționarea orientată a elevului/studentului spre realizarea pe deplin a resurselor personale (conștiință, abilități, capacități/priceperi):

- *conștiința* în acțiunea artistică are o funcție de schimbare spre integrarea spirituală prin paradigmele *din exterior spre interior, din interior spre exterior și întru conținutul personal/personalist*;

- *abilitățile individuale* includ variabile care definesc resursele pentru realizarea reușită a AA și rezidă în:
 - prezența tonului emoțional;
 - stocarea și conservarea optimă a informațiilor artistice;
 - procesarea mentală eficientă a reprezentărilor auditive;
 - flexibilitatea gândirii artistice;
 - atitudinea critică față de impresiile sugerate de artă;
- *capacitățile/priceperile practice* – resurse inevitabile în contextul acțiunilor cu o înaltă rezultativitate. În domeniul muzicii, spre exemplu, specificăm următoarele capacități de referință:
 - perceperea diferențiată și integrată a muzicii;
 - verbalizarea/comentarea și interpretarea artistică a conținutului muzical;
 - improvizarea/muzicarea/compunerea muzicală elementară.

b) autoreglarea acțiunilor pozitive constituie o variabilă comportamentală raportată la sintagma *cauză – efect*, datorită faptului că orice cauză va stimula un *efect* cu condiția că acest efect va fi bine proiectat/planificat. În contextul paradigmei de *schimbare calitativă*, persoana este orientată spre a-și cultiva un stil de autodirijare a acțiunilor convergente, adică care să concentreze eforturile la nivel teoretic (*analiză, comparare, judecată, conștientizare*) și la nivel practic (*respingerea influențelor și împrăjirilor negative și acceptarea/valorificarea celor pozitive*).

Aici vom da prioritate obiectivelor-cheie:

- a cultiva o gândire pozitivă;
- a porni în proiectarea AA de la sfârșit, deoarece fiecare produs de artă este o finalitate, un model acțional desfășurat în timp, demn de urmat.

c) raportarea inițiativelor proprii la idealul performant. Persoana eficientă nu așteaptă rezolvări ale situațiilor și problemelor oferite *bruto*, ci vine în întâmpinarea acestora cu inițiative și oportunități proprii. Raportarea inițiativelor personale la modelele, idealurile educaționale/culturale acceptate implică o stare de critică și autocritică, constituind o nouă etapă în procesul evolutiv al paradigmei de *schimbare*. Obiectivul de referință, în acest sens, este *a opta pentru* o acțiune și un rezultat de calitate.

d) asumarea de responsabilități. Persoana orientată spre rezultate calitative, de regulă, dorește, este predispusă spre a veni cu un *răspuns abil* (*respons+abilitate*) sau, altfel spus, ea cântărește bine nivelul resurselor personale (indicii cantitativi și calitativi) și stabilește *imprintingul* (momentul) adoptării deciziilor pentru a **răspunde** faptelor sale și a nu învinui împrăjirile sau a nu da pe seama altora nereușita personală. Obiectivele de referință sunt următoarele:

- a alege răspunsurile după situații;
- a crea împrăjiri artistice pozitive;
- a domina împrăjirile și reprezentările, sentimentele, trăirile personale;
- a-și asuma responsabilități pentru mesajele verbale și evoluările artistice;

e) cultivarea unui limbaj proactiv. Prin intermediul limbajului vorbit sau artistic are loc transmiterea în exterior a materiilor informaționale, inclusiv a stărilor afectiv-emoționale ale lumii interne. Cuvântul constituie exponentul principal al judecăților, al intențiilor noastre. *A-ți cultiva un limbaj proactiv* în plan educativ, înseamnă a-ți schimba paradigma mentală față de tine și față de alții, mai ales când ne referim la un proces mijlocit de valorile artistice. La persoanele orientate spre rezultat, *reușita personală/publică*, paradigma limbajului proactiv va avea următoarele semnificații: „voi reuși să percep în profunzime mesajul muzical”, „doresc să cunosc mai amplu valorile muzicii”, „voi duce acțiunea muzical-artistică începută la bun sfârșit”.

Concluzii. Luând act de demersurile conceptuale expuse anterior, fiecare oră școlară, fiecare ciclu de discipline din învățământul artistic trebuie să pună în valoare nivelurile învățării, și anume: *cunoașterea fenomenelor*, (*Ce este aceasta?*), *însușirea cunoștințelor și a deprinderilor noi*, (*Ce trebuie să întreprind?*), *realizarea prin transfer* a celor însușite în situații noi (*Cum să fac?*), *evaluarea/autoevaluarea* variabilelor de succes (*Care este eficacitatea acțiunii?*).

În afirmațiile noastre, am reieșit din realitatea că activitatea artistică diferă mult de alte activități ale omului prin specificul său ontologic, ceea ce necesită a lua în calcul oportunitățile și provocările aparente în manifestarea potențialului individual al elevului/studentului, act care se exprimă prin

transpunerea prescripțiilor teoretice în acțiuni practice incontestabil prin prezența reacțiilor emoțional-afective, prin trăirea *proiectelor* și *hărților* logistice ale acțiunii, adică nu doar în așteptarea unor stimuli veniți din exterior, ci prin fortificarea unor intenții și decizii artistice proprii ale elevului/studentului-subiecți ai educației.

Bibliografie:

1. BABII, Vladimir, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura: „Elena V.I.”, 2005. 399 p. ISBN 9975-931-96-0
2. BABII, Vladimir, *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura: „Elena V.I.”, 2010. 310 p. ISBN 978-9975-9649-0-6
3. BABII, Vladimir, BULARGA, T. *Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active/ Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional”*, 10 octombrie 2014, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, Chișinău, 2014. p. 214-224. ISBN 978-9975-115-53-7. 37.015.3(082)=135.1=161.1 F 97
4. BABII, Vladimir. *Praxiologia educației artistice/ Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea*, Bălți, 2014. p. 17-20. ISBN 978-99-75-4227-3-4
5. BABII, Vladimir, BULARGA, Tatiana. *Dimensiunea educațională a creativității muzicale în cadrul euroregiunii Siret-Prut-Nistru/ Ediția a X-a „Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere în cadrul forumului transfrontalier al euroregiunii Siret-Prut-Nistru”*, Bălți. p. 21-22. ISBN 978-606-687-109-9
6. BULARGA, Tatiana, BABII, Vladimir. *The success of artistic education: integration approache*. In: Review of artistic education. Artes Publishing House, Iași. Included in CEEOL, EBSCO, Index Copernicus, 2014. p. 250-259. ISSN=2069-7554 ISSN-L=2069-7554

SECȚIUNEA nr. 1 ȘTIINȚE FILOLOGICE
Atelierul nr. 1 LIMBĂ ȘI CULTURĂ

CZU 811.161.1'42

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПРОЦЕССОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ РЕЦЕПТИВНОЙ
ЛОКАЛЬНОСТИ В ОПИСАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ**

Елена СИРОТА, доктор, конференциар,
филологический факультет,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: *Articolul analizează principiul modelării textului descriptiv considerând selecționarea valorilor „constante” și „variabile”, a spațiului referențial și receptiv. Sunt clasificate verbele cu caracteristica receptivă explicită și implicită. Sunt identificate modelele lexico-semantică ale proceselor pentru a reprezenta categoria spațiului în discursurile descriptive. Este analizat specificul stilistic al textului descriptiv în funcție de apartenența unui fragment de text unui anumit stil funcțional. Se fac concluzii referitor la diversitatea modelelor de procese care alcătuiesc câmpul semantic verbal al spațiului dintr-un text descriptiv, considerând componenta dominantă, nucleul și un număr de zone periferice.*

Cuvinte-cheie: *textul descriptiv, câmpul semantic, verbul, nucleul, periferie, câmpul spațiului.*

На протяжении всей истории человечества интерес ученых к тексту остается неизменным. Это привело к появлению такой дисциплины, как лингвистика текста, которая оформилась в конце XX столетия как самостоятельная языковедческая отрасль. Функционально-смысловой подход стал предметом особого внимания, при этом одной из важных проблем становится проблема типов речи, что отражено в работах таких ученых, как: С.В. Чебанова, И.В. Ребровой, Г.Я. Мартыненко, В.И. Конькова, Н.Д. Десяевой, О.В. Неупокоевой, К.А. Роговой, И.А. Гончар, С.А. Арёфьевой, О.В. Протопоповой, Т.Б. Трошевой и др.

Актуальность данного исследования вызвана пересмотром ряда аспектов, связанных с функционально-смысловым подходом к тексту и обусловлена новыми парадигмами, детерминированными дискурсивной и когнитивной лингвистикой. Возникла необходимость создания рецептивно-прагматической описательной модели, которая отражает процесс перцепции с позиции субъекта-наблюдателя. Эта модель, безусловно, будет представлять несомненный интерес для ученых. Кроме этого, актуальным является исследование репрезентации категории пространства разноуровневыми языковыми средствами, в том числе – глаголами.

Цель данного исследования заключается в создании описательной модели рецептивно-прагматического характера, опирающейся на изучение структур семантического поля процессов в текстах репродуктивного типа.

В языкознании текстовое пространство подвергается анализу с разных позиций:

- 1) как материальный конструкт, который размещается в реальном континууме [12, стр. 227];
- 2) как денотативное пространство мира, которое создается в произведении [10, стр. 144-155];
- 3) как авторское пространство, отображающее интерпретацию ситуации создателем текста [3, стр. 105-107].

Исследователь В.М. Хамаганова представила подробное изучение структурно-семантической и лексической модели текста-описания. Ученый анализирует описательный текст, понимая функцию как роль субъекта, которая репрезентируется в тексте предложениями-высказываниями, а в структуре предложения вербализуется процессами [15]. При исследовании указанного типа текста «переменной» величиной признаются облигаторные актанты – компоненты ядра, которые существуют как константы величины процессов с семантикой «бытия», «существования». Компоненты актантного ядра являются смысловой базой дискурса репродуктивного типа и выполняют текстообразующую функцию, передавая его концептуальное содержание.

При построении структурно-семантической модели текста-описания исследователем также выявлено, что описание отражает часть материального мира, а именно некий ряд референтов, который существует в локально-темпоральном континууме и является онтологической базой текста указанного типа.

Исследование описания должно быть проведено с учетом прагматического анализа и привлечением теории нарратива, что оказывается сопряжено с необходимостью включения в модель описания фигуры, предполагающей изучение референциального пространства и семантических смыслов (микроконтекст) и фона, связанного с исследованием рецептивного пространства (топохроноса) и прагматических смыслов (макроконтекст).

Кроме того, позиция наблюдателя определяет способ описания, его тональность, а также выбор средств вербализации пространственных параметров.

Таким образом, на основе исследований учеными исследуемой модели описания можно ее изобразить следующим образом:



Рис.1 – Рецептивно-прагматическая модель описания

При таком подходе описательный текст можно рассматривать как тип текста, вербализующий параметры рецептивной локальности объектов, наблюдаемых в определенный момент времени.

Если когнитивной основой текста-описания интерьера и пейзажа выступает понятие геометрического объема, то описание портрета и предмета базируется на понятии геометрического тела. В описании-интерьере и описании-пейзаже пространство предстает в виде куба, в первой разновидности ограниченного потолком, полом и стенами, во втором случае неограниченного явно, но возможностями наблюдателя, воспринимающего пространство. В структуре пространства описания-портрета выделяются составляющие внешнего облика человека, при описании предмета объект присутствует в трехмерном пространстве, выделяясь особенностями формы, размера и т.д.

Исходя из когнитивной основы описания и обобщения языковой специфики ее реализации в тексте может быть выведена общая модель описательного текста, которую составляют следующие элементы: объект описания, его свойства, выраженные бытийными предложениями и предложениями характеристики, актантное ядро, состоящее из компонентов локальной структуры и компонентов с семантикой предмета, причем компоненты эксклюзивной интенциональной семантики выступают прагматическим средством и выполняют аксиологическую функцию. Выделенный типизированный описательный текст, как любая языковая модель, обладает свойством воспроизводимости, что проявляется в возможности его стяжения до уровня слова – наименования объекта описания в силу целостности перечисляемых признаков.

Особая актуальность проблемы пространственной концептуализации в современной науке обусловлена активным развитием когнитивного направления. В трудах ученых исследуются категория локальности в разных аспектах: категория пространства в целом, а также отдельные элементы ее структуры. В концепции Л.Н. Федосеевой категория локативности трактуется как комплекс разноуровневых средств, отражающий разные варианты локализации, среди которых автор выделяет событийно-ситуативный (обозначение места ситуаций и событий), предметно-соотносительный (характеристика сорасположения предметов), событийно-динамический (перемещение предметов), параметрический (обозначение параметрических

характеристик объектов), субъектно-ориентированный (местонахождение объектов и их восприятие говорящим) [14, стр. 358].

Исследуя категорию локативности, ученый выделяет в ее составе ЛСГ существительных с пространственным значением (метаслова, создающие общую пространственную сеть; названия мест событий, ландшафтную лексику, слова с гибридным значением (холод = помещение с низкой температурой), параметрическую лексику), прилагательные, глаголы (движения, действия, состояния, экзистенциальные, зрительного и слухового восприятия), наречия (локальные, директивные и др.), фразеологизмы, модусные и контекстуальные средства, деривационные, морфологические и синтаксические средства репрезентации локальных отношений [14, стр. 128-252].

Языковое поле локативности рассматривается учеными как объединение ряда микрополей: субстантивной, адвербиальной и вербальной локативности [2, стр. 79]. В других работах это обозначается как микрополя объективной (предложно-падежные формы носителя признака и прилагательные, бытийные и статальные глаголы), субъективной ориентации (наречия, местоимения, частицы, бытийные и статальные глаголы), перемещения (глаголы движения и перемещения с предложно-падежными формами и директивными наречиями) и параметризации мира (выражение разными средствами трехмерности и симметрии пространства) [1].

Состав как ядерной, так и периферийных зон в рамках поля локальности устанавливается по-разному. Согласно одной из точек зрения, семантическая категория пространства в ее языковой реализации обладает способностью выходить за пределы процесса, охватывая обстоятельственные отношения, поэтому ядро поля структурируют и предложно-падежные формы, и префиксы – носители подобной семантики [5, стр. 74-75]. Тем не менее, другая позиция признает доминантным в репрезентации локальных отношений именно предикативный компонент [11, стр. 5-6].

Известным признаком ФСП является его пересечение с другими полями. Лингвисты убедительно доказали возможность сопряжения полей локативности и бытийности [2; 4 и др.]. Помимо пересечения с полем бытийности, исследователь Л.Н. Федосеева достаточно детально изучает потенции взаимодействия поля пространства с полями дистрибутивной семантики (ходить по домам), причинности (в густой траве не было видно птиц), темпоральности (за ужином обсудили новую встречу), атрибутивности (наземный, подводный), адресатности (сделал выписку на собрание), оценки и градуальности (наблюдение велось с самой высокой точки), количественности (обосновались на высоте 3 метров), цели (отправились вслед за друзьями), уступки (куда ни посмотри, везде красота), условия (остались дома из-за дождя) [14, стр. 112-113]. При этом ученый отмечает возможность ряда лексем нелокального значения приобретать способность к репрезентации семантики локативности в определенных ситуациях речи [14, стр. 22].

Итак, семантическое поле имеет концентрическую структуру, распадаясь на ряд лексико-семантических групп, в составе которых процессы выступают в виде лексико-семантических вариантов. При этом границы ЛСГ достаточно подвижны вследствие динамизма семантики их элементов.

Для построения классификации процессов, репрезентирующих локальные отношения в описательных текстах, важен учет сочетаемостных свойств данного класса слов. Так, выделяемые на базе текстов-описаний пространственные глаголы могут быть разделены на: 1) единицы, которые вербализуют локальные характеристики, присущие объекту: *леса стелются, щеки круглятся*; и 2) средства, которые представляют пространственные соотношения предметов: *вещи размещаются в квартире, картины висят на стенах*. На синтаксическом уровне это деление на два блока проявляется в облигаторности пространственного распространителя для второго блока глаголов: *вещи размещаются в квартире, картины висят на стенах*.

В описательном тексте (в основе которого бытие, существование объектов в определенном пространстве) активно используются рассматриваемые единицы за исключением форм, имеющих вневременное значение (*водиться, обитать*), которые вносят в контекст значение длительности явлений. При использовании подобных единиц в описательном контексте должен присутствовать показатель времени, который снимает значение вневременности: *Сейчас в пруду*

водятся караси – раньше их не было, *В настоящее время в Забайкалье обитает соболь* – раньше не водился [15, стр. 117]. Форма *встречаться* может быть использована при построении описаний, при этом ее значение приближается к значению ‘виднеться’: *Там и сям встречаются постройки. Одни ветхие, другие еще совсем новые. Кругом тишина, спокойствие. - Там и сям виднеются постройки. Одни ветхие, другие еще совсем новые. Кругом тишина, спокойствие.*

В описательном тексте частотны позиционные глаголы, функционирующие вместе с локативом, поскольку важно не только отметить наличие признака, выражаемого предикатом, но и очертить пространственное расположение объектов действительности, которые были подвергнуты описанию.

Единицы ЛСГ могут быть дифференцированы по коннотативным признакам [7, стр. 16]: *вещи лежат на кровати – вещи валяются на кровати.*

Пространственная семантика в текстах-описаниях реализуется неакциональными и акциональными глаголами, эксплицирующими статальный или процессуальный характер отношений предмета и локального ориентира. Любой процесс, анализируемый в ракурсе локальных параметров, содержит такие фазы, как: начало, продолжение и конец процесса: *Девушка вошла в парк / находится в парке / вышла из парка.* Начало и финитивность подобных отношений носят динамический характер (перемещение). Следующий этап подобных отношений является статическим процессом (местонахождение) [11, стр. 8], или собственно локализацией [8, стр. 48-49], что характерно для неакциональных глаголов, вследствие этого они частотны при структурировании текстовых моделей визуального характера, в которых вербализуются константные признаки статичного объекта, наличествующего в описываемом пространстве в конкретный момент времени.

Построение описательных текстов дифференцируется в зависимости от стилистической маркированности фрагмента. В.П. Вахтеров, Б.Н. Головин, М.Р. Львов и др. отмечали зависимость языковых средств разных типов речи от стилистической принадлежности текста. С данной позиции изучаются тексты типа «описание» художественного, нехудожественных книжных и разговорного стилей, в которых рассматривается возможность репрезентации локальных отношений с помощью процессов.

Художественный текст обладает большими возможностями для исследования семантики процессов, так как они широко употребляются и характеризуются коннотативной окраской. Каждый автор индивидуален при создании текстов типа описание, а также свободен в отображении визуальных эффектов. Для репрезентации определенного художественного пространства существуют разнообразные формы рецептивного характера (визуально воспринимаемые признаки, аудиальные и другие).

Описание играет в художественном стиле особую роль, именно с помощью описаний возможным оказывается образное воссоздание картины природы, наблюдаемого интерьера, образа персонажа или какого-то значимого объекта.

Далее подробнее рассмотрим лексические значения процессов, репрезентирующих локальные параметры в тексте-описании.

Ядерные зоны и зоны ближайшей периферии семантического поля пространства формируют неакциональные глаголы. Глаголы, объединенные бытийной семантикой, могут реализовываться в контексте описания разные значения, и, следовательно, становиться компонентами разных ЛСГ. Так, глагол *лежать* может реализовать в тексте позиционный ЛСВ, обладая семантикой размещения, направления в пространстве, а может обладать и экзистенциальной семантикой:

1. *Учебник лежит* (положение – горизонтальное) *на парте* – позиционный глагол.
2. *Село лежит* (расположено) *в низине* – глагол размещения в пространстве.
3. *Тропинка лежит* (имеет направление) *на восток* – глагол, обозначающий направление.
4. *На горах лежит* (есть) *мгла* – экзистенциальный глагол.

Итак, в ядро семантического поля пространства входят неакциональные глаголы, которые наиболее частотны при создании текстовых структур описания. В ядро входят нейтральные, неэкспрессивные предикаты, функционирование которых неограничено стилистически. Экспрессивные, стилистически ограниченные, окказиональные формы следует отнести к зоне ближайшей периферии семантического поля локальности в описательных текстах.

Дифференциация значения размещения и позиционного значения реализуется в контексте при сочетаемости глагола: в случае сочетания глагола определенного уровня конкретности (*сидеть, лежать* и др.) с именем этого же уровня конкретности (*сидеть на стуле, лежать на полке*) возникает координация и реализуется позиционное значение, в случае сочетания с семантически некоррелированными компонентами (*сидеть в стене, лежать в низине*) реализуется генерализованное значение размещения в пространстве из-за отсутствия необходимости в точном обозначении пространственного расположения [7, стр. 42-43].

Глагол *покоиться* по сравнению с предикатом *лежать* имеет дополнительную сему 'неподвижно'.

Приводимый ниже описательный текст структурируется с помощью глагольных предикатов с семантикой положения в пространстве и эллиптических конструкций:

*«На столе перед двумя окнами **поместилась** шкатулка <...> Чистое белье **поместилось** в комод, уже находившемся в спальне; белье же, которое следовало прачке, завязано было в узел и **подсунуто** под кровать. Чемодан, по опростанье его, был тоже **подсунут** под кровать. Сабля **поместилась** также в спальне, **повиснувши** на гвозде недалеко от кровати»* (Н. Гоголь. Мертвые души).

В данном фрагменте текста продуктивен процесс размещения *поместиться*, употребляющийся в контексте с различными актантами (*шкатулка, сабля, белье*), а эллиптические конструкции обладают семантикой существования в континууме.

В книжном описании отмечены нейтральные или специализированные для определенной области знания процессы с семантикой размещения в пространстве: *антенны расположены на голове; чешуи сидят в коже, лед лежит на поверхности; пыль сосредоточена в слое; в помещении смонтированы балки, терраса залегает в области, на участке проложены коммуникации* и др.

В официально-деловом описании глаголы размещения являются самой частотной ЛСГ. Особенно это характерно для протоколов осмотра мест происшествий, проектов организации строительства, где главной задачей становится перечисление объектов, располагающихся в пространстве, или представление общей структуры описываемого пространства:

По территории участка проложены сети инженерных коммуникаций, перекладка которых не предусматривается.

В описательном тексте, принадлежащем разговорному стилю, употребляются нейтральные и разговорные глаголы со семантикой размещения в пространстве: *бассейн располагается на первом этаже, школа стоит в центре города, дальше идет помещение, к берегу подходит дорога* и др.

В описании используются глаголы позиции (по терминологии Г.А. Золотовой – локализирующего значения [6, стр. 159]), обладающие семантикой вертикального или горизонтального положения в пространстве: *шкаф стоит в комнате; картины висят на стенах; сосульки свисают с крыши; ковер лежит на полу; вещи валяются* и др.

В тексте-описании частотны статальные позиционные процессы (определяемые также как глаголы пространственного положения, позиции, покоя). Основное в семантике подобных глаголов – это нахождение предмета в одной из позиций, при этом важно указание на «площадь контакта с опорой (максимальная площадь контакта у *лежать*, минимальная – у *стоять*, отсутствие площади контакта – у *висеть*); ориентированность в пространстве (горизонтальная – *лежать*, вертикальная – *стоять, висеть*, горизонтально-вертикальная – *сидеть*) и функциональность (*стоять*) / нефункциональность (*лежать, висеть*)» [13, стр. 196].

Позиционные глаголы (*комод стоит в спальне, картины висят на стенах, бумаги валяются на полу* и др.) активно используются для построения описаний в публицистическом тексте.

Описанию свойственны процессы со значением отображения объекта (в широком смысле) с разных позиций, проникновения одного в другое: *стебли обвивают, облегают, одевают* (Н. Гоголь), *окутывают, опутывают, оплетают, охватывают, ствол; платье обтягивает фигуру; стебли облеплены, унизаны цветами; стол затянут сукном; деревья купаются в свете* и др.:

«Он сидел за письменным столом. Как и накануне, длинный теплый шарф двумя или тремя кольцами обвивал его шею» (Л. Юзефович. Князь ветра)

Глаголы с семантикой заполнения пространства характеризуют описательный текст: *мебель наполняет комнату; вмещается, втискивается в комнату; спальня забита, завалена, завешана, загромождена, закидана, занята, заполнена, заставлена, наполнена, напичкана, набита, обставлена, обвешана, увешана, уставлена вещами; в гостиной расставлены кресла и др.*

«Всюду громоздилась посуда. Стены были увешаны фотографиями. На диване лежали яркие конверты от заграничных пластинок. Постель была не убрана» (С. Довлатов. Чемодан).

В приведенном описательном тексте в числе прочих употребляется глагол заполнения пространства (*стены увешаны фотографиями*). В данном случае глагол с указанной семантикой применяется для характеристики стен описываемого помещения.

В вербализации пространства в разговорном описании участвуют нейтральные и разговорные глаголы с семантикой заполнения пространства: *комната завалена, напичкана вещами, магазин заставлен коробками* и др.

Модель описательного текста структурируют глаголы, указывающие на направление в пространстве. В данной ЛСГ выделяем:

- горизонтальное положение: *тропинка лежит на восток;*
- вертикальное положение: *дорога вздымается, нисходит, поднимается, спускается, сползает* (В. Набоков) *к озеру; поток стекает вниз;*
- глаголы, в которых значение горизонтальной или вертикальной ориентации в пространстве конкретизируется в рамках контекста: *вошла под тень деревьев, под гору; дорога бежит, ведет, вырывается, идет, отклоняется, ползет, поворачивает, пронизывает, скользит вверх в горы / по равнине; река течет с горы / по долине; окно выходит в сад / слуховое окно выходит на чердак.*

С пространственным значением в описательном тексте употребляются процессы с семантикой пространственного соотношения объектов, расположением одного предмета относительно другого: *дома ластятся* (И. Тургенев), *лепятся, липнут, подходят, подползают* (М. Шолохов), *присоединяются, прислоняются, прилегают, примыкают, прижимаются, пристроились, примостились, приткнулись* (И. Калашников) *к селу; гнездятся у села; вдвигаются, вклиниваются, врезаются, впиваются, вдаются, упираются, уткнулись в село; сливаются сходятся, с селом; отстоят от села, замыкают село* и др.

Если в художественном тексте частотны экспрессивные глаголы, то в книжном описании пространственные отношения реализуются книжными и специальными глаголами рассматриваемой ЛСГ: *линия соединяет звездные скопления; шлаковики сообщаются с регенераторами; крючья приварены, прикреплены, причленены к валу; остров соединен с материком; голова слита с сегментом груди, ребра опираются на стену, к правому крылу пристроено помещение бассейна* и др.

Художественное описание образуют глаголы с семантическим элементом формы объекта: *дорога вьется, выгибается, извивается, изгибается, кучерявится* (М. Шолохов), *леса сутулятся* (Шолохов), *ствол березы круглится* (Н. Гоголь), *отмель изжесана, источена прибором* (И. Калашников); *волосы лежат шапкой* и др.

Значительное количество глаголов формы составляют экспрессивные единицы, представляющие метафорическое видение автора, подобные предикаты ориентированы на наблюдателя, поскольку к средствам, ориентированным на говорящего, могут быть отнесены не только средства выражения субъективной модальности, но и средства образности, широко употребляющиеся в художественном тексте [9].

В текстах научного и официально-делового стилей не допускается функционирование единиц экспрессивного характера и окказионализмов, которые частотны в художественном описании. В данных стилях семантика формы выражается процессом, стилистически немаркированным: *образует ряд, решетку и т.д.; имеет круглую форму (круглится), имеет вид круглого пятна, цилиндра; сосуд грушевидной формы и т.д.; выглядит полукругом и т.д.*

Приведем высказывания, выделенные из научного описания: *«Цирки и полукруги окольцовывают собой вулканы, прямые эскарпы расположены повсеместно»*

«Ледяные цилиндрические тела образуют весьма плоское кольцо» (Б. Силкин. В мире множества лун).

Обобщив общее число глаголов в стилистических разновидностях описания, приходим к выводу, что употребление акциональных процессов при создании текстовых описательных структур не частотно, указанные глаголы располагаются на периферии семантического поля рецептивной локальности в тексте-описании. Для реализации акциональными глаголами бытийной функции необходим описательный контекст (*В комнате светло, у окна стоит стол. За столом сидит ребенок, он читает книгу*), в то время как у неакциональных глаголов пространственное значение закреплено в словаре или реализуется в минимальном контексте (в сочетании с актантами). В силу более низкой по сравнению с неакциональными глаголами частотности употребления в описании и реализации функции характеристики пространства только в описательном контексте акциональные предикаты должны быть отнесены к периферии вербального семантического поля локальности в репродуктивных текстах.

Итак, в описательных текстах параметры локуса вербализуются разнообразными неакциональными и акциональными глаголами. Семантическое поле глаголов оказывается составной частью поля рецептивной локальности, в которое наряду с предикативными единицами обнаруживаются актанты, характеризующиеся закономерностью функционирования в текстах-описаниях, а также атрибутивные, наречные и другие языковые единицы, способствующие репрезентации пространства в описаниях, однако не являющиеся константным свойством текста рассматриваемого типа.

Библиография:

1. ВСЕВОЛОДОВА, М. В., *Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке* / М. В. Всеволодова, Е. Ю. Владимирский, Москва, Русский язык, 1982, 264 с.
2. ВСЕВОЛОДОВА, М. В., *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник*, Москва, Изд-во МГУ, 2000, 502 с. ISSN 978-5-453-00117-0
3. ДИБРОВА, Е.И., *Пространство текста в композитном членении*, В: Структура и семантика художественного текста: доклады VII международной конференции. Москва, СпортАкадем-пресс, 1999, с. 104-111.
4. ЗАМЕТАЛИНА, М. Н., *Бытийность в функционально-семантическом пространстве русского языка (диахрония и синхрония)*: дисс. на соиск. уч. ст. д-а филол. наук, Волгоград, 2002, 286 с.
5. ЗАСУХИНА, Т. П., *Место лексико-грамматических средств в языковом поле пространства*. В: Теория поля в современном языкознании: межвузовский научный сборник, Уфа, Изд-во Башкирского университета, 2001, с. 73-77.
6. ЗОЛотова, Г. А., *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*, Москва, Наука, 1982, 368 с.
7. ИБРАГИМОВА, В. Л., *Глаголы пространственной локализации в современном русском языке*: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д-ра филол. наук, Екатеринбург, 1994, 47 с.
8. МЕЛЬЧУК, И. А., *Курс общей морфологии*, общ. ред. Н. В. Перцова, Е. Н. Савиной, Москва, Вена, Языки русской культуры, Прогресс, 1998. Том II, 544 с. ISBN 5-7859-0021-1.
9. НЕЧАЕВА, О. А., *Очерки по синтаксической семантике и стилистике функционально-смысловых типов речи*, Улан-Удэ, Изд-во Бурятского госуниверситета, 1999, 96 с. ISBN 5-85213-178-4.
10. НИКОЛИНА, Н. А., *Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*, Москва, Издательский центр «Академия», 2003, 256 с. ISBN 5-7695-0954-6.
11. *Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность* / отв. ред. А. В. Бондарко, Санкт-Петербург, Наука, 1996, 229 с.
12. ТОПОРОВ, В. Н., *Пространство и текст*. В: Текст: семантика и структура. Москва, Наука, 1983, с. 227-284.
13. ТРОФИМОВА, А.В., *Особенности семантики русских позиционных глаголов*, В: Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2015, Ч. II, № 2 (44). С. 195-198. ISSN 1997-2911.
14. ФЕДОСЕЕВА, Л. Н., *Категория локативности в современном русском языке*: дисс. на соиск. уч. степ. д-ра филол. наук, Москва, 2013, 450 с.
15. ХАМАГАНОВА, В. М., *Структурно-семантическая и лексическая модель текста типа «описание» (проблемы семантики и онтологии)*: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д-ра филол. наук, Москва, 2002, 43 с.

О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ЧАСТИЦ В ГИМНАЗИЯХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Фёдор ГОРЛЕНКО, доктор, преподаватель,
филологический факультет,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: Prezentul articol pune în discuție studierea caracteristicilor lingvistice ale particulei în ciclul gimnazial, în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale din Republica Moldova.

În studiul dat sunt relevate cauzele ce condiționează dificultățile de învățare ale particulei, se punctează caracteristicile lingvistice ale acesteia, se propun strategii didactice, care facilitează înțelegerea acestui fenomen lingvistic.

Cuvinte-cheie: particule, omonime gramaticale, modalitate, nuanță stilistică, metodă comparativă/comparație.

Тема «Частица» входит в учебный модуль «Служебные части речи» и детально изучается в 7 классе. Изучение этой служебной части речи вызывает у семиклассников значительные трудности, основная из которых состоит в том, что учащиеся, как правило, испытывают затруднения при отграничении частиц от других неизменяемых частей речи, в частности от наречий и союзов, пытаются запомнить эту группу служебных слов «списком», не умея осознанно выявлять их дифференциальные признаки, их семантическое и синтаксическое своеобразие. Вероятно, это можно объяснить тем, что в морфологической системе русского языка частица – это относительно молодая служебная часть речи, состав которой формируется постепенно и постоянно пополняется. Первообразных частиц, появившихся в языке не в результате трансформации других частей речи, в русском языке немного. Это такие частицы, как «же, не, ни, вот, вон» и некоторые другие. Разные разряды частиц пополняются за счет грамматических форм местоимений (оно, то, всего, это, все и др.), глаголов (мол, ведь и др.), союзов (хоть, да, и, будто, словно и др.).

Впервые в русском языкознании частицы как особый лексико-грамматический класс служебных слов были систематически описаны лингвистом А. Добиашем в работе «Опыт семасиологии частей речи и их форм на почве греческого языка», а А.А. Шахматов в «Синтаксисе русского языка» настаивал на необходимости выделения частиц в самостоятельную часть речи и анализировал всего восемь частиц.

Фундаментальное исследование частиц как особого морфологического класса служебных слов дано в работах таких выдающихся лингвистов, как А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, Н.Ю. Шведова. Так, особенно продуктивно разработана классификация частиц и дано их научное определение в известном труде В. В. Виноградова. Учёный предлагает дефиницию собственно частиц как «небольших групп слов, которые объединены общими свойствами гибридного – полуграмматического и полулексического – типа и промежуточным положением между наречиями и модальными словами, с одной стороны, и союзами – с другой стороны» [1, стр. 545].

Описывая частицы, лингвисты отмечали их различные признаки: семантические, структурные, функционально-стилистические, генетическую связь с другими частями речи. Однако до настоящего времени в лингвистической науке не выработалось единого мнения на эту служебную часть речи. Это объясняется своеобразием соотношения лексического и грамматического значения в частицах. Одни лингвисты выделяют в них ограничительные, указательные, вопросительные, определительные, выделительные и другие значения; другие обращают внимание на служебную функцию частиц и подчёркивают, что если их рассматривать изолированно, «вне определенного типа конструкций» [5, стр. 97], то они лишены лексических значений. Это привело к наличию в лингвистических исследованиях множества классификаций частиц.

Авторы действующего учебника «Русский язык и литература» отдали предпочтение наиболее распространенному взгляду на эту служебную часть речи и квалифицировали частицы как служебную часть речи, которая «сообщает разнообразные смысловые оттенки предложениям, словосочетаниям и отдельным словам, а также служит для образования форм наклоне-

ния глагола» [3, стр. 186], и выделили две группы частиц на основе их функциональной роли: модальные и формообразующие. Такое широкое определение частицы как морфологического класса служебных слов соотносится с их квалификацией в научной грамматике. В.В. Виноградов пишет: «Частицами называются классы таких слов, которые обычно не имеют самостоятельного реального или материального значения, вносят главным образом дополнительные оттенки в значения других слов, групп слов, предложений или же служат для выражения различного рода грамматических (а, следовательно, и логических, и экспрессивных) отношений. Поэтому семантический объём этих частиц очень широк, их лексико-грамматические значения очень подвижны, они находятся во власти синтаксического употребления» [1, стр. 544].

Изложенные обстоятельства свидетельствуют о том, что изучение частиц требует от учителя-словесника серьёзной лингвистической и дидактической подготовки.

Назовем и кратко охарактеризуем некоторые основные лингводидактические особенности изучения частиц в 7 классе.

1. Знакомство с частицей как новой служебной частью речи целесообразно начать с выполнения упр. 1, предложенного в учебнике: учащиеся сопоставят предложения, определяют функциональную роль частиц (разве, неужели, именно, только, вот, даже, не, лишь) и делают вывод о том, что представляет собой частица как часть речи. Закрепить полученные знания можно посредством чтения учебно-научного текста о частицах и выполнения упр. 2,3. Учитель-словесник поступит методически грамотно, если обратит особое внимание семиклассников после выполнения упр. 3 на отличие частиц от других неизменяемых слов – сначала наречий, а затем союзов, подчеркнув, что в морфологической системе русского языка встречаются грамматические омонимы: частицы и наречия, частицы и союзы. Можно предложить учащимся несколько предложений с грамматическими омонимами (наречиями и частицами), сравнить их и показать отличие омонимичных частей речи.

Вот, например, вариант такого задания: **сравните предложения, найдите одинаково звучащие слова, определите, какой частью речи они являются.**

1. Юноша говорил убедительно и просто. 2. Я просто не понял вашего вопроса. 3. Девушка посмотрела смело, решительно, даже с каким-то вызовом. 4. Имя этого человека я слышал решительно в первый раз. 5. Вопрос был решён быстро и положительно. 6. Теперь друзья положительно ничего не понимали.

Сравнивая предложения, учащиеся отметят, что слова «просто, решительно, положительно» в 1, 3, 5 предложениях являются наречиями, поскольку они логически и грамматически зависят от сказуемого, выполняют синтаксическую функцию обстоятельства образа действия, а во 2, 4 и 6 предложениях эти же слова не являются членами предложения, к ним нельзя задать логико-смысловой вопрос, они придают сказуемому дополнительный смысловой оттенок, усиливают его значение, поэтому эти слова являются частицами.

Используя приём сравнения, учитель совместно с учащимися разграничат такие грамматические омонимы, как частицы и союзы. Целесообразно предложить семиклассникам для сравнительного анализа следующие предложения: *В доме и на улице было душно. И в горе человек должен быть сильным.* Семиклассники определяют функцию слова «и» в предложениях и установят, что в первом предложении слово «и» является сочинительным союзом, так как связывает однородные члены – обстоятельства места, а во втором предложении слово «и» не является средством связи, оно усиливает значение обстоятельства, следовательно, это частица.

С целью закрепления умения дифференцировать служебные части речи рекомендуется предложить семиклассникам следующее упражнение.

Найдите служебные части речи. Установите разницу между грамматическими омонимами – частицами и союзами.

1. Да здравствует солнце, да скроется тьма! (А. Пушкин) 2. Мал золотник, да дорог. (Посл.) 3. Кумушка, мне странно это: да работала ль ты лето? (И. Крылов) 4. Какие перышки? Какой носок? - Какие перышки! Какой носок! И, верно, ангельский быть должен голосок! (И. Крылов) 5. Да надо ли это делать? 6. Да перестаньте, наконец, шуметь. 7. Звёзды меркнут и гаснут! (И. Никитин) 8. Ну и пуглив же ты! (М. Горький)

2. В дефиниции частиц, предложенной в учебнике, подчёркивается, что частицы могут придавать разнообразные смысловые оттенки предложениям, словосочетаниям и отдельным

словам в предложении. На эту функциональную особенность частиц необходимо обратить внимание учащихся и в процессе анализа модальных частиц, и особенно при морфологическом разборе частиц. Следует акцентировать внимание семиклассников на том обстоятельстве, что частицы употребляются при целом предложении тогда, когда они стоят непосредственно перед сказуемым. В случае, если частица употребляется при других членах предложения, то она подчёркивает смысл только этих членов предложения. К таким частицам относятся, например, такие, как и, же, даже, только, ведь, как раз, почти.

Для закрепления знаний этой части изучаемой темы можно использовать упр. 4, предложив семиклассникам изменить позицию одной и той же частицы в структуре предложения, или подобрать лингводидактический материал самостоятельно.

3. В учебнике применяется понятие модальные частицы, однако не предлагается объяснения самого термина «модальность». В квалификации модальных частиц описательно отмечается, что они «*сообщают разнообразные смысловые оттенки предложениям, словосочетаниям и отдельным словам*» [4, стр. 180]. В научном понимании, как известно, модальность – это «*грамматико-семантическая категория, выражающая отношение к высказываемому, его оценку, отношение сообщаемого к объективной действительности*» [2, стр. 163]. Нетрудно заметить, что в действующем учебнике предлагается расширенное толкование модальности. Это объясняется попыткой интегрировать семантические признаки частиц с их функциональной ролью. Учитель, используя сознательно-практический метод объяснения нового материала, может познакомить учащихся с содержанием термина «модальность».

4. В соответствии с современной лингводидактической концепцией изучение структурных единиц языка различных уровней языковой системы необходимо осуществлять на синтаксической основе с обязательным учётом их стилистических особенностей. Исходя из этого, в ходе изучения частиц учитель должен обратить внимание учащихся на сферу их употребления.

В стилистическом аспекте многие частицы характеризуются нейтральной функционально-стилистической окраской (даже, ли, только, не, ни, же, бы, пусть, еле, уже, совсем, едва, вот и др.). Большое число частиц имеет разговорную окраску (чуть, дескать, право, чай, ведь, небось, вряд ли, авось, то-то, вить, ишь, аж, пускай, никак, мол, де и др.). Некоторые частицы, которые можно встретить в художественных текстах, являются просторечными (*пуцай, вишь, во, нешто*). Оттенок книжности, торжественности присущ частице да: Да здравствует солнце! Да скроется тьма! (А. Пушкин). Устаревшая вопросительная частица *ужели* употребляется в поэтической речи. Определительная частица *отнюдь не* имеет оттенок книжности (*отнюдь не прав, отнюдь не согласен, отнюдь не трус*).

В процессе выполнения упр.4 учитель подчеркнёт, что частицы употребляются во всех стилях речи, но особенно частотны в живой разговорной, где возможно соединение двух и более частиц (*вот и, вот так, ай да, вот ведь, только-то* и др.). Подобное соединение частиц придаёт разговорной речи особую эмоциональность и экспрессивность. Необходимо обратить внимание семиклассников на то, что избыточное употребление частиц ведёт к засорению речи и утрате такого коммуникативного качества речи, как смысловая точность. Упражнение 5, предложенное в учебнике, ориентировано на формирование у учащихся умения определять функционально-стилистическую окраску частиц, их семантическую и стилистическую роль в связанном тексте.

Как видим, в ходе учебного рассмотрения такой служебной части речи, как частицы, необходимо учитывать целый ряд лингводидактических особенностей, связанных как с языковой спецификой этого морфологического класса слов, так и с методами и приёмами их изучения, направленными на эффективное формирование ведущих специфических компетенций – языковой, речевой и коммуникативной.

Библиография:

1. ВИНОГРАДОВ, В.В., *Русский язык: Грамматическое учение о слове*. М.: Высшая школа, 1986. 640 с.
2. РОЗЕНТАЛЬ, Д.Э., ТЕЛЕНКОВА, М. А., *Словарь-справочник лингвистических терминов*. М.: Наука, 1972. 253 с.

3. *Русский язык и литература: 7 класс. Учебник для школ с обучением на русском языке.*/ Ф. М. Горленко, Т.Н. Сузанская, Кишинев: 2007. 370 с. ISBN 978-9975-53-801-5.
4. СОКОЛОВА, Г.П., *Изучение частиц на уроках русского языка.* М.: Просвещение, 1988, 126 с.
5. ШВЕДОВА, Н.Ю., *Очерки по синтаксису русской разговорной речи.* М.: 1960. 198 с.

CZU 811.112.2'366.52: 303.446.2

GENDERSPRACHE IN FORSCHUNG UND LEHRE

Oxana CHIRA, Dr., Dozentin,
Fakultät für Philologie,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti,
Bergische Universität Wuppertal, Deutschland

Rezumat: *Studiul nostru abordează egalitatea de gen în limba scrisă și vorbită obținută atunci când femeile și bărbații, precum și persoanele care nu se conformează sistemului binar de gen, devin vizibili și sunt tratați, prin intermediul limbajului, ca persoane egale ca valoare, integritate, demnitate și respect. În acest studiu se propun unele activități practice pentru elevi sau/și studenți. Acestea cuprind mai multe dimensiuni ale educației de gen printr-un limbaj adecvat, conform rigorilor de ultimă oră în domeniu.*

Cuvinte-cheie: *educația de gen, egalitate, rasism, discriminare, limbaj, interculturalitate.*

Wir lernen über die Sprache gesellschaftliche Normen, Positionen, Aktivitäten und Rollen. Mit der Sprache können wir alles dokumentieren und damit drücken wir auch die Differenz aus. Geschlechtsstereotype äußern uns mehr und sie „bezeichnen dementsprechend die Zuschreibung von Merkmalen zu einer Geschlechtskategorie. Sie sind charakterisiert als sozial geteilte Annahmen darüber, welche Merkmale männliche und weibliche Personen (angeblich) haben (sog. deskriptive Normen) oder haben sollten (sog. präskriptive Normen)“ [vgl. 1, S. 32-38]. Die Stereotype können anfangs bei der Wahrnehmung und Orientierung helfen, da sie den Interpretationsspielraum einschränken. Unsere Vorstellungen werden durch Erfahrung, Stereotype und Sprache beeinflusst. Erwachsene tragen ihren Teil dazu bei, Geschlechtsunterschiede zu stärken und die Kinder auf Stereotypen zu halten. Die verschiedenen Faktoren greifen ineinander und sind daher nicht ganz einfach zu trennen.

In der Wissenschaft stehen wir immer wieder vor der Frage, ob Geschlechtsunterschiede die Ursache für Geschlechtsstereotype sind. Das EU-Programm „Horizon Europe“ legt damit die Gleichstellung der Geschlechter als einen maßgeblichen Baustein in der Wissenschaft fest. Normalerweise hat Geschlechtergerechte Forschung zwei Dimensionen: Wer forscht? Was und wie wird geforscht? Die Begriffe „Diskriminierung“ und „Sexismus“ sind schon im 21. Jahrhundert bekannt. Sexismus ist „die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts“ [5, S. 21]. Der Begriff entstand in den USA in Anlehnung an Rassismus und wird mittlerweile auch auf konkrete Verhaltensweisen bezogen. Moderner Sexismus heißt, die Diskriminierung von Frauen zu bestreiten und sich gegen Bestrebungen zu stellen, mehr Gleichberechtigung zu schaffen [3, S. 6].

Bemerkenswerterweise führen die Stereotypen und die Sprache zu Unterschieden im Denken über. Dies ist nicht zu beanstanden, solange damit eine faire, gleichberechtigte Behandlung nicht gefährdet wird. Geschlechtsstereotype und geschlechterungerechte Sprache lösen jedoch einen voreingenommenen Umgang mit Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern aus. Das führt zu ungleichen Chancen im täglichen Leben, bei Identitätsfindung und Lebensentwurf.

In der heutigen Gesellschaft, wenn die Rolle der Frauen immer an Bedeutung gewinnt, sieht die Situation im sprachwissenschaftlichen Sinne anders. So eine Veränderung der Situation betraf in der gleichen Maße die deutsche und rumänische bzw. moldauische Gesellschaft. Man muss noch hinzufügen, dass „Gendergerechte Sprache auch im Rahmen von Stellenanzeigen und Bewerbungen thematisiert und geübt werden kann, sprachdidaktisch und zur Förderung der Sprachreflexion“ [vgl. 4, S. 70-74]. Die deutsche Grammatik ist diesem Sinne von Genderunterschied in der Berufswelt mehr dazu angepasst. Das wird durch die Möglichkeit des Anfügens des Suffixes „-in“ erworben. Auf diese Weise kann theoretisch jede Berufsbezeichnung nach dem Bedarf verändert, z. B.: *Informatikerin, Lehrerin, Kanzlerin, Dozentin, Bibliothekarin* u.s.w.

Im Gegensatz zu der deutschen Wortbildung ist dieser Prozess in der rumänischen Sprache nicht immer möglich. Obwohl das Sprachsystem so eine Einteilung erlaubt, wird selten aus politischkor-

rektheitlichen Gründen benutzt. Es ist bemerkenswert, dass die Arbeitsnamen nach Genderunterschied lexikalisch nicht immer geändert werden. Dieser Unterschied wird nur kontextbedingt oder durch das Hinzufügen des Wortes „Doamna“ (d.h. Frau) ausgedrückt. Nach dem neuen „Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova (https://social.gov.md/wp-content/uploads/2022/01/CORM.pdf, angesehen am 01.09.2022)“ verwendet man in der Republik Moldau weibliche und männliche Formen der Berufsbezeichnungen. Die Klassifikation der Berufe in der Republik Moldau (CORM 006-2021) legt die Bezeichnungen der Berufe (bzw. Funktionen) fest. Einige Arbeitsnamen drücken sowohl die weibliche als auch die männliche Form der Berufe aus z. B.: *farmaciști/farmaciste, profesori/profesoare, contabili/contabile, actori/actrițe, traducători/traducătoare, interpreți/interprete și alți lingviști/alte lingviste, felceri/felcere* etc., andere bleiben nur für männliche Form wie z. B. *brokeri comerciali, designeri de interior, pompieri, ipsosari, geamgii* etc.

Ein Video wurde zum Thema „Gender-Gleichberechtigung“ empfohlen. Die Entscheidung ist auf dieses Thema gefallen, da es sehr wichtig ist, nicht nur die männliche Form zu nutzen. Niemand soll sich ausgeschlossen fühlen und jeder hat das Recht auf Gleichberechtigung. In dem Video „Gender-Sprache: Das sagen Kinder“ (https://youtu.be/YZY3m5GfSxg, angesehen am 11.06.2022) werden auch wissenschaftliche Aspekte zum Thema aufgegriffen. Die Schüler*innen werden am Anfang des Videos gefragt, ob sie die Schreibweise für „Schüler*in“ schon mal gesehen haben. Zudem werden sie dazu aufgefordert „einen Lehrer und zwei Schüler“ zu malen. Viele Schüler*innen malen nur männliche Personen und nur manche auch weibliche Personen. Danach werden sie gefragt, warum sie genau das Geschlecht gemalt haben. Es ist beeindruckend und großartig, dass besonders die Schülerinnen schon so ein starkes Meinungsbild haben. Aber auch die Schüler sind der Meinung, dass gegendert werden soll. Es muss jedoch beachtet werden, dass es nicht nur männlich und weiblich gibt, sondern auch viele andere Geschlechter wie beispielsweise nicht-binär oder genderqueer. Wie würden wir diesen Kurzfilm im Unterricht verwenden?

Zunächst stellen wir den Schüler*innen Fragen welche typischen Männerberufe und welche typischen Frauenberufe sie kennen. Darauf folgend würden wir den Schüler*innen das Video zeigen. Während des Unterrichts muss man vor allem sprachlich auf das Gendern achten, und nicht nur themenbasierend, sondern das Thema auch direkt umzusetzen. Demnächst schlagen wir folgende Aufgaben vor:

1. Aufgabe: Schreiben Sie stichpunktartig auf, was Ihnen zum Video einfällt (z. B. Eindrücke, Fragen, Erfahrungen etc.).

2. Aufgabe: Wie ist Ihre Meinung zum Thema Gender-Gleichberechtigung? Finden Sie es wichtig, dass das Thema Gender-Gleichberechtigung thematisiert wird? Halten Sie Ihre Meinung in einem Word-Dokument fest.

3. Aufgabe: Welche unterschiedlichen Geschlechter kennen Sie? Nutzen Sie dazu bitte den Link zur „Wortwolke“.

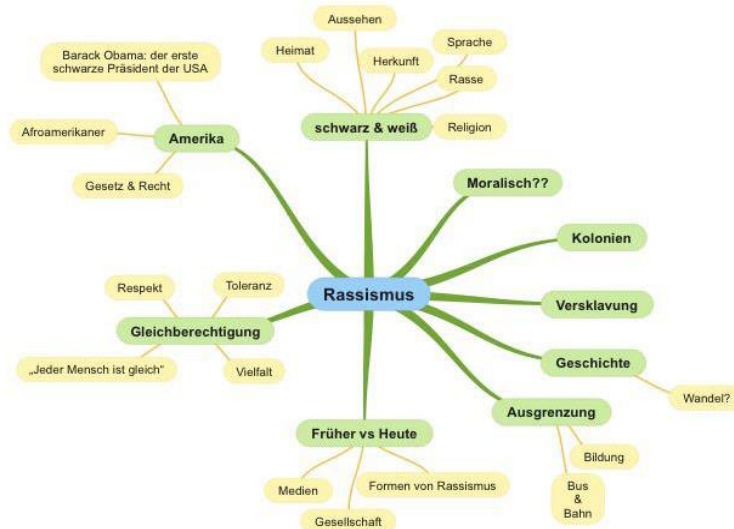
Es wären folgende Aufgaben zum Thema „Rassismus“ noch zu empfehlen:



1. Beschreiben Sie das Filmplakat. Was glauben Sie, wovon der Film handelt?
2. Welche Erfahrungen mit Vorurteilen aufgrund Ihrer Herkunft haben Sie bereits machen müssen oder bei anderen beobachtet?
3. Tauschen Sie sich mit Ihrem Partner oder Partnerin darüber aus. Schreiben Sie einen Tagebucheintrag. Versetzen Sie sich dabei in die Situation der Hauptfigur und stellen Sie sich

vor, Sie wären ganz allein in einem fremden Land bei einer fremden Familie. Was würden Sie denken, wie würden Sie sich fühlen und was erhoffen Sie sich?

4. Erstellen Sie eine Mindmap zum Thema „Rassismus“. Beachten Sie dabei: Rassismus ist vielfältig. Schreiben Sie Ihre Gedanken nieder. Vielleicht haben Sie Situationen mitbekommen, in denen jemand rassistisch behandelt wurde? Haben Sie solche Situation selbst erfahren? Haben Sie darüber gelesen oder einen Film geschaut? Wichtig ist es bei dieser Aufgabenstellung, den Schülerinnen und Schülern die freie Entscheidung zu überlassen, wie sie sich zu diesem Thema äußern.



5. Schauen Sie den Trailer von Green Book an. Es existieren verschiedene Facetten von Rassismus, um welche Form von Rassismus handelt es sich? Worauf bilden sich diese?

Man muss hier noch hinzufügen, dass diese Aufgaben didaktisch orientiert sind. Außerdem kann man noch folgende Forschungsaufgaben hinzufügen:

Stimmt das mit den Stereotypen? Fragen Sie im Bekanntenkreis, wie Ingenieure, Chirurgen oder Bürgermeister aussehen, wie sie sich verhalten. Die Schüler*innen können Bilder malen zu Lehrern, Ärzten, Bauern, Metzgern. Malen sie sowohl Frauen als auch Männer? Was ändert sich, wenn Sie Berufe wie Verkäufer, Tänzer oder Erzieher benennen?

Noch im Jahre 2022 sind Rassismus und Ungleichbehandlung von Gender, Kulturen, Aussehen etc. als Hauptthemen in unserer Gesellschaft zu beobachten. Man muss nur einen Blick in Taraji P. Hensons 2016 erschienene Autobiografie „Around the Way Girl“ werfen, um ein ziemlich klares Bild davon zu bekommen, gegen welche Widerstände und mit welchen Stereotypen eine schwarze Schauspieler*in selbst dann noch zu kämpfen hat, wenn sie für den Oscar nominiert und mit einem Golden Globe ausgezeichnet wurde. „Auch nachdem ich längst meinen so genannten Durchbruch geschafft hatte, waren die einzigen Rollen, für die mich die Besetzungschefs im Sinn hatten, alleinerziehende Mütter und Ghetto Girls“, schreibt Henson. Der Film handelt davon, was möglich ist, wenn wir unsere „Unterschiede“ beiseite schieben und als Menschheit zusammenkommen. Nicht nur die Schüler sollen sich mit solchen Themen auseinandersetzen, auch Lehrer sollen Fortbildungen antreten, um eine heterogene Klasse gerecht zu unterrichten!

Nach Schneider et al. müssen wir folgende Möglichkeiten verwenden: „geschlechtergerecht zu formulieren [...], indem Sie weibliche und männliche Formen nennen (Wir suchen noch eine Schülerin oder einen Schüler für den Bibliotheksdienst.); die Schrägstrichschreibung verwenden (Unsere Schule besuchen 745 Schüler/innen.) [...]; das Binnen-I verwenden; geschlechtsneutrale Formulierungen verwenden (Die Zahl der Studierenden ist im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Die Direktion ist für die Durchführung verantwortlich. Wer raucht, hat eine kürzere Lebenserwartung.) [...] auf Kongruenz achten (Die Gemeinde Wien ist die größte Bio-Bäuerin Österreichs; die Schule als Arbeitgeberin)“ [2, S. 71].

Inzwischen hat die interkulturelle Erziehung und Bildung in der Erziehungswissenschaft einen interdisziplinären Status bekommen, der die Frage aufwirft, wo und welche Fragen der Gendererziehung und der Gendersprache in allen Schulfächern zu verorten sei. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch ist notwendig, um Frauen sichtbar zu machen und die Gleichstellung in der Sprache zu verwirklichen. Obwohl das Recht auf Gleichstellung in der EU gesetzmäßig gesichert ist und die Mädchen in der Schule oder an der Uni meist bessere Ergebnisse haben und mehr von ihnen bessere Abschlüsse als Jungen erzielen, trotzdem verdienen Frauen in der Welt weniger. Sie verbringen mehr Zeit mit der Hausarbeit und mit der Familie und enden bei einer wesentlich schlechteren Rente als Männer.

Dieser Beitrag will über die Entstehung der unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen bei den Schüler*innen und Erwachsenen sowie über Zusammenhänge informieren und dabei die bedeutende Rolle der Sprache betonen. Er will auf die Anerkennung der Gendersprache auf Alltag, auf Bildung, auf Forschung und Lernsituation aufmerksam machen und Möglichkeiten des Umgangs damit aufzeigen. Man will die Genderkompetenzen der SchülerInnen und Erwachsenen fördern für die kritische Auseinandersetzung und die Entwicklung einer eigenen Position sowie Anleitungen für die Praxis bieten.

Bibliographie:

1. EAGLY, Alice H. Sex differences in social behavior: A social-role interpretation. Hillsdale: Erlbaum, 1987. ISBN 978-0898598049.
2. SCHNEIDER, Claudia et al. Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung. Wien: Jacobs Verlag, 2011. ISBN 978-3899182347.
3. SCZESNY, Sabine et al. Can gender-fair language reduce gender stereotyping and discrimination? In: Frontiers in Psychology 7. Article 25. S.1-11, 2016. ISBN 978-3631321461.
4. SPIESS, Constanze. Binnen-I, Beidnennung, Neutralform oder Unterstrich? Sprachliche Formen der Geschlechtsmarkierung im Deutschen – ein Beitrag zur Sprachreflexion im Unterricht. Der Deutschunterricht 5/2013. S. 70-74. ISSN 1615-3014
5. WETSCHANOW, Karin, WIESINGER, Claudia. Sexismen in der Sprache. In: Salmhofer, Gudrun. Sexismus. Begriffe im Alltag. Innsbruck: Studien Verlag, 2004. ISBN 978-3-7065-4005-6

CZU 811.161.1`271.14(072)

СИНТАКСИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ПЛЕОНАСТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Людмила ПАРАХОНЬКО, ассистент, докторант,
филологический факультет,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: *Scopul articolului este de a studia aspectul structural (sintactic) al formațiunilor pleonastice, de a construi un concept structural și, prin urmare, de a demonstra semnificația lor semantică, precum și interpretarea informativă. Obiectul analizei îl constituie expresiile pleonastice și funcțiile lor pragmatice bazate pe materialul discursurilor publicistice și artistice. Subiectul analizei este o comparație între „tranzacția intenției” autorului și „izolarea comunicativă” a unității lexicale cu sens – pleonasmul. Rezultatul studiului este recunoașterea normativității utilizării acestui fenomen, dar cu anumite condiții: doar modele cu componente omogene cu semnificația unei persoane, unui fenomen, unei calități, stare, practic, completează, clarifică conținutul conceptual a expresiei.*

În modelele cu unități predicative, semantica obiectului sau subiectului este redundantă. Aceste construcții se găsesc, de obicei, în stiluri colocviale și jurnalistice, ceea ce nu permite atribuirea lor norme limbii literare ruse moderne. Modelele structurale cu o relație subordonată cu semnificația unui obiect, atribut, acțiune (acord) sunt, de asemenea, considerate de prisos.

Cuvinte-cheie: pleonasm, aspect structural (sintactic), concept structural, discursuri jurnalistice și artistice, pragmatică.

В современной русской языковой системе плеоназм считается одной из самых распространенных фигур речи, характеризующейся своей неоднозначностью в оценке интерпретации. Этим обстоятельством единица плеонастического образования и вызывает интерес лингвистов.

Так, данной проблемой занимались Ю. Д. Апресян, А. Вежицкая, В. Зайбик, М.В. Никитин, Ю.С. Степанов, С. Левинсон и П. Браун, Г. Н. Эйхбаум, О. С. Ахманова, А. П. Евгеньева, Т. Г. Крапотина и другие.

Следует отметить, что **актуальность** нашего исследования определяется необходимостью рассмотрения плеоназмов с позиций психолингвистической теории значения, а также определения их специфики функционирования в словарном запасе индивида.

Цель работы – изучить структурный (синтаксический) аспект плеонастических образований, построить структурный концепт и тем самым манифестировать их осмысленность в контекстах речи.

Необходимо добавить, что, поскольку «плеоназм – это вид избыточности, состоящий в намеренном или ненамеренном полном или частичном дублировании компонентов высказывания посредством разнокоренных («нетождественных») лексем (своя автобиография, вернуться обратно) или грамматических форм (белая роза), а также иногда в отсутствии семантической и стилистической нагрузки одного из компонентов высказывания (первые сообщения пошли уже где-то через час после регистрации) [12, стр. 158], данное языковое явление играет важную роль в публицистическом дискурсе. Язык газет, электронных СМИ (телевидение, радио, издания сети) призван выполнять суггестивную функцию (психическое внушение; наталкивающий запрос в закодированном сообщении с последующим его выполнением). Так, повтор, транслируемый в плеонастических оборотах, фиксирует убеждение, императив (безукоризненную реализацию), который требует продуцент. Повсеместность плеоназма в речи, что находит свое отражение и в публицистике, еще раз подтверждает необходимость его изучения. В добавление к сказанному стоит отметить, что неоднозначность, кроющаяся в редупликации (повторе) сигнификата плеоназма, заставляет задуматься о грамотности языковой личности, склонной к употреблению этого языкового феномена.

Так, в «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова плеоназм играет роль «речевого излишества», следовательно, выделяется его отрицательная черта [13, стр. 841].

Также высказывается мысль о том, что плеоназм – уместный повтор языковых единиц, плеоназм – стилистическая фигура, которая используется для художественной выразительности (алая кровь, темная ночь, одинокая луна, далёкое небо и т.д.). Тавтология, в свою очередь, излишний повтор в речи, т.е. ошибочный, неправильный [21, стр. 307].

Таким образом, на базе фактического материала – газет и электронных СМИ – мы докажем уместность апроприации (использования) плеоназма как стилистического средства, имплементирующего украшение речи, конкретизацию значения, но больше всего интенсификацию родственных сигналов с целью «продать» желаемое; в связи с этим возникает новизна смыслов, а также обнаружим и случаи неуместной его реализации, граничащие с абберрацией, языковой некомпетентностью говорящего, т.к. полностью совпадает означающее (звуковой перевод идеи) и означаемое (мыслительный эквивалент означающего) [6, стр. 93], нет партитурности речевой цепи.

Описание синтаксического строя единиц плеонастического характера, в свою очередь, поможет нам выявить общие структурные особенности изучаемого типа редундантности и доказать наименьшую его развитость, диалектику как структурного концепта, по сравнению с тавтологией. Это обстоятельство позволит нам апологетировать следующее положение: именно тавтология содействует в языке кодификации – приведению в единство, порядок, отвержению всего чуждого литературному языку и приятию всего, что его обогащает [5, стр. 9], закреплена в языковой системе, но не плеоназм, который больше всего принадлежит узусу, противоречит языковой норме.

Важно отметить, что в русской лингвистике начало изучения структурной схемы предложения связано, прежде всего, с именем Н.Ю. Шведовой, которая вместе со своими учениками и последователями понимает под структурной схемой «образец минимального построения, предназначенный для того, чтобы, будучи наполненным конкретным лексическим материалом, стать сообщением о какой-либо действительности», предусматривая в этом синтаксическом образце «формы слов, организующие предикативную основу предложения, или словосо-

четания» [32, стр. 62], названные грамматическим субъектом (подлежащим) и грамматическим предикатом (сказуемым).

Соответственно, мы, вслед за Н.Ю. Шведовой, используем латинскую символику для маркирования компонентов структурной схемы с указанием частей речи и их морфологических форм. Например, по схеме N1 – Vf (существительное в форме Им. падежа + спрягаемая форма глагола) сформированы предложения «Отец работает; Дети учатся». Из этого следует, что каждая структурная схема имеет свое собственное значение – семантику схемы», которая образуется под влиянием следующих факторов: 1) грамматического значения ее компонентов в их отношении друг к другу (если схема однокомпонентна, то грамматического значения компонента схемы); 2) специфических для данной схемы лексико-семантических характеристик слов, в конкретных предложениях занимающих позиции ее компонентов [29, стр. 270].

Для экспликации синтаксической специфики плеонастических выражений предлагаем примечание:

Vf – спрягаемая форма глагола (лат. *verbum finitum*); Vf3s – спрягаемый глагол в форме 3 л. ед. ч. (лат. *singularis*); Vf3pl – спрягаемый глагол в форме 3 л. мн. ч. (лат. *pluralis*); Inf – инфинитив; N – существительное (лат. *nomen* – имя, название); Adj – прилагательное (лат. *adjectivum*); Pron – местоимение (лат. *pronomen*); Adv – наречие (лат. *adverbium*); Adv-o – предикативное наречие на -о; Praed – предикатив (лат. *praedicatum*); Part – причастие (лат. *participium*); Praedpart – причастный предикатив; interj – междометие (лат. *interjectio*); neg – отрицание (негация, лат. *negatio*); cop – связка (лат. *copula*); quant – квантификативное (количественное) значение (лат. *quantitas* (количество), (величина)). При символе N цифры от 1 до 6 обозначают соответственно падежи: 1 – именительный падеж, 2 – родительный падеж, 3 – дательный падеж, 4 – винительный падеж, 5 – творительный падеж (отвечает на вопросы «кем/чем?»), 6 – предложный падеж; при символе N цифра 2 со следующим дальше многоточием (N2...) обозначает: «существительное в форме одного из косвенных падежей» [32, стр. 93].

Итак, переходим к анализу плеоназма с точки зрения синтаксического яруса языка.

I. Модели с предикативными единицами со значением субъекта или объекта, выполняющего действие. Связь координация (такая синтаксическая связь между главными членами предложения, при которой подлежащее и сказуемое находятся во взаимной зависимости друг от друга) [31, стр. 117]: существительное в форме именительного падежа и спрягаемая форма глагола (N1 + Vf), семантика которого входит в значение объекта или субъекта: «*А когда с месяц назад освободилась вакансия главного тренера московского «Спартака», это вызвало волну слухов*» [15]. (Вакансия – вакантная должность в штате учреждения. В учреждении открылась вакансия. Занять вакансию. Или свободное место для учащегося в учебном заведении [23, стр. 219]);

II. Модели с однородными компонентами со значением лица, явления, качества, состояния: два глагола, соединённые союзом «и», семантика одного близка по значению другому: – объединение инфинитивных форм (Vinf + Vinf): «*В советской популярной истории о жизни Ломоносова часто смаковалась проблема учебы крестьянского сына в школе, предназначенной для дворянских недорослей, где ему пришлось врать и лгать, выдавать себя за дворянского сына*» [7, стр. 13]. (Врать в первом значении – лгать, говорить неправду [20, стр. 106]);

– сочетание спрягаемых форм (Vf + Vf): «*(Он) Хитрил, юлил, время тянул, а после – первым меч поднял*» [16, стр. 45]. (Юлить в третьем значении – хитрить, изворачиваться. Не юли, говори правду [20, стр. 911]);

2) два существительных, соединённые союзом «и» (N + conjunctio и + N), семантика одного из которых синонимична семантике другого: «*Он жертва этого времени, которое воспитало в авторе «Архипелага» не только твердость и мужество, необычайную настойчивость и упорство*» [17, стр. 247]. (Настойчивый – упорный, твердый в достижении чего-н. [20, стр. 392]);

3) два существительных с бессоюзной связью – смысловая общность одного компонента является частью другого (N + N): «*Все девушки были необыкновенно хороши, и у каждой –*

блеск, грация, **обаяние, очарование!**» [26]. (Обаяние – очарование, покоряющее влияние, притягательная сила [24, стр. 611]);

4) две качественных прилагательных, соединённых союзом «и», с синонимичной семантикой (Adj1 + Adj1): «*«Мой ласковый и нежный зверь» – советский художественный фильм, снятый в 1978 году Эмилем Лотяну по мотивам повести А. П. Чехова «Драма на охоте»*» [10]. (Нежный в первом значении – проявляющий любовь, ласку по отношению к кому-л., в обращении с кем-л. [13, стр. 622]);

5) качественное и относительное прилагательные без средства связи – союза (Adj1 + Adj1), имеющие общую сему, что делает одно из них семантически избыточным в данном контексте: «*Частные индивидуальные уроки позволяют подготовиться к экзаменам, пополнить багаж знаний, восполнить пробелы, освежить память перед долгой поездкой за границу*» [30]. (Частный в пятом значении – связанный с индивидуальным владением, индивидуальным почином, хозяйствованием и с вытекающими из них отношениями. Частное лицо. Частная практика [25, стр. 1240]).

III. Структурные модели с подчинительной связью со значением предмета, признака, действия:

А) согласование (способ подчинительной связи, при котором зависимое слово ставится в тех же формах, что и главное: любимая книга, моя книга, прочитанная книга. При согласовании с изменением форм главного слова соответственно изменяются и формы зависимого слова: любимой книги, любимые книги. Средством оформления согласования является окончание зависимого слова [28, стр. 233], схема:

прил. + сущ.

(Согласование) [28, стр. 240]:

1) сочетание существительного и прилагательного (N1 + Adj1), в котором прилагательное лишено смысловой нагрузки: «*Музыкальная филармония Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования города Москвы «Детская школа искусств № 14» возникла по просьбе учащихся и их родителей и по инициативе директора школы Орловой Екатерины Викторовны*» [18]. (Филармония – музыкальное общество, учреждение, ставящее себе задачей организацию концертов и пропаганду музыкального искусства [25, стр. 1079]);

Б) управление (способ подчинительной связи, при котором зависимое слово ставится при главном слове в определенном падеже [28, стр. 233], схема:

сущ. + сущ. (с предлогом)

(Управление)

глагол + сущ. (с предлогом)

или (Управление)

или [28, стр. 240]:

1) спрягаемая форма глагола и существительное в форме родительного падежа с предлогом «от» (Vf + N2), где семантика глагола предсказывает семантику объекта: «*В Санкт-Петербурге пресечена деятельность сети фиктивных медицинских центров, сотрудники которых лечили доверчивых стариков от несуществующих болезней*» [8]. (Лечить в первом своем основном значении – применять медицинские средства для восстановления здоровья, принимать меры к прекращению болезни [20, стр. 325]). Однако, необходимо отметить, что имя существительное «болезнь» является гиперонимом, следовательно, создается ложная избыточность, предполагающая вариативность смыслов;

2) спрягаемая форма глагола и существительное в форме винительного падежа (Vf + N4), где глагол не нуждается в дополнительных уточнениях: «*Они были вынуждены эмигрировать в другие страны*» [9]. (Эмиграция – вынужденное или добровольное переселение из своего отечества в другую страну по тем или иным причинам (политическим, экономическим и т. п.) [25, стр. 420]);

3) спрягаемая форма глагола и существительное в форме предложного падежа (Vf + N6): «*Чувствую, как он беспомощно барахтается в воде*» [19, стр. 31]. (Барахтаться – делать беспорядочные движения, лежа или находясь в воде [20, стр. 42]);

4) существительное в форме винительного падежа и существительное в форме родительного падежа (N4 + N2), лишённое смысловой нагрузки: «*Новое меню блюд составим до конца дня*» [27]. (Меню – листок с перечнем кушаний, то есть блюд [23, стр. 183]);

5) существительное в форме творительного падежа (отвечает на вопросы «кем/чем?») и существительное в форме родительного падежа (N5 + N2), которое утратило свою семантическую значимость: «*По итогам 2010 года в США главным бестселлером продаж стала детективная трилогия Стига Ларссона «Миллениум»*» [1]. (Бестселлер – книга, рассчитанная на массового читателя, издаваемая большим тиражом и пользующаяся огромным спросом [11]);

6) устойчивые плеонастические выражения, построенные по модели «Vf + N5 (притяжательный рпопomen 5)», которое указывает на предмет действия и функционирует как выразительное средство, отвечающее задаче эмоционально-экспрессивного усиления: слышать своими ушами, видеть своими глазами, топтать ногами и т.д;

В) примыкание (тип подчинительной связи, при котором зависимое неизменяемое слово связано с главным только по смыслу и интонационно [28, стр. 234], схема:

нар. + глаг.

(Примыкание) [28, стр. 240]:

1) спрягаемая форма глагола и наречие (Vf + Adv); смысловая транзакция одного из компонентов выражения избыточна: «*Народный сход села Львовское наглядно демонстрирует результат многолетнего и яростного одиночества людей, которые давным-давно запутались в хитросплетениях законодательной логики и отлично понимают свою ослепительную трудовую ненужность*» [2]. (Демонстрировать – показать (-зы-вать) наглядным способом; вообще обнаруживать, наглядно свидетельствовать о чём-н [20, стр. 163]).

Необходимо эмфазировать, что мы пересмотрели данную классификацию и, в отличие от ее составителя, Ковалевой Т.А. [12, стр. 71–76], не внесли речевые обороты с неоднозначными глаголами (например, продолжает вводить, продолжает оставаться, осуществлять переход и др.), так как они требуют разъяснения и потому не являются избыточными, не считаются примером плеоназма.

Поскольку плеоназм способен реализовать коммуникативную цель говорящего, которая состоит в желании продуцента коммуникативного акта интенсифицировать смысл, придать речи большую выразительность, и его сопутствующей чертой может являться экономия речевых средств [33, стр. 23–24], данную десемантизированную избыточность разрешается рассматривать как концепт, который рождается в виде первичного конкретного образа. Затем в процессе познавательной и коммуникативной деятельности человека этот образ постепенно приобретает в его сознании новые концептуальные значения, что увеличивает объем концепта и насыщает его содержание [22, стр. 71]. Так как концепт – это не бессмысленное нагромождение представлений, значений и смыслов, а логическая структура, потому в нем можно выделить центральную и периферийную зоны. Л. Г. Бабенко пишет, что «концепты многокомпонентны и представляют собой поле знаний, представлений, ассоциаций, имеющих ядро и периферию», причём ядерную часть концепта, по мнению учёного, занимают универсальные знания [3, стр. 81; 4, стр. 106]. В. А. Маслова дополняет сказанное следующей сентенцией: структуру концепта можно представить в виде круга, в центре которого лежит основное понятие (ядро концепта), а на периферии находится всё то, что привнесено культурой, традициями, народным и личным опытом [14, стр. 42].

Следовательно, опираясь на когнитивную объективацию концепта «плеоназм», мы выстраиваем структурный когнитивный контролирующий принцип, концепт, при этом обращаем свое внимание преимущественно на синтаксический анализ плеоназма.

Таким образом, основываясь на понятиях о ядре (к ядру относятся прототипические слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы) и перифериях (более абстрактные признаки составляют периферию концепта), структурно пунктируем объект когнитивной лингвистики, с точки зрения моделей реализации плеонастических единиц (Рис. 1), при этом к ядру будут относиться наиболее частотные воплощения

избыточных дублетов, к ближней периферии – редкие «опредмечивания», а дальней периферии – еще наиболее редкие их репрезентации.

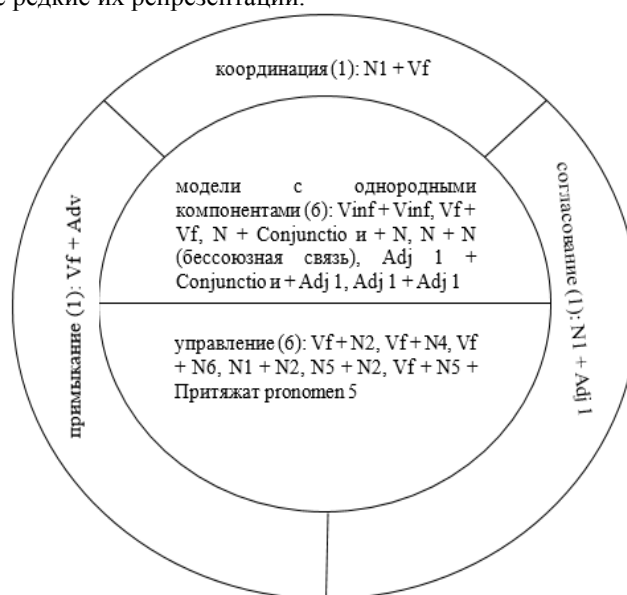


Рис. 1. Структурный концепт «плеоназм»

Ядро: модели с однородными компонентами со значением лица, явления, качества, состояния (6) и управление (6 моделей); **ближняя периферия:** координация (1 модель), согласование (1) и примыкание (1 модель).

Так, мы видим, что плеоназм по распространенности и семантической нагрузке уступает тавтологии, которая является более культуронагруженным и приоритетным языковым феноменом (благодаря дальней и крайней периферии) для представителя русского национально-культурного пространства (об этом изложено в статье «Syntactic typology of tautological constructions», которая выйдет из-под печати научного журнала категории «В» «Limba și context»).

Кроме этого, в моделях с предикативными единицами семантика объекта или субъекта является избыточной. Данные конструкции обычно встречаются в разговорном и публицистических стилях, что не разрешает относить их к норме современного русского литературного языка. Модели с однородными компонентами со значением лица, явления, качества, состояния, в основном, дополняют, уточняют понятийное содержание выражения.

Структурные модели с подчинительной связью со значением предмета, признака, действия (согласование) считаются излишними.

При управлении так же, как и примыкании, в целом, основной компонент не несет смысловой нагрузки. Это значит, что частотность апроприации большинства структурно-синтаксических моделей плеоназмов свидетельствует о низком уровне культуры носителей русского языка. Решение этой проблемы кроится в развитии функциональной грамотности и метакогнитивных компетенций – осознание своего непонимания, умение восстанавливать, сохранять свое представление на должном уровне.

Библиография:

1. АБДУЛЛИНА, Ляйсан. *Бестселлером года стала детективная трилогия "Миллениум"*. [on-line]. В: ТИ 2011.01.13. <https://www.tatar-inform.ru/news/bestsellerom-goda-stala-detektivnaya-trilogiya-millennium>, (дата обращения: 15.05.2019).
2. АНДРЕЕВА, Ольга. *Многие правды о китайских овощах в России... Мы же в России живем... (окончание)*. [on-line]. В: «Русский репортер» 2014.05.29. <https://yarodom.livejournal.com/2171166.html>, (дата обращения: 15.05.2019).
3. БАБЕНКО, Людмила. *Лингвистический анализ художественного текста*. Екатеринбург: Издательство УрГУ, 2000. 533 с. ISBN 5-7525-1078-3.

4. БАБЕНКО, Людмила. *Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа*. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 464 с. ISBN 5-8291-0431-8.
5. БЕЛОШАПКОВА, Вера, БРЫЗГУНОВА, Елена, ЗЕМСКАЯ, Елена, МИЛОСЛАВСКИЙ Игорь и др. *Современный русский язык*. / Под ред. В. А. Белошапковой. М.: Высшая школа. Редакция В. Белошапковой, 1989. 800 с. ISBN 5-06-000191-1.
6. БЕНВЕНИСТ, Эмиль. *Общая лингвистика*. /Под. ред. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс. Редакция Ю. Степанова, 1974. 448 с. ISBN 978-5-397-00968-3.
7. БУТОРИНА, Татьяна. *М.В. Ломоносов – энциклопедист*. В: Материалы Международной научной конференции, посвященной 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова. Архангельск: КИРА, 2011, с. 12-16.
8. В ПЕТЕРБУРГЕ ПЯТЬ МЕДИЦИНСКИХ ЦЕНТРОВ ЛЕЧИЛИ НЕСУЩЕСТВУЮЩИЕ БОЛЕЗНИ. [on-line]. В: ИА EADaily 2019.09.25. <https://eadaily.com/ru/news/2019/09/25/v-peterburge-ryat-medicinskih-centrov-lechili-nesushchestvuyushchie-bolezni>, (дата обращения: 20.02.2021).
9. ГРЕШНОВ, Андрей. *Две трети выпускников афганских школ не находят места на рынке труда*. [on-line]. В: РИА Новости, 2007.06.08. <https://ria.ru/20070608/66887590.html>, (дата обращения: 15.05.2020).
10. ГРИБЕНКО, Людмила. *6 ноября создателю культовых картин «Табор уходит в небо» и «Мой ласковый и нежный зверь» исполнилось бы 75 лет*. [on-line]. В: «Бульвар Гордона», № 44 (340) 2011, ноябрь. http://bulvar.com.ua/gazeta/archive/s44_64991/7140.html, (дата обращения: 15.11.2020).
11. ЕФРЕМОВА, Татьяна. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. [on-line]. М.: Русский язык, 2000. <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/index.htm>, (дата обращения: 03.05.2020).
12. КОВАЛЕВА, Татьяна. *Плеоназм в русском языке XXI века: семантический аспект: семантический аспект*. В: Вестник ННГУ. Филология. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2017, №4, с. 158-163. ISBN 1993-1778
13. КУЗНЕЦОВ, Сергей. *Большой толковый словарь русского языка*. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с. ISBN 5-7711-0015-3.
14. МАСЛОВА, Валентина. *Когнитивная лингвистика*. Минск: ТетраСистемс, 2004. 256 с. ISBN 978-985-470-780-8.
15. МЕЖЕНСКИЙ, Роман. *Главный тренер сборной Украины Олег Блохин: Теперь Россия будет болеть за нас!* В: Комсомольская правда, 2006.06.07.
16. МЕЛЬНИКОВ, Руслан. *Эрдейский поход*. СПб.: Лениздат; «Ленинград», 2007. 416 с. ISBN: 5-289-02441-7.
17. МЕДВЕДЕВ, Рой. О третьем томе «Архипелага». Книга, обманувшая мир: сб. критич. статей и материалов об «Архипелаге ГУЛАГ» А. И. Солженицына. М.: Летний сад. Редакция В. Есипова, 2018. 520 с. ISBN 978-5-98856-316-0.
18. МУЗЫКАЛЬНАЯ ФИЛАРМОНИЯ ДШИ № 14/ ГБУДО Г. МОСКВЫ «ДШИ № 14». [on-line]. <https://14.arts.mos.ru/activity/performances/kontserty-organizuemye-shkoly/muzykalnaya-filarmoniya-dshi-14/>, (дата обращения: 15.06.2020).
19. НОВИКОВ-ПРИБОЙ, Алексей. *Собрание сочинений в 5 томах*. М.: Правда, 1963, т. I, с. 17-56.
20. ОЖЕГОВ, Сергей. *Толковый словарь русского языка*. 23-е изд. испр. М.: Русский язык. Редакция Н. Шведовой, 1990. 917 с. ISBN 5-200-01088-8.
21. ПИМЕНОВА, Мария. *Красотой украси: выражение эстетической оценки в древнерусском тексте*. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; Владимир: ВГПУ, 2007. 415 с. ISBN 978-5-8465-0699-2.
22. ПОПОВА, Зинаида, СТЕРНИН, Иосиф. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Воронежский ун-т, 2002. 191 с. ISBN 5-88242-189-6.
23. ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА: В 4 т. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ. Редакция Д. Ушакова, 1935, т. 1, 1562 стб.
24. ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА: В 4 т. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ. Редакция Д. Ушакова, 1938, т. 2, 1440 стб.
25. ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА: В 4 т. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ. Редакция Д. Ушакова, 1940. т.4, 1502 стб.

26. СЕРГЕЕВА, Ольга. *Все девушки были необыкновенно хороши, и у каждой – блеск, грация, обаяние, очарование!* [on-line]. В: Вечерняя Москва 2012.04.10. <https://vm.ru/disabled/424038-vse-devushki-byli-neobyknovenno-horoshi-i-u-kazhdoj-blesk-graciya-obayanie-ocharovanie>, (дата обращения: 15.09.2020).
27. СЕРГЕЕВА, Анна. *Филарет нарушил пост: на фуршет у Януковича он ел мясо и пил коньяк.* [on-line]. В: Сегодня, 2010.02.26. <https://ukraine.segodnya.ua/ukraine/filaret-vypil-v-poct-a-akhmetov-racskazal-o-pobede-idealov-majdana-189682.html>, (дата обращения: 15.09.2020).
28. СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК. ТЕОРИЯ. АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ: УЧЕБНИК ДЛЯ СТУД. ВЫСШ. УЧЕБ. ЗАВЕДЕНИЙ. В 2 Ч. МОРФОЛОГИЯ. СИНТАКСИС. М.: Издательский центр «Академия». Редакция Е. Дибровой, 2008, ч. 2, 624 с. ISBN 978-5-7695-4797-3
29. СОРОКОВЫХ, Антон. *Из истории изучения структурной схемы простого предложения в отечественной лингвистике.* В: Теория и практика общественного развития. Краснодар: Издательский дом ХОРС, 2012, с. 269-272. ISBN 1815-4964.
30. ЧАСТНЫЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ УРОКИ. [on-line]. В: Профи 2021.05.15. <https://profi.ru/repetitor/english/>, (дата обращения: 07.07.2021).
31. ЧИКИНА, Людмила, ШИГУРОВ, Виктор. *Присловные и предложенческие связи в русском синтаксисе. Учебное пособие.* М.: Флинт, 2009. 192 с. ISBN 978-5-9765-0715-9.
32. ГРАММАТИКА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА. 2-е изд. М.: Наука. Редакция Н. Шведовой, 1980, т. 2, 717 с.
33. RUSZKOWSKI, Marek. *Zastosowanie kryterium funkcjonalnego w normatywnym wartościowaniu pleonazmów i tautologii.* Warszawa: Poradnik Językowy, 1995. № 9-10, s. 22-28. PL ISSN 0551-5343.

CZU 82-84:398(072.3)

РОЛЬ ПОСЛОВИЦ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОЛЬКЛОРУ

Надежда ДАМЬЯН, старший преподаватель,
факультет филологии и истории,

Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ

Rezumat: *În articol, la nivel teoretic și metodologic, este luată în considerare una dintre problemele de actualitate ale timpului nostru – stabilirea unui dialog cultural în procesul educațional. Autorul apelează la folclor – una dintre cele mai importante discipline studiate în publicul universitar. Ca unul dintre aceste subiecte, este propus „Proverbe ale popoarelor lumii”.*

Proverbele sunt prezentate ca rezultat al viziunii colective asupra lumii a reprezentanților diferitelor popoare. Autorul subliniază că proverbele sunt recunoscute ca purtători de cultură și informație generică, ele permit studenților să-și lărgescă orizonturile despre specificul național, despre istorie, să înțeleagă rolul lor în viața umană și, ca urmare, să stabilească un dialog cultural.

Cuvinte-cheie: *folclor, proverbe, oameni, dialog cultural, influență, rol.*

Известный русский писатель В. Белов в произведении «Лад» подчеркивал, что «В душе любого народа таится жажда беспредельного совершенства, стремление к воплощению человека-идеала. Одно из доказательств тому существование фольклора во все времена и у всех народов» [3, стр. 414].

В фольклоре при всем разнообразии и богатстве его поэтических видов и форм трудно найти более любопытный жанр, чем пословица. Следует подчеркнуть, что история изучения пословиц восходит к Аристотелю. Именно со времен Аристотеля пословица определяется как суждение, поучение, имеющее обобщающую семантику, выраженную иносказательно [7, стр. 77]. Многие ученые-фольклористы согласны с тем, что пословица – это народное изречение, что в ней выражается не мнение отдельных лиц, а массовая народная оценка, народный ум [1, стр. 9].

Традиционной стала точка зрения, что «пословица – краткое образное изречение, укладывающееся в одно грамматически и лексически завершенное предложение. Несмотря на краткость отдельных пословиц, в целом они представляют собой художественно-философское обобщение наблюдений над всеми сферами жизни: общественно-исторической, бытовой, семейной и личной» [9, стр. 8].

XXI в. выдвинул одну из задач современности – возвращение к истокам культуры народа, его истории. Частью культуры у всех народов мира по-прежнему остается фольклор, и одним из самых распространенных его жанров – пословицы и поговорки. Их считают носителями накопленных человеческих ценностей, родовой информации и позволяют современным студентам расширить, в первую очередь, кругозор о национальной специфике, истории, понять роль в жизни каждого человека и в результате через познания их содержания наладить диалог культур.

Студенты, рассматривая на занятиях по фольклору сборники пословиц разных народов, могут обнаружить как сходства, так и различия, опираясь на позиции паремистов, одни подчеркивают, что видят в сходстве влияние этнического и языкового родства народов; другие – влияние хозяйственных и культурных контактов, третьи – схожесть истории и идеологии. Однако, одинаковые по смыслу пословицы есть у народов, не состоявших ни в родстве, ни в контактах, имеющих разную историю [14, стр. 289].

Ученый-фольклорист Г. Пермяков иллюстрирует эту противоречивую и загадочную ситуацию таким образом: он предлагает для примера пословицу о сапожнике, который всегда без сапог (румынский вариант: *cizmarul umblă cu cizmele sparte*), а вот даргинцы, которые славятся своими оружейными мастерами, в соответствующем случае скажут: «У оружейника в ножнах клинка не бывает»; тамильцы, спящие на циновках, скажут: «Плетущий циновки на голой земле умирает»; китайцы вспомнят пословицу: «В доме плотника нет скамейки». Таким образом, у каждой из этих пословиц свой набор образов свои местные реалии: у даргинца – оружие, у тамила – циновка, но все они, хотя и по-разному, утверждают одно и то же: производитель материальных благ сам остается без этих благ или не может этими благами пользоваться.

Вся разница между приведенными пословицами, вся их этническая, географическая и прочая специфика – в их образном строе, в местных реалиях и понятиях, и только в них. А все общее – в их логическом содержании, в характере передаваемых ими отношений между вещами реальной жизни. Национальный характер отношений между вещами и составляет основной смысл всякой пословицы и поговорки [10, стр. 17-18].

Многие исследователи фольклора XX-XXI вв. пытаются дать ответ, что же превалирует в пословицах и поговорках – универсальное или национальное? Это распространенный паремистический парадокс.

И все же общим воззрением ученых становится то, что пословица – отражение национального характера, хотя, с другой стороны, пословицы универсальны: многие из них имеют эквивалент у других народов:

Цыплят по осени считают (рус.)

Toamna-și nuțără bobocii (рум.)

Старый друг лучше новых двух (рус.)

Настоящий друг это друг в беде (англ.)

Только тот друг, на кого можно положиться в беде (инд.)

Друзья познаются в беде (франц.) [8, стр. 5-6]

Семь раз примерь, а один раз отрежь (рус.)

De șapte ori măsoară și odată taie (рум.)

На двух стульях не усидишь (рус.)

A jusa la două nuțuri nu se poate (рум.) [15, стр. 35]

В идеале высшая мудрость всех народов, вся общечеловеческая мораль всегда укладывались в формулу: «Относись к миру, как к самому себе», в то время как так называемое «золотое правило» нравственности (в книгах Товита, у Конфуция, у Аристотеля) гласит: «Не делай другому то, чего себе не желаешь», то есть «Не копай другому яму, сам туда упадешь», «Не руби сук, на котором сидишь» и т.д. (словом, «Любишь шутки над Фомой, так и люби и над собой») [13, стр. 43].

И все же, говоря о сходстве пословиц и поговорок у разных народов, которое основывается на существовании общих представлений, обусловленных объективно сходными условиями развития человеческого общества, на постоянном общении и культурных связях народов,

необходимо подчеркнуть, что именно они, став частью культуры, открыли доступ к огромному духовному богатству, взаимопониманию. Именно через раскрытие смысла пословиц и поговорок можно соприкоснуться с ментальностью и образом жизни народа, понять характер национального мышления, мировидения мироощущения.

Известно, что в течение нескольких столетий судьба русского народа пересекалась с судьбой французского. Русские стремились многому научиться у французов, перенять, прежде всего, элементы культуры в этике поведения, взаимоотношений, общения. Именно пословицы зачастую помогали раскрыть внутренний мир французского народа.

Было замечено, что французы часто прибегают к изящной почтительности для того, чтобы показать своё уважение собеседнику. Они очень тактичны. При ведении деловых переговоров характерна такая черта, как осторожность: *«Лишняя предосторожность не повредит»*, *«Осторожность – мать безопасности»* [15, р.162].

Следует обратить внимание на то, что французы, итальянцы и другие романоязычные народы, с точки зрения современных исследователей национального характера, часто прибегают к лести. Тут уместно сравнить с русским речевым этикетом, который с трудом признаёт необходимость *«лжи во спасение»*: *«Делай не ложью – всё выйдет по-божьи»*, *«Правда сильнее солнца»*, *«Всякая неправда – грех»* [5, стр. 144-145].

Обратившись к франко-русским аналогиям, обнаруживаем много общего в словесном фольклоре – сказывается традиционное культурное тяготение. Так, если в русской традиции *«Кашу маслом не испортишь»*, то у французов более широко – *«Избыток никому не в тягость»*; у русских *«Кулик свое болото хвалит»*, у французов – *«Каждая птичка – своё гнездышко вьет»*.

Французская поговорка *«На войне как на войне»* русским так пришлась по нраву, что она сделалась своей. Русскую пословицу *«милые бранятся – только тешатся»*, французы дополняют *«удовольствие в семейной ссоре – в возможности примириться»*. И у русских, и у французов *«Друзья наших друзей – наши друзья»*, только у французов ещё и *«враги наших врагов – наши друзья»* [2, стр. 76].

Интересным является наблюдение за основными национальными особенностями англичан, сравнивая их с воззрением русских. Русскому человеку досадно, когда портят *«бочку мёда ложкой дегтя»*, англичанам – когда *«муха в рюмке бальзама попадет»*. Русские коротышку успокаивают тем, что *«мал золотник, да дорог»*, англичане – *«в мелком теле часто таится великая душа»*. Русская *«буря в стакане воды»*, а в Англии может разразиться буря только *«в чашке чая»* [2, стр. 76-77].

О везучем человеке русские говорят, что он родился под счастливой звездой. Так скажут носители многих других языков. На Руси, как известно, можно было *«родиться в рубашке»*, в Великобритании же – *«с серебряной ложкой во рту»*, поляки в этой ситуации говорят *«родиться в чепчике»*, вьетнамцы – *«родится в шелку и бархате»*. Русские иногда *«покупают кошку в мешке»*, англичане – свинью. Русские откладывают на черный день, англичане – дождливый; русские *«сдуру едут в Тулу со своим самоваром»*, англичане – *«с углем в Ньюкасл»* [11, стр. 36].

Сравнение пословиц и поговорок доказывает, как много общего у разных народов, но, вместе с тем, каждый народ обладает своей неповторимостью, ментальностью особыми чертами национального характера.

Невозможно отрицать сходство культур русского и других народов и это, в частности, ярко проявляется в пословицах, являющихся частью культурной традиции народов, отражающих повседневную жизнь. Так, например, и русские, и французские, и немецкие, и румынские и пословицы других народов призывают уважать родителей, правильно воспитывать детей, дорожить дружбой, внимательно относиться к старшим, отражают высокие понятия о чести, моральной чистоте. Одновременно пословицы отражают и высмеивают людские пороки и слабости. Пословицы, взятые из Библии, из античных или других литературных источников, очень сходны в разных языках [2, стр. 29]. В подтверждении данной мысли являются такие пословицы: *«Другие времена другие нравы»* (рус.), *«Autres temps, autres moeurs»* (франц.) [15, р.30].

Приведенное сравнение пословиц в обоих языках показывает, насколько близкими они являются, даже во многом схожи сами формулировки. Но при этом следует отметить, что про-

исхождение пословиц тесно связано с историей народа, его языком, бытовым укладом жизни. В силу этих определенных исторических, а иногда и географических условий фольклорные традиции разных народов имеет некоторые отличия: «Москва не сразу строилась» (рус.); «Paris ne s'est pas fait en un jour» (франц.); «В чужой монастырь со своим уставом не суйся» (рус.); «Cîte bordeie, atâtea obiceie» (рум.), «En gata tierra su uso y en cada casa su costumbre» (исп.); «Хрен редьки не слаще» (рус.); «Cum e Tanda e și Manda» (рум.); «Перед смертью не надышишься» (рус.); «Porcul înainte de Paște nu se îngrășă» (рум.) и т.д. [15, p.63].

Обращает на себя тот факт: от языка к языку могут разниться метафоры, составляющие ядро данного выражения. Так, русскому кулику соответствует слово «птица» во французском языке; словосочетание «друг и пес» в русском переходит в «друг и вино» – во французском. И все же главное, что образует пословичное выражение, – это не дословное совпадение, а общий смысл, который несет в себе пословица, на каком бы языке она не звучала.

Пословицы всегда интересны и полезны тем, кто хочет глубже узнать родной язык, понять и полюбить язык другого народа. Чтобы убедиться в том, что, с одной стороны, насколько люди близки, а с другой, насколько разнообразны культуры народов. Пословицы и поговорки, являясь одним из жанров фольклора, «становятся наиболее надежным источником и хранилищем информации о характере народа» [12, стр. 147].

Итак, сопоставление пословиц и поговорок разных народов позволяет лучше понять особенности чужой и родной культуры. Знание пословиц и поговорок, а также владение ими позволяет избежать недоразумений в межкультурном общении и обеспечить успех в диалоге культур.

Библиография:

1. АНИКИН, Владимир, *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва: Гос. учеб.-педагогическое изд., 1957. 240 с.
2. БАТЮХНОВ, Никита, *Пословицы в русском и французском языках: сходства и различия*. В: *Русский язык в школе*, 2010, №6, с.29. ISBN 2541-8793
3. БЕЛОВ, Василий, *Длиною в жизнь: Повести, рассказы, очерки*. Кишинев: Литература артистикэ, 1984. 536 с.
4. ГРАФ, Адольф, *Словарь немецких и русских пословиц*. СПб.: Лань, 1997. 288 с. ISBN 5-86617-024-8
5. ДАЛЬ, Владимир, *Пословицы русского народа*. В 2-х т. Т.1. Москва: Худ. литература, 1957. 399 с.
6. ДУБРОВИН, Марк, *Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях*. Москва: Просвещение, 1993. 349 с. ISBN 5-09-003104-5
7. ИОНИНА, Анна, *Английские пословицы и поговорки как свод народной мудрости*. В: *Иностранные языки в школе*, 2010, №1, с.77. ISSN 0130-6073
8. КАЛОНТАРОВ, Якуб, *Таджикские пословицы и поговорки в аналогии с русскими*. Душанбе: Ирфон, 1965. 536 с.
9. КРАВЦОВ, Николай, КУЛАГИНА, Алла, *Славянский фольклор*. Москва: МГУ, 1987. 376 с.
10. ПЕРМЯКОВ, Григорий, *Пословицы и поговорки народов востока. Систематизированное собрание изречений двухсот народов*. Москва: Лабиринт, 2001. 620 с. ISBN 5-87604-081-9
11. РОМАНИЧЕВА, Елена, *Модель главы школьного учебника «Пословицы и поговорки»*. В: *Литература в школе*, 2013, №7, с.36. ISSN 0130-3414
12. ТЕР-МИНАСОВА, Светлана, *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово/ Slovo, 2008. 264 с. ISBN 978-5-387-00069-0
13. ЧЕРНЕЛЕВ, Всеволод, *Структура русского фольклора: курс лекций для филол. фак. ун-тов*. Кишинев: Молдавский госуниверситет, 2001. 148 с. ISBN 9975-70-011-X
14. ШАФРАНСКАЯ, Элеонора, *Устное народное творчество*. Москва: Изд. Центр «Академия», 2008. 352 с. ISBN 978-5-7695-4076-9
15. DUMBRĂVEANU, Ion, PLĂCINTĂ Lidia, CEORNII Elena, ȘEVȚOV Ludmila, *Diccionario de proverbios español-romano-ruso-ingles-portugues-frances-italiano-latino*. Chișinău: Tipografia Centală 2001. 592 p. ISBN 9975-78-133-0

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ
НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Любовь КОЛЕСНИК, доктор, конференциар,
факультет филологии и истории,

Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ

Rezumat: Acest articol dezvoltă problema dezvoltării interesului copiilor și adolescenților pentru lectură. Autorul articolului își propune să discutăm problema intensificării activității de lectură a elevilor pe baza literaturii pentru copii. Articolul acordă o mare atenție metodelor și tehnicilor de lucru cu texte de literatură pentru copii. Autorul se concentrează pe cei mai buni autori ai literaturii moderne pentru copii, oferă o serie de tehnologii inovatoare pentru lucrul cu cărți pentru copii. Articolul are ca scop discutarea problemei dezvoltării lecturii și a altor competențe ale elevilor în procesul de citire și analizează a unui text literar.

Cuvinte-cheie: competență de citire, literatură pentru copii, tehnologii inovatoare.

Читательская компетенция, определяемая как совокупность знаний, умений и навыков обучаемых, позволяющих им успешно использовать отобранную и организованную информацию в личных и общественных целях, развивает одновременно общекультурные, учебно-познавательные ценностно – смысловые, информационные, коммуникативные компетенции. Для развития читательской компетенции важно обращение обучаемых к чтению художественной литературы. Как считает исследователь Л. А. Ходякова, «*читательская компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором, – готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте, в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире*» [5, стр. 89].

Современные тенденции снижения интереса к чтению, самого качества чтения, а также предпочтение прагматического чтения приводит к снижению читательской культуры. Статус чтения падает, обращение к тексту заменяется обращением к интернету, к компьютерным играм. Предложенная профессором Н. Н. Светловской технология продуктивного чтения, включающая в себя три этапа работы с текстом (до чтения, во время чтения, после чтения) не потеряла своей актуальности и в результате способствует организации процесса чтения. Грамотно подобранные методы работы с книгой способствуют развитию читательской компетенции. Ведущие установки современной дидактики и особенности изучения предмета определяют специфику отбора общедидактических методов работы с художественным текстом. Под влиянием электронной культуры восприятие учащимися художественного текста становится поверхностным, «мозаичным», что затрудняет восприятие таких жанров, как повесть, роман. Влияние теле- и видеопросмотров усиливает интерес к детективам, триллерам, «фэнтези», «ужасам». Печатная продукция с видеорядом популяризирует комиксы, иллюстрированные журналы. Язык классики упрощается, не осваивается, что ведет к «клишированию». Репертуар, ориентированный на остросюжетные произведения массового спроса, ведет процесс чтения детей и подростков в сторону развлекательной литературы.

Перед учителями-словесниками стоят важные педагогические задачи: помочь читателю-ребенку, читателю-подростку оценить красоту, ценность художественного произведения, приобщить к классической культуре, повысить читательский интерес, развить читательский художественный вкус, то есть воспитать культурного читателя. Выполнению этих задач способствуют методы и приемы, профессионально отобранные с учетом возрастных особенностей читателей, уровня их подготовленности и развития, особенности методики преподавания учебного предмета. Пробудить у читателя-ребенка интерес к чтению лучших книг и сформировать умение прочтения классики – значит способствовать формированию и активизации восприятия, воображения, переживания, что в целом приведет к развитию читательской компетенции обучаемых.

Мотивацией к чтению может являться технология, формирующая правильную читательскую деятельность. Создание игровых ситуаций, технология критического мышления, «письмо ска-

зочного персонажа», «диалог с автором», «знакомый незнакомец», инсценировки, викторины, дискуссии и многие другие методики («игра в чтение», «создавайте книги сами», «читайте сами», «метод Кассиля») в итоге должны привить читателю ребенку настоящую любовь к чтению. *«Культура чтения характеризуется взаимосвязью рационального и эстетического. Чтение – двуединый деятельностный процесс, в котором одновременно осуществляется познание новой информации и знаний и получение эмоционального удовольствия. Процесс чтения требует активной работы мысли и эмоционального напряжения.»* [2, стр. 45]. Эффективным методом может стать процесс чтения вместе с детьми, который предполагает и чтение по ролям, и обсуждение прочитанного. Одним из вариантов является обмен книгами («bookcrossing»), что способствует приобретению новых друзей. Важным фактом в приобщении к чтению может стать привлекательный шрифт, иллюстрация, посещение онлайн библиотеки вместе с родителями или обсуждение совместно с ними купленных книг. Значительным фактом в процессе приобщения к чтению будет воспитание бережного отношения к книге. «Читательский дневник», «узнай себя в герое», «эксперименты над образами персонажей», монолог от лица животного, монолог неодушевленного предмета, проба пера – такого типа технологии отражают творческий характер работы с художественным текстом. Восприятие и осмысление прочитанного – это сложный творческий процесс, ведущий к накоплению читательского опыта, развивающий аналитические умения ребенка-читателя, формирующий ценностно – смысловые компетенции обучаемых.

«Книга вводит человека в мир интеллектуальных и духовных ценностей, является средством гармонизации, социализации и инкультурации личности» [2, стр. 45]. Первой литературой в жизни читателя - ребенка является детская литература, которая имеет многовековую историю, глубинные традиции, оказывает педагогическое воздействие, формирует эмоционально-нравственную личность, развивает воображение, обогащает словарный запас. Детская литература как сокровищница мировой литературы, духовного богатства народа, как искусство слова формирует духовный рост читателя. Урок литературы – это диалог между учителем – учеником, учеником – учеником, но это и триада «читатель – автор – текст». Обучение искусству чтения проходит именно на уроке литературы, когда ученик – читатель погружается в мир художественного произведения. Сохраняя лучшие традиции, современная детская литература многолика, многожанрова, поражает обилием имен, смелостью тем и идей. Современная детская литература идет в ногу со временем, уходит от простого морализаторства, отличается юмором, сатирой, языковой игрой, находясь на стыке поэзии и прозы. Как отметил владивостокский писатель и журналист В. Авченко, современная литература для детей и подростков представляет собой многослойный пирог, настолько она неоднородна. Современный ребенок-читатель не приемлет фальши, смотрит на мир широко открытыми глазами, ищет ответа на жизненные вопросы в тех произведениях, которые дают ему взрослые для прочтения. Без художественной литературы не развивается личность, не пробуждается душа ребенка читателя. Но время меняет предпочтения юных читателей, главное – чтобы читали. Учителя, методисты, библиотекари задумываются над тем, что же должно быть в книге, чтобы ее прочли. Наверное, если книга вызывает интерес к познанию себя, проникает в осознание собственной личности, объясняет окружающий мир, помогает разобраться в себе, в своих проблемах, добиться цели, уже можно говорить о победе. В эпоху «золотого века» корифеи – классики Л. Толстой, А. Чехов говорили о том, что хорошая детская книга – та, которая одинаково интересна и детям, и взрослым. Примером может служить целый ряд любимых нами с детства произведений: рассказы Л. Толстого, «Каштанка» А. Чехова, «Белый Бим Черное ухо» Г. Троепольского, «Чучело» В. Железникова, рассказы К. Паустовского, М. Пришвина, В. Драгунского, А. Алексина, А. Гайдара, стихи Б. Заходера, трилогия Н. Носова и многое – многое другое. Возрастные границы, как мы видим, стираются талантливыми писателями. Современные авторы, пишущие для детей и подростков, обращаются к разным жанрам, обогащая их новыми формами, новыми гранями, при этом стараются сохранить лучшее, что накоплено в течение веков. Как признался однажды талантливый российский детский писатель и поэт Игорь Жуков, главный девиз детского писателя, как у врача: «Не навреди!». Он открыл главный секрет современной детской литературы: ее хранят взрослые. Современная детская литература отзывчива. Игорь Жуков делится с начинающими писателями наставлениями, которые когда-то ему давали маститые авторы: «В

детскую литературу не надо влезать в грязных сапогах» – совет от Б. Заходера – один из самых сокровенных, важных и для самого И. Жукова, который талантливо продолжает традиции К. Чуковского, С. Маршака в детской литературе. Он сам признается, что ему в душе семь лет, он остается ребенком, общаясь с детьми-читателями. И это главное! Книги И. Жукова любимы детьми-читателями, это «Кобра и Скарабей: историческая повесть – сказка», «Русская пленница французского кота», «Да здравствуют бабочки!», «Летите, бабушка, летите», «Мифологическая азбука», «Сокровища прабабушки княжны» и др. Современные читатели отмечают особым вниманием фантастические истории, сказки, стихи А. Усачева, Н. Дашевской, Е. Рудашевского, Н. Евдокимовой, М. Яснова, А. Жвалевского, С. Дробышевского, О. Громовой и многих других современных авторов.

Проводником в литературу является учитель. Для учителя главной проблемой остается выбор пути к сердцу ребенка – читателя, умение вызвать интерес к чтению, желание читать. В своей книге «Великая дидактика» Я. А. Каменский писал: *«Руководящим началом и целью... да будет следующее: изыскать и открыть способ, при котором учащие могли бы менее учить, а учащиеся научиться большему, в школах было бы меньше шума, одурения и напрасного труда, а больше тишины, радости и прочного успеха...»* [4, стр.33]. Произведения современных детских авторов дают возможность учителю погрузить юных читателей в размышления, испытать эмоциональный подъем, вдохновение, свободно мыслить и выражать свои чувства, пробовать свои силы в продуктах собственного творчества. «Записки выдающегося двоечника» А. Гиваргизова, «Здравствуй, брат мой Бзоу» Е. Рудашевского, «Около музыки», «Городские сказки» Н. Дашевской, «Дом за радугой» Е. Мурашовой, «Книга нашего детства» И. Лукьяновой и другие произведения современных авторов погружают читателей в окружающий мир, учат общению, прививают нравственные понятия, помогают развивать характер.

Формирование вдумчивого читателя, способного оценить эстетическую ценность литературного произведения в историко-культурном контексте, происходит в диалоге, в процессе работы над текстом. Современные учителя-словесники в поисках новых методов и приемов с целью приобщения учащихся к чтению преследуют задачи: желательно, чтобы каждый ребенок-читатель читал много, с желанием открыть для себя тайны мира, тайны своего «я», задумываясь о прочитанном увлекаясь новыми познаниями. Учителями практиками признаны эффективными следующие технологии: «чтение с остановками», «синквейн», «корзина идей», «заочная экскурсия», «кластеры» и другие. Современные специалисты в области чтения – Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева – предлагают ряд технологий, которые помогут пройти путь ребенку – читателю от прочитанного текста к собственному сочинительству: «жанровая трансформация», «много – много «Почему?», «диалоги и монологи от лица животного или как «заставить» животное рассказать о себе», «что будет, если?», «поставь проблему – предложи ее решение» и другие. Воспитание интереса и любви к книге, умения слушать и понимать прочитанное, стремиться к общению с книгой – сложный педагогический процесс, и главная ответственность ложится на плечи учителя. Процесс формирования и развития читательской компетенции проходит в систематическом взаимодействии педагога, учеников, родителей. Помочь ребенку-читателю осознать необходимость чтения, пробудить интерес к чтению, поверить в силу чтения – важнейшая педагогическая задача. Тенденция снижения читательской культуры заставляет задуматься и искать новые подходы, новые методы деятельности учителя и обучаемых, новые способы организации познавательной деятельности учащихся.

Библиография:

1. КУТЕЙНИКОВА, Н. Е., *Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI века: учеб. пособие для общеобразов. организаций* /Н. Е. Кутейникова, С. П. Оробий. – М.: Просвещение, 2016. 220 с. ISBN 978-5-09-037518-4
2. ПЕРЦОВСКАЯ, Р. Ф., *Культура чтения как основа интеллектуального развития общества* //Чтение как система трансляции духовного и культурного опыта. Материалы Всероссийской Конференции. Санкт-Петербург. 11-12 ноября 2008 г. СПб: РНБ. 2009. Режим доступа: <http://www.ntr.ru/tus/20081111/> (посещение 18.07.2022)
3. ПРИСТУПА, Е. Д., *Русская детская литература XIX – XXI веков в контексте мировой: генезис, эволюция*. Издание для студентов спец. 1 – 21 0502 «Русская филология» – Брест: Бр

- ГУ им. А. С. Пушкина, 2017. 291. Режим доступа: https://www.brsu.by/sites/default/files/kafjurn/e.d._pristupa_russkaya_detskaya_literatura.pdf (посещение 18.07.2022)
4. СОМОВА, Л. А., *Методика обучения литературе. Особенности художественной коммуникации: электронное учебное пособие*. – Тольятти: Издательство ТГУ, 2014. 247 с. ISBN 978-5-8259-0791-8. Режим доступа: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/16/1/Somova1-03-13%20_.%20EUP.pdf (посещение: 21.07.2022)
5. ХОДЯКОВА, Л. А., *Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений)* / Ходякова Л.А., Супрунова А.В. // Наука и школа. -2015.-№6.-с.87-94. Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/cyitaatelskaya_kompetentsiya-kak-sostavlyayushaya-obschekulturnoy-competentnosti-diagnostica (посещение: 22.07.2022)

CZU 821.111.09-31"19/20"(092)Акройд П.

**ГЕНРИХ ШЛИМАН, ПЕРВООТКРЫВАТЕЛЬ ТРОИ,
В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОГО РОМАНА («ПАДЕНИЕ ТРОИ» ПИТЕРА АКРОЙДА)**

Марина НИКОЛА, доктор филологии, профессор,
филологический факультет,
Московский государственный педагогический университет

Rezumat: *În examinarea romanului romancierului englez contemporan Peter Ackroyd «Падение Трои», atenția principală este acordată biografiei alternative a lui Genrich Schliemann, întruchipată în roman în personajul Gherman Obermann, și transformării mitului legendarei Troia homerică. Autorul remarcă complexitatea și ambiguitatea personajului principal Genrich Obermann și caracterul polemic al concepției autorului despre roman.*

Cuvinte-cheie: Peter Ackroyd, Genrich Schliemann, Genrich Obermann, Homer, Troia, Irving Stone.

6 января 2022 года исполнилось 200 лет со дня рождения «первооткрывателя Трои», известного археолога-самоучки Генриха Шлимана (1822-1890). Вокруг этой незаурядной, энтузиастической личности велось немало споров как при жизни его, так и в последующий период XX-XXI вв. Высоко оценивалась энергия, целеустремленность, интуиция Шлимана, подчеркивалась исключительная благосклонность судьбы к этому человеку, чьи предприятия, как правило, завершались успехом. Вместе с тем Шлиман подвергался критике за свои методы раскопочной деятельности, поспешные суждения, ошибочные выводы, частую перемену своих собственных мнений, склонность к автоматизации, нашедшую отражение в написанных Шлиманом книгах и т.д. Однако, как известно, большое видится на расстоянии, и в настоящее время заслуги Шлимана в развитии полевой археологии, научная и эстетическая значимость его находок общепризнаны. Не утихает, однако, интерес к сложной личности этого человека, нашедшей отражение также и в художественной литературе. Из произведений, талантливо воссоздающих личность Генриха Шлимана, выделяются произведения американского писателя Ирвинга Стоуна «Греческое сокровище» (1975) и роман современного английского прозаика Питера Акройда «Падение Трои» (2006).

Роман «Падение Трои» («The Fall of Troy») стал тринадцатым романом английского автора в его творческой биографии. Название произведения настраивает читательское ожидание на повествование о гибели легендарного города от войска греков, возглавляемых Агамемноном. Между тем, речь в романе идет о раскопках в Трое 1871-1873 гг., которые ведутся под руководством Генриха Оберманна. Хотя имя героя лишь отчасти совпадает с именем известного археолога, открывателя Трои, Генриха Шлимана, у сведущего читателя нет сомнения, что именно Шлиман стал прототипом героя. В своем романе Акройд поступил с биографией исторического лица весьма свободно. Из биографии Г. Шлимана Акройд сохраняет главное: его увлечение поэмами Гомера, которыми археолог-самоучка и руководствовался в процессе поисков Трои; обширные знания в области иностранных языков; второй брак с молодой гречанкой Софьей, разделяющей его археологические изыскания; обнаружение «клада Приама» и др. ценных археологических находок; попытки сокрытия наиболее ценных находок, осложнившие отношения Шлимана с турецкими властями и т.д. Вместе с тем в романе немало вымысла: психически больная первая жена Оберманна, сын от первого брака, занимающийся раскопками

вместе с отцом, гибель главного героя под копытами лошади, побег жены Оберманна из Трои с англичанином Торнтоном и др. Преображая облик исторического лица и дополняя его определенными чертами, наполняя жизнь художественного персонажа новыми событиями и фактами, автор создает образ, способный удовлетворить его художественный замысел.

В лице Генриха Оберманна Акройд создает излюбленный им вариант героя-визионера. Его видение жизни и отношение к тому, чем он занимается, отличает героя от большинства окружающих и, более того, влияет на них. Одержимый Троей, воспринимающий ее сквозь призму мифов и гомеровских поэм, Оберманн способен увлечь других и хоть на время преобразить и их восприятие легендарного города. Увлечение Оберманна раскопками Трои не знает предела. Его не страшат усталость, непогода, противодействия властей, огрехи нанятых рабочих. Но присущая герою одержимость плохо вяжется с задачей ученого-археолога, чьи занятия требуют внимания, терпения, взыскательной взвешенности, обеспечивающих объективность выводов. Между тем, одержимость Оберманна (в переводе с нем. «главный, великий человек») ведет к тому, что он нередко действует интуитивно, импульсивно, по наитию, внезапно возникшему чувству, но при этом чаще всего оказывается прав, ибо такова природа визионера, который обладает особым чувством интуиции. Оберманн сам это чувствует, когда не без известного хвастовства заявляет: *«Я стал археологом, когда решил найти дворец Одиссея. И, оказавшись на Итаке, нашел. Я поднялся на гору Аэнос и начал копать. Вот она, археология. Интуиция!»* [1, стр. 58]. Но одержимость, которая находит выражение в неутомимой энергии героя, проявляющейся в его поисках, в том числе оборачивается убежденностью Оберманна в том, что его восприятие Трои как первого города, вечного города богов и героев, который не может бесследно исчезнуть, единственно правильное и непогрешимое и все должны его разделять. Примечательно, к примеру, как складывается первый диалог Оберманна со своей невестой Софьей Хрисантис:

– *Жду не дождусь момента, когда привезу тебя на равнину Трои. Я покажу тебе место, где сражались Гектор и Ахилл. Дворец Приама. И стены, с которых троянские женщины смотрели, как их воины бьются с захватчиками – Агамемноном и его воинами. Это произведет на тебя впечатление, София.*

– *Но ведь это было так давно, Генрих...*

– *Для меня нет. Это вне времени. Вечно.*

– *Не знаю, сумею ли я заглянуть так далеко.*

– *Моя жена сумеет увидеть все* [1, стр. 7].

Способность Оберманна жить воображением окажется для Софьи, как и для многих других, заразной. Она будет преобразовать будни раскопок, вдохновлять на преодоление сопровождающих бытовых трудностей, придавать работе радость и значение. Это ясно выразит в конце романа сын Оберманна, Леонид, которого отец предпочитал называть гомеровским именем Телемак. В разговоре с Софьей он заявит, что после смерти отца намерен покинуть Трою, так как «без Оберманна Троя – не Троя» и пояснит свое суждение следующим образом: *«В присутствии отца каждый камень был благословенным, а каждое дерево казалось пристанищем бога. Сейчас я вижу все таким, как есть на самом деле.*

– *Значит, ты верил в его истории?*

– *Конечно. В них была истина воображения. Каков мир без воображения? Что ж, теперь мне предстоит это выяснить»* [1, стр. 300].

Оберманн не только способен передать окружающим «магию Трои», но и представить несомненные свидетельства его особой связи с этой землей, с ее древними богами. Показательны многочисленные «знамения», очевидцами которых становится окружение Оберманна: внезапно появившийся орел, камнем упавший на змею и взмывший с нею в небо, гром, раздавший, когда зажгли погребальный костер Оберманна, и др.

Вместе с тем Оберманн не единственный тип героя-визионера в романе. Рядом с Оберманном на раскопках трудится преданный ему французский профессор Лино, который разделяет взгляд Оберманна на Трою как сакральный город: *«Лино принадлежала гипотеза о том, что Троя была построена на священном месте, где находилось святилище какого-то бога или гробница великого правителя, а ее первыми обитателями стали жрецы или стражи священного*

места. Он полагал, что каким-то образом город на равнине ориентирован по звездам. Вот почему Гомер воспел его в "Илиаде" и почему за него так яростно сражались» [1, стр. 46]. Подобно Оберманну, Лио наделяется особыми способностями. Он слеп, тем не менее, на раскопках он незаменим. Никто не может сравниться с ним в распознавании находки: способности ее реконструировать, определить период ее использования и т.д. Слепота как особое знание и видение в романе воплощены еще в одном необычном персонаже. Это крестьянин, который не занимается крестьянским трудом. У него особая миссия: этот слепец проводит жизнь, постоянно обращая свое лицо к морю. Люди называют его «хранителем моря», святым, который *«сдерживает море, чтобы оно не затопило землю, как случалось в давние времена»* [1, стр. 149].

Роман насыщен мифологическими аллюзиями (так герои-слепцы заставляют вспомнить Гомера, Тиресия), повествование также наполнено сценами «реконструкции мифа», которые устраивает Оберманн. Так, он затевает с Торнтоном забег вокруг Трои по образцу Ахилла и Гектора, в другой раз везет близких на гору Иду, где воскрешает ситуацию суда Париса, правда, «наоборот», возлагая при этом функцию Париса на Софью, которая должна выбирать из трех мужчин и т.д. В воображении Оберманна лежащая перед ним Троя наполнена поэтическими образами Гомера, которые никуда не исчезли. Свою миссию Оберманн видит в воссоздании и сохранении величия Трои: *«Я здесь для того, чтобы воссоздать Трою, а не свести ее суть к куче костей и пыли»* [1, стр. 119].

Однако в процессе раскопок обнаруживаются факты, вступающие в противоречие с тем высоким гомеровским образом Трои, который культивирует Оберманн. Сначала найденное захоронение, а затем изображения на обнаруженных табличках красноречиво свидетельствовали о практике каннибализма среди обитателей Трои. Такого поругания сакрального города, такого падения его славы Оберманн вынести не мог. Если сначала мы видим, как Генрих Оберманн мошенничает, например, позволяет рабочим добавлять к найденным экспонатам свои собственные рисунки, придающие, как ему кажется, находкам привлекательность, или смешивает в одном ящике предметы из разных временных слоев Трои, или укрывает наиболее ценные находки от турецкого зрителя, то с компрометирующими свидетельствами он поступает уже самым неблагоприятным образом: устраивает пожар в доме английского археолога Торнтон, где хранились таблички. Улики уничтожены, и Оберманн не только не испытывает раскаяния, но и торжествует над своими оппонентами.

Однако возрождаемый и культивируемый Оберманом миф о Трое, как и собственный автомиф героя, в финале романа терпит поражение. Найдены новые таблички с пагубными для Трои свидетельствами. Софья (Елена для Оберманна) совершает побег из Трои с англичанином Торнтоном, оскорбленная тем, что Оберманн скрыл от нее существование своей первой жены, психически больной. Самому же Оберманну суждено в конце романа погибнуть под копытами лошади. Мифологические аллюзии, возникающие в связи с этими драматическими событиями, в том числе аллюзии на Троянского коня, похищение Елены, выполняют трагическую роль: Оберманн гибнет самым бесславным образом во время преследования сбежавшей с англичанином жены, и в его лице погибает защитник мифа о величии Трои.

Если сравнивать героев романов И. Стоуна и П. Акройда, то герой первого романа («Греческое сокровище») предстает натурой более цельной и положительной, а герой второго романа («Падение Трои») – личностью противоречивой и неоднозначной, которую предстоит оценить самому читателю. Герой «Падения Трои», хоть и выведен визионером, к концу романа развенчан, в том числе и как мифотворец, что, собственно, подчеркивается и названием романа. Исследователь Е. Нуштаева по этому поводу пишет: «Несмотря на сложное сплетение персонажей, в итоге с их помощью автору удается подорвать доверие к мифу Оберманна о Трое. Название романа – это не только аллюзия на драматический итог давно прошедших событий, но и разрушение шлимановского мифа о Трое, его претензии на абсолютное знание [8, стр. 546].

Однако однозначно свести роман к деконструкции мифа о Трое и мифотворчества как такового было бы неправомерно. Образ Оберманна, действительно, сложен, амбивалентен, и герой далек от безупречности, особенно как ученый. Но в его отношении к археологии с самого начала присутствовало особое мнение. Для него археология – искусство, которое зиждется на интуиции, воображении и мифотворчестве. Мифологизируя пространство, он словно всту-

пал в союз с высшими силами, которые, в свою очередь, открывали для него свои тайны. Смерть Оберманна воспринимается всеми еще и как утрата «магии места», как горькое понимание, что так, как при Оберманне, здесь уже никогда не будет. Можно сказать, что «тоска по мифу», утверждение ценности «мифологического сознания», по-разному воплощенные Акройдом в двух его античных романах («Повесть о Платоне» и «Падение Трои»), составляют содержание мотива, который их объединяет. Он является важной сущностью авторской концепции, которая лежит в основе романов, склонивших английского писателя к обращению к античному материалу. В конечном счете, автор предлагает самому читателю выбрать, что для него предпочтительнее: «истина воображения» или правда неутешительного факта.

Библиография:

1. АКРОЙД, П. Падение Трои. М.: Изд-во Ольги Морозовой. 301 с. ISBN: 978-5-98695-042-6
2. АКРОЙД, П. *Повесть о Платоне*. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2002. – 211 с. ISBN: 978-5-271-27916-4
3. СТОУН, И. *Греческое сокровище: биографический роман о Генрихе и Софье Шлиман* / Пер. с англ. В. Харитоновой, М. Литвиновой // М.: АСТ, АСТ-Москва, 2009. – 538 с. ISBN: 978-5-17-057444-5
4. СТРУКОВ, В.В. *Художественное своеобразие романов Питера Акройда (к проблеме британского постмодернизма)*. Воронеж: Полиграф, 2000. – 190 с. ISBN 5-86937-027-2.
5. ШИШКИНА, С.Г. *Образ истории в постмодернистской литературной антиутопии (Дж. Барнс, П. Акройд)* // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ, 2006. – Вып. 1. С. 196–202.
6. УШАКОВА, Е.В. *Литературная биография как жанр в творчестве П. Акройда*: дисс. канд. филол. наук. М., 2001. – 197 с.
7. НУШТАЕВА, Е.Д. *Авторская концепция времени и истории и ее воплощение в «античных» романах Питера Акройда* // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. – № 10. – С. 47–51.
8. НУШТАЕВА, Е.Д. *Образ античности в романах Питера Акройда «Падение Трои» и «Повесть о Платоне»* // Национальные коды европейской литературы в контексте исторической эпохи: коллективная монография. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2017. – С. 544–549. ISBN 978-5-89533-398-3
9. НУШТАЕВА, Е.Д. *Система персонажей в романе Питера Акройда «Падение Трои»* // Культура и цивилизация. 2017. Том 7. № 3А. С. 268–276.
10. ЛИПЧАНСКАЯ, И.В. *Образ Трои в романе Питера Акройда «Падение Трои»* // <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-troi-v-romane-pitera-akroyda-padenie-troi/viewer> (дата обращения: 14.11.2021)
11. ШЛИМАН, Г. *Илион. Город и страна троянцев* / Пер. с англ. Н.Ю. Чехонадской. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2009. – Т. 1. – 543 с. ISBN: 978-5-9524-5530-6
12. ШЛИМАН, Г. *Илион. Город и страна троянцев* / Пер. с англ. Н.Ю. Чехонадской. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2009. – Т. 2. – 543 с. ISBN: 978-5-9524-5530-6
13. ШЛИМАН, Г. *Троя* / Пер. с англ. Н. Ю. Чехонадской. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2010. – 399 с. ISBN: 978-5-9524-5530-6
14. ШТОЛЬ, Г. *Генрих Шлиман: Мечта о Трое* / Сокр. пер. с нем. А. Попова и А. Штекли. – М.: Молодая Гвардия, 1991. – 432 с.
15. ACKROYD, P. *The Plato Papers*. London: Anchor. 2001. 192 p. ISBN 978-0-385-49768-8
16. ACKROYD, P. *The Fall of Troy*. London: Vintage books. 2007. – 215 p. ISBN-10: 030738649X

CZU 821.161.1-3(072)''19''(092)Грин А.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ АЛЕКСАНДРА ГРИНА «АЛЫЕ ПАРУСА» (К 100-летию со дня выхода феерии)

Татьяна СУЗАНСКАЯ, доктор, конференциар,
филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Rezumat: *Articolul propune diverse metode și tehnici de analiză a povestirii „Scarlet Sails” a lui Alexander Grin. Impulsul pentru studiul său poate fi dat de cuvintele scriitorului Iuri Olesha, care a subli-*

niat trăsături ale operei lui Grin precum poezia, ficțiunea excepțională și credința în posibilitățile umane. Profesorul ar trebui să acorde o atenție deosebită istoriei creării operei, sistemului său de imagine și teoriei imaginii artistice, poeticii romantismului, genului de extravagantă. Principalele tehnici ale studiului sunt: conferința de lectură, prezentarea de diapozitive, cuvântul profesorului, rapoartele elevilor, compararea romanului cu versiunea sa cinematografică.

Cuvinte-cheie: metode și tehnici, basm, istoria creației, teoria imaginii, romantism.

Александр Грин остался в истории русской литературы первой половины XX в. Непревзойденным представителем романтизма. Его мир – это мир чистых, благородных, самоотверженных героев. Главная задача педагога-словесника – открыть молодым читателям веру художника в преобразующую силу мечты, в прекрасного человека, делающего мечту реальностью [2, стр. 59].

«Алые паруса» представляют собой фантастически-реалистическое повествование о сбывшейся мечте юной Ассоль. Благородный принц, появившийся однажды на чудесном корабле с алыми парусами, оказался реальностью. На самом же деле влюбленный в девушку капитан Грэй понял (а любовь, по Грину, это понимание) Ассоль: «Я делаю то, что существует, как старинное представление о прекрасно-несбыточном, и что, по существу, также сбыточно и возможно, как загородная прогулка. Скоро вы увидите девушку, которая не может, н е д о л ж н а и н а ч е выйти замуж, как только таким способом, какой развиваю я на ваших глазах», – говорит он матросу Пантену.

Писатель считал, что чудо – это дело рук человеческих: «...Есть не меньшие чудеса: улыбка, веселье, прощение и – вовремя сказанное, нужное слово. Владеть этим – значит владеть всем. Что до меня, то наше начало – мое и Ассоль – останется нам навсегда в этом алом отблеске парусов, созданных глубиной сердца, знающего, что такое любовь, утверждает капитан Грэй.

«Для меня лично Грин – один из любимейших мастеров – мастер удивительный, в своём роде единственный в русской литературе... Качество, высокое качество, поэзия, исключительная выдумка, вера в силу человеческих возможностей» – вот особенности творчества А. Грина, отмеченные его современником Юрием Олешей. Эти слова могут стать эпиграфом к рассмотрению темы «Феерия Александра Грина "Алые паруса"».

Читательская конференция – наиболее эффективный путь изучения данного произведения в условиях ограниченного количества часов. Перед ней словесник может предложить учащимся подготовить выставку произведений писателя, рассмотреть биографические материалы, подобрать иллюстрации, обдумать спорные вопросы (например, «Прав ли Лонгрэн, отец Ассоль, отказавшийся спасать тонущего Меннерса, который не помог голодающей Мери, матери Ассоль?), задуматься о реальном и сказочном характере феерии, познакомиться с художественным фильмом «Алые паруса» режиссера Александра Птушко, в котором главных героев сыграли Анастасия Вертинская и Василий Лановой. Девизом конференции могут стать слова К.Г. Паустовского, считавшего себя последователем А. Грина: «Романтическая настроенность не позволяет человеку быть лживым, невежественным, трусливым и жестоким. В романтике заключена облагораживающая сила».

Личностно-ориентированное обучение предполагает обращение к внутреннему миру юного читателя, поэтому закономерны вопросы, предлагаемые в заключение конференции: «Верите ли вы в первую любовь? Каково значение романтической мечты в жизни человека?»

Концепцию читательской конференции словесник может выработать, опираясь на статью Л. Михайловой «Блестящий мир мечты и действия». Основные её положения:

1. Формирование Грэя и Ассоль шло вразрез с окружающим их миром. Оба родились с «живой душой» и оба находились в конфликте с окружающей средой, оба оказались близки друг другу духовно. «Встреча молодого капитана, повидавшего мир, и неискушенной деревенской мечтательницы обусловлена родством духовных интересов» [3, стр. 383-389].
2. Образ Лонгрена близок образу Грэя: Лонгрэн словно прокладывает путь будущей красоте и счастью.
3. Красота встречи главных героев: картина свежего утра, утверждение гармония природы и человека.
4. Необъяснимое и чудесное стечение обстоятельств, определивших ход сюжета: встреча Ассоль и собирателя сказок Эгля, его знаменитое предсказание; «опасная находка» Грэя в

лесу, перевернувшая его судьбу; его решение прийти в Каперну под алыми парусами согласно мечте Ассоль; кольцо Грэя на мизинце Ассоль как знак близкого счастья; покупка двух тысяч метров алого шёлка, ошеломившая торговца.

5. Осуществление необычного в обычных условиях и создание таких условий, когда необычное превращается в реальность, – фундамент фантастического сюжета А. Грина [3, стр. 383-389].

Откроем конференцию **слово педагога об Александре Грине**. Примерное его содержание:

Александр Степанович Гриневский родился в небольшом городке Слободской Вятской губернии. Отец, поляк-повстанец 1863 года, в 16-летнем возрасте был сослан в Сибирь. Непрактичный и наивный, он с трудом переносил жизненные невзгоды. Семья Гриневских жила бедно, не было в ней и взаимопонимания. Саша рос чувствительным и застенчивым мальчиком, но всегда яростно защищался от обидчиков, особенно, если высмеивали его любовь к книгам и стремление фантазировать.

В «Автобиографии» он писал о детстве и юности: *«Начав читать с шести лет, я прочёл всё, что под рукой было, сплошь... от Жюль Верна до приложения к газете «Свет». Тысячи книг сказочного, научного, философского, геологического, бульварного и иного содержания сидели в моей голове плохо переваренной пищей. <...> В 1896 году с шестью рублями в кармане, с малым числом вещей, не умея ни служить, ни работать, узкогрудый, слабосильный, не знающий ни людей, ни жизни, я нимало не тревожился, что будет со мною. Я был уверен, что сразу поступлю матросом на пароход и отправлюсь в кругосветное путешествие».*

Так Александр, окончив 4 класса Вятского городского училища, 16-летним юношей уехал в Одессу. Вот он в городе своей мечты! Александр спустился по знаменитой лестнице в порт: «Я дышал очарованием моря, полного чудес на каждом шагу...» – вспоминал писатель. Однако в мечту не совпадала с жестокой реальностью: за обучение морскому делу надо было платить, но денег не было, на работу юношу не брали, так как он был худым, узкоплечим и выглядел беспомощным. Началось полуголодное существование и болезни. Наконец Александра взяли на транспортный пароход «Платон». В этом первом плаванье он увидел порты Севастополя, Ялты, Батума и др. Они стали прообразами будущих фантастических гаваней Лисса, Зурбагана, Гель-Гью. Вопреки грубой действительности в его сознании всё равно жила извечная романтика моря с *«опасностью, риском, властью природы, светом далёкой страны, чудесной неизвестностью»*. См. об этом материалы учебника 8 класса «Русский язык и литература» для русских школ Республики Молдова [1, стр. 211-212].

2-3 ученика продолжают рассказ словесника о художнике своими **сообщениями**, см. материал там же [1, стр. 211-212].

В юности Грин долго скитался по России: сначала по Крыму, затем отправился на Каспий и Волгу, был матросом, рыбаком, банщиком, лесорубом, золотоискателем на Урале. Одиноким, всегда протестующий, он нигде не приживался. В 1902 году Александр по совету отца пошёл в солдаты: на службе можно было хотя бы не думать о еде. В полку он примкнул к эсерам (социалистам-революционерам): его увлекла романтика революционного долга и самопожертвования. Вскоре бежал с военной службы, стал подпольщиком-связным: с необычайной лёгкостью будущий писатель то появлялся в Киеве, Одессе, Саратове, Симбирске, то исчезал из этих городов; он вёл активную агитационную работу, за что потом сидел в тюрьмах и трижды был приговорён к ссылке.

Впервые псевдоним «А. Грин» вместе с рассказом «Случай» (1907) появился в петербургской газете «Товарищ». Редактор, видимо догадавшись, что писатель – нелегал, предложил усечь фамилию.

Со временем Александр Грин расстался с революционной деятельностью. Его тяготили мысли о неизбежном насилии любой революции. Он полностью отдаётся литературному творчеству. В ссылке 1910-1912 гг. Грин много писал. Сначала в его рассказах было много одиноких бродяг и разочарованных жизнью персонажей. Они были благородны, но несчастливы. Однако очень скоро в творчестве писателя произошёл перелом: возникло новое оптимистическое мироощущение, появились новые герои: сильные, смелые, романтические мечтатели. Они были душевно щедры, деятельны и возвышенны. По жизни их сопровождали достойные спутницы: верные, добрые и обаятельные. Нравственной вершиной жизни Грин считал способность человека осуществить мечту другого, сделать счастливыми окружающих.

После ссылки Александр Степанович поселился в Петербурге, в маленькой комнатке большого дома на набережные Мойки. Он подружился с живущими в этом же доме поэтами и литераторами: Н. Тихоновым, В. Рождественским, В. Пястом. В 1916 году писателя выслали из Петербурга, ему пришлось переехать в Финляндию. Революцию 1917 года Александр Степанович воспринял с воодушевлением: выступал на митингах и собраниях, затем добровольцем пошёл в Красную Армию. В 1919 году связист Грин после фронта и тяжёлого заболевания сыпным тифом в самом отчаянном положении оказался в Петрограде. Ему помог А.М. Горький. Нина Николаевна Грин, жена писателя, вспоминала: *«В это время спасителем Грина явился Максим Горький. Он узнал о тяжёлом положении Грина и сделал для него всё. По просьбе Горького Грину дали редкий в те времена академический паёк и комнату на Мойке... Из самого глубокого отчаяния и ожидания смерти Грин был возвращён к жизни рукою Горького. Часто по ночам, вспоминая свою тяжёлую жизнь и помощь Горького, ещё не оправившийся от болезни Грин плакал от благодарности»* [3].

Горький с большой симпатией относился к творчеству оригинального писателя: *«Грин талантлив, очень интересен, жаль, что его так мало ценят»*, – писал он, когда на Грина обрушилась несправедливая критика. Романтические фантазии Грина вульгарные критики объявили чуждыми советскому читателю. Его упрекали то в подражании западной приключенческой литературе, то в недостатке культуры, то в отсталости от современной жизни. Читателям же, напротив, сразу полюбили идеальные, возвышенные и чистые герои и героини *«Алых парусов»*, *«Бегущей по волнам»*, *«Блистающего мира»* и др. романов и повестей. Писатель говорил своим оппонентам: *«Разве «Алые паруса» не современная вещь?»* [3].

В 1925 году Грин переехал на юг, к любимому морю, а потом в городок Старый Крым. Он умер, не дожив до 52-х лет, в июле 1932 года.

Грин обладал удивительным даром импровизации и колоссальной силой воображения, он мог фантастически переплавить в художественное слово любой заинтересовавший его случай, пейзаж, взгляд, факт, предмет и т. п. Порой толчок к созданию произведения мог дать даже оттенок той или иной краски, и тогда рождались *«Алые паруса»* или *«Зелёная лампа»*.

Для **текстуального анализа** предлагается отрывок, в котором изображается встреча маленькой девочки Ассоль и сказочника Эгля. Фрагмент позволяет рассмотреть трогательный облик героини, каждая черта которой напоминала полет ласточки, а также прозорливость Эгля, предсказавшего ей прекрасную судьбу:

«– Не знаю, сколько пройдёт лет, только в Каперне расцветёт одна сказка, памятная надолго. Ты будешь большой, Ассоль. Однажды утром в морской дали под солнцем сверкнёт алый парус. Сияющая громада алых парусов белого корабля двинется, рассекая волны, прямо к тебе. <...> «Зачем вы приехали? Кого вы ищете?» – спросят люди на берегу. Тогда ты увидишь храброго красивого принца... «Здравствуй, Ассоль! – скажет он. – Далеко-далеко отсюда я увидел тебя во сне и приехал, чтобы увезти тебя навсегда в своё царство... У нас будет всё, что только ты пожелаешь; жить мы станем так дружно и весело, что никогда твоя душа не узнает слёз и печали». Он посадит тебя в лодку, привезёт на корабль, и ты уедешь навсегда в блистательную страну...» [1, стр. 214-215]

В ходе работы словесник предложит учащимся следующие **вопросы и задания**.

1. Прочитайте повесть-феерию А. Грина *«Алые паруса»*. Организуйте в классе читательскую конференцию. Сделайте её девизом слова К.Г. Паустовского: *«Романтическая настроенность не позволяет человеку быть лживым, невежественным, трусливым и жестоким. В романтике заключена облагораживающая сила»* [3].
2. Обсудите на конференции следующие вопросы:
 - ✓ Почему Грин избрал жанр **феерии**? Примерный ответ: *«Феерия (франц. *feerie*, от *fee* – фея, волшебница) – жанр театрального представления, в котором для фантастических сцен и создания сказочного колорита применяются постановочные эффекты. Возник в Италии в 17 веке»* [1, стр. 214].
 - ✓ Что повлияло на формирование Артура Грэя как искателя, романтика, чудотворца? Можно ли сказать, что прекрасные свойства его характера ему дарованы от рождения?
 - ✓ Как капитан Грэй стремится облагородить мир красотой? Наивно ли его стремление? Может ли человек расти и жить без романтической мечты? Каким он вырастет в таком случае?

- ✓ Чем привлекает вас Ассоль? Почему естественность и искренность девочки окружающим кажутся странными? Почему Ассоль поверила Эглю? Почему отец не стал отнимать у неё мечту?
- ✓ Сопоставьте проанализированный фрагмент с соответствующим эпизодом из фильма А. Птушко. Удалось ли режиссеру, оператору и актерам передать авторское видение данной сцены?
- ✓ Какие два миропонимания сталкиваются в «Алых парусах»? Какое из них побеждает?
- ✓ Как вы оцениваете поступок Лонгрена, который не помог тонущему Меннерсу? Прав ли он? Можно ли назвать случившееся местью Лонгрена за смерть жены?
- ✓ Как изображает Грин любовь с первого взгляда? Верит ли он в неё? Закономерна ли, с точки зрения писателя, встреча Ассоль и Грэя?
- ✓ Что необходимо, по мнению писателя, для того, чтобы сделать счастливым близкого (и даже «дальнего») человека?
- ✓ Верите ли вы в первую любовь и счастье? В чём, по-вашему, заключается счастье? Каково значение романтической мечты в жизни человека?

Еще одно важнейшее теоретико-литературное понятие, которое необходимо раскрыть при изучении данного произведения – **художественный образ**. В учебнике дана соответствующая статья.

«Рождение художественного образа – великая тайна. Писатель (или художник, композитор) и сам вряд ли сумел бы раскрыть её. Как, например, возникли в воображении Грина «Алые паруса»? Кажется невероятным чудом, что они могли зародиться в обстановке холодного города, в тяжёлое для писателя и страны время 20-х годов XX века!

...Тепло от маленькой железной печки медленно разлилось по тесной и холодной комнатке и затуманило стёкла. Казалось, исчезли стены соседних домов, их поглотила чёрная темнота двора. На кровати – коврик вместо матраса и шинель, которая служит одеялом. Александр Грин шагает из угла в угол, иногда присаживается за простенький кухонный стол и что-то пишет на листах бумаги, которые потом складывает в ящике комода. Он шагает быстрее, чтобы согреться. Мысли летят одна за другой, в воображении возникает множество картин и образов, рождается феерия...

Зрительный эффект был первым толчком к её созданию. Однажды Грин увидел в витрине магазина на Невском проспекте миниатюрный игрушечный бот с красными шелковыми парусами. Паруса словно зажглись под лучом солнца. Их необычайно яркий цвет поразил писателя: он был не красным, а алым, цветом жизни, радости, какой-то небывалой мечты о прекрасном будущем: «Приближение, возвращение радости – вот первое, что я представлял себе... И чтобы родилась и легла книга на мой и ваш стол, нужно было метаться в холодных стенах невзрачной комнатёнки роскошного купеческого дома на Мойке, усиленно курить, мучиться бессонницей...» Потом в глубине его воображения возник образ матроса, делающего эту игрушку, чётко представились руки – руки умелого мастера. Грин сделает его отцом Ассоль. Он явственно вообразил хрупкую и поэтичную Ассоль. Рядом с ней возник образ благородного романтика Грэя...

Подобное мышление даёт художнику редкостное единство познавательно-духовной работы, практического труда и игры. Искусство – это «мышление в образах», а художественный образ – всеобщее и главное понятие искусства. Вдумайтесь в смысл слов: *изобразить, вообразить, преобразить, отобразить*. Образ творит новый вымышленный мир. Он красочен, эмоционален, многосоставен.

Конечно, в произведении перед нами предстаёт не сама действительность, а лишь условный образ её. Аристотель говорил о том, что художник, воспроизводя жизнь в образах, подражает самой жизни. Поэтическое создание, по его мнению, должно производить удовольствие, доставлять наслаждение, так как напоминает о гармонии. С помощью художественного образа мы тоже, как с помощью научного понятия, познаём человека и окружающий мир. В художественном образе слиты объективно-познавательное и субъективно-творческое начала. Произведение искусства глубоко индивидуально и в то же время достоверно, раскрывает в единичном – общее и вечное.

Различают образ *события*, образ *предмета*, образ *человека* (характер)» [1, 218].

К сожалению, в Национальном курсе 2019 г. повесть-феерия А. Грина «Алые паруса» изъята из программы 8 класса и перемещена в раздел дополнительного списка для

чтения в 7 кл. [4, 37]. Это, на наш взгляд, серьезное упущение. Сегодня в школьной практике ей не уделяется должного внимания, между тем, как на этом произведении было воспитано не одно поколение чутких и вдумчивых читателей с развитым воображением и тонким отношением к жизни и любви.

Итак, главный принцип рассмотрения феерии А. Грина – разнообразие дидактических стратегий. Среди наиболее эффективных методов и приемов введения ее в круг читательских интересов учащихся отметим следующие: читательская конференция, дискуссия, слайд презентация, сообщения учащихся, чтение по ролям, сопоставление повести и её киноверсии.

Библиография:

1. ГОРЛЕНКО, Ф.М., СУЗАНСКАЯ, Т.Н., *Русский язык и литература: 8 кл.*: Учебник для школ с обучением на рус. яз. Chişinău: Vector, 2019, 256 p. ISBN 978-9975-4123-5-3
2. ГОРЛЕНКО, Ф.М., СУЗАНСКАЯ, Т.Н., *Русский язык и литература: 8 кл.*/ Книга для учителя для школ с русским языком обучения. Chişinău: Vector, 2008. – 80 p. ISBN 978-9975-9811-4-9
3. МИХАЙЛОВА, Л., *Блестящий мир мечты и действия* // В кн.: Александр Грин. Блестящий мир. М.: 1980, с. 383-389.
4. CURRICULUM NAȚIONAL: LIMBĂ ȘI COMUNICARE. РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА для гимназий с русским языком обучения. Кишинев: 2019. ISBN 978-9975-3439-6-1.

CZU 821.161.1.09-343”19/20”(092)Петрушевская Л.

ЗОЛОТО В ИГРОВОЙ ПОЭТИКЕ «НАСТОЯЩИХ СКАЗОК» Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ

Вячеслав ДОЛГОВ, доктор, конференциар,
филологический факультет,

Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Rezumat: *Prezentul articol este dedicat jocului ca trăsătură distinctivă a literaturii postmoderne, în special, basmului literar în interpretarea scriitoarei contemporane L. Petrushevskaya. Autorul analizează strategiile poeticii jocului și dezvăluie metodele de creare a acestuia, atât la nivel de text, cât și la nivel de intertext.*

Cuvinte-cheie: *joc, postmodernism, strategie, poetică, basm, aur, stereotip.*

Одной из наиболее значимых особенностей постмодернистской литературы исследователи называют игру, которая может быть как средством, так и целью автора. Она трактуется и как «способ существования в реальности и в искусстве» [2, стр. 32-33], и как возможность нивелировать «расстояние между элитарным и массовым потребителем» [3, стр. 27-34], и как карнавализация [1], и как средство снижения серьезности, демократизации речи и поведения, высмеивание высокого (нередко даже сакрального) [4], и как способ разрушения стереотипов, и как особая «авторская стратегия, включающая широкий спектр приемов, соответствующих разным типам игры»: «скрытые аллюзии, разнообразные «шифры», неочевидные возможности прочтения; ... ложные, уводящие читателя «в сторону» ходы сюжета; прием *mise en abyme* («помещение в бездну»), при котором аналогичные элементы разных уровней подобны направленным друг на друга зеркалам, бесконечно отражающим друг друга («пьеса в пьесе» и т. п.); введение метатекста (комментарий, предисловие), проблематизирующего смысл основного текста и тем самым создающего эффект игровой неопределенности» [5, стр. 76-77] и пр. Приведенный перечень (далеко неполный, но, полагаем, показательный) трактовок игры актуализирует многообразие форм проявления игры и средств игровой поэтики, отражающей постмодернистскую установку на деавтоматизацию восприятия художественного текста. Игра может принимать разные формы: эта и игра автора с читателем (который таким образом приобретает функцию соавтора), и игра с самим текстом, и игра с гипертекстом, игра как с планом содержания, так и с планом выражения и пр. Элементы игровой поэтики обнаруживаются на различных уровнях, например, на повествовательном, композиционном, образном, на уровне реализации категорий темпоральности и модальности, а также в рамках приема метаповествования и на языковом уровне.

Учитывая многообразие средств и приемов игровой поэтики, автор настоящей статьи сосредоточит внимание на тех компонентах, которые содержат признак «золото».

Прежде чем приступить к их анализу в отобранных методом сплошной выборки произведениях указанного сборника Л. Петрушевской, выясним, каковы содержательные особенности золота в мифологической картине мира славян, нашедшие отражение и в русских народных сказках. Широко известно, что, по представлениям славян, загробный мир имел солнечную природу, чем, например, объясняется практика использования блинов как ритуальной пищи в ходе погребальных обрядов. Металлом солнца считалось золото, поэтому в поэтике волшебной сказки признак «и н о б ы т и е» нередко актуализируется посредством вербализации другого признака – «золото».

Напомним также, что пространство русской волшебной сказки распадается на два: мир живых и мир мертвых (*дом* и *антидом* в теории В. П. Проппа). Золото маркирует мир мертвых (*антидом*). Во 2 томе этнолингвистического словаря «Славянские древности» уточняется, что золото – признак и атрибут *«того света»* [6, стр. 335]; *«металл и признак, символизирующие богатство, красоту, долговечность, соотносимые с представлениями о «верхнем» мире, сфере божественного, с высшими ценностями и, в то же время, с «тем светом»»* [6, стр. 352]. Поэтому неслучайно связь с иным миром в русских сказках нередко фиксируется признаком «золото»: на уровне номинации (Золотоволосая Елена), деталей портрета (золотые волосы, золотые плавники или «солнечный свет», который сопровождает появление Жар-птицы и др.), предмета, принадлежащего герою (так, например, в сказке о «Сивка-бурка» царевна, до окна которой сумел подняться Иван, касается его лба золотым перстнем) и пр.

В сказке Л. Петрушевской «Золотая тряпка» признак «золото» вынесен в заглавие. На этом уровне обнаруживается языковая игра – нарушение лексической сочетаемости: заключается в столкновении семантики прилагательного «золотая» (драгоценная, дорогая) и значения слова «тряпка» (лоскут ткани, обычно старой).

Игровая стратегия автора в данном произведении заключается в актуализации традиционного для сказочного нарратива значения золота, совмещенного с контекстом современности. Причем признак «золото» имеет определяющее значение на уровне развития сюжета. Ученый, изучающий жизнь и язык *«горных людей в далекой стране»*, во время перехода обнаруживает тряпку, которую прячет за пазухой. После землетрясения, потеряв проводника с ослом, он лезет в щель в скале, а вскоре замечает, *«что это уже не щель, а улица в горном селении и что с обеих сторон его окружают каменные дома и ограды. Ученый стал заходить в дома и никого там не обнаружил»* [7, стр. 184]. Остановившись в одном из домов и накрывшись найденной тряпкой, получает возможность лучше ее рассмотреть: *«это было нечто вроде древней скал-терти или знамени, выцветшая материя, затканная почерневшим золотом»* [7, стр. 185]. Вдруг появляются *«маленькие худые люди, сильно встревоженные»*, они что-то говорят, указывая вдаль, и когда герой двинется в указанном направлении, последуют за ним, пока не достигнут *«высочайшего пика, который горел в лучах невидимого еще солнца как розовый кристалл, сверкая гранями. Эта скала, однако, окажется на поверку домом, многоэтажным, видимо, хотя окна виднелись только на самой вершине и нестерпимо светились, как будто именно там, внутри, пряталось солнце»* [7, стр. 185]. Герой протирает тряпкой окошко и неожиданно *«в скале открывается дверь, огромная, как для самолетов, и он вошел в эту дверь во главе своего нищего отряда»* [7, стр. 186]. Приведенных примеров, полагаем, достаточно, чтобы проиллюстрировать факт разделения пространства на дом и антидом при этом перемещение во второе оказывается возможным лишь благодаря чудесному предмету – той самой золотой тряпке. Но как связана она с миром мертвых? Войдя в огромный зал, ученый заметит, что тряпка *«начала сверкать всем своим золотом»*, *«горела как жидкое стекло»* [7, стр. 186], а прикосновение ею к стоявшим здесь неизменно приводило к исчезновению каждого. Примечательно, что во время повторной экспедиции, когда ученый возвращает на место золотую тряпку, *«баиша мертвых в ту же минуту в последний раз сверкнула вдали и растаяла в тумане»* [7, стр. 191].

Здесь следует подчеркнуть, что «золотая тряпка» не только предмет из иного мира, она открывает доступ в него и обладает чудесными способностями: например, когда герой накрылся ею, *«мир и покой сошли на его бедную голову, и перестали болеть разодранные в кровь руки и колени»* [7, стр. 185], она же лишает народ дара речи или, напротив, будучи помещенной на свое место, возвращает его.

В названии сказки «Принц с золотыми волосами» языковая игра отсутствует, автор в ходе повествования использует другую стратегию: сталкивает сказочную реальность со сниженно-

бытовой. В сказочной традиции, как уже было сказано, золото маркирует «иномирность» героя: так, например, объясняется происхождение чудо-богатыря в результате того, что его матерью была съедена златоперая рыба. А в данной сказке буквально с первых строк золото ассоциируется с рыжим и оранжевым (хотя в славянской традиции оно обычно отождествляется с красным и желтым). Традиционная для сказки модель «съесть чудесное – родить чудесное» реализуется в явно сниженном варианте. Никакого чуда в происхождении героя нет, весь двор подозревает королеву в адюльтере. Король на войне, а сын рождается после того, как королеву единственный раз посещает рыжий гонец с апельсинами: *«Короче, рыжих в роду не было, рыжим оказался только королевский гонец, который однажды привез с войны в подарок юной королеве полкило апельсинов от мужа, трофей»* [7, стр. 155].

Также нередко автор использует прием «обманутых надежд», суть которого заключается в использовании известных широкому читателю по сказкам типов героев, предметов, сюжетных ходов, которые, вопреки ожиданиям, получают иное наполнение. Золотые волосы, как может ожидать читатель, портретная доминанта чудесного героя (по аналогии, например, с Златовлаской или Рапунцель). Чудесные волосы принца сияют в темноте (*«Больше она не устала спать в пещерах, предпочитала укладываться днем, а шла ночью, при свете золотых волос своего мальчика»* [7, стр. 157].), но в конечном итоге происходит демегафоризация – золото оказывается драгоценностью, а королева и другие герои используют локоны ребенка вместо денег, что помогает решать проблемы, возникающие в ходе развития сюжета (*«– Деньги не проблема, – отвечала королева, – вот вам чистое золото, идите. И она достала из рукава золотой локон»* [7, стр. 168].).

Установка на победу добра реализуется, но не в полной мере: раскаивающийся король, как выяснилось, все это время искал повсюду жену и сына, и наконец нашел их только благодаря помощи волшебника, попросил прощения и, посадив на корабль, повез домой. Читатель может ожидать, что (по известной модели) король с королевой в счастье и любви мудро будут править страной до конца своих дней, но не случилось – ожидаемый хэппи-энд отсрочен: *«надо ли говорить, что, разумеется, вся эта компания, приехав в королевство, не была даже допущена сойти на берег, власть давно переменялась, всем управляли уже новые молодые люди, быстрые, в кожаных куртках, и бывший молодой король был счастлив, что удалось уплыть и никого не арестовали»* [7, стр. 172].

Установка на снижение пафоса приводит к дискредитации самой идеи титула монарха, а коронация рыжеволосого наследника представлена в травестийном виде: *«Просто они продали свою яхту и купили квартиру в зеленом районе, и коронация нового владыки произошла в детской, а корону дедушка склеил из картона и обтянул ее серебряной бумагой из-под шоколадки. И серебряная бумажка засияла на рыжих волосах»* [7, стр. 172]. При этом следует отметить, что автор намеренно

В сказке «Новые приключения Елены Прекрасной» спектр аллюзий расширяется, причем автор использует уже не только элементы сказочной поэтики, но древнегреческие мифы и легенды, а также сюжетную модель, которая нередко реализуется в мелодрамах, женских романах.

Признак «золото» реализован как портретная деталь героини и очевидно отсылает к известному стандарту красоты (*«Трое свирепо дрались, остальные кричали, а в центре стояла та самая девочка с розовым лицом и золотыми кудрями и смотрела на него»* [7, стр. 27].). Как портретная доминанта используется и в сказке «Принцесса Белоножка»: *«Фраза эта скоро стала известной всем, всем, кто так любил принцессу с ее младенческого возраста, когда она радостно улыбалась, показывая свои первые четыре зубика и две ямочки на щеках, а кудряшки у нее были, как золотой шелк, а глазки, как незабудки»* [7, с. 239].

Кроме того, по сказочной традиции, золото маркирует «иномирность» героя, поэтому неслучайно Елена П. буквально излучает золотой свет: *«И тут она, стоящая в золотом сиянии посреди рынка, румяная и кудрявая...»* [7, стр. 17], *«Всю ночь миллиардеру снился дивный сон, Прекрасная сидела под деревом на берегу моря, а он стоял на коленях рядом с ней, они то ли плели венок, то ли играли в шашки, на ней был халатик и тапочки, ее спутанные кудри затеняли розовое лицо, и золотой свет струился вдоль ее нежных рук...»* [7, стр. 24].

Автор совмещает двух героинь древнегреческой мифологии – Елену Прекрасную, ставшую причиной Троянской войны, и Афродиту. Это совмещение обнаруживается на уров-

не номинации: Елена Прекрасная рождается из морской пены, автор уточняет, что пенорожденная (явный отсыл к ритуальному имени Афродиты) – второе имя Елены П.

Основная игровая стратегия, которую использует писатель, – столкновение традиционного мифологического образа с устойчивым стереотипом о красивой и глупой женщине. Елену Троянскую и Афродиту сближает необыкновенная красота, но явленная миру Елена П., похоже, совершенно не разбирается в том, что есть красота и безобразное, поэтому в качестве образца для подражания выбирает первую встреченную женщину (*«Елена Прекрасная впервые увидела перед собой Женщину (кошачья бабка не в счет)»* [7, стр. 13].). И снова ожидания читателя не оправдаются: высокое обернется низким. Незнакомка стоит ночью под фонарем, безвкусно одета, наносит вызывающий макияж и говорит хамовито. Похоже, что идеал красоты героиня нашла в немолодой представительнице древнейшей профессии: *«Надо ли говорить, что Елена Прекрасная, полураскрыв свой алый ротик, с восторгом наблюдала за незнакомкой, которая показалась ей чудом красоты: черные брови, низко лежащие над черными глазами, плюс красные огромнейшие губы и в них один золотой зуб (остальные тоже были желтые, но не сверкали)»* [7, стр. 14]. Елена П., стремясь следовать этому эталону красоты, нанесет такой же макияж (приступит к *«восстановлению лица по черепу»*, как это дело назвала ее первая из знакомых на Земле), обернет зуб кусочком золотой фольги от шоколада, закусит окуроч и, очарованная *«своим прекрасным обликом»*, пойдет гулять по городу *«той взвинченной походкой, которой прохаживалась ее первая знакомая под фонарем»* [7, стр. 18]. Позже она поймет, что так красятся и одеваются не все женщины, золотые зубы увидит только у цыган, и откажется от этого образа: мифологема о рождении прекраснейшей из женщин трансформируется в историю о стереотипе превращения в настоящую женщину исключительно с помощью косметики, одежды и обуви.

Мифологическая установка на неизбежность войны из-за Елены Прекрасной, вновь вопреки ожиданиям, не реализуется из-за волшебного предмета – зеркальца, специально созданного с этой целью волшебником: *«То есть если бы не зеркальце, Елена Прекрасная вызвала бы в таком виде просто войну с осадой, налетами бомбардировщиков и шпионажем. Ее бы самое держал в дальнем бункере главнокомандующий как свою радистку, и Елена Прекрасная прекрасно бы выглядела в защитного цвета юбочке, гимнастерочке, в пилотке и коротеньких сапожках! И с этими черными бровями и румяными щеками! Но зеркальце волшебника оставило данный регион на мирном положении...»* [7, стр. 18]. Волшебное свойство зеркальца таково: всякий, кто в него посмотрится, исчезает или его просто перестают замечать (снова игра!).

Дальнейшее развитие сюжета реализует модель, активно эксплуатируемую массовой культурой: она красива, он молод, красив и богат, у него все есть, но он несчастен, герои встречаются, влюбляются и живут долго и счастливо. Елена П., ставшая невидимой, живет в особняке миллиардера и абсолютно счастлива (обывательское представление о причинах счастья накладывается на мифологическую основу): *«Елене Прекрасной такая жизнь нравилась – тепло, сытно, весело (каждый вечер мексиканский сериал), рядом любимый человек, но при этом никто не хватает руками, не краснеет как свекла, не пыхтит от страсти, не крадет, нет драк и побоищ, не начинаются войны»* [7, стр. 24-25]. С помощью все того же зеркальца она делает невидимым своего избранника, и сказка завершается идиллическим описанием: *«Возможно, они живут вдвоем где-нибудь в императорском дворце на острове, не видимые никому, путешествуют на самолетах, плавают на кораблях, счастливые, веселые, и никто не зарабатывает на них денег, не подкарауливает с камерой, никто их не похищает, не стреляет по ним, не устраивает из-за них войн... И когда они тихо состарятся, то, может быть, разобьют зеркальце вдвоем и выйдут в мир – никому не известные, мирные старички, и поселятся в маленьком городке...»* [7, стр. 29].

Предпринятый анализ и приведенные примеры, полагаем, свидетельствуют о том, что основными целями применения игровых техник и приемов являются создание комического эффекта (за счет столкновения противоположностей, нереализации ожидаемых моделей, сюжетных ходов, столкновения сказочной/мифологической реальности с реальностью иного характера и пр.), пародирования стереотипов, снижения пафоса, размывания границ между вымыслом и реальностью и пр. Особенностью поэтики «Новых сказок» Л. Петрушевской явля-

есть жанровый и стилиевой синкретизм, смешение высокого и низкого, элитарного и маргинального, чудесного и обыденного (порой сниженно-обыденного). Игра, обнаруживаемая на различных уровнях поэтики, позволяет автору из привычного, известного, устоявшегося создавать новую реальность, выводить ее за рамки тривиального и укладывающегося в привычные схемы.

Библиография:

1. БАХТИН, М. М., *Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса*, М.: Художественная литература, 1990. 543 с. ISBN 5-280-00710-2.
2. ЛИХИНА, Н. Е., *Актуальные проблемы современной русской литературы: постмодернизм*, Калининград: Изд-во Калининградского ун-та, 1997. 60 с. ISBN 5-88874-085-3.
3. СКОРОПАНОВА, И. С., *Русская постмодернистская литература*, М.: Флинта, 2001. 608 с. ISBN 5-89349-180-7.
4. САННИКОВ, В. З., *Русский язык в зеркале языковой игры*, М.: Языки русской культуры, 2002. 541 с. ISBN 5-7859-0077-7.
5. МАХОВ, А. Е., *Игра*. В: Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / под ред. Н. Д. Тмарченко, М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008, с. 75–77. ISBN 978-5-903955-01-5.
6. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: в 5 т. / Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики; Под общ. ред. Н.И. Толстого, М.: Международные отношения, т. 2, 1999, 697 с. ISBN 5-7133-0982-7.
7. ПЕТРУШЕВСКАЯ, Л., *Настоящие сказки*, Москва: Вагриус, 2000. 446 с. ISBN 5-264-00116-2.

CZU 821.135.1.09-1"19/20"(092)Vieru Gr.

UNIVERSUL COPILĂRIEI VIERENE ȘI „ECHIVALENȚELE” SALE POETICE

Cristian SERDEȘNIUC, drd.,
Școala Doctorală de Științe Umanistice,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: Concerned about the search of childhood, in his poetry for (and about) children, Grigore Vieru explores imaginarily the area of the lost paradise through an indisputable consistency. In the hope of finding the childish archipelagos, through the prism of his artistic recollection, the poet seeks to discover the equivalences of the infantile universe. Returning to childhood is possible only by identifying one's being with that of a child. All the Vieru's living things make up small "worlds." In the poem dedicated to the little reader, the role of these "worlds" is not limited only in an axiological perspective, they create a favourable atmosphere to the little reader, they energize and promote well-being, while encouraging the child to adventure and play.

Keywords: Child, childhood, Vieru's poetry, non-speaking, small "worlds", universe of nature, game.

Preocupat de căutarea „umbrei copilăriei” [11, p. 522] Grigore Vieru explorează imaginar, printr-o consecvență indiscutabilă, arealul paradisului pierdut. În speranța regăsirii arhipelagurilor „rătăcite”, poetul caută să descopere, prin prisma rememorării sale artistice, echivalențele universului infantil. Reîntoarcerea în copilărie la Vieru este posibilă doar prin identificarea ființei sale cu cea a unui copil. Poetul își proiectează, printr-o manieră proprie copilului, un „traseu” distinctiv prin intermediul căruia sârguiește să (re)pătrundă pe tărâmurile neprihănite ale copilăriei îndepărtate. Fermecat de „mireasma” paradisului rural, Vieru își axează demersul estetic pe redescoperirea a cât mai multor valențe ontologice ale copilăriei.

Aflat în maturitatea deplină, într-o epocă a ideologiei acerbe, Grigore Vieru n-a evadat pentru nicio clipă din țarmurile copilăriei, temă pe care poetul a împletit-o unduios cu alte teme ale universalității, și care a devenit, în timp, pentru un neam întreg „Copilăria tuturor copilăriilor” [10, p. 375]. Coborând în abisurile nedefinite ale copilăriei, Vieru s-a străduit să reanimeze o copilărie colectivă, a unui neam „aprinș”, unde a sacralizat chipul matern, dorul, vatra strămoșească, brazdele dealului, crângul și necuvântătoarele, cerul și soarele, limba și verbul străbun. Prin intermediul creațiilor sale instructive poetul a descoperit cititorilor mici marile rosturi umane, le-a elevat dragostea pentru frumosul înconjurător și le-a cultivat sentimentul părtinitor pentru comuniunea șarmantă cu natura.

Pentru Grigore Vieru, copilăria este perioada tuturor începuturilor, fapt pentru care literatura pentru copii ar trebui să ofere micului cititor modele incontestabile de umanitate, mijloace de inspira-

ție și norme pentru ghidare – instrumente care să asigure creșterea și dezvoltarea viguroasă a individualității copilului. Chiar de la debutul editorial cu placheta de versuri pentru copii „Alarma”(1957), poetul își propune noi concepții artistice, dubitative și contestate de cenzura proletcultistă, prin care să (re)valorifice latura afectivă a personalității cititorului mic.

Creația viereană a stat sub semnul lirismului. Prin lirism, poetul a revitalizat literatura „moldo-venească” a anilor șaizeci, dar a și (re)orientat literatura infantilă spre rolurile ei firești. Ideea lui Jean Jacques Rousseau, precum că orice copil nu este un adult în miniatură, dar are identitatea psihologică a unui copil care este în continuă dezvoltare [8, p. 197] poate fi bine înțeleasă prin raportare la poezia viereană pentru copii. Poetul vede în fiecare cititor mic un adevărat centru al lumii, în jurul căruia se circumscriu materiile universului inefabil. În creația sa consacrată celor mici, *Copilul* a sacralizat copilăria, iar prin această taină – condiția existenței umane. Poetul nu zugrăvește un „personaj” desăvârșit, ci-l înfățișează pe copil ca pe o ființă curioasă și dornică de cunoaștere. Pentru a descoperi cadrul naturii, copilul „solar” se adresează până și firelor de iarbă:

*Tu, iarbă, tot ai mamă?/
De ai- de bună seamă:/
Atunci când înverzești,
De ea îți amintești. („Tu, iarbă, tot ai mamă?”).*

După exegetul Mihai Cimpoi, copilul reface realitatea în felul său și o modifică conform unei logici primitive [5, p. 7]. În creația lui Grigore Vieru, copilul „reconstruiește” realitatea într-un mod inedit: prin intermediul jocurilor abracadabrate. Jocurile sale pornesc de la imitațiile spectaculoase ale sunetelor din natura înconjurătoare: cîrîpîtul păsărilor, zumzetul albinelor, țopăitul iepurașilor, foșnetul ariceilor, și demonstrează dorința de împrietenire cu cadrul universal:

*Nu vă bucurați, chiț, chiț,/
Colo-n oală nu-i șorici,/
Acolo-n oală, voi nu știți/
E un șmecher de pisic. („Chiț-chiț”).*

Explorând spectrul „echivalențelor” universului copilăriei viereane, deducem faptul că aceasta este nedelimitată de hotarele gleei străbune. După Mihai Cimpoi, poetul de nenumărate ori a recunoscut imposibilitatea de a fi smuls de patria strămoșească, iar dacă și-ar fi uitat chipul matern, casa părintească și copilăria, cu siguranță și-ar fi pierdut capacitatea de a scrie [12]. Pentru Grigore Vieru copilăria înseamnă mai mult decât o stare, ea este matca valorilor patriarhale, activantul formării identității personale în raport cu identitatea civică a unui cetățean în devenire. Poezia sa se trage din albia copilăriei sale, din frica poetului-copil de a rămâne singur acasă. Poetul își identifică poezia cu copilăria, apoi se identifică și pe sine cu acest cadru al ludicului. Creația sa pentru copii proiectează o ambianță paradiziacă prin care cititorul mic esențializează succesiv marile rosturi umane.

Inițierea copilului în drumul cunoașterii de sine și a universului înconjurător are loc, în creația lui Grigore Vieru, prin intermediul viețuitoarelor necuvântătoare. Poezia lui contrazice ideea lui Briggs, precum că animalele mai mici sunt asemuite adesea cu niște forțe iraționale [1, p. 94]. În creația lui Vieru, micile necuvântătoare nu doar sunt umanizate, prin intermediul lor are loc descoperirea sensurilor primordiale. Lumea găzelor, a insectelor și cea animală este înfățișată în rolul unui educator omniscient. Micul cititor este dornic să se împrietenească cu ele, asimilându-le varietatea de trăsături pe care le promovează în mod remarcabil:

*„- Pui golași, cum stați în cuiburi/
Fără plăpumioare?/
- Ne-nvelim cu ale mamei/
Calde aripioare.//
- Dar când mama nu-i acasă/
Și ploiță cerne?/
- Ne-nvelim atunci cu frunza/
Ramurii materne.” („Puișorii”).*

Raportându-ne la ideea că oamenii au învățat să comunice imitând sunetele din natură, iar mai cu seamă cântecul păsărilor și zumzetul găzelor, regnurile viețuitoarelor au servit pentru literatura consacrată cititorului mic (și nu doar) surse plauzibile de inspirație. După cercetătoarea Ioana-

Ruxandra Fruntelată, „lumile mărunte” din literatură ne arată că acestea pot fi privite în ansamblu ca niște lumi-spațiu, fie ca lumi-oameni sau lumi-corpori [7, p. 341]. În poezia viereană pentru copii, rolul acestor „lumi” nu se limitează doar spre o perspectivă axiologică, ele creează o atmosferă prielnică cititorului mic, dinamizează și favorizează starea de bine, totodată impulsionează copilul spre aventură și joc. Pentru a-l fascina în totalitate pe copil, viețuitoarele viereane au trebuit să se conformeze așa-ziselor standarde: morale, comportamentale și raționale. Indiscutabil, „lumile” mici din poezia viereană au esențializat comuniunea strânsă dintre om și mediul naturii.

„Lumile” mici viereane constituie o componentă indisolubilă a spațiului rural. Satul, o altă unitate sistemică a spațiului universal, îl definește pe omul-țăran aflat în slujba sacră a dăinuirii valorilor patriarhale. Anume în poezia viereană pentru copii, micile necuvântătoare au rolul de a-l povățui pe micul cititor să perpetueze tradițiile și obiceiurile strămoșești moștenite din neam în neam. Alegoriile educative viereane despre albină, furnică și rândunică pot fi interpretate doar prin raportare la mediul rural. Aici, satul vierean este sugerat ca un „epicentru” al unui cult valoric din care cititorii (pre)scolari deprind abilități și priceperi temeinice pentru viața adultă: sângea furnicii, osteneala albinei, neprihănia rândunecilor, efortul plugarului ș.a. Grigore Vieru poetizează satul și elementele sale respectând canonul străbun. Copilul o vede pe mama istovită în câmp, este martorul ocular al brăzdării spicelor de grâu, aude clopotul și toaca din sat, îi vede pe flăcăii coșai, e încântat de coloristica livezilor și a câmpiilor rurale, învață că „toate lucrările specifice activității umane se fac la timp” [9, p. 141] și numai cu ajutorul și grija lui Dumnezeu. Toate aceste elemente desprinse din cadrul rural al naturii, în poezia viereană au căpătat sugestii simbolice.

Având în vedere faptul că poezia trebuie să-i pună la dispoziție cititorului mic un vocabular după care copilul se formează, precum și un limbaj accesibil acestuia, întrucât să-i ofere imagini și modele ideale [3, p. 11], Grigore Vieru apelează la o varietate de mijloace stilistice precum: diminutivele, augmentativele, personificările fascinante sau umanizarea, miniaturalul, conotația prin intermediul căroră să producă efectul de mirare ș.a. Poetul recunoaște faptul că pentru copil este important ca obiectul sau atmosfera sugerată să-i fie una familială, prielnică, cunoscută și intimă. În acest sens, pentru a-l „molipsi” pe cititor de lectură, Vieru își structurează un limbaj paternal, afectuos și prevăzător:

- *Ce ai, pui? Nu vrei mei?!/*
- *Am pierdut pe frații mei./*
- *Cum arată?/*
- *Tot gălbui!//*
- *Cum îi cheamă?/ - Pui-pui-pui! („Puiul”).*

După Suzanne Mollo, nu putem asocia copilul cu lumea modernă în care acesta crește, ci înțelegem copilăria ca pe o imagine a vieții care „a fost” – satul, lumea fără mașini, mediul patriarhal, totul ce se identifică cu mitul vremurilor trecute, fericite, cu bătrânețea „de aur” [ibidem, p. 13]. În acest sens, copilăria viereană presupune inițierea pe traseul cunoașterii de sine și a cunoașterii universului înconjurător. Fiecare element al tabloului poetic are menirea de a-l apropia pe copil de adevărul uman.

Reprezentanții generației șaizeciste au căutat mult să păstreze în literatură filonul spiritualității autohtone. Modernizarea, sub toate aspectele, poate fi asumată cu condiția neîndepărtării de trecutul istoric național. Copilăria viereană s-a fundamentat pe baza principiului biografiei personale și colective, cu momente care au marcat acerb procesul de dezvoltare al unui întreg popor: războiul, deportările, foametea, ocuparea sovietică, deznăționalizarea propagandistă, rusificarea și rusianizarea. Vieru a căutat să readucă limba spre albia sa firească, să le cultive copiilor sentimentul literar-lingvistic, să le dezvolte cititorilor mici dragostea pentru frumosul și adevărul suprem, neîndepărtându-se pentru nicio clipă de matca arhaică.

Jocul cuvintelor viereane presupune căutarea de sensuri vitale și descoperirea acestora prin ochi de copil. Învățarea prin joc înseamnă învățarea bazată pe experiențe cotidiene. Prin intermediul poeziilor sale consacrate cititorului mic, Vieru readuce în prim plan spiritualitatea copilărească, virtutea inocenței sale, procesul de „metamorfoză” de la imperfecțiune spre perfecțiune. Grație ființelor necuvântătoare, a elementelor celeste și a celor telurice, poezia viereană contribuie la fenomenul de „coeducație” a personalității copilului. În pofida faptului că poezia viereană pentru copii este pătrunsă de diverse motive care au marcat parcursul istoric al neamului nostru, Grigore Vieru reușește să inducă cititorul într-o stare de armonie continuă.

Vieru îl prezintă pe copil într-o ipostază practic „primitivă”: dornic de cunoaștere, aflat în căutarea perfecțiunii. Copilul vierean este modest, curajos, afabil și, în mare parte, naiv. Proiectând un „personaj” de o simplitate rurală, poetul coboară până la cele mai neînsemnate așteptări ale tuturor cititorilor, indiferent de mediul lor de proveniență sau statutul social. Dacă e să vorbim despre caracteristicile copilului *idealizat*, sociologul francez Marie-José Chombart de Lauwe identifică următoarele particularități tipice: autenticitatea; nesocializarea (dorința copilului de a se retrage într-un loc intim și de a se juca); adevărul (capacitatea copilului de a fi sincer cu cei din jur și imposibilitatea acestuia de a minți); capacitatea a comunica direct cu lucrurile și ființele (trecerea ușoară de la real spre imaginar și fantastic) ș.a. În plus, copilul în permanență inventează diverse personaje, ființe fabuloase care-i creează buna dispoziție, îi oferă motivație zilnică, precum și-l ajută să adoarmă, având o somn liniștit. Grigore Vieru ține cont de aceste sugestii psihopedagogice și plăsmuiește o poezie pentru cititorii mici, care să exalteze, să impulsioneze ființa copilărească spre fantezie creatoare continuă. În poezia sa:

- soarele însoțește copilul la joacă:

*Mure coapte, mure bune!/
Le culegem laolaltă./
Soarele prin iarba naltă/
Caută și el căpșune („După mure”);*

- curcubeul e un prieten fidel al copilului:

Curcubeule vărgat,/
Haide ieși – te-aștept de mult”/
Nu vezi, că la noi în sat/
Ploaia a trecut? („Curbueul”);

- obiectele realizează un monolog confesiv pentru copii:

Tic-tac, tic-tac, -/
Zice ceasul, - ce mă fac?/
M-au pus puștii mici aici/
Să le sun în zori de zi...//
Ce mă fac acuma, zi? („Ce mă fac”),

iar personajele creștine legendare îl disciplinează pe copil și-i aduc prilej de bucurie și sărbătoare:

Noapte-albastră. Gerul crește,/
Moș Gerilă se grăbește/
Poartă-o torbă plină-n spate/
Și tot bate pe la geamuri:/
*- Bună seara!/
- Bună, frate!/
Am venit și eu la neamuri./*
*Bucuroși de mine?/
- Foarte! („Moș Gerilă”).*

Cercetătoarea Chirouter Edwige susține ideea că copiii ne pun întrebări despre moarte, libertate, moralitate și despre relațiile umane cu mai multă autenticitate decât adolescenții [2, p. 7]. Fiind un cunoscător abil al psihologiei copiilor, prin intermediul poeziei sale, Grigore Vieru și-a propus să răspundă tuturor copiilor adevăruri concludente, învățăminte primordiale, esențe valorice, descoperindu-le noi orizonturi. Ascuns de cazna proletcultistă, după „cortina” copilului și a copilăriei, poetul a râvnit neîncetat să reeduce o „nouă” generație, care va trebui să reinnoiască ființa națională. În aserțiunea poetului, e mai ușor să-i cultivi cititorului inocent dragostea pentru virtuțile supreme, să-i formezi și să-i modelezi armonios personalitatea, sugerându-i modele demne de urmat, decât să reeduci un cititor aflat în maturitatea deplină a vieții. Copilăria lui Vieru înseamnă, indiscutabil, aventură și joc, dialog și bucurie, inocență și voluptate, descoperire și explorare continuă.

Copiii au capacitatea de a alege să adere ușor de partea Binelui, identificându-se cu o imagine contemplatoare, creatoare de tablouri ce depășesc înțelegerea rațiunii unui adult. Cititorul mic se transpune râvnitor în ipostaza personajelor îndrăgite, vrând s-o salveze pe mama, să-și apere glia, să oprească furtuna. În acest sens, Grigore Vieru recurge la un registru semiotic fantasmagoric. Exegetul Mihai Cimpoi susține faptul că „strategia” poeticii vierean are la bază imaginea copilului de „copilul

universal” crengian (în sensul de care vorbea Călinescu), fapt care i-a permis lui Grigore Vieru să creeze o carte românească de învățătură [4, p. 250]. Ușor aluziv și alegoric, printr-o manieră surprinzătoare, pentru povățuirea cititorului spre însușirea normelor etice, participă întreg universul, chiar și cele mai mici și neînsemnate viețuitoare:

- Dar primăvara, mamă,/
 Când voi zbura-ndărăt,/
 Voi nimeri pădurea,/
 Doar eu de fel nu văd?!//
 - Acolo unde lacrimi/
 Simți-vei că-ți vor da,/
 Acolo, măi copile,/
 Va sta pădurea ta. („Puiul”).

Conform cercetărilor Joannei Faulkner, copilul este o ființă emblematică pentru capacitatea umană de a înțelege, punând în scenă o relație *purificată* cu lucrurile din lume [6, p. 76]. În poezia viereană copilul este expansiv, îngăduitor și fervent. Ademenit de vraja jocurilor fastuoase, cu o sete nestăvilă de a salva lumea și pe mama, copilul vierean are curajul de a se adresa ploii, curcubeului, ierbii, stelelor, până și munților:

Mă rog de tine, munte,/
 Cât zboru-o să mă poarte/
 Sărută ochii mamei/
 Și-o apără de moarte („Mă rog de tine”).

Cert este că, acest copil vulnerabil la prima vedere a contribuit esențial la îndepărtarea copilului „național” de doctrinele propagandiste. Punându-i la dispoziție valorile naționale ale neamului său, conectând copilul la miraculoasa lume de gâze, plante, animale și la căldura familiei, a mamei în primul rând, Grigore Vieru a reușit să „salveze” copilăria întregului neam, îndreptându-se spre albia latinității. Funcția instructivă intrinsecă a poeziei a călăuzit copilul spre valorile umanului, l-a pus să mediteze independent și să înțeleagă lucrurile care au loc în jurul său, fără impuneri și constrângeri din partea adulților. Copilăria viereană caută să readucă copilului mai multă autonomie și delectare de care are nevoie la această fază a vieții.

Bibliografie:

1. BRIGSS, Ward W., *Narrative and Simile from the Georgics in the Aeneid*. Leiden: E. J. Brill, 1980;
2. CHROUTER, Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*. [online] Disponibil: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document> [cit. 03.04.2022];
3. CHOMBART DE LAUWE, Marie-José *Un monde autre: L'enfance. De ses représentations à son mythe*. 2e édition mise à jour. Paris: Payot, 1979;
4. CIMPOI, Mihai, *Ființă întru poezie*. În: Omul duminicii: Cuvinte înlăcrimate, cuvinte de neuitare pentru poetul Grigore Vieru. Ediție îngrijită de Raisa Vieru. Chișinău: Prut Internațional, 2014, pp. 250;
5. CIMPOI, Mihai, *Mirajul copilăriei*. Chișinău: Editura „Lumina”, 1968;
6. FAULKNER, Joanne, *Inocenți și profeți. Copilul ca figură a cunoașterii și a criticii în imaginarul filosofic al clasei de mijloc*, Traducere de Vasile Mihalache. În: Post/h/um: jurnal de studii (post)umaniste, vol. IV, 2018, pag. 68-96;
7. FRUNTELATĂ, Ioana-Ruxandra, *Lumi mărunte în literatura dedicată copilăriei*. În: Analele Universității „Ovidius” din Constanța. Seria Filologie, 2016, pp. 337-349;
8. KOVÁCS, Marietta; MONTAGNON Beatrix, *L'enfant et la littérature dans la société française*. În: Juvenilia. Vol. XII/2010/1, pp. 197-217;
9. LAJOS, Balázs *Noțiuni generale de folclor și poetică populară*. Cluj-Napoca: Scientia, 2003;
10. PARTOLE, Claudia, *Despre Grigore Vieru, cu drag...* În: Omul duminicii: cuvinte înlăcrimate, cuvinte de neuitare pentru poetul Grigore Vieru. Chișinău: Prut Internațional, 2014, pp. 374-375;
11. RACHIERU, Adrian Dinu, *Vieru există ca o legendă vie*. În: Omul duminicii: cuvinte înlăcrimate, cuvinte de neuitare pentru poetul Grigore Vieru. Chișinău: Prut Internațional, 2014, pp. 520-523;
12. VIERU, Grigore, *Мама шла по тропинке зеленой*. Chișinău: Literatura artistică, 1989.

Atelierul nr. 3 STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE A LIMBILOR STRĂINE

CZU 811.111.2`367.623

ZUR VERWENDUNG DER PRÄFIGIERTEN ADJEKTIVE IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Elvira GURANDA, Dr., Dozentin,
Fakultät für Philologie,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Rezumat: Prin prezenta lucrare am urmărit aducerea în atenția publică a unei teme de interes lingvistic, cu privire la modelul de derivare a adjectivelor în limba germană. Pe măsură ce este parcursă cercetarea, este scoasă în evidență, în primul rând, semnificația prefixelor și prefixoidelor germane. Rezultatele obținute oferă o imagine clară despre cele mai productive prefixe și prefixoide care participă la formarea adjectivelor în limba germană.

Cuvinte-cheie: adjectiv, prefix, prefixoid, derivare, prefixare, predicativ, atributiv, adverbial.

Das Adjektiv ist im Deutschen von vielen Autoren in vielen Grammatiken und Büchern zur deutschen Sprache unter verschiedenen Gesichtspunkten in seiner Struktur und seiner Funktionalität analysiert worden. Geht man vom Worte aus, dann stammt es aus dem Lateinischen, wo es (nomen-adjektivum) eigentlich zum Beifügen dienendes Nomen bezeichnet.

Das Deutsche Universalwörterbuch Duden definiert diesen Begriff folgenderweise: „Wort, das ein Wesen oder Ding, ein Geschehen, eine Eigenschaft oder einen Umstand als mit einem bestimmten Merkmal, mit einer bestimmten Eigenschaft versehen kennzeichnet [7, S. 80]. Daher wird diese Wortart im Deutschen auch Eigenschafts- oder Artwort genannt. Eine andere Definition gibt Ulrich Engel: „Adjektive sind Wörter ohne konstantes Genus, die zwischen Determinativ und Nomen stehen können“ [2, S. 56].

In der traditionellen Grammatik sind Adjektive und Substantive unter dem Oberbegriff Nomen zusammengefasst. Einige Sprachwissenschaftler (Erben, Brinkmann) meinen, dass zwischen Adjektiv und Adverb kein grundsätzlicher grammatischer Unterschied besteht. Mit Recht nennt J. Erben beide Wortarten 'Beiwort' [3, S. 145]. Nur das Adjektiv und das Adverb können gesteigert werden. Die beiden haben eine nach Erben „dienende Stellung“, aber beim Adjektiv tritt das stärker als beim Adverb auf. Die Adverbien bestimmen näher den verbalen Inhalt, die Adjektive aber den substantivischen, Adjektiv und Adverb haben jedes seine besondere Art und Fügungsmöglichkeit.

Der Fügungswert des Adjektivs ist vielseitig. Das Adjektiv kann als Satzglied oder Gliedteil stehen. Als Subjekt, Objekt oder Prädikatssubstantiv ist das Adjektiv substantiviert: *Das Gute – dieser Satz steht fest- ist stets das Böse, was man lässt. (Busch) Hier haben sich groß und klein versammelt. Dem Mutigen gehört die Welt.*

Das Adjektiv ist häufig Prädikatsadjektiv: *Ihre Freude über meinen Besuch war nicht gespielt, sondern echt. Pläne und militärische Stützpunkte sind streng geheim.*

Brinkmann weist darauf hin, dass es nur eine begrenzte Anzahl von Adjektiven gibt, die nur prädikativ gebraucht werden. Dabei stehen sie meist in Verbindung mit den Verben *sein, werden, machen* [1, S. 113]. Zu dieser Gruppe zählt er adjektivisch gebrauchte Substantive, die ihre adjektivische Natur schon vor sehr langer Zeit angenommen haben: *angst, schade, leid, gram, feind, freund*, z.B.: *Das ist schade. Er ist mir feind.*

Es sind auch Adjektive, die z.T. ohne kennzeichnende äußere Form, einen Verbalbegriff enthalten: *abspenstig (abspannen), ansichtig, ausfindig, eingedenk, erinnerlich, gewahr, gewärtig, habhaft, kund, schlüssig, teilhaft, vorstellig, quitt (quittieren)* u.a., z.B.: *Endlich wurde die Polizei des Täters handhabt. Wir wurden unseren Irrtum gewahr.* Hierher gehören auch stehende Wortpaare: *blink und blank, fix und fertig, gang und gäbe, klipp und klar*: *In fünf Minuten war sie mit Anziehen fix und fertig. Die Aussagen des alten Polizeimeisters Kirfel waren klipp und klar (H. Böll).*

Das Adjektiv kann eine Adverbialbestimmung sein: *Der Student ist fleißig. Die Kinder sangen fröhlich. Der Wein ist gut.* Beim Wandel eines Satzes in eine Substantivgruppe wird das zum Verb gehörige Adjektiv zum Attribut: *der fleißige Student, der gute Wein.* Eben die Funktion eines Attributs ist für das Adjektiv typisch. Es kann als Attribut zu einem Substantiv auftreten, das dabei Träger

der eigentlichen Handlung ist: *das Schwarze Meer, die silberne Hochzeit, die deutsche Sprache. Ein guter Mensch in seinem dunklen Drange/ist sich des rechten Weges wohl bewusst.* (Goethe) [zit. nach 5, S. 304; S. 10, S. 154].

Das Adjektiv tritt als Attribut auch zu einem übergeordneten Adjektiv: *das weit geöffnete Fenster, ein außerordentlich talentierter Schriftsteller, der fleißig arbeitende Student.* Brinkmann stellt fest, dass manche Adjektive nur attributiv gebraucht werden. Beim prädikativen Gebrauch haben sie übertragene Bedeutung [1, S. 109]. Hier sind einige Gruppen von Adjektiven zu nennen:

(a) Adjektive, die die Herkunft bezeichnen (stoffliche, geographische, persönliche): *stählern, hölzern; rumänisch, deutsch; Goethisch, Heinisch*, z.B.: *ein stählernes Geschirr, eine hölzerne Bank*, nicht **die Bank ist hölzern*.

(b) Adjektive, die aus Raum- und Zeitadverbien gebildet sind: *hiesig, die hiesige Tradition* – nicht **die Tradition ist hiesig; baldig* – *die baldige Abfahrt*, aber nicht **die Abfahrt ist baldig*.

(c) Adjektive, die für ein Genitiv- oder Präpositionalobjekt stehen: *die ärztliche Praxis, ein städtischer Beamter, aber ein städtischer Betrieb* – *der Betrieb ist städtisch*.

Viele Adjektive können attributiv, prädikativ oder adverbial verwendet werden: *die stumme Tat, der blinde Gehorsam; die Tat ist stumm, der Gehorsame ist blind; Er gehorcht stumm. Er gehorcht blind.*

Eine Anzahl von Adjektiven regiert bestimmte Kasus. Einige Adjektive werden je nach ihrer Besonderheit mit Akkusativ-, Dativ und Genitivpräpositionen gebraucht.

(a) Alle Adjektive im Deutschen, die einen Akkusativ fordern, beziehen sich auf ein Maß des Raumes, der Zeit, des Genitivs, des Wertes oder Preises: *los (sein), satt (sein/haben), müde (sein), gewohnt (sein)*: *Ich bin froh, dass ich meine Erkältung los bin. Das Kind ist einen Monat alt. Mein Sohn ist das kalte Wasser nicht gewohnt. Der Stock ist einen Meter lang.*

Länge, Gewicht, Alter, Volumen ausdrückende Adjektive werden alle mit *sein* verbunden: *dick, lang, hoch, entfernt, wert, groß, breit, tief, weit, schwer, alt.*

(b) Einige Adjektive erfordern ein Objekt im Dativ. Diese Adjektive drücken besonders Vorteil, Nachteil, Freundschaft, Feindschaft und Ähnlichkeit aus: *nützlich, fremd, feindlich, dankbar*. *Ich bin meinem Lehrer für jeden nützlichen Rat dankbar. Im Charakter ist mein Bruder mir ganz fremd.*

(c) Einige Adjektive fordern den Genitiv: *ansichtig, bar, eingedenk, gewärtig, habhaft werden, mächtig, teilhaftig, verlustig, würdig, gewiss, verdächtig*. *Er ging dieses Vorteils verlustig. Er wurde eines großen Glücks teilhaftig. Der Sänger war seines Erfolges gewiss. Der Angeklagte ist des Mordes an seinem Hausbesitzer verdächtig.*

Das attributiv gebrauchte Adjektiv bezeichnet Geschlecht, Kasus und Zahl des Substantivs, mit dem es kongruiert. Im Unterschied zur festen Deklination des Substantivs ist die Deklination des Adjektivs variabel, und zwar abhängig vom Artikelwort beim Substantiv [4, S. 300]. Diese Abhängigkeit besteht nach Helbig und Buscha darin, dass die vollen Endungen, die die grammatischen Kategorien des Genus, Numerus und Kasus ausdrücken, stets nur einmal – entweder beim Artikelwort oder beim Adjektiv – erscheinen. Dieses für die deutsche Sprache charakteristische Prinzip der Monoflexion äußert sich beim Adjektiv wie folgt: Wenn das Artikelwort (wie z.B. der bestimmte Artikel) die Merkmale für Genus, Numerus und Kasus enthält, hat das Adjektiv schwache Endungen, d.h. es wird schwach dekliniert. Wenn das Artikelwort nicht die Merkmale für Kasus, Numerus oder Genus enthält bzw. kein Artikelwort vorhanden ist, übernimmt diese Funktion das Adjektiv. In diesen Fällen wird es entweder stark oder nach dem gemischten Typ dekliniert.

Fassen wir die oben beschriebenen Merkmale des Adjektivs zusammen, haben wir folgendes festzustellen:

- Adjektive beschreiben das durch das Nomen Bezeichnete.
- Adjektive beantworten die Frage: Wie ist etwas oder jemand (beschaffen)?
- Adjektive können prädikativ, attributiv und adverbial gebraucht werden.
- Adjektive können dekliniert und im Allgemeinen gesteigert werden.

Der von uns verwandte Adjektivbegriff richtet sich nach dem Duden, der besagt, dass „mit den Adjektiven [...] Eigenschaften, Merkmale u.a. bezeichnet [werden]; der Sprecher/Schreiber gibt mit ihnen an, wie jemand oder etwas ist, wie etwas vor sich geht oder geschieht u.a.“ [7, S. 346].

Eines der wichtigsten Wortbildungsmittel für die Adjektive der deutschen Gegenwartssprache ist die Derivation oder die Ableitung, unter der wir die Bildung der neuen Wörter mit Hilfe der

Affixe verstehen. Adjektivische Derivata sind folglich Adjektive, die durch die Ableitung entstanden sind. Zunächst betrachten wir die durch Präfixe abgeleiteten Adjektive (Präfixadjektive), die in unserem Korpus vorkommen. Unser Augenmerk liegt auf nominale Präfixe beim Adjektiv. Nominale Präfixe entsprechen den beim Substantiv gebräuchlichen Präfixen, zu denen *erz-*, *miß-*, *un-* und *ur-* gehören.

Das Präfix *un-* Aus der Komponentenanalyse der Adjektive in den untersuchten Texten ergibt sich, dass das produktivste Präfix bei der Bildung der Adjektive das Präfix *un-* ist. Dieses Präfix steht meist bei Ableitungen aus einfachen und zusammengesetzten Verben (*unerschütterlich*, *unglaublich*, *unkündbar*, *unschlagbar*). Manche dieser Bildungen sind nur mit *un-* gebräuchlich; *unglaublich*. Häufig steht das Präfix *un-* bei Ableitungen aus Nomen, das neugebildete Adjektiv drückt in diesem Fall den Gegensatz aus: *unnatürlich* - *natürlich* - *Natur* + *-lich*, *unhöflich* - *höflich* - *Hof* + *lich*, *unpathetisch* - *pathetisch*.

Das Präfix *ur-* Dieses Präfix hat als besondere Prägungsmerkmale, dass es manchmal zugleich zeitliche (*ursprünglich*, *anfänglich*) und graduierte (*sehr*) Merkmale aufweisen kann. Die temporale Komponente kommt in dem Adjektiv *uralt* besonders zur Geltung. Die graduierte Komponente wird auch besonders deutlich bei Präfixbildungen wie z.B. *urböse* (=von Grund auf böse), *urgesund* (=kerngesund), z.B.: *Der Erfolg der Fantasy-Erzählungen beweist, dass die urtümlichen Weltempfindungen des Menschen nicht auszurotten sind* (Focus 29/03, S. 51). In dieser Gebrauchsweise verbindet sich das Präfix vereinzelt mit Adjektiven wie *gemütlich*. Auffällig ist, dass *ur-* hier vor ein schwachtoniges Präfix tritt.

Das Präfix *miss-* Im Korpus steht *miss-* als adjektivisches Präfix bei Ableitungen von Substantiven und Verben (*missbräuchlich*, *missgünstig*, *misstrauisch*) und bezeichnet in der Regel das schlimme Gegenteil, z.B.: *missförmig*. Die Vorkommensfrequenz der mit diesem Präfix abgeleiteten Adjektive ist im Korpus sehr gering.

Das Präfix *erz-* in Verbindung mit einem Adjektiv wurde im Korpus nicht registriert.

Unter den Linguisten gibt es keine Einigkeit über das Wesen der ähnlichen Halbpräfixe oder Präfixoide und über die Art der entsprechenden Wortbildung. Wie bereits erwähnt, werden in diesem Zusammenhang zwei Wortbildungsarten gegenübergestellt: Komposition und Derivation. Wir halten diese Einheiten für Präfixoide und somit diese Art der Adjektivbildung für Derivation. Am häufigsten kommen in den untersuchten Texten *voll-* und *hoch-* vor.

voll- Das Präfixoid *voll-* dient in den analysierten Belegen in größerem Umfang zur Ausprägung eines graduativen Musters, in dem das präfixhafte Erstglied durch *vollständig/in vollem Umfang/ganz* interpretiert werden kann: *vollgültig*, *vollverantwortlich*. Das Muster wird heute, wie eine Reihe anderer Bildungsweisen auch, unter dem Einfluss der Werbesprache zunehmend ausgebaut, vor allem mit aus Fremdwörtern abgeleiteten Adjektiven auf *-isch*: *vollautomatisch*, *-elektronisch*, *-aromatisch*, *-synthetisch*. Von ihnen lassen sich nur noch wenige als Ableitungen aus einer Wortgruppe verstehen (etwa *vollaromatisch* = *volles Aroma*). Bildungen mit anderen Typen von Zweitgliedern sind bisher die Ausnahme (*vollwaschbares Kleid*).

Hingewiesen sei noch auf die Bedeutung, wo *vollgut* in etwa mit *sehr gut* gleichgestellt werden kann: *vollberechtigt*, *vollendet*, *völlig*, *volljährig* *vollwertig*, *vollwaschbar*, z.B.: „*Ein Bypass im Stoßdämpfer verkürzt in Sekundenbruchteilen und vollautomatisch den Federweg*“ (Focus 11/07, S. 186). „*Die Regierung diskutiert derzeit, die Behörde zu einem vollwertigen Ministerium aufzuwerten*“ (Focus 11/07, S. 220).

hoch- Das Halbpräfix *hoch-* in seiner verstärkenden Funktion drückt in Bildungen mit Adjektiven eine Verstärkung aus `sehr`: *hochakut*, *hochzufrieden*. Im Korpus wurden 3 Belege mit *hoch-* registriert, z.B.: „*Angeschlagen sei Beck, meint ein hochrangiger rheinland-pfälzischer Sozialdemokrat*“. (Focus 11/07, S. 34). „*Hochwertiges Leder gibt ihm die Robustheit für raue Trails*“ (Focus 11/07, S. 36).

Präfixe fremder Herkunft. Neben den Präfixen germanischer Herkunft kommen in den von uns analysierten Texten auch Präfixe fremder Herkunft: *a-*: *apolitisch*; *il-*: *illegal*; *ir-*: *irregulär*; *dis-*: *diskontinuierlich* u.a.

Eine ganze Anzahl der Bildungen hat internationale Geltung; so kommen z.B. *antichristlich*, *antiklerikal*, *antimonarchisch* - in einzelsprachlich abgewandelter Lautform - auch im Engl., Frz. Ital. und Russ. vor, besonders als Ausdrücke des öffentlich-politischen Sprachgebrauchs oder der naturwissenschaftlichen Fachsprachen. Für den größeren Teil der Bildungen mit *anti-* ließen sich in diesen

Nachbarsprachen mit Ausnahme vom Russischen aber keine Entsprechungen finden (etwa für *antiwestlich, antihistorisch, antikonservativ, antimuseal, antilinks, antimodisch, antipreußisch, antirevisionistisch, antisowjetisch*). Sie weisen darauf hin, dass das Muster im heutigen Deutsch zu selbständiger Produktivität gelangt ist. Das wird auch durch die große Zahl von ungebräuchlichen Bildungen bestätigt, die für einen bestimmten Kontext gebildet werden, ohne in den allgemeinen Gebrauch überzugehen; z.B.: *antikonjunkturell, antimenschlich, antimythologisch, antisozial-demokratisch*. Am obengenannten Präfix *anti-* lässt sich eine überaus große Produktivität desselben verdeutlichen. *Anti-* lässt sich beispielsweise nicht nur auf das ihm zugrunde liegende Adjektiv beziehen, sondern darüber hinaus auf das Substantiv, das auf einen konkreten Sachbestand verweist. *Antidemokratisch* beispielsweise verweist auf demokratisch und Demokratie, wobei Demokratie sicherlich das wichtigere Wort ist, um dessen Inhalt in irgendeiner Form beim Gebrauch des Adjektivs *antidemokratisch* gestritten wird.

Außer den genannten Präfixen fungieren im Korpus auch so genannte Halbpräfixe fremder Herkunft wie *super-, hyper-, homo-, mono-, poly-, para-*. Im Weiteren gehen wir auf die im Korpus fungierte Präfixoide ein.

Das Präfix *super-* Das aus dem Lateinischen entlehnte Präfix ist im heutigen Deutsch sehr gebräuchlich geworden. *Super-* dient der graduativen, im Allgemeinen positiv bewertenden Abhebung vom zugrunde liegenden Inhalt. Im Beispielsatz: *Es dreht sich alles um einen modischen oder supermodischen Stil*, kommt es nur ausnahmsweise zu einer kritisch-missbilligenden Sprecher- oder Schreiberwertung, wie man sie z.B. bei *übergroß* erwarten würde. Sicherlich hat auch hier die moderne Werbesprache sprachverändernd gewirkt. Die Bildungen werden überwiegend attributiv, zuweilen auch prädikativ gebraucht. *Super-* verbindet sich oft mit komparativfähigen Adjektiven wie *leicht, weit, schnell, kurz*, daneben aber auch gelegentlich mit solchen, die nur im Positiv gebraucht werden. Diese Bildungen sind jedoch nicht sehr gebräuchlich (z.B. *superbürokratisch, superdeutsch*). Als Grundwort überwiegt der Einsilbler, nur zu einem geringen Teil finden sich fremdsprachliche Mehrsilber (z.B. *superelegant, supernervös*). Ausnahmsweise finden sich hier und da Partizipien als Grundwörter.

Das Präfix *hyper-* Leitform für die graduierte Bildung mit dem Präfix *hyper-* ist im heutigen Deutschen das Lehnwort *hypermodern*, das eine hohe Gebrauchsfrequenz aufweist und daher als Muster wirkt. Ihm folgen Prägungen wie *hypermondän, hypernervös, hypersensibel*, z.B.: „*Er ist hypersensibel, ein Sanguiniker mit vorherrschend elegischem Einschlag*“.

Im Unterschied zu dem Muster mit *super-* ist die Bildungsweise mit *hyper-* in europäischen Nachbarsprachen wie dem Englischen, Französischen, Italienischen, Russischen so fest im Gebrauch verankert, dass die Mehrzahl der Bildungen als Internationalismen gelten können. Dafür wird die gleichzeitige Verwendung in medizinisch-technischen und mathematischen Fachsprachen bestimmend sein. Gegenüber den Lexemen mit *hoch-* (*hochmodern, hochnervös*) zeigen die gemeinsprachlichen Bildungen Merkmale einer zusätzlichen Wertung in dem Sinne, dass ein vom Sprecher akzentuiertes Maß überschritten wird.

Hypermodern, -mondän, -nervös: 'alles bisher als modern, mondän, nervös Bekannte übertreffend', 'über den Maßen modern' usw. Insofern sind sie den Bildungen mit *über-* an die Seite zu stellen (vgl. *hypernervös = übernervös, hypersensibel = übersensibel*), von denen sie sich allenfalls noch durch eine Zusatzwertung im Sinne von *leicht verrückt* unterscheiden. Eine Übersteigerung derart, dass der Basisinhalt ganz aufgehoben ist, ist nur bei dem sprachwissenschaftlichen Fachwort *hyperkorrekt* zu beobachten. Die meisten Bildungen des bisher auf fremdwörtliche Basen beschränkten und auch noch wenig produktiven Musters gehören zeitungssprachlichen Kontexten an, die eine kritisch-missbilligender Sprecherwertung im Sinne von 'übertrieben, nicht angemessen' zeigen: *'hypernervöse Spannung'*.

Das Präfix *homo-* stammt aus dem Griechischen, verbindet sich mit den entlehnten Adjektiven und verleiht ihnen die Bedeutung der Gleichartigkeit, z.B.: *homosexuell, homozyklisch*.

Mono- wie auch andere oben angeführte Präfixe ist nicht produktiv. Es bedeutet in den Adjektiven 'einzig, allein, einzeln', z.B.: *monostabil, monokausal*.

Eine Gegenbedeutung drückt in den Adjektiven das Präfix *poly-* > 'viel, mehr, verschieden': *polyglott, polyrhythmisch*.

Das aus dem Griechischen stammende Präfix *para-* verbindet sich mit den Adjektiven nur vereinzelt: *Der US-Verlag Scholastik, der die amerikanische Ausgabe von „Deathly Hallows“ auf den Markt bringt, zelebriert die Publikation des siebten Bandes als paramilitärisches Kommando* (Focus 29/07, S. 53).

Das Präfix *ultra-* das aus den lateinischen Bildungen entlehnt wurde (lat. `ultra`), bedeutet *über ... hinaus, jenseits von*. Es verbindet sich mit den Adjektiven und drückt in den Kombinationen eine Verstärkung aus: ‚in höchstem Maße, extrem, äußerst‘ (*ultrakonservativ, ultramodern, ultraradikal.*), somit erfüllt es eine augmentative Funktion. „Seine ersten Formel -1- Einsätze als Freitagstester sahen ihn zwar verlässlich an der Spitze der Zeitenliste – wobei die Teamleitung mit einem ultraleichten Qualifikationsauto und ohne Reifenlimitierung nachgeholfen haben könnte“ (Focus11/07, S. 231).

Es lässt sich zusammenfassen, dass bei der Präfigierung der Adjektive das Präfix *un-* und Halbpräfixe *voll-, super-, ultra- hyper-* besonders produktiv sind. Bei Entlehnungen aus Nachbarsprachen und den alten Sprachen wird *un-* vor allem durch *in-* und *a-* (*an-*) ergänzt. Hier nimmt *un-* im allgemeinen Sprachgebrauch die zentrale Stelle ein. Die größte Frequenz haben Präfixe und Präfixoide fremder Herkunft in Zeitungstexten mit politischer und gesellschaftlicher Thematik, sie kommen auch in allgemeinen geschichtlichen, technischen, mathematischen und, medizinischen Darstellungen vor.

Literaturverzeichnis:

1. Brinkmann, Hennig, *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*, Düsseldorf, Verlag: Schwann, 2., neubearb. und erw. Auflage, 1971. 654 S. ISBN 3789500062
2. Engel, Ulrich, *Deutsche Grammatik*, Heidelberg, Verlag: Julius Groos, 2004. 485 S. ISBN 10-389-1299-192
3. Erben, Johannes, *Einführung in die deutsche Wortbildung*, 4., aktualisierte u. erg. Aufl., Berlin, Verlag: Erich Schmidt, 2006. 205 S. ISBN 978-3-503-07975-9
4. Helbig, Gerhard, Buscha Joachim, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Verlag: Klett Sprachen, 2013. 634 S. ISBN 978-3126063654
5. Jung, Walter, *Grammatik der deutschen Sprache*, Leipzig, Verlag: Bibliographisches Institut, 1988. 488 S. ISBN 3-323-00153-2
6. Sommerfeld, Karl-Ernst, Starke, Günter, *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen, Verlag: de Gruyter, 1992. 316 S. ISBN 978-3484730014

Wörterbücher

7. Dudenredaktion, Duden. Deutsches Universalwörterbuch A-Z. Mannheim, Dudenverlag, 2019. 2144 S. ISBN 978-3-411-05509-8
8. Wahrig-Burfeind, Renate, *Deutsches Wörterbuch*, München, Verlag: Deutscher Taschenbuch, 2018. 1151 S. ISBN 978-3-423-34743-3
9. <https://www.focus.de/>

CZU 811.112.2(072):004.91

VIDEOS ALS SPRECHANLASS UND SCHREIBIMPULS IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana DZECHIS, Universitätsassistent,
Fakultät für Philologie,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Rezumat: *Astăzi, oamenii consumă conținut audiovizual mai mult ca oricând. Presa scrisă, televiziunea clasică și chiar site-urile web cu texte de știri trec pe locul doi sau chiar al treilea. Aceasta se referă nu doar la știri. Educația se dezvoltă odată cu societatea. Acum, predarea unei limbi străine este imposibilă fără utilizarea conținuturilor video. Pe zi ce trece, lecțiile video sunt incluse tot mai des în procesele de predare-învățare și devin o parte integrantă a acestora.*

Cuvinte-cheie: *predarea limbilor străine, didactica media, video, abilități de vorbire, abilități de scriere.*

Wir leben in einer audiovisuell orientierten Gesellschaft, in der wir fast ununterbrochen mit Medien verschiedenster Art konfrontiert werden und obwohl das „Geschriebene“ stets wichtig ist, gewinnen die audiovisuellen Medien immer mehr an Bedeutung. Die gesellschaftlichen Trends widerspiegeln sich oft in unterschiedlichen Lebensbereichen. So ist es auch mit Fremdsprachendidaktik, die auf die aktuellen Entwicklungstendenzen reagiert. Daher lässt sich seit mehreren Jahren ein Einzug von Medieneinsatz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht beobachten. Keinesfalls handelt es sich um einen neuen methodischen Einsatz [2, p.23]. Die Anfänge des Filmeinsatzes gehen

bereits auf die 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück, wo die theoretischen Diskussionen zum Videoeinsatz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht bereits begonnen haben. Heutzutage gibt es bereits ein großes Angebot an didaktischen Materialien, das die Einbeziehung von Videos ermöglicht.

Musikclips, Videos und Filme sind wichtige Aspekte des Medienkonsums von heutigen Studierenden. Ihr Einsatz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht ist also nur logisch. Mit diesen Medien können nicht nur die Fertigkeiten trainiert werden, sondern auch Wissen über Landeskunde kann vermittelt werden [2, p.71]. Schließlich kann der Bildungsauftrag des aktuellen und modernen Deutsch als Fremdsprachenunterrichts, der leider nicht verbindlich definiert ist, erweitert und vertieft werden. Auf welche Art und Weise können jedoch Filme und Videos didaktisch sinnvoll in den Unterrichtsablauf integriert werden, wie sollte hierbei auf die spezifischen Eigenschaften des Mediums eingegangen werden, besonders beim Schreibtraining? Auf diese Fragen möchten wir in diesem wissenschaftlichen Beitrag wenigstens teilweise antworten.

Oftmals verwenden wir im Deutsch als Fremdsprachenunterricht ganz verschiedene Videomaterialien, z.B. Kurzfilme, Spielfilme (in Etappen gezeigt), Dokumentarfilme, einzelne Filmausschnitte, die die Studierenden ansprechen und gut zum Unterrichtsthema passen, Werbefilme, Trailer oder Berichte über einen Film aus dem Internet usw. Es gibt eine erhebliche Zahl von Gründen, die sich für den Einsatz von Videos im Deutsch als Fremdsprachenunterricht aussprechen. Im Deutsch als Fremdsprachenunterricht, der als primäres Ziel die Vermittlung der Kultur und Sprache der deutschsprachigen Länder vorsieht [10, p.45], ist der Einsatz von Filmen nicht nur empfehlenswert, sondern sogar ausgesprochen erwünscht. Nach den methodischen Hinweisen und Untersuchungen der Wissenschaftler und aus eigenen theoretischen und praktischen Erfahrungen kann man Folgendes für die Arbeit mit Video vorschlagen [10, p.47]. Das Betrachten des Videos soll nie passiv sein, das heißt es ist stets mit konkreten Aufgaben und einer anschließenden Lernfortschrittskontrolle zu verbinden [2, p. 12]. Mit dem Video können aber verschiedene wichtige Fertigkeiten, wie Hörverständnis, Sprech- und Schreibfertigkeiten geübt werden. Als Schreib Anlass können die Studierenden Briefe an die Personen im Film schreiben, Tagebücher schreiben, Filme schriftlich kritisieren, Artikel über die Schauspieler im Film schreiben und Ähnliche [2, p. 117].

Das angestrebte Bildungsziel und Erziehungsziel sollten vor dem Videoeinsatz festgestellt werden. Mögliche Bildungs- und Erziehungsziele laut Lay wären: bessere Sprachbeherrschung, interkulturelle landeskundliche Kenntnisse, die Schulung des Hörverstehens authentischer Sprache, das Erfassen globaler Zusammenhänge der deutschen Geschichte, Politik, des heutigen Lebens der Deutschen und deren Interpretation in Einzelereignissen, die Schulung der Kreativität der Studierenden und kreativer Umgang mit aktuellen und literarischen Themen [5, p. 114].

Die Filmarbeit ermöglicht es, alle rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Sprachunterricht zu üben, wobei sich offene und geschlossene Aufgaben sich anbieten. Es sollten außerdem Ausdrücke und Vokabular bereitgestellt werden, die Emotionen, Personeneigenschaften beschreiben. Darüber hinaus sollten die verschiedenen Bild-Ton-Relationen berücksichtigt werden. Dabei können die Studierenden das globale Hörverstehen trainieren, indem sie Bild und Ton trennen oder Erwartungshaltungen aufbauen. Des Weiteren sind Wahrnehmungsübungen und Interpretationsübungen denkbar [7, p. 150]. Die Didaktik und Methodik folgt weitgehend der Hör- und Lesedidaktik. Der klassische Dreischritt von Hahn kann auch hier als Leitfaden dienen:

- *Die Vorbereitung*, das heißt die Entlastung durchs Anbieten von Wortschatz und Aktualisieren oder Erarbeiten von Weltwissen.
- *Das Anschauen* mit Aufgaben oder ohne, größere Filme im Unterricht angepassten Portionen anbieten.
- *Das Nachbesprechen* - Verständnissicherung, Meinungsbildung, Interpretation [3, p. 36].

An dieser Stelle wird erörtert, wie und mit Hilfe welcher Übungen und Aufgaben der Kurzfilm hilfreich für die Entwicklung der Fertigkeiten sein kann. Für die Arbeit mit Videos ist neben der Aufteilung eines Filmes bzw. eines Ausschnittes, in Sequenzen, die in sich geschlossen sind, die Arbeit *vor*, *während* und *nach* der Vorführung zu planen und die Aufgaben sind verständlich zu beschreiben.

Abraham behauptet, dass *vor der Vorführung* eine Vorbereitung und Vorentlastung folgen kann, durch Schlüsselwörter als Vorgabe, Bildmaterial zum Thema, Schriftliche Vorgaben oder Vorführung des Videos ohne Ton [1, p. 33]. Weitere Aufgaben wären:

- Assoziogramm zum Filmtitel oder kurzen Bildreihen,
- allgemeine Fragen zum Thema des Videos,
- Stichwörter zur vorgreifenden mündlichen Spekulation über den Inhalt,
- Vermutungen zu Bildern,
- Arbeit mit Kurztexten zum Film,
- Trailer ansehen und Vermutungen anstellen,
- Zuordnungsübungen: unbekanntes Wort – Paraphrasierung u.a. [1, p. 33].

Aufgaben, die als Arbeit *während der Vorführung* gestellt werden, dürfen nicht von der Rezeption von Ton und Bild ablenken. Sie sollten ggf. auf Arbeitsgruppen verteilt werden. Wie weit hierzu schriftliche Vorgaben (Tabellen, Raster usw.) oder gar Aufgabenblätter erstellt und ausgegeben werden, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Beim erstmaligen Sehen und Hören eines Videos könnten sie die Aufmerksamkeit zu sehr ablenken, selbst wenn sich die Studierenden vorher in einer Lese- und Hörphase mit ihnen vertraut machen konnten.

Zitiert nach Sollte und Haußmann können die Studierenden beim Sehen des Videos verschiedene Aufgaben bekommen wie z. B:

Antizipation zukünftiger Handlungen:

- den Film an einer bestimmten Stelle unterbrechen und Vermutungen zur Folgehandlung äußern lassen,
- den Film nach einer Szene unterbrechen und ein Rollenspiel zur Folgehandlung entwickeln lassen,
- eine noch nicht gesehene Filmszene ohne Ton zeigen und die Studenten einen Sprechtext erfinden lassen,
- Vor- und evtl. auch den Abspann vorspielen und die Studenten Vermutungen über den Inhalt des Filmes anstellen lassen,
- die Grundinformationen zum Film (Wer? Was? Wann?) notieren lassen [9, p.118].

Mit dem Geschehen kreativ umgehen:

- Filmausschnitt ohne Ton ansehen, Vermutungen zu den Dialogen äußern,
- Hypothesen bilden über die Figuren und ihre Beziehungen,
- ohne Bild Dialoge enträtseln, dramatisieren lassen,
- Filmszenen ohne Ton synchronisieren lassen,
- einzelne Sequenzen aus dem Film, die aus unterschiedlichen Perioden des Films stammen, chronologisch in das Filmgeschehen einordnen lassen [9, p.118].

Als Aufgaben nach der Vorführung sind nach Rössler folgende denkbar:

- Auswertung der Sequenzen zur Sprach- und Textproduktion: Erste Meinungen und Eindrücke zum Film frei äußern lassen, Zusammenfassung von Informationen und Inhaltswiedergabe (mündlich/schriftlich), Fortsetzung oder Ende erfinden, Personen beschreiben, Kritik schreiben [6, p.18].
- Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz: Verständnisfragen zum Film, Zusammenstellung themenspezifischen Wortschatzes, Lückentext, Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben.
- Auseinandersetzung mit Artikulation und Aussprache (Ausspracheübungen): Rollenspiele, Dialoge nachspielen.
- Beschäftigung mit einzelnen wichtigen landeskundlichen Informationen (Projektarbeit), Gestik, Mimik und Sprache und Vergleich mit dem entsprechenden eigenen nonverbalen Verhalten [4, p. 440].
- kritische Äußerungen zu Inhalt und Gestaltung: Diskussionen über den Inhalt, Charakterisierung von Personen in Form eines mündlichen Wechselspiels, den zweiten Teil des Films entwerfen lassen ("Und wie geht es weiter?").
- Gestaltung eines eigenen thematisch ähnlichen Videos, fiktives Interview mit den Schauspielern oder dem Regisseur führen (Projektarbeit), Schreiben eines Zeitungsberichts (Rezension) über den Film [4, p. 441].

Die Arbeit am Video im Deutsch als Fremdsprachenunterricht entwickelt laut Sass folgende wichtige Kompetenzen: Fachkompetenz, Medienkompetenz und Sozialkompetenz [8, p. 7]. Bei der Fachkompetenz sollen die Studierenden die Aussage eines Films ausgehend von der Handlung formulieren, eine eigene Interpretation begründen und die eigene Meinung vertreten, ihre Kompetenzen im interkulturellen Bereich ausbauen. Die Medienkompetenz beinhaltet folgende Fähigkeitsbereiche. Die Studierenden sollen erkennen, welche Aussagekraft ein Video von zwei Minuten Länge haben kann, den "Freizeitpaß" Video zur unterrichtlichen und inhaltlichen Auseinandersetzung nutzen, ein kurzes Vi-

deo als inhaltlich aussagekräftiges Medium positiv erleben, eventuell einen eigenen Kurzfilm aufnehmen und damit eigene Aussagen transportieren. Für die Entwicklung der Sozialkompetenz sollen die Studierenden eigene Meinungen äußern und vertreten können, mit dem Medium Video gemeinsam konstruktiv umgehen, eigene Klischees und Vorurteile erkennen und ihnen kritisch begegnen, auf den ersten Blick Fremdes als Teil der Gesellschaft erkennen und als Bereicherung annehmen [8, pp. 10-12].

Natürlich sind dies nur Hinweise darauf, was man mit Videos im Deutsch als Fremdsprachenunterricht machen kann. Für jede Lerngruppe werden andere Vorgehensweisen und Arbeitsaufgaben erforderlich sein. Auch werden die Studierenden eigene Vorschläge in die Arbeit einbringen. Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass Filme ein beliebtes Medium eine Bereicherung im Deutsch als Fremdsprachenunterricht sind, weil sie wichtige Bereiche der Sprache wie Intonation, Mimik und Gestik hörbar und sichtbar machen. Darüber hinaus bietet die Arbeit mit Videos im Fremdsprachenunterricht eine Reihe von Vorteilen gegenüber gedruckten Lehrwerken und Audiomaterialien. Filme sollen unterhaltend und motivierend sein und die Aktivitäten sollen der Festigung von Redemitteln und Strukturen dienen und kommunikative Fertigkeiten trainieren. Für die Arbeit mit dem Videomaterial ist, ähnlich wie beim Hör- oder Leseverstehen, ein Vorgehen in drei Schritten zu empfehlen: Aktivitäten vor, während und nach der Betrachtung des Videos. Alle Hör-Seh-Aufgaben sollten konkret und eindeutig gestellt werden. Durch Übungen und Aufgaben, die den Inhalt des Videos jedoch in den Vordergrund stellen, kann die sprachliche Kompetenz der Lernenden erweitert werden. Besonders gefördert werden dadurch in erster Linie die Sprach- und Schreibfertigkeiten.

Literatur:

1. Abraham, U. *Filme im Deutschunterricht*, In: Praxis Deutsch, Herausgegeben von Baurmann J. und Kammler C., 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, Klett Kallmeyer, 2018, p. 33
2. Brandi, M. *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. München: Langenscheidt. 1996, 315 p.
3. Hahn, N. Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem. In: Hahn, N., Reinecke K. (Hrsg.): *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2015*. Freiburg: Pädagogische Hochschule, 2016, pp. 31-61. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4281>. (angesehen am 2.06.2022)
4. Heidecker, B. Video. In: Henrici G., Riemer C., *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. I-II. Hohengehren: Schneider Verlag, 2006, pp. 437-452
5. Lay, T. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14: 1, 2016 pp.107-153 <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/Lay2.htm> (angesehen am 5.07.2022)
6. Rössler, L. Viel weniger an Film ist mehr! In: Fremdsprache Deutsch 36/2007, – Sehen(d) lernen, Hueber Verlag, pp. 17-20, ISBN 978-3-19-999183-0
7. Rybarczyk, R. Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17:2, 2012, pp. 143-156
8. Sass, A. *Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen*. Hueber Verlag, Fremdsprache Deutsch Heft 36/2007, pp. 5-13, ISBN 978-3-19-999183-0
9. Sollte, E., Haußmann, L. *Film im Fremdsprachenunterricht – Ein Leitfaden*. Berlin, Vision Kino, 2016, 214 p.
10. Welke, T. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch Heft 36/2007, pp. 43-54, ISBN 978-3-19-999183-0

CZU 811.161.1`367.626

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЯ КАК ЧАСТИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Елена ЦЫМБАЛЮК, доктор педагогики,
факультет филологии и истории,

Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ

Rezumat: Articolul este dedicat problemei actuale a pedagogiei moderne, cauzată de necesitatea de a folosi metode și tehnici noi pentru a intensifica procesul educațional obișnuit, de complexitatea studierii

temei „Pronumele” și de introducerea Curriculumului de limba și literatura rusă (2019). Scop: a identifica metodele și tehnicile de predare a limbii ruse tradiționale și moderne, principalele lor clasificări și a prezenta sarcini și exerciții eficiente care să contribuie la studiul conștient și durabil al pronumelor la lecțiile de limba și literatura rusă la nivel gimnazial.

Cuvinte-cheie: *limba rusă, pronume, metodă, tehnică, clasificare.*

Совершенствование современного процесса обучения требует поиска новых методов и приёмов, разработки эффективных технологий. В методике преподавания русского языка актуальной проблемой по праву считается изучение морфологии. В наибольшей степени это относится к теме «Местоимение». Это определяется особенностью слов данного грамматического класса, о которой А. А. Реформатский писал: *«Местоимения выделяются в особый класс слов-заместителей, которые, как «запасные игроки» на футбольном поле или «дублёры» в театре, выходят на поле, когда вынужденно «освобождают игру» знаменательные слова»* [цит. по: 11, стр. 186].

Данное образное определение лингвиста указывает на специфику местоимения:

- его общекатегориальное значение, в отличие от других частей речи, более абстрактно и обобщённо (слова данного класса не называют предметов, а лишь указывают на них);
- лексическое значение местоимения изменчиво и зависит от значения того слова, на которое указывает или вместо которого оно употреблено (местоимение может обозначать любой предмет, любой признак, любое количество);
- грамматические признаки данного класса слов различны и зависят от того, какую часть речи заменяет местоимение в тексте.

Лексико-грамматическое своеобразие местоимения обуславливает трудность усвоения данной темы. Очевидно, что нужны такие приёмы и методы работы, которые не только не оттолкнут учащегося от сложного языкового материала, а, наоборот, в доступной форме помогут овладеть им.

Важным аспектом, актуализирующим указанную проблему в Республике Молдова, является внедрение Куррикулума по русскому языку и литературе для V-IX классов учебных заведений с русским языком обучения (2019), согласно которому подход к изучению данного курса *«основан на принципе интеграции»* [1, стр. 4]. Безусловно, взаимосвязь ранее самостоятельных дисциплин – «Русского языка» и «Литературы» – обусловлена традициями школьного образования и глубинной связью эстетической и коммуникативной функций слова, однако практическая реализация их интеграции сегодня испытывает значительные затруднения. Они особенно ощутимы, когда речь идёт о преподавании языковых тем, в том числе темы «Местоимение». Как отмечено в Гиде к куррикулуму, интеграция предполагает ориентацию на текстоцентрический подход [1, стр. 154]. Это также диктует необходимость выявления новых методов и приемов в преподавании русского языка.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что проблема поиска и разработки новых и эффективных методов и приёмов обучения морфологии в целом и преподавания темы «Местоимение» в частности в гимназическом цикле является актуальной.

Обучение морфологии в школе основывается на 4-х основных принципах. Это: • *экстралингвистический принцип* (опирается на соотнесение большинства морфологических признаков с фрагментами внеязыковой действительности); • *структурно-семантический* (связывает форму языковой единицы с её значением, при этом основное внимание сосредоточивается на значении, в котором выступают слова в конкретном тексте); • *системный* (концентрирует внимание на специфике грамматических категорий: все морфологические признаки имеют в языке своё формальное выражение (парадигматическое или синтагматическое) и выражаются флексиями как самого слова, так и согласуемых с ним лексем); • *лексико-грамматический* (используется при изучении слова как части речи; части речи рассматриваются как лексико-грамматические классы слов, то есть с учётом их обобщённого значения, морфологических признаков и синтаксических функций) [6, стр. 313].

Метод обучения – это сложное и неоднозначное понятие. До сих пор методисты не пришли к единому толкованию сути данной педагогической категории, но большинство из них придерживаются мнения, что под методом обучения можно понимать способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Например, Ю. К. Бабанский считает, что

метод обучения – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования. Приёмом обучения принято называть составной компонент метода, который направляет учащихся на решение различных дидактических задач. Словарь «Профессиональное образование» С. М. Вишняковой определяет методический приём как деталь метода, отдельные операции и моменты в процессе усвоения знаний, в формировании умений и навыков.

Копилка методов обучения русскому языку богата и многогранна. В неё входят как общие дидактические методы, так и методы специфические (частнометодические). К первым относят методы, являющиеся общими для всех или большинства изучаемых в школе предметов. Это объяснительно-иллюстративные, репродуктивные методы, метод проблемного изложения и частично-поисковые методы. Специфические методы присущи исключительно данному предмету. Причём эта группа методов состоит из двух подгрупп: 1) специфические для русского языка методы (грамматический, орфографический, пунктуационный); 2) методы лингвистической науки, используемые в качестве методов/приёмов обучения русскому языку (анализ языка, метод наблюдений, экспериментальный метод, метод моделирования, метод конструирования, метод аналогии, статистический метод и некоторые другие).

Следует отметить, что классификация методов обучения является одной из острых проблем современной дидактики. В связи с тем, что разные авторы закладывают в основу классификации методов обучения разные основания, в настоящее время существует ряд различных классификаций. Так, наиболее ранней классификацией общедидактических методов является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнение, самостоятельная работа). Самой распространённой является классификация методов «по источнику получения знаний» (Н. М. Верзилин, Е. Я. Голант, Е. И. Перовский). В применении к обучению русскому языку она включает методы: ■ словесные (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция); ■ наглядные (метод иллюстраций, метод демонстраций) и ■ практические (упражнение, практическая работа, самостоятельная работа).

Вместе с тем данная классификация неоднократно подвергалась критике, так как она не отражает характера познавательной деятельности учащихся и их самостоятельности в процессе обучения. В связи с этим была разработана классификация методов *по характеру познавательной деятельности учащихся* (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), которая включает 5 методов: ■ информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), ■ репродуктивный, ■ метод проблемного изложения, ■ частично-поисковый (эвристический) метод, ■ исследовательский.

Классификация методов *по способу подачи материала* (А. Н. Алексюк), включает индуктивный и дедуктивный методы, которые учитывают логику познания и психологического усвоения. Как указывают методисты, при использовании индуктивного и дедуктивного методов обучения применяются представленные выше словесные, практические и наглядные методы, а также информационно-рецептивный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) метод и исследовательский. При этом важно то, что содержание учебного материала раскрывается определённым логическим образом – индуктивно или дедуктивно. В связи с этим используют термины «индуктивно (или: дедуктивно) построенная беседа, «проблемно и дедуктивно построенный рассказ» и т. д. [6].

Классификации специфических методов обучения русскому языку менее разработаны. Т. М. Балыхина, известный в России и за рубежом ученый в области теории и методики преподавания русского языка отмечает, что в зависимости от учебных действий, которые выполняют сами учащиеся, различают активные и пассивные методы; по характеру работы учащихся – устные и письменные, индивидуальные и коллективные, аудиторные (классные) и домашние [2, стр. 83].

Белорусский педагог, языковед Л. А. Мурина выделяет методы и приёмы для каждого этапа работы на уроке. На этапе ознакомления учащихся с учебным материалом – познавательные методы, которые подразделяются на объяснительные (лекция, слово учителя) и эвристические (беседа, наблюдение над языковым материалом, лингвистический анализ текста, самостоятельный анализ учебного материала и др.) [7, стр. 104]. На этапе овладения учащимися знаниями, умениями и навыками используются практические методы. Их Л. А. Мурина также делит на две группы: 1) методы закрепления знаний (вопросы, конспектирование, тезирова-

ние, составление плана, языковых таблиц, доклад на лингвистическую тему); 2) методы формирования умений и навыков (нахождение изучаемого языкового явления, метод подбора примеров, письмо по памяти, комментированное письмо, орфографический и пунктуационный разборы, списывание, различные виды диктантов). Методы контроля применяются на этапе отчёта учеников об овладении знаниями, умениями и навыками. К ним учёный относит: метод устной проверки (опрос), метод текущего контроля, метод программированного контроля (перфокарты), метод письменной проверки (диктанты, сочинения, изложения) [7, стр. 106].

М. Т. Баранов, советский и российский педагог и методист, специалист в области методики преподавания русского языка, специфические методы рассматривает в связи с этапами освоения учащимися нового языкового явления (восприятие, осознание существенных свойств, запоминание и воспроизведение, а также применение полученных знаний на практике) [3, стр. 140]. На этапе восприятия нового языкового явления – это *предъявление* его ученикам. На этапе осознания для преподнесения знаний в готовом виде – *сообщение учителя и самостоятельный анализ* учениками лингвистического текста; для добывания знаний на основе наблюдений над языковыми явлениями – *беседа; самостоятельный анализ* языковых материалов. Как указывает методист, «*перечисленные методы обучения применяются отдельно и в сочетании друг с другом*» [3, стр. 141]. Осознание языкового явления завершается работой над определением понятия. Это либо анализ определения, которое дано в учебнике, либо самостоятельное его составление. На этапе запоминания М. Т. Баранов перечисляет следующие методы: *составления плана* теоретического материала параграфа или таблиц, схем. Этап воспроизведения реализуется в форме устных и письменных ответов на вопрос. На этапе применения полученных знаний на практике – метод использования образцов применения нового определения при анализе двух-трёх примеров.

Следует отметить, что в процессе обучения/изучения морфологии русского языка, помимо традиционных, используются и инновационные методы и приёмы, описанию которых посвящены многочисленные статьи и монографии. Среди наиболее эффективных, нацеленных на всестороннее развитие учащихся, можно выделить методы смешанного обучения, методы критического мышления, интерактивные, игровые методы, методы с применением ИКТ, метод проектов и др. Существуют методы и приёмы обучения с помощью компьютерных систем (см. работы Э. Г. Азимова, М. А. Бовтенко, А. В. Гарцовой, Е. С. Полат, О. И. Руденко-Моргун).

В целом необходимо отметить, что в преподавании русского языка и литературы используется все многообразие методов, с помощью которых организуется познавательная деятельность на уроках. Вместе с тем важно учитывать, что применение большого количества разнообразных методов и приёмов не является залогом высокого уровня понимания темы и хорошей успеваемости учащихся. Любой метод или приём обучения, традиционный или современный, даст максимальный результат, только если будет установлено, что он в полной мере пригоден к использованию.

Прежде чем рассматривать методы и приёмы изучения местоимений необходимо отметить некоторые теоретические аспекты, связанные с данным классом слов. Несмотря на длительную историю изучения местоимённых слов, в настоящее время дискуссионными являются вопросы о положении местоимений в системе частей речи русского языка, о соотношении местоимений с другими частями речи, о количестве и содержании лексико-грамматических разрядов данного класса слов.

В истории изучения местоимённых слов отчётливо выделяются три точки зрения на их место в системе русского языка. Часть лингвистов (М. В. Ломоносов, А. Х. Востоков, А. Н. Гвоздев) обоснованно выделяют местоимения в особый класс слов. Данная точка зрения находит отражение в большинстве вузовских и школьных учебников. Отметим, что «*все местоимения представляют собой специфический функционально-семантический класс слов, имеющий свою сферу и способ обозначения компонентов действительности и особые функции в речи, что позволяет рассматривать их в одной части речи*» [13, стр. 22-23]. Приверженцы противоположной точки зрения отказывают местоимённым словам в самостоятельности и распределяют их по знаменательным частям речи (А. А. Потебня, А. М. Пешковский, В. Н. Мигирин). Третья точка зрения представлена в трудах академика В. В. Виноградова. Языковед ограничивает объём данной части речи только предметно-личными местоимениями, сохранившими своё грамматичес-

кое своеобразие. Другие разряды местоимений, по мнению учёного, *«рассеяны по разным грамматическим категориям и не образуют самостоятельного грамматического класса»* [4, стр. 113].

Такая разница во мнениях лингвистов на местоимение и его положение в системе частей речи, как указывает А. К. Карпов, объясняется *«нехарактерным для других знаменательных слов общим грамматическим значением местоимения – указывать на предмет, признак, количество, не называя его»* [5, стр. 37]. Внутри данного класса слов сосуществуют различные по своим грамматическим и семантическим признакам слова. В частности, категория рода присуща только определительным и указательным местоимениям; категория лица – только личным; определительные и указательные местоимения изменяются по числам, а, например, отрицательные, некоторые вопросительно-относительные не изменяются. Кроме того, в грамматическом отношении местоимения разнородны. Согласно классификации по грамматическим признакам местоимения соотносятся с разными частями речи (существительными, прилагательными и словами категории состояния, наречиями, числительными и глаголами¹). Они способны обозначать самый широкий класс реальных и для каждой части речи существует свой «набор» местоимений. В связи с чем В. В. Лопатин назвал местоимения «суперчастью речи».

По мнению М. И. Откупщиковой, с точки зрения семантической, слова данного класса выполняют три основные функции: дейктическую, анафорическую и кванторную [8, стр. 76]. Г. П. Павский указывает, что в речи они только лишь приобретают значение того слова, на которое указывают или вместо которого употребляются, и поэтому выполняют две функции: являются словами-указателями и словами-заменителями [9, стр. 148]. Выступая в одной из указанных функций, местоимения выполняют роль самой экономной и прочной связи между предложениями, сцепляя их в единое речевое высказывание; замещая то или иное слово предыдущего предложения, местоименные слова позволяют избежать повторов в речевом высказывании и, безусловно, разнообразят речь.

Классификация местоимений по лексико-грамматическим разрядам основывается на их значении, функциональных особенностях и характере связи с другими частями речи. Одной из наиболее ранних является классификация профессора А. М. Пешковского, который считал, что местоимения – это просто слова с предельно-отвлечённым значением субъективно-объективного типа [10, стр. 312]. Учёный рассматривал одиннадцать разрядов местоимений (личные, возвратное, указательные, обобщительные, совокупные, выделительные, вопросительные, относительные, восклицательные, неопределённые, отрицательные). В настоящее время традиционной стала научная классификация разрядов местоимений Н. М. Шанского [12, стр. 144-145]. Она включает девять лексико-грамматических разрядов местоимений (личные, возвратное, указательные, притяжательные, определительные, вопросительные, относительные, отрицательные, неопределённые). Данная классификация в Молдове используется в школьном учебнике.

Склонение местоимений отличается большим своеобразием. В целом оно напоминает склонение прилагательных, но отличается нерегулярностью и некоторыми особенностями.

Учитывая вышеизложенные теоретические аспекты, отметим, что специфика общекатегориального значения, морфологические признаки местоимений, особенности их употребления в речи обуславливают трудность усвоения данной темы учащимися. Поэтому важно подобрать такие методы и приёмы, которые позволят последним в полной мере овладеть сложным языковым материалом.

В гимназическом звене тема «Местоимение» изучается в шестом классе (17 часов) и совпадает по времени с работой над рассказом В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой» (отрывок) и повестью М. М. Пришвина «Кладовая солнца» (отрывок). Реализация интегративного и текстоцентрического подходов обуславливает необходимость использования текстов указанных произведений в качестве дидактического материала на уроках с ведущей языковой

¹ По данным Т. В. Шемелевой из 314 местоимений русского языка с именами существительными соотносятся 83, прилагательными и словами категории состояния, соответственно, 60+2, наречиями – 112, числительными – 25, глаголами – 4 (См. Шемелева, Т. В. Русское местоимение как часть речи (функционально-семантический и морфемно-словообразовательный аспекты). Автореф. дис. канд. филол. наук / Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 1997. 27 с., с. 24).

темой. Важно при этом помнить, что дидактический материал должен прежде всего обладать **грамматической показательностью**, то есть включать чёткие и убедительные образцы, помогающие учащимся осознать основные признаки изучаемых форм и конструкций, а также их функцию. С другой стороны, в процессе обучения в гимназическом звене возрастает роль индуктивного способа подачи материала, что требует применения интенсивных методов обучения.

Первые трудности, с которыми сталкиваются ученики, – это изучение/запоминание разрядов местоимений, их разграничение и определение их начальной формы. Это связано с тем, что в начальной школе изучаются только личные местоимения (местоимения 1, 2 и 3-го лица единственного и множественного числа, их склонение, предлоги и их написание перед личными местоимениями). Поэтому на первом уроке знакомства с местоимениями в 6 классе целесообразно не только перечислить лексико-грамматические разряды местоимений с приведением примеров на каждый разряд, но и выполнить такие задания, которые позволят ученикам овладеть новыми знаниями и навыками. Например, использовать приём *развития критического мышления* – ментальная карта.

Задание: **Составьте** ментальную карту «Разряды местоимений».

Данный приём можно использовать на уроках изучения другого лексико-грамматического разряда местоимений, преимущественно на итоговых уроках, когда разряд полностью изучен и тема в полной мере понята учащимися. Также он будет эффективен при использовании в качестве домашнего задания.

На уроке с ведущей языковой темой «Личные местоимения» после актуализации знаний о личных местоимениях и ответов на вопросы: «Какие местоимения относятся к личным? Почему они называются личными? На какие лица они указывают? В форме какого числа они употребляются? и Какое личное местоимение изменяется по родам?» можно предложить задание, которое позволит закрепить знания об изучаемом разряде и будет способствовать формированию умений и навыков выявления слов изучаемой части речи в тексте.

Задание. Прочитайте текст. **Назовите** произведение, отрывок из которого вы прочитали. Кто его автор? **Составьте** кластер «Личные местоимения». Для этого выполните следующие задания.

1. **Найдите** и **выпишите** из приведённого ниже отрывка примеры изучаемого разряда.
2. **Определите**, в форме какого лица, числа и падежа они употреблены.
3. **Укажите** местоимения, у которых выражено значение рода.

Левонтьевские ребята сначала ходили тихо. Лишь позвякивала крышка, привязанная к медному чайнику. Чайник этот был у старшего парнишки, и побрякивал он, чтобы мы слышали, что старшой тут, поблизости, и бояться нам нечего и незачем. <...>

– Выдь отсюда! – строго приказывал пьяненький дядя Левонтий кому-нибудь из своих парнишек. И пока кто-либо из них неохотно вылезал из-за стола, пояснял детям свое строгое действие уже обмякшим голосом: – Он сирота, а вы всешки при родителях! – И, жалостно глянув на меня, взреывал: – Мать-то ты хоть помнишь ли? Я утвердительно кивал. <...>

А мама и была близко. Ее затащило под сплавную бону против избы Вассы Вахрамеевны, она зацепилась косой за перевязь бон и моталась, моталась там до тех пор, пока не оторвали волосы и не оторвало косу. Так они и мучились: мама в воде, бабушка на берегу, мучились страшной мукой неизвестно за чьи тяжкие грехи...

При изучении местоимений важно обратить внимание учеников на роль слов данного класса в речи. В учебнике о роли местоимений в речи указывается только то, заместителем какой части речи они являются, например: «В тексте личные местоимения заменяют имена существительные» [3]. Вместе с тем можно дать более детальную информацию о том, какую роль выполняют местоимения в речи, закрепив её упражнениями. Например, можно сообщить учащимся о том, что местоимения, как правило, позволяют избежать нежелательных повторов слов, сделать речь более краткой и лаконичной. В качестве яркого примера можно привести отрывок из соизучаемого художественного произведения – повести М. М. Пришвина «Кладовая солнца».

Задание. Прочитайте текст. **Найдите** личные местоимения. **Определите**, в форме какого лица и числа они употреблены. Какую, по вашему мнению, роль они выполняют?

Мы жили в этом селе всего только через один дом от детей. И, конечно, мы тоже вместе с другими соседями старались помочь им, чем только могли. Они были очень милые. Настя была как золотая курочка на высоких ногах. Волосы у нее, ни темные, ни светлые, отливали золотом, веснушки по всему лицу были крупные, как золотые монетки, и частые, и тесно им было, и лезли они во все стороны. Только носик один был чистенький и глядел вверх попугайчиком.

Митраша был моложе сестры на два года. Ему было всего только десять лет с хвостиком. Он был коротенький, но очень плотный, лобастый, затылок широкий. Это был мальчик упрямый и сильный.

Данное упражнение можно дополнить.

Задание. О ком говорится во втором абзаце отрывка? **Установите**, словами каких частей речи и какими формами выражено подлежащее в предложениях. Почему, несмотря на то что в каждом предложении один и тот же предмет речи, подлежащее выражено разными способами?

Также необходимо обратить внимание учеников на то, что в речи довольно часто встречаются ошибки в употреблении местоимений 3-го лица. Такие ошибки приводят к лексическим повторам, искажению смысла и даже создают комический эффект. Во избежание подобных случаев, необходимо выполнить упражнение, которое направлено на правильное употребление личных местоимений после имён существительных.

Задание. **Спишите** предложения. **Замените**, где необходимо, имена существительные местоимениями. **Вставьте** и **подчеркните** пропущенные буквы.

1. Тихо пл..лся я за левонтьевскими ребятами из лесу. _____ бежали впереди меня гурьбой, гнали по дороге ко..шник без руч..ки. (В. П. Астафьев)

2. Бабушка ещё долго поносила Левонтьиху, самого Левонтия, била себя руками по бёдрам, пл..валась, а я по..саживался к окну и с тоской гл..дел на сосе..ский дом. Стоял _____ сам собою на пр..сторе, и ничто-то _____ не м..шало смотреть на свет белыми кое-как застеклё..ыми окнами. (В. П. Астафьев)

3. И какие это были умные д..тишки! _____ носики можно было вид..ть на колхозных полях, на лугах, на скотном дворе, на собраниях, в против..танковых рвах: носики такие з..дорные. (М. М. Пришвин)

4. Было совсем тихо в природе, и дети, озябш..е, до того были тихи, что тетерев Косач не обратил на них никак..о внимания. _____ сел на самом верху, где сук сосны и сук ели слож..лись как мостик между двумя д..ревьями. (М. М. Пришвин)

5. Волчица пошла на рысях. И вдру.. ... _____ пов..рнула в другую стор...ну, и там тоже: Стоп! Флаги! (М. М. Пришвин)

При изучении разрядов местоимений целесообразно использовать грамматические игры-упражнения. Например, игра «Грамматическая эстафета», которая предусматривает командную/групповую форму работы.

Ход игры. Класс делится на две команды, каждая из которых должна выписать из подготовленного учителем отрывка соизучаемого художественного произведения местоимения указанного разряда (здесь возможно дополнительное грамматическое задание (приём свободный диктант): выписать местоимение в определённой форме, лице). По сигналу, один за другим, ученики выходят к доске и выписывают требуемые слова на отведённой им половине. Если какое-либо местоимение пропущено, это исправляет следующий игрок команды. Команда, которая справится с заданием быстрее и с наименьшим количеством ошибок, становится победителем в грамматической эстафете.

Следует отметить, что данный вид деятельности является игровым преломлением знакомого вида работы – выборочного списывания и может носить не только зрительный, но и слуховой характер в случае, если нужные слова выписываются учащимися из читаемого педагогом текста. Текст может быть любым, но важно, чтобы он, как указано выше, обладал грамматической показательностью, содержал нужные слова и был интересным.

Следует отметить ещё один методический приём технологии *развития критического мышления*, который можно использовать на уроке закрепления и обобщения всего изученного по теме «Местоимение», – синквейн.

Задание. Составьте синквейн на тему «Местоимение».

Пример:

Местоимение.

Самостоятельное, личное.

Указывает, заменяет, соотносится.

Позволяет избежать повторов в речи.

Часть речи.

Таким образом, представленные методы и приёмы (ментальная карта, кластер, дидактическая игра, свободный диктант, синквейн и др.) могут использоваться в качестве вспомогательного материала при подготовке преподавателей к урокам русского языка и литературы.

Библиография:

1. *CURRICULUM NAȚIONAL: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba rusă* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: Lyceum, 2020. – 168 p. ISBN 978-9975-3439-6-1.
2. БАЛЫХИНА, Т. М., *Методика преподавания русского языка как неродного, нового*. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007. 180 с.
3. БАРАНОВ, М. Т., *Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений* / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с. ISBN 5-7695-0347-1.
4. ВИНОГРАДОВ, В. В., *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Изд. 3-е. М., 1986. 266 с.
5. КАРПОВ, А. К., *Морфология современного русского языка: Учебное пособие*. 3-е изд., испр. и доп. Нижневартонск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2019. 202 с. ISBN 978-5-00047-546-1.
6. ЛИТНЕВСКАЯ, Е. И., БАГРЯНЦЕВА, В. А., *Методика преподавания русского языка в средней школе*. М.: Академический проект, 2006. 590 с. ISBN 5-8291-0701-X.
7. МУРИНА, Л. А., *Русский язык в 7 классе: учебно-методическое пособие* /Л. А. Мурина [и др.]. Минск: Народная асвета, 2005. 222 с.
8. ОТКУПЩИКОВА, М. И., *Местоимения современного русского языка в структурно-семантическом аспекте*. Ленинград, 1984. 194 с.
9. ПАВСКИЙ, Г. П., *Филологические наблюдения над составом русского языка. Рассуждение второе*. СПб, 1850. 250 с.
10. ПЕШКОВСКИЙ, А. М., *Русский синтаксис в научном освещении* /А. М. Пешковский; [Предисл. Ю. Д. Апресян]. М.: Яз. славян. культуры. 2001. 510 с. ISBN 5-94457-019-9.
11. ХАЛИЛОВА, М. А., Лингвистические основы преподавания местоимения в школе. В: *Science and Education*. Scientific Journal. September, 2020. Volume 1, Issue 6. С. 184-187. ISSN 2181-0842.
12. ШАНСКИЙ, Н. М. ТИХОНОВ, А. Н., *Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.»*. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
13. ШЕЛЯКИН, М. А., *Функциональная грамматика русского языка*. М.: Рус. яз., 2001. 288 с. ISBN 5-200-03024-2.

CZU 811.111`42

DEVELOPING SPEAKING SKILLS DURING ELT: FROM FAILURE TO SUCCESS

Natalia BOLGARI, University Lecturer,
Faculty of International Economic Relations,
Academy of Economic Studies of Moldova

Rezumat: *Abilitatea de a conversa în limba engleză este extrem de complexă și include: cunoașterea limbii (fonetica, gramatica, lexicul și discursul), competențe de a comunica (segmentarea discursului, semnalizarea intenției și participarea în discuție) și strategii de comunicare (parafrază, reformulare, etc.) În a doua jumătate a secolului XX s-au dezvoltat o serie de abordări de predare, cum ar fi abordarea audio-lingvistică, abordarea situațională și abordarea funcțională, acordând un rol-cheie predării abilităților de pronunție și acurateței gramaticale. În prezent predarea limbii engleză se bazează pe modelul discursului interactiv și nivelul de conceptualizare într-un mediu autentic de comunicare.*

Cuvinte-cheie: *abordare audio-lingvistică, abordare situațională, abordare funcțională, discurs interactiv, strategii de comunicare.*

Introduction

Speaking is a highly complex skill that comprises (1) knowledge of language and discourse (pronunciation, grammar, vocabulary, and discourse), (2) core speaking skills (chunking, signaling intention, and turn-taking), and (3) communication strategies (paraphrasing, rephrasing, and approximation). However, when speaking activities are carried out without a clear and structured pedagogy focusing on speaking skills and strategies, there may be limited room for students to improve their command of language and communication skills in the long run.

Approaches to Teaching Speaking

In the past teaching speaking focused on the presentation and demonstration of grammatical structures through question-answer instructions or the use of written dialogues, as in the direct method. In the second half of the 20th century, a number of teaching approaches, such as audio-lingual, situational, and functional approaches, developed giving a key role to teaching pronunciation skills and grammatical accuracy, while the interactive discourse pattern and the level of conceptualization within genuine communication were broadly ignored. For example, Byrne (1976) advocated the use of a PPP (Presentation-Practice-Production) approach, in which drills and practice dialogues were used [2, p. 96]. Morrow and Johnson developed speaking pedagogies focusing on aspects of interpersonal pragmatics (or functions of spoken language), such as apologizing, inviting, and requesting. Awareness of this need led to the development of communicative language teaching (CLT), which highlighted the importance of enabling learners to develop fluency as well as accuracy through problem-solving tasks and communication with others. The wave of CLT has had a huge impact on foreign language teaching and learning in countries where traditional grammar-translation and audio-lingual methods prevail.

Over the past few decades of research on how to improve speaking and fluency in the foreign language classroom, a number of suggestions have been made, such as increasing exposure to an English-speaking environment and practice, using a variety of tasks, encouraging the use of recurrent multiword expressions in speaking, and observing native and non-native speakers' discourse patterns. These studies have offered practical advice on developing speaking abilities. Nevertheless, Goh and Burns argue that "although speaking activities occur frequently in language classrooms, learners seldom have opportunities to learn the skills and strategies to improve their speaking" [5, p. 145]. Moreover, the quality of language production is closely tied to three characteristics: fluency (ability to mobilize an inter-language system to communicate meanings in real time), accuracy (ability to handle inter-language complexity), and complexity (ability to process, reconstruct and elaborate the underlying inter-language system); how learners manage the three characteristics during limited time constraints demands on their language proficiency and the speed of processing and formulating thoughts. Goh and Burns stress the point that self-monitoring is an important strategy for language learners to check their speech for accuracy and acceptability, but this strategy may indirectly put demands on other cognitive processes, such as working memory, that are already in operation [5].

In order to improve the quality of speech (i.e., fluency, accuracy, and complexity), strengthen components of speaking competence (i.e., knowledge of language and discourse, core speaking skills, and communication strategies), and raise learner awareness of metacognition (i.e., self-monitoring and self-regulation), Goh and Burns (2012) propose a teaching cycle for developing students' speaking. Their teaching-speaking cycle covers seven stages: (1) focus learners' attention on speaking, (2) provide input and/or guide planning, (3) conduct speaking tasks, (4) focus on language, skills and strategies, (5) repeat speaking task, (6) direct learners' reflection on learning, and (7) facilitate feedback on learning (Figure 1).

As specified in Figure 1, at Stage 1, the teacher develops learners' metacognitive awareness about learning to speak a second or foreign language, via thinking about their experiences in speaking a foreign language. At Stage 2, the teacher provides input for students to learn appropriate vocabulary and accurate language forms, and to understand social and linguistic contexts related to speaking topics. Next, students learn a range of core speaking skills and develop fluency in the expression of meaning while conducting speaking tasks (Stage 3). Speaking tasks are categorized according to the skills and linguistic knowledge of learners involved in the speaking process. For example, Goh and

Burns (2012) listed three types of speaking tasks, including communication-gap tasks, discussion tasks, and monologic tasks. [5]. Luoma (2004) divided speaking tasks into (1) open-ended tasks, involving role-play simulation tasks and tasks with a variety of discourse types such as description, narrative, instruction, comparison, explanation, justification, prediction and decision, and (2) structured speaking tasks, such as reading aloud and sentence repetition. [6]. Hughes and Hughes, on the other hand, classified speaking tasks based on the techniques involved in the elicitation process: (1) interview (questions and requests, picture description, interpreting, prepared monologue and reading aloud), (2) interaction with fellow candidates (discussion and role-play simulation), and (3) responses to audio- or video-recorded stimuli. In the present study, role-play simulation and discussion tasks were adopted to promote the use of English with regard to the topics in the textbook, the contextualized language use, communication, and interaction between students. At Stage 4, vocabulary, grammar, and social and linguistic conventions of speech regarding the speaking tasks are re-emphasized by the instructor. Core speaking skills and communication strategies are highlighted as well. Another classification categorizes speaking strategies into four types: retrieval (e.g., calling up language materials and schemata from storage), rehearsal, communication, and cover (e.g., using a memorized or partially understood phrase to keep the conversation going). In particular, rehearsal strategies focus on practicing target language structures. For example, language learners may seek out opportunities to talk to native speakers, initiate conversations in the target language, try discussing unfamiliar topics, consider how a native speaker might say something and practice saying it that way, or practice new grammatical structures in different situations to build their confidence in using those structures. Communication strategies (CS), on the other hand, include avoidance or reduction (e.g. leaving a message unfinished), compensatory (e.g. circumlocution, approximation, word-coinage, use of paralinguistic, or code switching), stalling (e.g. use of fillers or hesitation), and interactional strategies (e.g. appealing for help, or asking for confirmation in communication). Studies have shown that teaching strategies had a significant effect on improving language learners' overall speaking performance, particularly the quality and quantity of strategy use for solving interaction problems and enhancing communication effectiveness. At Stage 5, learners employ core speaking skills and strategies appropriately to express meaning more precisely. At the final two stages, learners monitor performance and teachers provide feedback on learning. Goh and Burns' teaching-speaking framework takes an integrated approach that covers a vocabulary- and grammar-based approach to provide necessary inputs and structures, a task-based approach for carrying out speaking tasks, and a strategy-based approach to strengthen speaking skills and communication strategies.

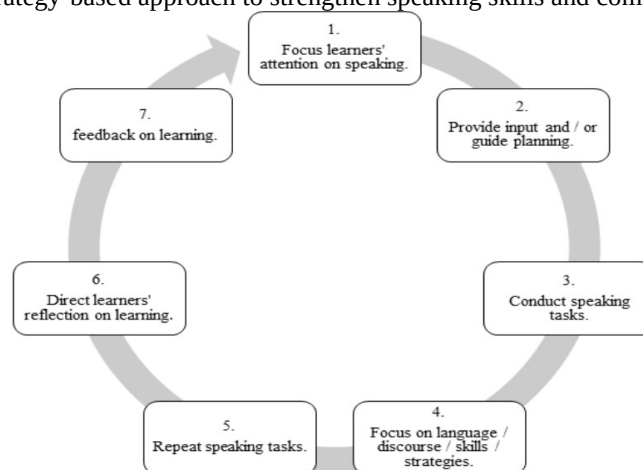


Figure 1. Teaching – Speaking Cycle [5, p. 153].

Teaching speaking is one of the main challenges in teaching a foreign language. What makes teaching the skill of speaking so difficult? So many times teachers complain that speaking in pairs or groups doesn't work – students just use pair work as an opportunity to chat with their friends in their native tongue, or students simply sit there in stony silence. Some students complain that, if they are talking with their peers, they aren't learning 'good English', or that it's the teacher they want to speak with, not another learner. This often leads to the teacher never doing group or pair work and relying only on the whole

class-discussion for speaking practice. This is less than satisfactory as it is entirely teacher-centered, doesn't allow much time for individuals to speak, and can be boring for those waiting to have their say.

Why do speaking activities fail?

There are many reasons speaking activities fall flat in the classroom. Some common reasons are:

Students aren't ready – Especially at lower levels, it could be that students need more controlled practice before tackling a freer speaking task, or they may simply need more time to think about what to say. They also may not feel comfortable saying the words yet, or stringing sentences together.

Students are embarrassed – This ties in with not being ready, but it could also be that students feel 'funny' about speaking in a foreign language. They may not want to sound 'stupid' or it could be that it feels funny to make the English sounds.

Students don't see the point – If students are not assessed on speaking, then they may not see the point in doing it. If students are only assessed on language and not skills, then there may be little reason for them to learn to speak. Similarly, if they never get feedback on speaking, then they might not think it is all that important to do it when the teacher isn't listening.

There is no communicative purpose – Often, there is little reason to speak about something. Activities of the type, 'Talk to your partner about the article you just read' fall flat because they lack a purpose for speaking. Often there is no information gap – something that one person knows that the other doesn't. It could be factual information (e.g. I read something you didn't, so I can tell you about it.) or personal (e.g. This is what I think about...).

Students are afraid to make mistakes – This is understandable. After all, speaking language correctly has cultural expectations that run deep. Adult students especially may fear sounding 'uneducated' because of poor grammar, or fear losing face in front of other students.

How can we make speaking activities more successful?

Keeping in mind the reasons above for why they fail, there are some techniques for making them successful.

(I) Before putting students into groups or pairs for a discussion, give them time to think about what they want to say. They may need to put down some phrases or vocabulary they want to use, for example, or they may just need to think about what their opinion on a topic is. Putting sentence frames on the board can help them get started, too.

(II) Lay the foundation. To ensure they have the language, make sure to input or elicit vocabulary, grammar and expressions they will need for the activity, especially at lower levels. Use a video or audio to provide a model of language in context that students can use as a basis for a speaking task. Watch or listen several times so that students can begin to internalize the sounds of spoken English, and also to focus on different aspects: stress, rhythm and intonation, functional phrases, etc.

(III) Don't underestimate the importance of controlled practice. For example, ask students to read the dialogue using the audio script. They may have to do this several times – they can change roles and change partners and do it again. They could change the context or register, do it in an angry voice or in an exaggerated overly-polite one. The aim is to practise using someone else's words before trying to use their own.

(IV) Give students ample opportunity to speak. Speaking is often left till the end of the lesson – after doing the grammar or vocabulary or after a reading or listening. This may mean that it is left until the last five minutes of class, and so is rushed without time for feedback or reflection. Try to organize the class so there is equal time given to speaking. This also shows students that speaking is as important as other skills. If you have to assign grammar and vocabulary practice activities and exercises for homework so class time can be spent practising skills students can't easily practise outside of the class.

(V) Set speaking for homework. This sounds contrary to point 4, but there is a lot students can do at home with a recording device. Ask them to keep an oral journal – they aim for a few minutes a day and try to improve their fluency over time. Another idea is for them to listen to the audio script from the class and then try to read it in the same voice, and then listen back to themselves. The teacher can also assign projects in which students make a video presentation or narrate something they have written using a story-telling or animation application. Obviously, keeping an oral journal or practicing reading like the audio script outside of class will only work if students see the point and can assess the benefit, so make it clear to the students what they will gain, and help them to self-assess their progress.

(VI) Make sure students know what speaking success looks like. One way to do this is through clearly stating aims, e.g. “The aim of this activity is to practice asking for and giving opinions about sport.” Another way is to write can-do statements, e.g. I can ask another student what their opinion is. / I can speak for one minute about.... An additional benefit of can do statements is that students can assess themselves after a speaking activity. This leads to a higher investment in doing the task. Students could also create their own checklists to further their investment and autonomy. Finally, setting and informally assessing class or personal aim for a speaking task can give a rationale to speaking activities where they are not part of formal assessment.

(VII) Be very clear to students when an activity focuses on accuracy and when it is for fluency. Both are important. Accuracy-based activities are often more teacher-centred and this is when the focus is on accurate pronunciation, accurate grammar, appropriate word choice, etc. Correction is important in accuracy-based activities. Fluency-based activities are often more student-centred, and this is where students focus more on getting ideas across than on being accurate. Being able to say what you want to say, being able to interact with others, making yourself understood, asking questions to clarify information, keeping the conversation going – this is what is important for fluency. Make these two aims clear with simple statements such as, “Let’s focus on accuracy now. Repeat after me...” or “Let’s focus on fluency now. Discuss the question in pairs. Try to ask questions to keep the conversation going for one minute.” Ultimately, of course, we want fluency and accuracy to come together, but this will inevitably happen in stages.

(VIII) Make sure fluency activities have a communicative purpose. Think about why we talk to each other in real life – to communicate an idea or opinion, to share information about something, to fulfil a function, etc. Tasks that fall flat often don’t have a communicative purpose. For example: Discuss the article with a partner. Here, one might ask, “What for?” If both students have read the article, what is there to discuss? A better task would be: Find three things that you both agree with from the article you just read. In this case, students have a reason to speak to each other. There is an information gap – students do not know what the other agrees with until they tell them, - and the task mirrors what we might do in real life.

(IX) Make the classroom a safe place to make mistakes without fear of judgement. Respond first to the message the student is trying to convey before jumping immediately into correction (or even correcting at all in some cases). Reformulation is one gentle correction technique: Teacher: What are your plans for the weekend? Student: I will go to the beach. Teacher: Oh, you’re going to the beach! Fantastic! Who are you going with? In accuracy-based exercises, see if students can self-correct. Use rising intonation to indicate a mistake: Teacher: I will go? Student: I am going. Praise is also helpful in building good feeling: Teacher: Well done!

(X) If students need the assurance that speaking in pairs is a worthwhile endeavour, monitor unobtrusively and make notes. After the activity, without naming names, tell students some of the positive things you heard (“I heard this really good sentence...”) and some grammar or vocabulary mistakes that you heard (“I heard... Is this right? What do you think it should be?”) Write mistakes on the board and have the whole class correct them.

One final point about group work. Inevitably, there will be students who talk more and those who talk less. While this is not a problem, it can be a concern to teachers if they never hear some students contribute orally, or if more confident students dominate the group work. In this case, try assigning roles to group members. Appoint a leader whose job it is to ask the other group members questions and encourage them to contribute. Another role might be that of silencer, whose job is to silence any group member who has been speaking too long! You might also have a recorder who writes down what group members have said, and a reporter who reports back to the class in the whole class feedback. In this way, everyone has a role to play, and success is more assured.

Conclusion

In conclusion, there can be stated that the teacher plays the main role in developing students’ speaking skills in English. Much depends on his teaching approach and on the way he/she organizes the speaking activities.

References:

1. BASTURKMEN, H., *Learner observation of, and reflection on, spoken discourse: An approach for teaching academic speaking*. TESOL Journal, 11, 2002. 26-30 pp. <https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2002.tb00080.x>

2. BYRNE, Donn, *Teaching Oral English*, Longman, 1976, 146 p., **ISBN 9780582550810**
3. COHEN, A. D., & HENRY, A. *Focus on the language learner: styles, strategies and motivation*. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), 2020, *An introduction to applied linguistics* (3rd ed.) (pp. 165-189). Routledge.
4. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, 2001
5. GOH, Cristine C. M., BURNS, Anne, *Teaching Speaking: A Holistic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press 2012, 301 p., **ISBN 978-1-107-64833-3**
6. LUOMA, S, *Assessing speaking*, Cambridge: Cambridge University Press 2004, 212 pp., **ISBN: 0-521-80487-6**

CZU 821.111(072.8)

LITERARY COMPETENCE: PRE-REQUISITE AND OUTCOME FOR EFL LITERATURE COURSES

Ana MUNTEAN, *University Assistant,
Faculty of Philology,
Alec Russo Balti State University*

Rezumat: *Competența literară este o finalitate, dar și un reper solid în demersul educațional al studiiilor literare. Articolul analizează diverse abordări și definiții ale acestui concept complex de către experți străini și autohtoni, astfel specificând abilitățile cuprinse în această competență. Exemplificând existența a mai multor nivele de competență literară și a diferitor profiluri de cititori, articolul scoate în evidență caracterul distinctiv al predării literaturii studenților filologi, viitorilor profesori de limbă engleză. Scopul, obiectivele și finalitățile exprimate prin competențe urmează a fi gândite și formulate cu multă grijă, dat fiind faptul că instruirea este în limba engleză.*

Cuvinte-cheie: *competență literară, citire, abilități, scopul predării literaturii, profiluri de cititori.*

Alongside with the acknowledged advantages of including literature courses in an EFL teacher training program there has been witnessed a growing concern among teachers revealing that many students struggle with reading a literary text. One of the difficulties relates to students' poor linguistic competence. However, it is the quality of students' literary competence, which is formed and developed while reading in their mother tongue that enables students to read, understand and thus enjoy literature in a foreign language. Therefore, when teaching literature to EFL students, teachers should be aware of the level of their students' literary competence. In addition, we assume that a teacher's grasping of the concept of 'literary competence' helps to design appropriate reading/analysis tasks that captivate and motivate students and thus contribute to its continuous development. This understanding of the concept is also essential in establishing objective criteria for evaluation.

Operating with the concept of 'literary competence', we may be misled by a simplified approach to the concept and assert it is what students can do with a literary text. However, the issue is really complex and dynamic. The term 'literary competence' was introduced by Jonathan Culler in *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* in 1975. According to the critic, he borrowed the term from Noam Chomsky, who had described linguistics as the attempt to construct an explicit model of linguistic competence [1, p. xi]. Culler defines 'literary competence' as "*the implicit knowledge that readers (and writers) bring to their encounters with texts: what sort of procedures do readers follow in responding to works as they do? What sort of assumptions must be in place to account for their reactions and interpretations?*" [1, p. 134] Culler believes that reading poetry is not a natural activity; readers should get familiar with a set of 'conventions'. "*The conventions of impersonality, unity and significance set the stage, as it were, for the reading of poetry and determine the general orientation of reading, but more specific and local conventions are at work in the processing of the text itself*" [1, p. 178]. The critic maintains that the study of a poem facilitates the reading of the next, and so proficient readers need to have considerable experience in these conventions. According to the critic, a person who knows English but who has no knowledge of the literary conventions of English will be totally confused if a poem is given to him for interpretation. S/he may understand the words and sentences but may not know how to make sense out of it. This complex system of

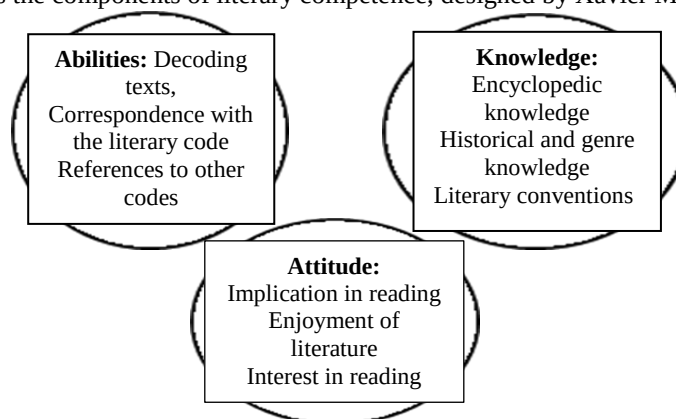
knowledge might be called ‘literary competence’. J. Culler stresses the importance of “*shared knowledge and processing techniques that enable readers to grasp the plot of a narrative and to construct characters from the implicit and explicit information scattered through a text, as well as to engage in the thematic and symbolic interpretation that the institution of literature encourages*” [1, pp. 189-238]. This relates to the readers’ ability to decode signs and infer meanings.

Theo Witte et al. quoted L. Coenen’s definition of literary competence as one, which has been widely used in curriculum and examination documents. The definition says: “*A reader who is literary competent is able to communicate with and about literature. The content of this communication may be varied, but at least shows that the reader is able to construct coherence. This might regard coherence within a text to enhance comprehension and interpretation, describing similarity and variation between texts, relating text and world, relating personal judgment about the literary work to that of other readers. The literary competent reader’s attitude to literature is defined by a certain willingness to invest in reading and a certain open mind regarding to deviant perspectives and frames of reference*” [10, p. 5]. As it is evident from the definition, apart from the reader’s ability to build coherent responses within a text and beyond it, Coenen emphasizes the role of the reader’s attitude towards reading, which should be positive and open to accept the challenges of literary exploration.

Cambridge Encyclopedia of Language Studies distinguishes between literary competence and performance. It defines literary competence as “*the implicit knowledge that enables readers to process literary works as they do, connecting elements and deriving meaning; performance would be their actual engagement with literary works*” [3, p. 212].

In the Republic of Moldova, the concept of ‘literary competence’ has been approached in studies related to students’ literary/aesthetic education in the last twenty years. Reference literature identifies and defines ‘competența lectorală’ that is a closer equivalent in English to ‘reading competence’, which has a narrower meaning. For example, Constantin Șchiopu believes that the study of Romanian language and literature in schools aims at developing communication/linguistic competences, organically entwined with the reading competence, which, in his opinion, implies a wide range of intellectual operations, through which the text is understood not only at the surface of the information it contains, but also as a fabric of signs, ideas and images: “*o gamă largă de operații intelectuale, asigurate (la etapa școlarizării) de activități didactice, prin care textul este înțeles nu doar la suprafața informației pe care o conține, ci și ca o țesătură de semne, idei și imagini*” [9, p. 100]. Vlad Pâslaru uses the concept of ‘literary-reading competence’ (competența literară-lectorală) and explains it as a complex process of ‘student’s existential awareness’, which s/he understands, reproduces, creates in the coordinate of her/his reflective thinking, in which the world is recreated from the perspective of the reader [7, p. 117].

Thus, although scholars define the concept differently, they agree that ‘literary competence’ includes certain knowledge about literature and abilities to decode texts through reading and connecting it to the reader’s individual reading background. The reader’s attitude is also essential for literary competence development as it implies active behavior. It is impossible to force someone to read, so positive attitude towards reading is an essential component of literary competence. The triangle below represents the components of literary competence, designed by Xavier Minguez [4, p. 37].



1 Components of Literary Competence by Xavier Minguez

Therefore, we may conclude that literary competence is defined as the capacity for free, independent reading and decoding of literary texts, using encyclopedic, genre and historical knowledge resulting in coherent critical arguments.

Dutch authors Theo Witte et al. conducted two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands. They stated that all definitions of literary competence aim to describe the last stage of growth or development. Identifying the lack of levels of literary competence as a serious limitation, they engaged in a research on how to establish and differentiate levels of literary competence. Three criteria were set to establish indicators of literary competence: (1) the complexity of the literary work the students read, (2) the evaluation categories the students used when writing about the books they read, (3) the motive to read or the function students assign to reading literature. Evaluating students' portfolios provided data to design six levels of literary competence:

Level 1 (very limited/extremely limited competence) – cannot read, understand and value very simple literary works;

Level 2 (limited competence) - can read, understand and value very simple literary works;

Level 3 (somewhat limited competence) - can read, understand and value simple literary works;

Level 4 (somewhat extended competence) - can read, understand and value literary works of a medium level of difficulty;

Level 5 (extended/ advanced competence) - can read, understand and value complex literary works;

Level 6 (very extended/ extremely developed competence) - can read, understand and value very complex literary works [10, p. 7].

These six levels of literary competence served as basis in developing six 'profiles' of students, describing their relationship with reading. Every 'profile' includes three components: students' temperament, the characteristics of the text in relation to the student's level of ability, and the capability to perform. The six 'profiles' of students correspond to six types of reading: (1) experiential reading, (2) identifying reading, (3) reflective reading, (4) interpretative reading, (5) literate reading, (6) intellectual reading. Descriptors are provided for every profile type, and consequently, for every level of reading competence. Thus, students with extremely limited literary competence (level 1) are able to summarize a text fragment and recognize certain basic elements of structure necessary for text understanding [10, p. 8]. Students' response to the text is subjective and non-reflective, attention is focused on sympathy or antipathy for the main characters and their experiences. In contrast, students with advanced literary competence (level 5) have rich experience of reading literary works. They are able to analyze and evaluate characters and complex events from different perspectives. By linking various elements and levels of meaning, they can define the main theme. During all these activities they are interested in background information. In addition, their response is guided by the implied literary approach [10, p. 12].

Even though the research was carried on literary competence in students' native language, the findings and the classification into levels and students' profiles may prove efficient in designing literature syllabuses in EFL settings. With regard to literary reading in the foreign language classroom, basically the same questions have to be raised as with the teaching of literature in the mother tongue. *"The purposes of literary education are similar, although a certain stress on language learning is to be expected"* [8, p. 12]. The opinion that literature and language teaching should be mutually reinforcing but not exclusive is especially pertinent for EFL settings. Acknowledging the fact that students are primarily trained to teach foreign languages, literature and language content in a foreign language teacher training program has to be carefully measured and integrated. In training teachers of foreign languages, literature has its distinctive purposes. Parkinson & Thomas distinguish between literature as 'subject' of study and literature as 'resource' and point out it is difficult to draw boundaries between texts pertaining to two types [7, p. 2]. Each of these types of literature approach requires learners to possess different levels of literary competence and, consequently, will lead to different levels of literary competence acquisition. In addition, we should not dismiss the link that exists between the students' linguistic competence and their attitude and reactions to literature. As, for example, Amos Paran argues that in ESL context *"neither of the two extremes exists on its own, and each always includes something of the other"* [6, p. 8]. We assume that in the course of foreign language teacher training, literature as 'resource' should prevail over literature as 'subject' of study, both preparing students for independent interaction with literary works in the original.

If we consider the curriculum (study plan) for the teacher training programme in foreign languages (English) at A. Russo Bălți State University since 2016, we should admit that the dominant medium of instruction in the first and second year of study takes place in students' mother tongue (Romanian/Russian). Out of 30 credits per semester, courses taken in English constitute only eight credits. This seriously impedes the students' gain of linguistic competence in English and impairs their reading literary texts in the original independently. Moreover, the scattered courses of literature included in the curriculum, aiming at developing students' literary competence, pursue a variety of purposes. Thus, *History of World Literature* (semesters 1 and 2) aims at initiating first-year students in understanding the nature and functions of a literary work as well as at providing a generic picture of the evolution of European literature from the Middle Ages to the 20th century. *The Introduction to Theory of Literature* course (semester 2) proposes to examine categories, principles and concepts, essential literary forms to provide students with a wider understanding of the concept of literature and literary work. Both courses are held in students' mother tongues (Romanian/Russian), which, we assume, enables them to get involved into extensive readings and follow up discussions. The study plan does not include courses of literature in semesters four and five and the *History of English Literature* course appears in semesters five and six of the study plan. It sets several objectives, such as to engage students in understanding the socio-historical background of a literary work, identify genres and authors' individual styles, develop students' interpretative skills, and evaluate a literary work by expressing one's attitude. The language of instruction is English, so the students are encouraged to read the assigned works and respond to the assignments in English. The curriculum contains one more course of *Theory of Literature* that students take in their final year. The course engages students in readings and discussions related to the field of literary criticism, getting them familiar with theories developed by R. Wellek, A. Warren, R. Barthes, T. Vianu, etc. The language of instruction is partly Romanian, partly English, and students themselves have divided opinions regarding which might be their preferred language of instruction. This information on the content of literary education within a foreign (English) language teacher training programme shows that literature as 'subject' of study prevails, which imposes a considerate approach to designing the courses, with a particular focus on the formulation of objectives and outcomes for every course in literature. Every literature course should describe the skills (component parts of literary competence) formulated in clear statements, although there is much confusion and disagreement in this area.

Mike Fleming suggests there should be considered a number of questions which may underlie the formulation of competencies in relation to the study of literature. One question is whether literature should be included in the teaching and assessment of language education or it should be treated separately. Claiming that it is inappropriate to separate 'language' from 'literature', Fleming offers examples of how language and literature objectives are often integrated:

- extract meaning beyond the literal;
- identify ambiguity in a text and understand whether it is desirable or not;
- understand how language can be used in imaginative and innovative ways;
- compare texts in terms of structure and style [3, p. 48].

Another question recommended for consideration is: Is personal response to text valued as well as knowledge of literary devices? Examining a list of competence statements applied to literature, Fleming concluded that they betray literary theoretical bias, for example in favour of structuralism, reader-response, psychoanalytic theories or new criticism. Thus, responding to a text from a 'new critical' approach will focus on the way meaning is inherent in the formal features of the text, while a 'reader-response' approach will place more emphasis on the ability to respond imaginatively to texts, to engage with characters. In such case, objectives might take the following form:

- express a response to texts, identifying preferences and backing these up with reasons;
- identify how texts relate to one's own life;
- respond imaginatively to texts by, for example, continuing the story or writing a letter as a character in role [3, p. 48].

In response to the question what types of technical knowledge are thought desirable, the following objectives may be set:

- recognize rhythm and rhyme patterns in poetry and show how these affect meaning;

- identify different narrative styles in a text;
- distinguish different types of narrator in fiction [3, p. 49].

Most of the objectives in the provided example contain verbs like *recognize, identify, distinguish*, that express lower order achievement and stand at basis of the cognitive processes described by Bloom. Such objectives may be set for experiential or identifying reading. For students with a limited level of literary competence 'recognizing a simile in a text' will be an appropriate measurable objective at this stage of a student's literary competence. Gradually, with appropriate didactic input, higher order achievement objectives can be set, as for example 'understand and interpret complex literary texts'. Fleming argues that it is difficult to express higher order achievement in competency statements, as these generally do not express a 'can do' singular action. 'Understand and interpret' do not render an action in the narrow sense, they rather englobe numerous simple acts, such as explain, exemplify, compare, infer, classify, summarize. Though, according to Fleming, "it is difficult to capture highly complex achievements in a series of atomized statements", it does not mean that the principle is wrong. [3, p. 54] It should be kept in mind that competence based programs and curricula are valued for the objectivity and transparency they offer in assessing learning outcomes. Since the purpose of all literature courses is to enhance students' literary competence, assessment requires them to perform higher order thinking. As a rule, students are assigned written or oral analysis and evaluation of a literary work, which is a voluminous task whose boundaries are too broad. To achieve a more accurate evaluation, topics should be narrowed to one or two elements, as, for example, highlight commonalities or differences in terms of plots, characters, conflicts, settings, etc. Following Fleming's recommendations, evaluation may be based on the specific skills as described in the curriculum. For example, students can exemplify how in a certain work language is used in innovative ways or they can identify and describe the elements that make up a writer's style.

In conclusion, it should be reinforced that the concept of 'literary competence' is mainly viewed in terms of intellectual performance, as the reading of a literary text is seen as a form of information processing from the linguistic, cultural and historic perspective. Exposing EFL students to authentic literature is advantageous and helps students to increase vocabulary, improve reading fluency and language accuracy. In addition, students learn to cope with the complexities of literary texts by distinguishing between literal and literary, imaginative uses of language. Having students read and critically respond to literary texts in English, by providing systemic and varied practice in inferring meaning, explaining language deviations, allusions, ambiguity, leads to achieving a higher level of literary competence. Initially relying on students' literary competence level formed in their mother tongue, EFL literature courses may greatly extend the students' personal reading experience and contribute to achieving a new level of literary competence.

Bibliography:

1. CULLER, Jonathan D. *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study literature*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975. 301 p., ISBN 0-7100-7965-6
2. FLEMING, Michael. The Use and Misuse of Competence Statements with Particular Reference to the Teaching of Literature. In Martyniuk, Waldemar (ed.) *Towards a Common European Framework of Reference for Language(s) of School Education*. Krakow: Universitas, 2006, pp.47-60. [online] [citat 27.01.2020]. Disponibil: <https://www.universitas.com.pl/media/File/Fragmenty/TOWARDS/mart2-1.pdf>
3. HOGAN, Patrick. (ed.) *Literary Competence and Performance*. Entry for *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, Cambridge University Press, 2011. 1048 p., ISBN 9780521866897
4. MÍNGUEZ LÓPEZ, Xavier. Exploring Education and Children's Literature. In: *Thinking through Children's Literature in the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing 2004, pp. 26-42., ISBN: 9781443853361
5. PARAN, Amos. The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. In: *Language Teaching*, 41(4), 465-496. doi:10.1017/S026144480800520X
6. PARKINSON, Brian, THOMAS, Helen R. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000. 216 p., ISBN 9780748612598
7. PÂSLARU, Vlad. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 312 p., ISBN: 9975-906-41-9.

8. PIEPER, Irene. The Teaching of Literature. Preliminary study. Paper presented at the Intergovernmental Conference *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Language Policy Division, Strasbourg, 2006
9. ȘCHIOPU, Constantin. Formarea la elevi a competențelor lectorale. In: *Revista Limba Română*, Nr. 6, anul XXIV, 2014, 202 p., ISSN 0235-9111
10. WITTE, Theo (et al.) Literary Competence and the Literature Curriculum. Paper presented at the International Colloquium *Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change*, 2006, Sinaia, Romania

CZU 811.111(072):004.032.6

IMPROVING THE EFFICIENCY OF USING ICTS IN CLASSROOM TEACHING AT AESM

Serghei VASILACHI, University Lecturer,
Faculty of International Economic Relations,
Academy of Economic Studies of Moldova

Rezumat: Impactul asupra învățării limbilor străine a fost recunoscut la nivel global, astfel încât integrarea TIC-urilor în învățarea limbilor străine a devenit indispensabilă în mediul de predare-învățare de astăzi. Acest lucru se datorează rolului fundamental pe care îl joacă în avansarea frontierei cunoașterii în învățarea limbilor străine. Acest lucru are loc mai ales atunci când lumea devine un sat global în care utilizarea gadget-urilor tehnologice moderne pentru a îmbunătăți învățarea limbilor a devenit imperativă. Această lucrare examinează unele metode, stereotipuri, de învățare a limbilor străine și evidențiază unele dintre perspectivele (extinderea accesului și îmbunătățirea calității predării și învățării, îmbunătățirea competenței lingvistice și discursul cursanților, printre altele), obținute din utilizarea TIC-urilor pentru o performanță optimă.

Cuvinte-cheie: limbaj, multimedia, gadget-uri, predarea limbilor străine, tehnologia informației și comunicațiilor (TIC).

Introduction

The English language is generally acknowledged as a global language, in view of its numerous functions and preference over several other languages around the globe. Apart from being a language of global unification, English is also seen as a veritable tool for learning, business and interactional purposes, among other functions. In view of its relevance, English is not only the mother tongue in Britain but also the mother tongue of several other countries like Canada, the United States of America, New Zealand, to mention just a few. It is also used either as a second or a foreign language (EFL) in many countries such as Moldova and many other developing countries. Based on the foregoing, it has become imperative for English Language teachers and learners to realize the fundamental role of information and communication technology as a catalyst in the advancement of the frontiers of knowledge in language acquisition, which is a prerequisite to the viability of the global economic development.

1.1 Teaching and Learning English Language in the Traditional Classroom Setting

Gone were the days when teaching of English was restricted to all that the teacher had to say to the learners, a situation which made learners inactive in the teaching-learning situation. Be that as it may and without mincing words, the time has come for teachers and learners of English to realize the fundamental role of information and communication technology not only in the area of language teaching and learning but also in the global economy where the proficient use of English is fast assuming the indispensable engine of growth and development. It has therefore become expedient to note that the effective teaching and learning of English has gone beyond the stereotypical to regimented/tradition of mere classroom teaching because of the emergence of various gadgets in information and communication technology.

According to Brown (1980) second language education has changed considerably, pointing out the importance of the use of an “electric enlightened approach” to theory building but cautions that classroom contact is still very necessary for second language learners to give real-world validity to their theory building. Brown’s theoretical comments about the classroom vignettes contribute to the attainment of this goal as major methodological approaches and current issues in language teaching are depicted in these vignettes, first with the direct method, grammar translation and the Audio-

Lingual method. Similarly, Randall (2006) has admitted that technology has become a major component; a must-have in many homes around the world, with its concomitant influence permeating all facets of human lives, including education. This is a welcome development by many as it shows the direction in which language instruction will be driven by new advancements in technology.

1.2 Impact of ICT on Language Teaching and Learning

Many arguments have been advanced on the impact of information and communication technology (ICT) on the teaching and learning of language. While some are of the opinion that it would make students smarter and enhance the teaching and learning of language, others posited that there is no certainty about its possibilities because many educators are not yet familiar with the technology to use and how to apply it in the teaching – learning process (Morse, 1972). For instance, there has been a great deal of debates in the past few decades on the pedagogical worth of computers in the classroom. While some researchers have suggested that technology often remains antiquated, limited to the simple writing assignments and browsing the internet (Cuban, 2001), others have suggested that this has been due in part, to educators' limited knowledge of the role played by communication technology in language instruction, a situation which shows that the use of computer is only a medium in which a variety of methods, approaches and pedagogical philosophies are implemented (Garret, 1991). This implies that the use of ICT in language education has its merits and challenges.

1.3 Prospects of the use of ICT in Language Education

Information and communication technology (ICT) is of immense help in virtually all areas of teaching and learning. In the field of language education, there is now so much emphasis on on-line learning, which has been seen as the great liberator by freeing both teachers and students to accomplish learning in new and exciting ways by sourcing information from the Internet (Schrum, 2000). Other prospects of ICT in language can be summarized as expanding access to language programmes, improving the quality of teaching and learning, providing access to current/ up-to-date materials and offering teachers and learners an avalanche of materials in different modes, specifically:

- English lessons that incorporate multimedia applications can exert powerful motivation and provide bored students with exciting new ways to learn.
 - The use of ICTs enhances English Language competence as well as the quality of learners' experience.
 - The effective use of ICTs removes the time and space limitations found in traditional teaching, as classroom dialogue can now extend beyond the time and space constraints.
 - It allows students to learn more autonomously and thereby raises self-esteem and confidence.
 - It enhances learners' interaction, verbalization and involvement in group collaborative learning.
- It is pertinent to note that television with its array of foreign channels, as provided by DSTV and other cable channels can be of tremendous help in language acquisition. Information and communication technology helps the students to perform better in language learning than with regimented traditional classroom teaching. Online learning has the potentials to offer anyone with an internet connection access to a wide expanse but inexpensive education just as e-learning and computer allow schools to deliver classes to students anywhere in the world (Educause, 2020).

1.4 Problems/Constraints of the use of ICT in Language Education

The view that the internet and other forms of information and communication technology are of immense benefit to the education system is incontrovertible. The internet is repository of enormous content but it also contains an equal amount of junk and obscene sites which, if not regulated and censored before students are allowed to work on it, can lead to all forms of moral decadence, especially among teenagers and youths. The teachers are not totally immune from the obscene sites. The success or failure of a teaching – learning situation in language acquisition rests to a large extent on the teacher. However, it has been discovered that many teachers are yet to upgrade or familiarize themselves with ICT and its application in the classroom setting (Morse, 1972). Considering the above notion, it can be inferred that the integration of ICTs in language education is still being faced by the general apathy on the part of both the learners and the teachers. In addition, poverty and perhaps economic mismanagement can be seen as great impediments to the viability and sustainability of the use of ICTs in English Language teaching and learning process in some other developing countries. Video recorders and other ICTs are locked in storage closets because only few teachers

know how to operate and incorporate them into their instructional programmes. ICT trained teachers often quit teaching for more lucrative jobs because teaching is not attractive especially in Moldova. Poor maintenance of the existing ICT gadgets (where provided) is a debilitating factor against the use of ICT in language education. There are no language and computer laboratories in virtually all schools in Moldova. Large or overcrowded classes may interfere with the objectives of the use of ICTs.

Conclusion and Recommendations

The use of information and communication technology (ICT) cannot be underestimated in language teaching and learning process because emerging technologies make it pertinent and practical to approach learning in ways that have been advocated by scientists, theorists and educational psychologists. It is imperative for modern day teachers and learners to keep abreast of the modern trend at improving teaching and learning of English Language through the use of Information and Communication Technology. Suffice it to say that information and communication technology has revolutionized society globally, including how language instruction is taught and delivered. The internet in particular has become a conduit where people can learn, share and collaborate in ways not possible many years before now. A great deal of success however comes from preparing students to interact and learn in this internet age. Therefore, if ICT is integrated into the teaching and learning of language, our renewed approach to the teaching and learning of English will go a long way in making ICT a more rewarding partner in the teaching-learning process. In the light of the foregoing, it is recommended that teachers should upgrade and familiarize themselves in the use and application of ICT facilities in the acquisition of language education. The commitment and enthusiasm to the teaching and learning of English through the effective use of ICT should be of utmost importance not only to the curriculum planners and education policy makers but also the teachers and the learners of English. In order to facilitate the integration of ICT into language learning, the following should be put in place:

- Constant/regular supply of electricity
- Provision of computers in schools for learners and laptops for teachers of English language. - Recruitment of and adequate remuneration of competent instructors.
- Regular computer training and re-training for English language teachers.
- Provision of internet facilities in schools.

References:

1. Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Eaglewood Cliffs NY: Prentice Hall, 1980. p. 27, ISBN: 0-13-199128-0
2. Cuban, L. *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, mass: Harvard University Press, 2001, p. 37, ISBN 0-674-01109-0
3. Educause (2020) Horizon Report. <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
4. Elusakin, T. K. *Introduction to Language and Communication: A Functional Approach to Language Competence*. Lagos: Dojos Publications, 2010, p. 20
5. Garret, N. *In the service of language learning: trends and Issues*. Modern Language Journal 75 (1), 1991, p. 33
6. Madhavi, I. *Use of Language Laboratory in English language Learning and Teaching*. Viskhapatnam: Institute of Management GITAM University, 2010, p. 12
7. Morsel, J. M. *The Irrelevant English Teacher*. Philadelphia: Temple University Press, 1972, p. 15
8. Randall, D. *The impact of technology on Language Teaching USA*: English Language Institute, University of Utah. Retrieved from the internet TESL Journal, xii (II) November 2006, p. 34 <http://www.iteslj.org/>
9. Schrum, L. *Technology as a tool to support Instruction*. Retrieved January 15, 2012 from http://www.educationworld.com/a_tech

**THEMATIC GROUPS OF LEGAL TERMS AND PROFESSIONALISMS
AND THE PECULIARITIES OF THEIR SIGNIFICANCE**

Nicoleta BAGHICI, University Assistant,
Faculty of Philology,
Alecu Russo Balti State University

Rezumat: *Articolul dat contribuie la elucidarea semnificației grupurilor tematiche, profesionalismelor și analizarea semnificației acestor cuvinte ce nu sunt interconectate și depind unele de altele. Concretizând sensul acestui termen, adăugăm că orice grup tematic poate fi perceput ca asociere de cuvinte bazată nu pe conexiuni lexico-semantice, ci pe clasificarea obiectelor și fenomenelor în sine. Sunt aduse exemple de conexiuni la nivel de conținuturi între termeni, profesionalisme și argouri folosite în SUA și Marea Britanie în domeniul juridic.*

Keywords: *grupuri tematiche, termeni juridici, profesionalism, argou, anglicisme și americanisme.*

For the convenience of analyzing the denotative correlation of legal terms and professionalisms, it is necessary, firstly, to find out into which thematic groups the units of each of these types of special vocabulary fall apart.

The concept of "thematic group" is traditionally defined as "a series of words that more or less closely coincide in their main (core) semantic content, i.e. by belonging to the same semantic field" [3, p.11]. Filin, concretizing the meaning of this term, adds that a thematic group can be called "associations of words based not on lexical-semantic connections, but on the classification of the objects and phenomena themselves" [6, p. 231]. The meanings of these words are not interconnected and dependent on each other. The thematic group may include words of different parts of speech, nominating the concepts of one specific area of reality. The meanings of these words are not interconnected and dependent on each other. The thematic group may include words of different parts of speech, nominating the concepts of one specific area of reality.

Within the thematic vocabulary group, we distinguish lexico-semantic groups that are more closely related to each other in their meaning, which include words "having close (including opposed - antonyms) and identical meanings with different shades, differential features (synonyms)" [6, p. 239]. Each lexeme included in the lexico-semantic group, denoting an independent concept, is at the same time semantically dependent on other members of the same group. All words included in the lexico-semantic group are also united by belonging to one part of speech.

As long as the initial classifying feature for differentiating units of special vocabulary is the relation of the objects and phenomena they designate to a certain area of reality, and this does not take into account the presence or absence of their unity or closeness of meaning and does not limit their part-of-speech affiliation, then the groups of words we single out should be classified as thematic.

Substantial for this study is the consideration of the lexical meaning of terms and words, which, as you know, is close to the conceptual (significative) [5, p. 32], although the concept and lexical meaning do not coincide even from a quantitative point of view, since the same concept can be expressed in different words in the language and vice versa [5, p. 33]. In addition, the lexical meaning of a word is often connotative [5, p. 34]. The terminological meaning has no connotation. The term has a closer meaning and concept than a word, including a professional one. Often terminologists generally talk about the identity of the meaning and concept of a term.

To determine how terms relate to professionalisms, it is important to find out whether the denotative correlation of individual terms and professionalisms within each thematic group coincides.

Legal terminology is a coherent system. The denotations that name the terms can be divided into the following groups:

- 1) law enforcement agencies and their staff;
- 2) prevention of unlawful acts and criminal procedure;
- 3) unlawful acts;
- 4) subjects of unlawful acts;

- 5) lawful activities of non-lawyers subject to legal regulation;
- 6) non-lawyers involved in lawful activities subject to legal regulation;
- 7) victims;
- 8) items used in law enforcement activities;
- 9) penitentiary institutions and their realities.

The terms of each of the thematic groups are strictly organized and are in interrelationships, as they reflect the classification of subjects of legal reality.

The professionalisms we have identified do not reflect the full breadth of areas of legal specialties. Lawyers work in law enforcement agencies (courts, prosecutors, police, counterintelligence, advocacy, etc.), in correctional institutions, in legislative bodies and executive authorities. The vast majority of examples in our material refer to police vocabulary, the rest are also used by other law enforcement officers and staff of penitentiary institutions. [2]. Depending on their denotative correlation, these professionalisms are combined into the following main thematic groups:

- 1) law enforcement agencies and their staff;
- 2) prevention of unlawful acts and criminal procedure;
- 3) unlawful acts;
- 4) subjects of unlawful acts;
- 5) non-lawyers participating in legal activities subject to legal regulation;
- 6) victims;
- 7) items used in law enforcement activities;
- 8) penitentiary institutions and their realia.

Already such a comparison of terms and professionalisms shows that the system of terms and professionalisms does not completely coincide, since there are no nominees in the system of professionalisms that indicate the legitimate activities of non-lawyers. At the same time, only a certain limited circle of concepts denoted by terms receives a large number of professional names, and most of the terminating concepts do not have matches in professional vocabulary.

The wide spread of professionalisms denoting evidence and objects used in law enforcement work is explained by their material essence, which causes a large number of figurative associations that underlie the formation of most professionalisms.[1].

In thematic groups, the lexical units which denote illegal actions and subjects of illegal actions, is approximately the same relative number of terms and professionalisms; these denotata receive a fairly large number of terminological and informal colloquial designations due to their diversity and frequent use in the activities of professional lawyers.

Despite some differences between the legal systems of the United States and England, the main fund of legal terms is common to both countries, since the United States has adopted many principles, concepts and terms from English law. Mismatches of terms are observed in cases of nomination of specific concepts that reflect the national realities of only one of these legal systems, such as the nomenclature of authorities, officials and their functions, the principles of state structure, etc. According to E.S. Maksimenko, 6% of legal terms are used only in England or the USA, as they name concepts that are characteristic of only one of these cultures. Cases of different ways of terminologisation general concepts are rare and count about 1.2% of the total number of English legal terms.

It is characteristic that most of the Americanisms and Anglicism are composite, in which the core terminological element is common to the legal terminological systems of England and the USA, and the second one indicates the specifics of legal principles. [7, pp. 89-136]. Thus, one of the most significant differences between the legal systems of these countries is that Great Britain is a constitutional monarchy in its state structure, and the United States is a federal state. Therefore, with the generality of such universal terms as *case*, *arrest*, *court*, *correction*, *bench*, for both terminologies, only in American legal terminology can the terms *federal case*, *government case*, *state case*, *federal arrest*, *federal be found*, *correction*, *local correction*, *federal court*, *state court*, *federal bench*, and only in English legal terminology there are such lexical units as *Crown case*, *court for Crown Case Reserved*.

Single-word terms that are characteristic of only one of these systems are rare, for example, the lexemes *barrister*, *King*, *Queen* refer only to an English court official, king, queen, and the terms *Senate*, *Congress*, *inaugural*, *president* are associated with the nomination of specific American realia.

Some English terms were reviewed in American law and received a new semantic content that reflects the facts of American legal activity, for example, the English term *county* - "*shire*" acquired the meaning of "*state division*" in American terminology, and the English term *solicitor* - "*a lawyer who gives advice, and speaks on behalf of his clients in the lower courts*" is used in the US to mean "*one who seeks money, trade, support*". Differently equivalent terms, according to E.S. Maksimenko, make up 1.7% [4, p. 21].

Among the examples of professionalisms the majority are used both in America and in England. Some are known only in the USA and some only in England. It is also characteristic that many American professionalisms are characterized by greater territorial limitations: for example, they are used only in California (*cellie* - "*a prison cell mate*") or in the southern United States (*fur-traders* - "*those who traffic in women, esp. white slavers*"), Los Angeles (*rundown* - "*an update on a crime*") or New York (*skell* - "*a member of the New York City homeless class*"). At the same time, both professionalisms-anglicisms and professionalisms-americanisms, as a rule, are created not to nominate national realities unfamiliar in another country, but to designate concepts that are common to both England and the United States, which have received or even more not received codified names in legal terminology. As an example, the following Anglicism professionalisms can be given: *the Met* - "*the Metropolitan police*", *heaven* - "*the office of the chief constable*", *college* - "*Newgate Prison, England*", *the Moor* - "*Dartmoor Prison in Britain*"; as well as professional americanisms: *feebie* - "*FBI agent*", *state bear* - "*a state policeman operating outside the jurisdiction of the cities*", *new joint* - "*Stateville Penitentiary in Joliet, Illinois*", *Miporn* - "*Pornography in Miami*", *Hit and Run Felony* - "*Hit and Run Felony Division of the Los Angeles Police Department*".

Professional nominations, known only in the USA or England, are associated with the designation of concepts common to both legal systems, i.e. for them, only the form of expression is specific, and not the internal content of these professionalisms. So, only in the UK the following professional lexemes are used: *yellow perils* - "*Traffic Police*", *nick* - "*to apprehend or arrest, usually for a small crime*", *trap* - "*to apprehend, arrest*", *queen bee* - "*a senior policewoman*", *factory* - "*a police station*". Americanisms are such professionalisms as *harness* - "*police uniform*", *squeeze*, *slangs* - "*handcuffs*", *clean out* - "*to search someone completely*", *trip* - "*to apprehend, arrest*", which refer to concepts that are common to both the United States and England.

Thus, judging by the dictionary definitions, most of the professionalisms-Anglicisms and Americanisms correspond to the terms used in both legal systems; but compared to the codified nominees, they tend to be more territorially limited.

Legal professionalism do not nominate all denotata marked by terms, but only the most common in law enforcement work. The significative meaning of the majority of legal professionalisms and the terms associated with them do not coincide, which proves the inconsistency of the concept, widespread among linguists, that all professionalisms are colloquial equivalents of terms. The discrepancy between the significative meaning of most professionalisms and terms is due to various criteria that serve as the basis for designating the nominated concepts of the studied types of lexical units. Legal terms refer to the objective general and specific concepts of science, and legal professionalisms more often denote specific phenomena that specialists encounter in their daily work. The formal features of the latter and the nature of the meaning indicate a high degree of their subjective perception by law enforcement officials.

Legal professionals actively use terminological elements for their education, transforming the form and / or content of terms in the process of their reception into their environment. Morphological, lexico-semantic or syntactic transformation of terms contributes to the change in the linguistic status of these units, leading to their stylistic reduction. At the same time, the most productive ways of forming professionalisms on the basis of terms are the reduction of the formal structure of the latter, the metonymic transfer and the use of the term as part of a colloquial polyverbal nominee. Professional vocabulary often includes lexemes of criminal jargon without changing their form and meaning. Jargons can be subjected to reception into terminology indirectly through the professional sphere of functioning.

Legal terms are rarely formed on the basis of professionalisms. Only isolated cases of the transition of professionalisms into terms without a change in meaning or with its change as a result of metaphor, narrowing, expanding the meaning or conversion were noted. Rare cases of migration of

professionalisms into terms indicate that their various extra- and intralinguistic characteristics, their stylistic reduction prevent the penetration of such units into the codified terminological system.

In conclusion, I should note that a special professional sublanguage - is one of the subsystems of the national language that does not have special phonetics and grammar, but is characterized by its own vocabulary, naming the concepts of science and technology, known only to representatives of certain professions.

Terms and professionalisms are characterized in modern linguistics as lexical units that have largely opposite linguistic properties.

The distinctive features of the term are the accuracy and severity of the meaning expressed in its definition, the desire for contextual immutability, the restriction of connotative meaning (the terms of socio-political sciences remain evaluative, but, like other terms, are characterized by emotional, expressive and stylistic neutrality within the sphere scientific communication).

Bibliografie:

1. DR RICHARD W. WHITECROSS, Lecturer in Law, Edinburgh Napier University, Teaching Legal Professionalism: A Comparative Study of Teaching Professional Values and Lessons for Legal Education. [citat 4.09.2022]. Disponibil https://law_school.open.ac.uk/sites/lawschool.open.ac.uk/files/files/Teaching%20legal%20professionalism.pdf ISSN: 1476-0401
2. PODOLIUC, T., Terms And Professionalisms In Fiction. INTERTEXT 1-2, 2015 [citat 5.09.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Terms%20and%20professionalisms%20in%20fiction.pdf ISSN 1857-3711
3. АХМАНОВА О.С., Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 608 с. РНБ: ИБО-2, РНБ: Л1 Ш10/А-954.
4. МАКСИМЕНКО Е.С., Национально-культурная специфика отраслевых терминосистем. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Саратов, 2002, 26
5. ПЛОТНИКОВ Б.А., Основы семасиологии. М.: Высш. шк. 1984. 233 с.
6. ФИЛИН Ф.П., Очерки по теории языкознания. М.: Наука, 1982. 336 с. ISBN В пер. (В пер.): 2 р. 30 к.!
7. ХИЖНЯК С.П., Юридическая терминология: формирование и состав. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1997. 136с.

CZU 811.111(072.8)

STRATEGII PEDAGOGICE A PREDĂRII LIMBII ENGLEZE PRIN ÎNVĂȚAREA AUTONOMĂ

Svetlana APACHIȚA, lect. univ.,
Facultatea de Relații economice internaționale,
Academia de Studii Economice din Chișinău

Abstract: *Teaching English through personalized learning means encouraging students to actively participate in the educational process. It refers to the student-centered instructional process, harmonized with learning needs, adjusted to the learning preferences and specific interests of students, the focus being on the formation of skills and exploring metacognitive potential.*

Keywords: *personalized learning, competence, linguistic competence, teaching strategies, ITC instruments, didactics of a language, metacognitive potential.*

Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată înseamnă încurajarea studenților de a participa activ la procesul educațional, referindu-se la procesul de instruire centrat pe student, armonizat cu nevoile de învățare, ajustate la preferințele de învățare și la interesele specifice ale studenților, accentul fiind pe formarea de competențe și explorarea potențialului metacognitiv. Metacogniția atrage atenția studentului asupra conștientizării procesului de învățare, formarea prizei de conștiință, prin apelul la *autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a cogniției proprii* [1, p. 176].

E. Joița subliniază că este firesc ca personalizarea cogniției și metacogniției să se raporteze la conștientizarea modalităților proprii de procesare a informațiilor, la particularitățile individuale de prelucrare, organizare, aplicare a acestora [3, p. 190]. Aplicând principiile pedagogiei diferențierii și

constructivismului pedagogic, profesorul trebuie să-și proiecteze strategia didactică astfel încât de intervenția sa formativă să beneficieze fiecare student, iar învățarea să devină un proces constructiv.

Modelul de învățare personalizată pune accent pe formarea parteneriatului dintre profesor, părinte, elev, student și unitatea educațională, fiind, și o teorie a educației secolului XXI, care, prin programul său flexibil, diferențiat și opțional, onorează și recunoaște aptitudinile, pasiunile și atribuțiile fiecărui student, precum și barierele și provocările învățării, atributele-cheie ce formează modelul de învățare personalizată fiind bazate pe rezultatele empirice ale cercetării educaționale, modalităților de învățare ale studentului de succes. Aceste atribute relevă necesitatea implicării părinților în activitatea didactică, crearea grupelor de studenți cu o componență mai mică, implementarea metodelor activparticipative, respectarea diferitor stiluri de învățare, a diferitor medii de învățare, accesul liber la tehnologiile informaționale, posibilitatea alegerii/ajustării curriculumului.

TIC pot fi un mijloc esențial pentru eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată, deoarece le permite studenților să găsească acces la informații și la rezultatele cercetărilor din diferite domenii și, în același timp, oferă un mecanism de comunicare, socializare și înregistrare a rezultatelor educaționale [5, p. 97]. Odată cu folosirea TIC, în cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată, pot fi trasate nu numai direcțiile și metodologia de învățare, predare și evaluare, dar și reorganizarea curriculumului pentru fiecare educat.

„Învățarea personalizată” este un concept care a derivat din conceptele de „individualizare” și „diferențiere”. Ea este adaptată la specificul studentului, în conformitate cu necesitățile de predare-învățare ale acestuia. Învățarea diferențiată este adaptată preferințelor de învățare ale unui grup de studenți. Învățarea personalizată adaptează nu numai *obiectivele* de învățare, *conținutul*, dar și *metodologia*, și *ritmul de învățare al fiecărui student*. *Individualizarea* se referă la un set de strategii didactice care garantează realizarea aceluiași obiective de învățare prin ajustarea ritmului progresului studentului. Învățarea *individualizată* presupune că instruirea este armonizată cu necesitățile educatului. Obiectivele de învățare ale studenților sunt aceleași, dar ei pot progresa în cunoașterea materiei la diferite niveluri, în corespundere cu abilitățile sau motivația lor. Instruirea diferențiată se constituie ca un învățământ pe măsura educabilului, deci este vorba de un program unitar de instruire din punctul de vedere al obiectivelor și al conținuturilor, care pot fi însă mai bine realizate printr-o tehnologie didactică adaptată particularităților de grup și individuale, identificate la nivelul clasei. Instruirea diferențiată nu înseamnă un învățământ la fel pentru toți studenții, ci crearea condițiilor educaționale favorabile pentru ca fiecare student să-și descopere și să-și valorifice interesele, aptitudinile, capacitățile de care dispune. Învățarea *diferențiată* presupune că instruirea este adaptată la preferințele de învățare ale diferitor studenți, obiectivele elaborate pentru procesul de învățare sunt aceleași pentru toți educabilii, dar metoda de abordare a procesului de instruire variază în funcție de preferințele grupului.

În didactica modernă, vectorii educaționali își schimbă funcționalitatea; studentul devine subiect și partener al educației, deoarece studentul împreună cu profesorul formează o comunitate educativă. Pentru a eficientiza predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, subiectul devine un partener în procesul de predare și în propriul proces de formare. Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată orientează studenții spre asumarea responsabilității dobândirii cunoștințelor, determinându-l pe profesor să devină un organizator iscusit al experiențelor de învățare. Direcțiile în care se orientează studentul în învățarea personalizată a limbii engleze sunt [8, pp. 63-64]:

- să se realizeze pe sine prin participarea activă în procesul de învățare;
- să comunice și să participe activ la instruire, autoinstruire, să fie activ în relația cu profesorii și membrii grupului de lucru;
- să participe la elaborarea planului de învățare în ceea ce privește strategia, metodele, stilul și ritmul preferat de învățare;
- să ia decizii în ceea ce-l privește.

Rolul profesorului de limba engleză constă în trecerea de la statutul de *furnizor al cunoștințelor* la cel de *coparticipant la procesul de livrare a cunoștințelor*, plasând o parte din responsabilitate pe umerii studenților, transformându-i în „căutători” activi de cunoștințe. Un alt aspect care trebuie modificat în mediul universitar este înlocuirea prelegerilor cu activități bazate pe metode de învățare activă. Chiar dacă se pot introduce diverse tehnici de lucru de implicare a studenților în activitate, totuși, aceasta rămâne a fi o abordare pasivă, studentul fiind un subiect receptor.

Un alt rol al profesorului de limba engleză constă în *integrarea programelor de învățare în ritm propriu*. Profesorul organizează situațiile de învățare în așa fel încât să se realizeze sarcinile didactice într-o perioadă de timp rezonabilă. Un alt rol este a *organiza cooperarea în situații de grup*. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată trebuie să îndeplinească două principii: acela de a preda un conținut (realizarea predării în domeniul cognitiv și în domeniul metacognitiv) și acela de a forma un mod de gândire necesar pentru realizarea sarcinii propuse.

În elaborarea *strategiei educaționale* în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, se iau în considerare mai multe direcții:

1. elaborarea obiectivelor pentru anumite sarcini, în vederea structurării curriculumului;
2. restructurarea conținuturilor didactice pentru nivelul specific fiecărui student și delimitarea strategiilor didactice;
3. alegerea metodelor prin intermediul cărora se stabilește profilul strategiei și modalitatea de livrare a conținutului;
4. analiza relației profesor-student;
5. determinarea componentei de evaluare.

Prin urmare, delimităm următoarele *strategii cognitive eficiente în procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată* la nivel universitar:

- 1) metoda comunicativă (Communicative Language Teaching);
- 2) metoda audiolinguală (Audio-Lingual Method);
- 3) metoda de prezentare, practică, producere (Presentation, Practice, Production);
- 4) metoda directă (The Direct Method);
- 5) calea tăcerii (The Silent Way);
- 6) învățarea limbii în comunitate (Community Language Learning);
- 7) metoda răspunsului fizic total (The Total Physical Response Method); [7, pp. 45-126].

Metodele tradiționale: metoda traducerii; metoda audiolinguală; metoda de prezentare, practică, producere – sunt considerate încă eficiente în predare. Avantajele acestor metode constau în faptul că ele asigură dobândirea competențelor solide de gramatică și vocabular, dezvoltă capacitățile de exprimare scrisă și orală, pun accentul pe cultura și literatura engleză. *Metodele și tehnicile de învățare prin colaborare* sunt: structurile de tip mozaic (formarea unor grupuri cooperative, în cadrul cărora fiecare membru al grupului devine expert în anumite probleme specifice); fishbowl – tehnica acvariu-lui (studenții sunt puși alternativ în dublă ipostază: pe de o parte, sunt participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, sunt observatori ai interacțiunilor care se produc); turul galeriei – studenții sunt divizați în microgrupuri, lucrează la rezolvarea unei probleme controversate, ce are mai multe soluții posibile; discuția ghidată; interviul în trei trepte, în care partenerii se interviează reciproc.

Metode și tehnici de învățare bazate pe rezolvarea de probleme: brainstormingul (găsirea unui număr cât mai mare de soluții); generalizarea categorială (repartizarea cunoștințelor în categorii); tehnica 6/3/5 (6 participanți emit 3 idei/rezolvări în 5 minute); cubul (dezvoltă operațiile mentale); diagrama Venn (atenția se concentrează pe o problemă, pentru realizarea conexiunilor dintre fenomene, fapte); metoda Frisco (se bazează pe interpretarea unui rol: al pesimistului, exuberantului, conservatoristului, optimistului); graficul conceptual (compararea a trei sau mai multe concepte/idei).

Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice: metoda SINELG (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii); dezvoltarea metacogniției în timpul citirii; ciorchinele, sau brainstorming asociativ (ajută studenții să gândească liber și creativ); ghidul de anticipație (se bazează pe regăsirea în memorie a cunoștințelor studiate anterior); ghidul pentru învățare (se realizează diverse activități de învățare pe baza textului științific); cinquain (constă în elaborarea textului propriu, prin scrierea unei poezii din cinci versuri conform unui algoritm).

Metode și tehnici de învățare interactiv-creative: sinectica (asocierea unor idei absolut opuse); tehnica bulgărelui de zăpadă (încurajarea găsirii de soluții individual și în grupuri); explozia stelară (încurajează crearea de întrebări la întrebări); scrierea liberă/freewriting (ordonarea gândurilor și declanșarea creativității).

Metode de evaluare: hărțile conceptuale prezintă modalități de a înțelege cum studenții gândesc, simt și înțeleg (ele pot fi: lineare, sisteme de hărți conceptuale, ierarhice, de tip pânză de păianjen); metoda RAI (se interoghează studenții despre ce au învățat recent); tehnica 3-2-1 (o metodă de eva-

luare continuă, formativă, ce constată trei concepte pe care studenții le-au învățat, două idei pe care ar vrea să le aprofundeze, o capacitate, pricepere sau abilitate pe care și-au cultivat-o); proiectul (metodă de evaluare sumativă); portofoliul (metodă de evaluare longitudinală, în rezultatul căreia se emite o judecată de valoare bazată pe rezultate).

Metodele menționate mai sus sunt practice și eficiente în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată datorită productivității lor în ceea ce privește dezvoltarea modelelor de gândire, dezvoltarea comunicării, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală prin: demonstrări, proiecte, simulări, jocul de rol, activitățile în grup, evaluarea experiențelor în procesul de învățare. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între profesor și studenți este sporită. De asemenea, sunt metode bazate pe joc, ceea ce le face mai plăcute, iar motivația studenților crește. Se creează, astfel, noi oportunități pentru dezvoltarea limbajului și folosirea lui în comunicare. Diversitatea metodelor utilizate asigură o particularizare și personalizare a activității de instruire; metodele tradiționale coexistă cu cele moderne în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, fiecare având propriile avantaje, elemente ce pot fi oricând folosite cu succes.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată se focalizează și pe valorificarea metacogniției, ce constă în instruirea sau modelarea activităților metacognitive.

Metacogniția este multifuncțională legată de cogniție, monitorizând, reglând și controlând procesele cognitive, motivația, emoțiile, comportamentul.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată constă atât în valorificarea cunoștințelor, cât și valorificarea strategiilor metacognitive de reglare a cogniției (planificare, informare, înțelegere, derulare, evaluare) și ale strategiilor metacognitive specifice activităților de citire, scriere, ascultare. Fiecare student își formează propria matrice de strategii metacognitive și „infrastructura” metacognitivă. Strategia metacognitivă reprezintă totalitatea proceselor și mecanismelor cognitive de reglare, cunoaștere, proiectare și evaluare a sistemului cognitiv sau reprezintă o acțiune specifică mentală de procesare orientată spre conștientizare.

Ulterior, prezentăm modalitățile de dezvoltare a capacităților metacognitive, explorate de M.V. Veenman, care eficientizează predarea limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar [9, pp. 207-208]:

- *Discuțiile în grup* (group discussions) îi ajută pe studenți să devină conștienți de propriile strategii, atitudini de învățare. Prin discuțiile în grup, obținem un schimb de opinii, păreri, percepții, ipoteze, opțiuni de răspuns, care depind de capacitatea studenților de a dialoga.

- *Hărțile conceptuale* (concept maps) solicită gândirea creativă, care stabilește legături cauzale ale cunoștințelor mentale, strategiile metacognitive și formarea conceptelor noi. Hărțile conceptuale sunt folosite în special la studierea temelor gramaticale.

- *Interogatoriul* (self-questioning) este un chestionar utilizat pentru a clarifica și a obține mai multe răspunsuri de formare a cunoștințelor.

- *Interviurile structurate sau semistructurate* (structured and semi-structured interviews) furnizează informații cu privire la strategiile utilizate, metodele, abilitățile și comportamentele metacognitive ale studenților. Interviu structurat constă în aplicarea unui chestionar, interviul semistructurat stabilește temele pe baza cărora se va realiza convorbirea.

- *Jurnalul reflexiv* (reflective journal) este instrumentul care prezintă modalitățile de utilizare a strategiilor de învățare și a procesului de învățare. Acesta prezintă o reflectare asupra propriului proces de învățare, un dialog al studentului cu sine însuși. Rolul jurnalului reflexiv este unul de consilier, în care studentul creează condiția optimă de exprimare a propriilor stări, scopuri față de procesul de citire, scriere și ascultare, prin efectuarea autoanalizei cu referire la strategiile metacognitive utilizate.

- La *lectura reflexivă* (reflective reading), receptarea textului se face nu doar printr-o citire pasivă, ci prin angajarea în lectură. Citirea reflexivă permite studenților să converseze, să se implice într-un schimb de opinii pe marginea materiei citite, scrise sau audiate și să caute soluții.

- *Modelarea* (explicit teacher modeling) face reale și vizibile procesele mentale ale studenților. În felul acesta, profesorul explică cu voce tare ce se întâmplă în creier în timpul memorării expresiilor noi, citirii textului, scrierii sau ascultării unui mesaj.

- *Protocolul gândirii cu voce tare* (think aloud protocol) reprezintă înregistrarea gândurilor studenților în timp ce îndeplinesc o activitate, apelând la mai multe operații ale gândirii: sinteza, analiza, generalizarea, abstractizarea, compararea.

- *Studiul de caz* (case study) are o valoare euristică semnificativă în selectarea cazurilor reale (caz descriptiv, caz autentic, caz interactiv, situație-problemă), dezvoltă abilitățile de examinare critică a strategiilor de rezolvare a problemelor, identifică deficiențele care provoacă rezultate scăzute.

Din analizele de mai sus, rezultă că eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată din perspectiva valorificării cunoștințelor și strategiilor metacognitive constă în: selectarea unei capacități și strategii corespunzătoare; denumirea și introducerea capacității într-o categorie; modelarea capacității prin gândirea cu voce tare; practicarea ghidată a capacității cu un partener sau în grupuri mici; explicarea cum și când poate fi folosită capacitatea sau strategia metacognitivă; antrenament continuu în utilizarea eficientă a capacității.

Bibliografie:

1. AFANAS Aliona (2013) Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău, ISBN 978-9975-56-117-4.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, ed.: Tipografia Centrală, Chișinău, 2003, 203p. ISBN: 9975-78-259-0.
3. Joița E. Educația Cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom. 2002. 237 p. ISBN: 973681100X.
4. Mândruț O., Catană L., Mândruț M. Instruirea centrată pe competențe. Cercetare-Inovare-Formare-Dezvoltare. Centrul de didactică și educație permanentă. Arad, 2012. 145 p.
5. Kurubacak G., Yuzer T. Volkan. Handbook of Research on Transformative On-line Education and Liberation: Models for Social Equality. IGI Global. 2011. 594 p. ISBN13: 9781609600464.
6. PAPUC, L. COJOCARU M. et al. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic. Chișinău: Tipografia centrală, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.
7. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition). Cambridge: CUP, 2001. ISBN-13 978-0-521-00843-3.
8. Șoitu L., Cherciu R. Strategii educaționale centrate pe elev. București, 2006. 313 p. ISBN (10) 973-7871-55-3.
9. Veenman M. V. J. Learning to Self-monitor and Self-regulate. In Mayer R.E., Alexander P.A.(eds.). Handbook of Research on Learning and Instruction, New York: Routledge, 2011. 218 p. ISBN: 9780203839089

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК ВЕДУЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ**

Оксана ГРАДИНАРЬ, *учитель математики и информатики,*
Наталья ПЕЛИН, *учитель математики,*
Бельцкая профессиональная школа № 4

Rezumat: Acest articol tratează experiența aplicării metodei proiectului în formarea elevilor din școlile profesionale. Este prezentat un exemplu de hartă tehnologică a activității prin proiect.

Cuvinte-cheie: metoda proiectului, activități de cercetare.

Современная образовательная система ведёт активную работу по реализации требований к сформированности у учащихся надпредметных навыков и личностных качеств, поэтому одним из основных приоритетов в процессе обучения становится вовлечение учащихся профессиональных школ в различные виды деятельности с целью формирования у них ключевых компетенций и навыков по мобилизации знаний и умений в определённой ситуации. Наиболее эффективной в данном случае является применение метода проектов в подготовке учащихся.

Особый интерес в Республике Молдова к методу проектов и его внедрению в учебный процесс подтверждается многочисленными публикациями авторов: N. Gașitoi [1], L. Zastînceanu [2, 3], D. Varaniță [4], O. Presicoreanu [5], A. Dimitriu [6], T. Amoașii [7], T. Ifrim, E. Bîrsan [8], A. Bulat-Guzun [9] и т.д.

Анализ научных работ указанных авторов позволяет убедиться в том, что метод проектов – это ведущая технология обучения, направленная на приобретение новых знаний, основанных на реальной практике, и формирование конкретных умений путём систематической организации проблемно-ориентированных задач.

В профессиональных школах дисциплина «Математика» относится к компоненту «Общая подготовка и/или факультативная подготовка» учащихся и входит в базовую часть национального курикулума по математике. Использование проектной деятельности на уроках математики способствует тенденции к самообразованию будущих специалистов рабочих профессий; формированию у них навыка поиска и усвоения новой информации; умению планировать и адекватно оценивать свои действия; принимать решения в различных ситуациях.

Руководствуясь национальным курикулумом и гидом по математике [10, 11, 12] выделим модули, в рамках которых становится возможным применить проектную деятельность в подготовке учащихся профессиональных школ:

1. Действительные числа:
 - проект «Множества вокруг нас»;
 - проект «Ось событий в моей жизни»;
 - проект «Целые числа в моей жизни»;
 - проект «Десятичные числа в моей жизни»;
 - проект «Натуральные числа в моей жизни»;
 - проект «Пропорции в моей профессии»;
 - проект «Проценты в предпринимательской деятельности»;
 - проект «Прямая пропорциональность в повседневной жизни».
2. Функции. Уравнения. Неравенства:
 - проект «Функции вокруг нас»;
 - проект «Применение уравнений первой степени с одним неизвестным в различных областях».
3. Элементы финансовой математики:
 - проект «Финансовые вложения в предпринимательство: преимущества и риски»;
4. Геометрические фигуры на плоскости:
 - проект «Золотое сечение в искусстве»;

- проект «Ремонт в моей комнате»;
 - проект «Модели тротуаров».
5. Геометрические фигуры в пространстве:
- проект «Геометрические фигуры в архитектуре моего города»;
 - проект «Дом моей мечты»;
 - проект «Элементы параллелизма в конструкциях зданий моего города».

По причине того, что в профессиональной школе на изучение дисциплины «Математика» отводится очень малое количество времени, реализовать обучение при помощи метода проекта возможно только в поле активной самостоятельной деятельности учащихся. Однако, учитывая отсутствие должной ответственности со стороны учащихся к самостоятельной работе, и некоторые сложности, связанные с их недостаточно развитым умением ориентироваться в сложном учебном материале, считаем необходимым обратиться к потенциалу «управляемой самостоятельной работы». В данный термин мы вкладываем смысл такого вида деятельности, в ходе которого учащиеся приобретают и совершенствуют знания и умения, а также накапливают практический опыт исключительно под руководством преподавателя.

Итак, выбор одной из выделенных выше тематик сопровождается предъявлением ученику или группе учеников технологической карты проектной деятельности, которая позволит структурировать работу по выбранным учителем параметрам (таб. 1):

Табл. 1. Технологическая карта проектной деятельности по теме «Функции вокруг нас», по модулю «Функции. Уравнения. Неравенства»

Название проекта	Функции вокруг нас																															
Проблема	Необходимость применять теоретические знания (функции, свойства и их графики) для решения аутентичных ситуаций.																															
Целевая группа	учащиеся первого курса																															
Бенефициары	учащиеся и преподаватели учреждений профессионально-технического образования.																															
Цель	Приведение конкретных примеров с применением терминологии и обозначений, связанных с понятием математической функции в аутентичных ситуациях.																															
Задачи	1. Изучение библиографических источников по дисциплине «Математика» в части эпистемологии понятия функции. 2. Подборка примеров применения математических функций в реальной жизни. 3. Решение упражнений, задач, аутентичных ситуаций для выявления функциональных зависимостей в различных контекстах.																															
Календарь деятельности	<table><tr><th>Деятельность</th><th>Период</th><th>Ресурсы</th><th>Результаты</th></tr><tr><td colspan="4">Задача 1: Изучение библиографических источников по дисциплине «Математика» в части эпистемологии понятия математической функции.</td></tr><tr><td>Понятие функции</td><td>1 день</td><td rowspan="5">тематические и научные публикации; справочная информация</td><td rowspan="5">презентация, фрагмент видео, стенная газета, конспект, инфографика и т. д.</td></tr><tr><td>Способы задания функции</td><td>1 день</td></tr><tr><td>Область определения функции</td><td>1 день</td></tr><tr><td>Область значений функции</td><td>1 день</td></tr><tr><td>Чётность, нечётность, периодичность</td><td>1 день</td></tr><tr><td colspan="4">Задача 2: Подборка примеров применения математических функций в реальной жизни в разных областях.</td></tr><tr><td>функции в медицине</td><td>1 день</td><td>интернет, школьная библиотека</td><td></td></tr></table>				Деятельность	Период	Ресурсы	Результаты	Задача 1: Изучение библиографических источников по дисциплине «Математика» в части эпистемологии понятия математической функции.				Понятие функции	1 день	тематические и научные публикации; справочная информация	презентация, фрагмент видео, стенная газета, конспект, инфографика и т. д.	Способы задания функции	1 день	Область определения функции	1 день	Область значений функции	1 день	Чётность, нечётность, периодичность	1 день	Задача 2: Подборка примеров применения математических функций в реальной жизни в разных областях.				функции в медицине	1 день	интернет, школьная библиотека	
	Деятельность	Период	Ресурсы	Результаты																												
	Задача 1: Изучение библиографических источников по дисциплине «Математика» в части эпистемологии понятия математической функции.																															
	Понятие функции	1 день	тематические и научные публикации; справочная информация	презентация, фрагмент видео, стенная газета, конспект, инфографика и т. д.																												
	Способы задания функции	1 день																														
	Область определения функции	1 день																														
	Область значений функции	1 день																														
	Чётность, нечётность, периодичность	1 день																														
	Задача 2: Подборка примеров применения математических функций в реальной жизни в разных областях.																															
функции в медицине	1 день	интернет, школьная библиотека																														

Календарь деятельности	<table><tr><th>Деятельность</th><th>Период</th><th>Ресурсы</th><th>Результаты</th></tr><tr><td colspan="4">Задача 2: Подборка примеров применения математических функций в реальной жизни в разных областях.</td></tr><tr><td>функции в будущей профессиональной деятельности</td><td>1 день</td><td>интернет, школьная библиотека, личный опыт</td><td rowspan="2">презентация, фрагмент видео, медиа, стенная газета, конспект, инфографика и т. д.</td></tr><tr><td>функции в окружающем мире</td><td>1 день</td><td>интернет, школьная библиотека</td></tr><tr><td colspan="4">Задача 3: Решение упражнений, задач, аутентичных ситуаций для выявления функциональных зависимостей в различных контекстах</td></tr><tr><td>Функц и в экономике</td><td>1 день</td><td rowspan="4">учебник по дисциплине, интернет, школьная библиотека</td><td rowspan="4">Тетрадь с решениями</td></tr><tr><td>Упражнения</td><td>1 день</td></tr><tr><td>Задачи</td><td>1 день</td></tr><tr><td>Аутентичные ситуации</td><td>1 день</td></tr></table>				Деятельность	Период	Ресурсы	Результаты	Задача 2: Подборка примеров применения математических функций в реальной жизни в разных областях.				функции в будущей профессиональной деятельности	1 день	интернет, школьная библиотека, личный опыт	презентация, фрагмент видео, медиа, стенная газета, конспект, инфографика и т. д.	функции в окружающем мире	1 день	интернет, школьная библиотека	Задача 3: Решение упражнений, задач, аутентичных ситуаций для выявления функциональных зависимостей в различных контекстах				Функц и в экономике	1 день	учебник по дисциплине, интернет, школьная библиотека	Тетрадь с решениями	Упражнения	1 день	Задачи	1 день	Аутентичные ситуации	1 день
	Деятельность	Период	Ресурсы	Результаты																													
	Задача 2: Подборка примеров применения математических функций в реальной жизни в разных областях.																																
	функции в будущей профессиональной деятельности	1 день	интернет, школьная библиотека, личный опыт	презентация, фрагмент видео, медиа, стенная газета, конспект, инфографика и т. д.																													
	функции в окружающем мире	1 день	интернет, школьная библиотека																														
	Задача 3: Решение упражнений, задач, аутентичных ситуаций для выявления функциональных зависимостей в различных контекстах																																
	Функц и в экономике	1 день	учебник по дисциплине, интернет, школьная библиотека	Тетрадь с решениями																													
	Упражнения	1 день																															
	Задачи	1 день																															
Аутентичные ситуации	1 день																																
Результаты	Распознавание функциональных зависимостей в реальных и/или смоделированных ситуациях и представление их различными способами (аналитическим, графическим, табличным, через схемы).																																
Распространение результатов	Защита содержания проделанной работы перед группой (группами), вовлеченными в проектную деятельность.																																

Технологическая карта проектной деятельности организацию эффективного учебного процесса в реализации таких этапов, как: (1) постановка целей и формулирование задач проекта по установленной теме; (2) исследовательская работа (изучение библиографических источников); (3) утверждение плана темы проектной деятельности; (4) сбор практических и/или теоретических материалов; (5) презентация (защита) финальной версии проекта.

Рассмотрим более подробно каждый из перечисленных этапов.

Итак, первоначально учащимся предлагается список тем проекта. Они самостоятельно выбирают интересующую их тематику, исходя из собственных интересов и увлечений, которые побуждают их к углублённому изучению дидактического материала через самостоятельную обработку и интерпретацию информации.

Далее для обоснования актуальности имеет важное значение сформулировать (при помощи учителя) проблему, отражающую результат поиска ответов на вопросы: почему этим необходимо заниматься? Какую проблему предстоит разрешить? В какой степени данная проблема изучена? [13, стр. 28]. Затем наступает очередь целеполагания (постановка цели), определяющей стратегию развития проекта и формулированием задач, представляющих собой содержательную, методическую и организационную конкретизацию цели. Здесь важно понимать, что задачи служат средством реализации цели и носят инструментальный характер. Они формулируются в виде конкретных требований, предъявляемых к анализу и решению сформулированной проблемы [13, стр. 43].

На следующем этапе проводится анализ библиографических источников, прорабатываются педагогическая и психолого-методическая литература; уточняются ключевые понятия заданной темы.

Затем утверждается план с фиксированием в «календарь деятельности» таких показателей, как: «деятельность», «период», «ресурсы» и «результаты». При разработке плана учащиеся устанавливают оптимальную стратегию организации интеллектуальной работы, распоряжаются имеющимся временем и единолично решают, когда?, как? и что? делать для достижения успеха.

Следующий этап сопровождается сбором практических и/или теоретических материалов, их анализом, обработкой и последующим оформлением (презентация, фрагмент видео, медиа, стенная газета, конспект, инфографика, конспект с решением и т. д.) конечного продукта. Стоит отметить, что на данном этапе обучение является самонаправленным и сознательным (учащийся самостоятельно планирует и управляет своим временем и степенью вовлечённости в учебную деятельность).

Презентация проекта осуществляется каждым учащимся или группой учащихся публично в классе. При этом преподаватель применяет различные инструменты взаимооценки/самооценки проектной деятельности.

В качестве примера приведём карту самоанализа и рефлексии (таб. 2).

Табл. 2. Карта самоанализа и рефлексии.

Анкета оценивания проектной деятельности

Имя Фамилия ученика _____

В процессе реализации проекта от ВАС требовалось продемонстрировать такие навыки, как инициативность, умение решать проблемы, управлять временем, планировать, ориентироваться на процесс и результат.

Для нас очень важно проанализировать, что у ВАС получилось, а где ВЫ потерпели неудачу. Ответьте вдумчиво и честно на следующие вопросы:

1. В рамках реализации проекта у меня получилось: _____
2. В рамках реализации проекта у меня не получилось: _____
3. В рамках реализации проекта я научился _____
4. Если бы у ВАС была возможность начать проект заного, какой совет ВЫ дали бы самому себе? _____
5. Если бы у ВАС была возможность начать проект заново, какой совет ВЫ дали бы преподавателю? _____

В заключение необходимо отметить, что метод проектов на уроках математики позволяет стимулировать познавательную активность учащихся профессиональных школ и открывает широкие перспективы для их творческого самовыражения.

Литература:

1. GAȘIȚOI, Natalia; ZASTÎNCEANU, Liubov, *Metoda proiectului și perfecționarea competențelor didactice ale profesorilor de matematică*. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2018, nr. 1(12), pp. 96-105. ISSN 1857-0623.
2. ZASTÎNCEANU, Liubov, *Metoda proiectului și formarea competențelor didactice a viitorilor profesori de matematică*. In: Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani Probleme actuale ale didacticii științelor. Vol. 3, 24-25. Chișinău: UST. 2015, pp. 252-258. ISBN 978-9975-76-161-1.
3. ZASTÎNCEANU, Liubov, *Metoda proiectului și formarea competențelor de management al clasei de elevi*. In: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Bălți: USARB. 2018, pp. 344-348. ISBN 978-9975-3260-0-1.
4. VARANIȚĂ, Diana, *Formarea competențelor de cercetare la elevi prin metoda proiectului*. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor naturii. Vol. 2. Chișinău: UST. 2021, pp. 239-243. ISBN 978-9975-76-319-6.
5. PREȘCĂREANU, Oxana, *Evaluarea finală prin metoda proiectului*. In: Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale. Chișinău: IȘE, 2017, pp. 85-87. ISBN 978-9975-48-118-2.
6. DIMITRIU, Angela, *Metoda proiectului – context de formare a competenței de comunicare pragmatică la elevii din învățământul profesional-tehnic*. In: Metodologii contemporane de cercetare și evaluare, Științe Sociale și ale Educației. Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 92-96. ISBN 978-9975-159-16-6
7. AMOAȘII, Tamara, *Aspecte ale utilizării metodei proiectului în activitatea didactică*. In: Tehnocopla: revistă științifico-metodică. 2014, nr. 1(10), pp. 69-75. ISSN 1857-3843.
8. IFRIM, Tatiana, BÎRSAN, Elena, *Managementul proiectului educațional ca metodă de evaluare alternativă*. In: Materialele conferinței științifice a studenților. Ediția 69, 13-14 mai 2020, Chișinău: UST, 2020, pp. 96-100. ISBN 978-9975-76-309-7
9. BULAT-GUZUN, Ana, *Proiectul – metodă modernă de evaluare*. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2018, nr. 1(107), pp. 6-8. ISSN 1810-6455.
10. *Matematica*. Curriculum Național pentru clasele a V-a – IX-a. Chișinău, 2019. 80 p. ISBN 978-9975-3438-7-9
11. *Matematica*. Curriculum Național pentru clasele a X-a – XII-a. Chișinău, 2019. 85 p.
12. *Matematica*. Ghid de implementare a Curriculumului pentru clasele a X-a – XII-a. Chișinău, 2019. ISBN 978-9975-3438-6-2
13. ЯКОВЛЕВА, Н. Ф., *Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие*. 2-е изд., стер. – М: ФЛИНТА, 2014. – 144с. ISBN 978-5-9765-1895-7

EVALUAREA INFORMAȚIEI DIN SOCIAL MEDIA PENTRU DETERMINAREA ȘTIRILOR FALSE

Adela GOREA, asist. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The purpose of this article is to determine the individual's ability to identify fake news. Thus, at the beginning we refer to the current research in the fight against disinformation at the global and local level. In the second part of the study, a two-part questionnaire was used: the first part consists in determining the characteristics of the respondents, the second part: to what extent the respondents are aware of what constitutes fake news.*

Keywords: *fake news, disinformation, Social Media, Facebook, Twitter, Spop False.*

Introducere

Fiind într-o epocă a tehnologiilor informaționale și a inteligenței artificiale în care se dezvoltă diseminarea știrilor false, fără a fi filtrată și verificată până la consumatorul final. Procesul se estimează de la consumator la consumator cel mai des prin intermediu resurselor Social Media.

Articolul² dat și chestionarul au avut drept scop să determine în ce măsură participanții la sondaj pot identifica ceea ce sunt fake news, a scopurilor pe care și le propun, a efectelor pe care le pot avea, a actorilor care le pot folosi și prin această conștientizare, la identificarea metodelor de diminuare a riscurilor societale cauzate de fake news.

Prin urmare, această lucrare s-a concentrat doar pe o secțiune foarte mică a acestui fenomen, și anume știrile false distribuite în Social Media.

1. Lupta dezinformării

Studiul actual al cercetărilor științifice relevă faptul că măsurile nu țin pasul cu dezvoltarea tehnologiei digitale, cu online-ul și cu Social Media. Există un decalaj între conținutul publicat de mass-media în online și lipsa reglementărilor și a măsurilor pentru combaterea fake news și a dezinformării realizate de publicațiile din mediul virtual. De asemenea, nu există măsuri minime, la nivel global, pentru combaterea și limitarea dezinformării din social media, eventuale prevederi privind boții, utilizarea algoritmilor pentru livrarea unor informații, știri sau reclame generatoare de venituri.

Companii majore, precum Google, Facebook sau Twitter au declarat că măsurile pentru combaterea dezinformării reprezintă o prioritate. Facebook a anunțat implementarea posibilității de a raporta o informație ca fiind falsă și a declarat că lucrează la identificarea unor algoritmi automați de detecție a unor astfel de situații. În urma unor rapoarte care au arătat că 15% dintre conturi nu aparțin unor utilizatori umani, reali, Twitter a anunțat că a întărit algoritmi de detecție a conturilor gestionate de aplicații software, cum ar fi boții și a procedat la suspendarea unor conturi, tocmai pentru a contracara fake news [4]. Iar Google a informat utilizatorii și opinia publică despre faptul că va penaliza în ierarhia rezultatelor căutărilor, site-urile care promovează fake news, pseudoștiință sau conspirații.

Așadar, un prim pas a fost făcut de Facebook, Twitter și Google care au adoptat câteva reguli privind comunicarea, publicitatea și combaterea discursului de provocare la ură din cadrul platformele lor, dar insuficiente, iar asta spune multe despre noutatea și complexitatea provocărilor mediului online, precum și despre modelul de business care împiedică firescul unor măsuri cu adevărat eficiente.

Lupta împotriva dezinformării online nu este o sarcină care poate fi realizată de o singură persoană sau de o organizație, ci are nevoie de colaborare pentru a crea concepte comune, asigurând transparența deciziilor. De aceea, acest subiect a ajuns la nivelul dezbaterii în Comisia Europeană. Primul rezultat fiind aprobarea Codului UE de bune practici privind dezinformarea. Codul a fost aprobat și semnat de platformele media Facebook, Google, Twitter, Mozilla, precum și de agențiile de publicitate și industria publicitară în octombrie 2018, iar semnatarii au venit cu modalitățile de aplicare a codului. Microsoft a acceptat codul în mai 2019, în timp ce TikTok s-a alăturat acestuia în iunie 2020 [7].

² Lucrarea este realizată în cadrul proiectului 20.80009.5007.22, Sisteme informatice inteligente pentru soluționarea problemelor slab structurate, procesarea cunoștințelor și volumelor mari de date.

O altă inițiativă este *Coaliția Credibilității*³ care reunește jurnaliști, cercetători din diferite domenii, studenți, ingineri și non-specialiști. Coaliția își propune dezvoltarea standardelor pentru evaluarea credibilității informațiilor prin lansarea activităților și inițiativelor care să reunească oameni și instituții dintr-o varietate de domenii.

Site-ul web al Coaliției de credibilitate conține o bază de date cu proiecte care au avut loc în vederea îmbunătățirii calității informațiilor online. De asemenea, am identificat un proiect care se desfășoară în Republica Moldova cu titlul *ProFact Moldova Network*⁴. Acest program va construi o rețea durabilă de jurnaliști din Moldova care vor testa și perfecționa diferite abordări în distribuția credibilă a mass-media și informarea ca răspuns la nevoile locale.

Există și alte proiecte relevante. *Co-Inform*⁵ este un proiect care implică cercetători și antreprenori din șapte țări UE. Obiectivul său este de a crea instrumente pentru a încuraja gândirea critică și alfabetizarea digitală pentru o societate mai bine informată. Aceste instrumente vor fi concepute și testate împreună cu factorii de decizie politică, jurnaliștii și cetățenii din trei țări diferite ale UE. Unul dintre instrumentele dezvoltate în acest proiect este *MisinfoMe*⁶. Acest instrument efectuează o analiză a profilurilor Twitter și a conturilor urmărite, cu scopul de a măsura influența dezinformării asupra vieții cetățenilor.

În Republica Moldova, există Campania *Stop Fals*⁷, care constă în diminuarea efectelor și a impactului informației propagandistice și manipulatorii care distorsionează realitatea difuzată pe diferite căi de comunicare de către instituții mass-media și alte structuri controlate politic, și dezvoltarea capacităților cetățenilor de analiză critică a informației recepționate.

www.stopfals.md este o platformă online de informare privind fenomenul „știrilor false”, demascare a informațiilor false, instruire și asistență privind verificarea faptelor și descoperirea tehnicilor de manipulare, rubrici interactive și module speciale prin intermediul cărora utilizatorii sunt încurajați să semnaleze falsuri în materialele publicate de către jurnaliști, publicate de mass-media autohtonă sau din străinătate, să răspundă la întrebările sondajelor de opinie, să participe la dezbateri etc. [6]. Întrebările utilizate în chestionar reflectă aspectele din literatura de specialitate [1,2], cât și din studiile anterioare.

2. Caracteristicile respondenților participanți la sondaj

Articolul dat are ca bază rezultatele unui sondaj de opinie realizat în perioada septembrie 2022 – octombrie 2022 având ca scop identificarea percepțiilor privind fake news. Acest sondaj s-a realizat prin intermediul unui formular Google.

La chestionar au răspuns 111 persoane, nu a fost un grup țintă sau persoane de o vârstă sau un statut anume. Răspunsurile cărora sunt expuse în continuare.

În ceea ce privește vârsta figura 1, majoritatea respondenților reprezintă persoane tinere și foarte tinere – 84,7% (64,9% – 18-25 ani, 19,8% – 26-35 ani).

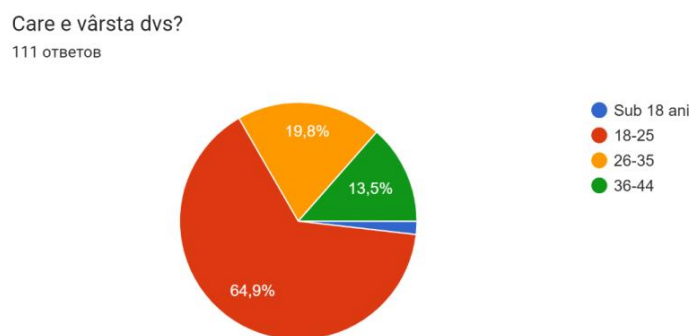


Figura 1. Vârsta respondenților

³ <https://credibilitycoalition.org>

⁴ <https://www.icfj.org/our-work/anti-viral-media-squad-moldova-profact-moldova-network>

⁵ <https://coinform.eu/about/the-project>

⁶ <https://misinfo.me/misinfo/about>

⁷ <https://stopfals.md/>

La întrebarea „Studiile absolvite” figura 2 ale respondenților corespunde absolvenți cu program universitar de licență – 37,8%, învățământul liceal – 36,9%, grupul absolvenților a programelor de master 21,6% este de asemenea unul numeros.

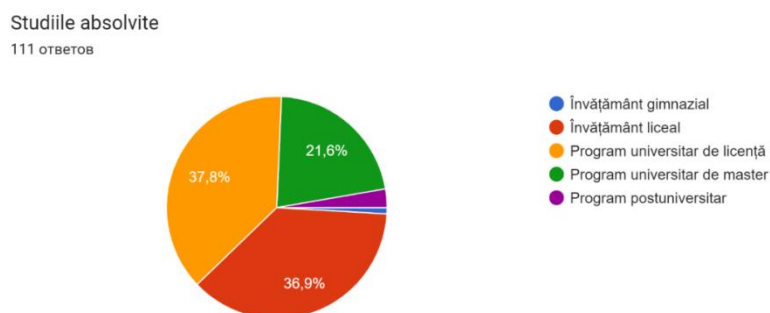


Figura 2. Studiile absolvite de respondenți

Participanții care au răspuns la sondaj sunt majoritatea de genul masculin 58%, feminin 42% figura 3.

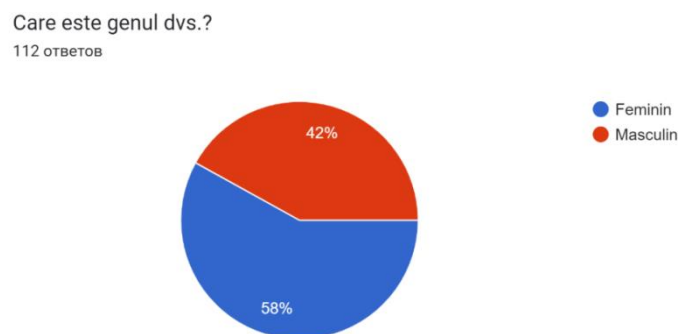


Figura 3. Repartiția pe genuri a respondenților

La întrebarea „Unde locuiți” (figura 40, majoritatea respondenților sunt din mediu urban – 72,3%.

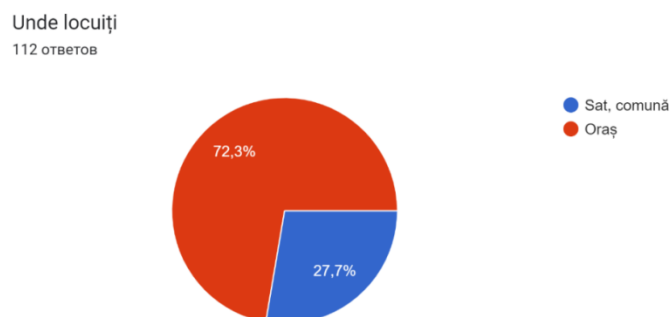


Figura 4. Repartiția rural/urban a respondenților

Sintetizând rezultatele anterioare, se poate defini profilul grupului de respondenți la sondaj: persoane tinere și foarte tinere cu vârstele de sub 35 ani, majoritatea absolvenți ai programelor de licență, și absolvenți ai programelor de master care locuiesc în mediul urban.

3. Fenomenul Fake News

Conform studiului realizat de compania StopFalse.md știrile false nu vin de nicăieri, experții identifică trei elemente definitorii ale acestora [6]. Este vorba despre:

(1) **Agenți** – adică cei care generează și creează falsul; cei care urmăresc un anumit scop. Pot fi persoane oficiale și neoficiale, politicieni, organizații de diferite tipuri, simpli cetățeni;

(2) **Mesaj** – poate fi comunicat prin intermediul mass-mediei afiliate, prin lansarea de zvonuri care ulterior sunt preluate. Mesajul poate fi adresat unei anumite audiențe, poate avea impact de lungă sau de scurtă durată. Poate promova discurs la ură, xenofobie, dezordine publică etc. Mesajele pot fi comunicate prin text sau imagini;

(3) **Auditoriu** – este vorba despre consumatorul final, cel care recepționează și ulterior distribuie mesajul.

Totodată, identificăm și trei faze în „viața” știrilor false figura 5:

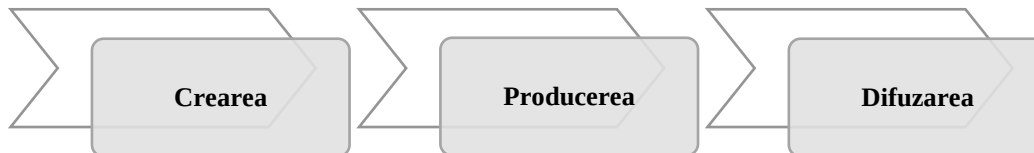


Figura 5. „Ciclu de viață” a știrilor false

Este important să înțelegem că agentul care creează un mesaj fals, poate fi diferit de agentul care ulterior produce conținutul fals și, în același timp, diferit de cel care contribuie la distribuirea sau difuzarea știrii false [5].

Pentru majoritatea respondenților sursa primară de informare figura 6 este sursa de Internet și Social Media – 97,3%. Presa online este cea mai utilizată în ultimii ani ca sursă de informare în rândurile populației. În partea opusă, cu cele mai puține aprecieri e televiziunea, ziarele și radioul cedând cu mult față de Internet și Social Media.

Analizând răspunsurile în funcție de vârstă s-a observat că respondenții cu vârsta cuprinsă între 18 și 35 de ani preferă să citească știri de pe rețelele de socializare, în timp ce grupa 36-44 de ani preferă platformele speciale pentru știri.

Care sunt sursele dvs. de informare

111 ОТВЕТОВ

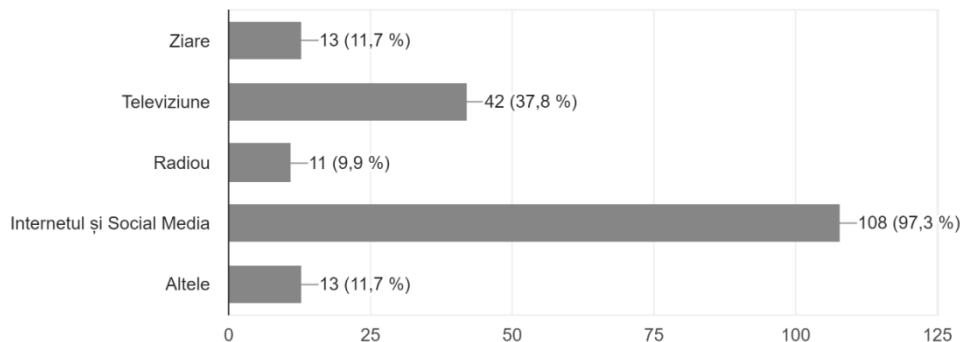


Figura 6. Sursele de informare din rândul respondenților

Răspunsurile cele mai răspândite la întrebarea „Ce reprezintă pentru dvs. Fake News?” [3] figura 7 sunt: *Știrile false sunt acel tip de știri care dezinformează* și *Știrile false sunt un nou mod de a influența opinia oamenilor*. Răspunsurile selectate sunt cele mai relevante și în literatura de specialitate, ceea ce constată că respondenții percep semnificația noțiunii fake news și cum poate afecta percepția realității. Analiza răspunsurilor pe categorii de vârstă, gen și studii absolvite nu diferă.

Ce reprezintă pentru dvs. fake news?

111 ответов

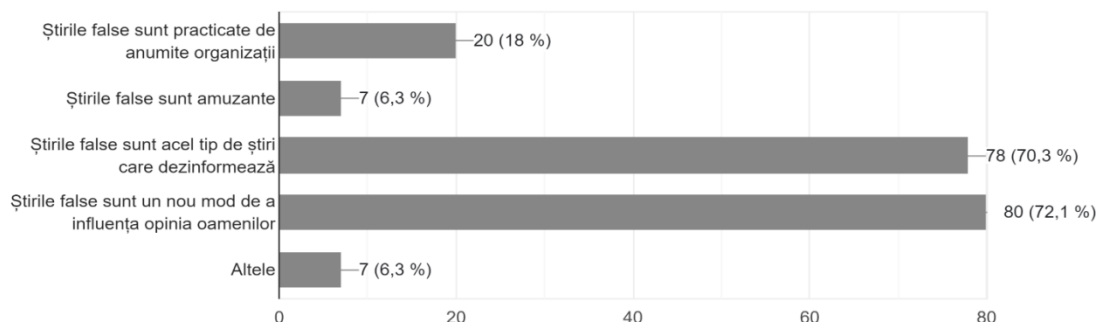


Figura 7. *Opinia respondenților de reprezentare a Fake News*

După cum s-a menționat mai sus, diferiți actori sunt responsabili de difuzarea știrilor false, fiecare având motivele și scopurile sale proprii de orice natură fie politică, economie, comerț etc.

După opinia respondenților responsabili de difuzarea fake news (figura 8) sunt jurnaliștii urmați de analiști, comentatori, formatori.

Cine considerați că sunt responsabili de difuzarea unor fake news?

111 ответов

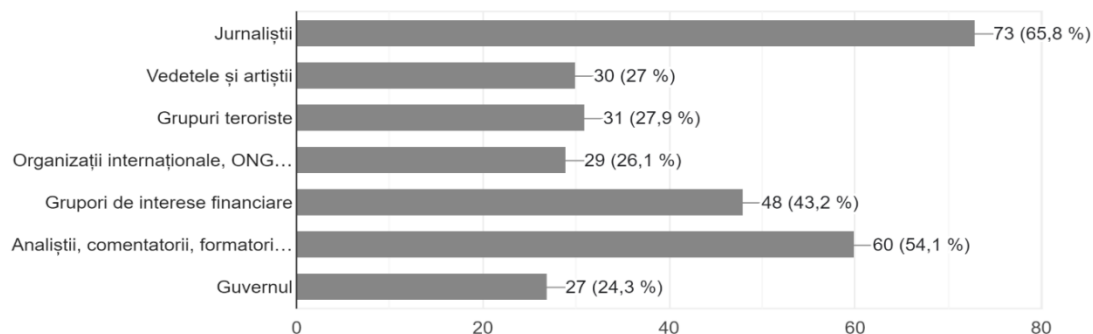


Figura 8. *Grupurile responsabile de difuzarea știrilor false*

Mediul online favorizează cel mai mult propagarea știrilor false (figura 9) prin intermediul site-urilor de internet urmate de rețelele de socializare și de presa online, cu un procentaj mic diferă și blog-urile. Putem concluziona că respondenții utilizează destul de des social media și presa online pentru a se informa.

Care sunt modalitățile cele mai probabile ale desiminării fake news?

111 ответов

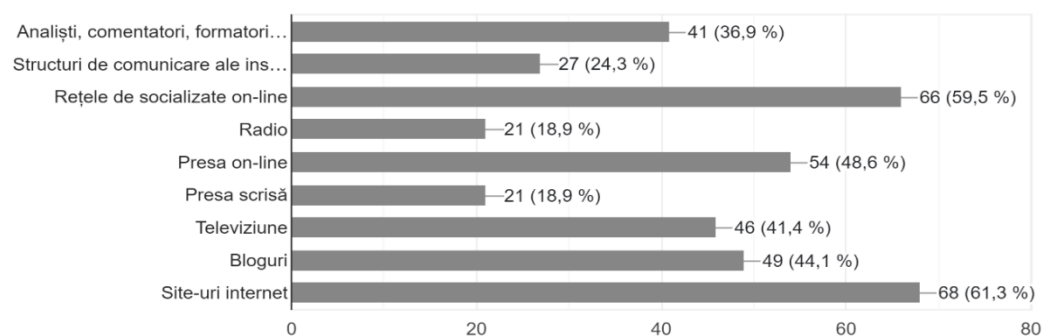


Figura 9. *Modalități de diseminare a știrilor false*

Analizând răspunsurile la această întrebare în funcție de vârsta respondenților, pentru cele mai selectate două răspunsuri, s-a observat că respondenții în vârstă peste 26 de ani sunt de părere că diseminarea știrilor false are loc în cadrul rețelelor de socializare și site-uri internet, cei cu vârsta de peste 36 ani au ambele medii urmată de televiziune. Cei cu vârsta cuprinsă între 18-25 ani site-uri internet urmat de rețelele de socializare.

Cel mai important efect al diseminării știrilor false figura 10 în opinia respondenților este *ascunderea realității urmat de confuzie în rândul populației*. Analizând răspunsurile la această întrebare pe categorii de vârstă și în funcție de gen, la fel, aceste două opinii sunt primare și au un decalaj foarte mic.

Ce efecte credeți că pot avea fake news?

111 ответов

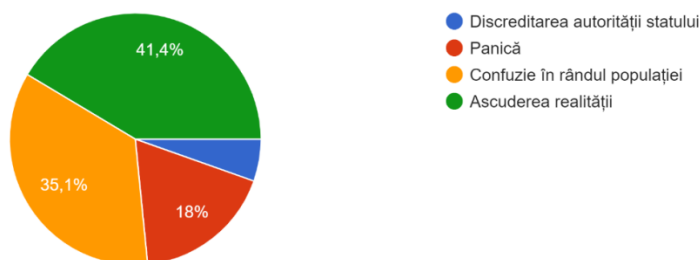


Figura 10. Analiza efectelor cauzate de știrile false

Analizând ultima întrebare, principala metodă de estimare a valorii de adevăr și fals a unei știri false figura 11 este, *verificarea știrii în mai multe surse*. Aceasta este de fapt și recomandată de specialiști, astfel se pot confrunta diferite variante posibile ale unei știri.

Cum estimați dacă o știre pe care o citiți/vedeți este adevărată sau falsă?

111 ответов

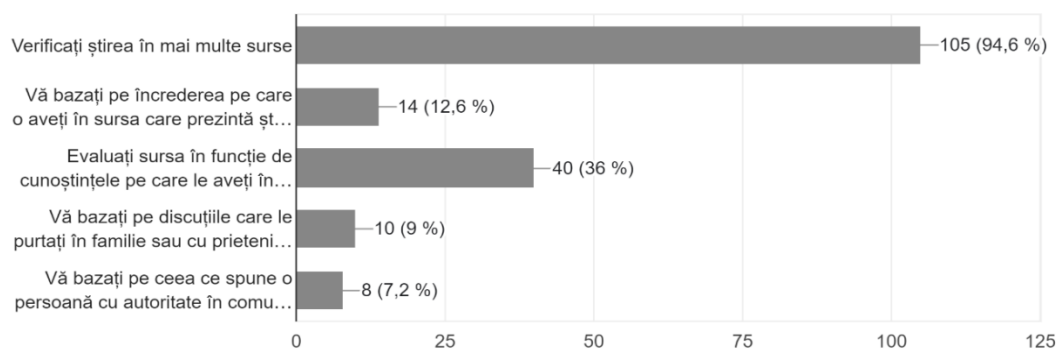


Figura 11. Estimarea unei știri

Compararea la această întrebare în funcție de vârsta respondenților, cele mai selectate două variante de răspuns indică faptul că toate categoriile de vârstă consideră că verificare informației din mai multe surse este metoda ce mai eficientă pentru a estima gradul de veridicitate.

Concluzii

Pentru respondenți este foarte important ca fiecare consumator de știri, în mod individual, să facă efortul pentru identifica și raporta o știre falsă. O altă metodă ar fi combinarea instrumentelor de verificare a instrumentelor de verificare a informațiilor distribuite în mediu online împreună cu educația media.

Crearea de platforme de colaborare între experți și cetățeni pentru autentificarea surselor de dezinformare, limitarea circulației știrilor false și diminuarea impactului acestora reprezintă modalități concrete de combaterea și limitarea a efectelor fake news. Într-un alt plan se situează măsurile coercitive împotriva surselor de dezinformare, cum ar fi aplicarea de sancțiuni închiderea site-urilor sau suspendarea licențelor trusturilor de media.

Bibliografie:

1. APUKE, O. D., OMAR, B. User motivation in fake news sharing during the COVID19 pandemic: an application of the uses and gratification theory. *Online Information Review*, 45(1), 2020, p. 220-239, <https://doi.org/10.1108/OIR-03-2020-0116>.
2. BĂRGĂOANU, A., & RADU, L. Fake News or Disinformation 2.0? Some Insights into Romanians' Digital Behaviour. *Romanian Journal of European Affairs*, 18(1) 2018., p. 24-38.
3. BULUC, R, DEAC I., *Cultura de securitate și fenomenul de fake news*, București: Top Form, 2019, 147 p., ISBN 978-606-8550-86-2.
4. CLAYTON, K., BLAIR, S., BUSAM, J. A., e.t. Real Solutions for fake news? Measuring the effectiveness of general warnings and fact-check tags in reducing belief in false stories on social media. *Political Behavior*. DOI: 10.1007/s11109-019-09533-0.
5. COLLIANDER, J. "This is fake news": Investigating the role of conformity to other user's views when commenting on and spreading disinformation in social media. *Computers in Human Behavior*, 97, 2019, p. 202-215.
6. GUȚUȚUI O., Fenomenul știrilor false în Republica Moldova și (in)acțiunile autorității de reglementare în audiovizual în vederea combaterii acestui fenomen (2014 – 2019), [online] [cit. 20.09.2022]. Disponibil: https://stopfals.md/dashboard/uploads/upload_6281d98ef8f4961f3e2963b67e4fc876.pdf
7. PETIC, M., GOREA, A., ȚIȚCHIEV, I. Approaches in assessing the credibility of online information, *proceedings the 15 the international conference "Linguistic resources and tools for natural, language processing"*, 2020, p. 151-160. ISSN 1843-911X.

CZU 51:004(072)

OPORTUNITĂȚI DE UTILIZARE A TEHNOLOGIEI FLIPPED CLASSROOM LA ORELE DE MATEMATICĂ

Liubov ZASTÎNCEANU, dr., conf. univ.,

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

Abstract: *Flipped Classroom technology has proven to be one of the most effective educational technologies for blended learning. Its strengths deserve capitalization in other learning models as well. In article the author analyze the possibilities of using Flipped Classroom technology for mathematics lessons.*

Keywords: *Flipped Classrom in Mathematics, the possibilities of using, mathematics lessons.*

Tehnologiile educaționale moderne câștigă tot mai mult teren în didactica matematicii. Tendința spre umanizarea procesului educațional, implementarea masivă a tehnologiilor informaționale în învățământ, necesitatea formării de competențe și schimbarea condițiilor și mediului de instruire impune revizuirea tehnologiilor educaționale utilizate. Se insistă pe utilizarea instruirii centrate pe elev, care se manifestă prin implementarea instruirii diferențiate, instruirii adaptive, instruirii centrate pe probleme, instruirea prin proiecte.

Una din tehnologiile mai puțin experimentate în procesul educațional la matematică este tehnologia Flipped Classroom (Clasă Inversată), o tehnologie relativ nouă în comparație cu cele enumerate anterior.

Prima referință la această tehnologie datează cu anul 2000, odată cu apariția lucrării „Clasă inversată – portal pentru crearea unui mediu de învățare incluziv” a lui M. Lage, Gl. Platt și M. Treglia [1]. Autorii realizează un studiu complex pentru a argumenta necesitatea utilizării acestei tehnologii. Argumentele se bazează pe diferențele procesului de învățare, pe care le demonstrează orice populație de instruiți în funcție de stilul de învățare. Autorii lucrării au elaborat un model propriu de realizare a instruirii – clasă inversată, pe care au implementat-o în Universitatea din Miami pentru studierea economiei. Această experiență, cu instruiți maturi și cu o disciplină de specialitate, posibil că nu este foarte ilustrativă pentru profesorii școlari, dar și pentru universitarii din Republica Moldova, dar este o experiență care se merită a fi analizată.

Cercetătorii în domeniul didacticii au sesizat actualitatea și valoarea acestei tehnologii și, ulterior, tehnologia a fost ajustată, definitivată și adaptată pentru diferite contexte educaționale: sisteme educaționale din diferite țări, trepte de învățământ, discipline școlare și universitare. Cel mai notoriu nume în

acest sens este Salman Khan, întemeietorul Academiei Khan, o platformă educațională non-profit, cu o multitudine de materiale elaborate pentru învățare. Materialele respective, împreună cu recomandările de utilizare și alte utilitare, vin să ajute instruiții pentru a realiza un studiu independent [2]. Platforma propune materiale pentru diferite trepte de învățământ, începând chiar de la preșcolaritate, sub forme adaptate vârstei și cu generare de probleme și sarcini pe parcursul învățării, care corespund progresului real al instruitului. Din păcate, aceste materiale sunt aproape imposibil de utilizat în Republica Moldova, deoarece nu sunt prezente în limba română. Dar principiile utilizate pentru elaborarea acestor materiale au fost valorificate în masă în perioada pandemiei Covid-2019, inclusiv prin crearea platformei <http://educatieonline.md/>, care se dezvoltă continuu din primăvara anului 2020 [3]. La moment, această platformă, în afară de lecțiile filmate la prima și a doua etapă a proiectului, conține activități interactive pentru discipline școlare, bibliotecă digitală, prezentări și alte materiale. Inițial lecțiile filmate de pe platformă se utilizau direct la ore, apoi în vara 2020 au fost rulate la televiziune și plasate pe Youtube, pentru ca elevii să recupereze lacunele din timpul anului. Din anul de învățământ 2020-2021 profesorii au început a utiliza lecțiile filmate în context de recomandare pentru studierea independentă a materiei acasă, înainte de studierea subiectului respectiv la oră sau în caz de absență la subiectul respectiv. O așa modalitate de utilizare a secvențelor video se încadrează sigur în filosofia tehnologiei Flipped Classroom – Clasă Inversată. În același timp, o simplă recomandare pentru studierea materialelor elaborate nu e suficientă pentru realizarea scopurilor acestei tehnologii.

Tehnologia Flipped Classroom s-a născut din nevoia de a diminua diferențele în stilul de învățare a instruiților. În același timp, diferențele dintre instruiți nu se rezumă doar la diferențe în stil de învățare, ci și în capacitățile lor pentru o disciplină sau alta, condițiile de trai și de studiu, disponibilitățile fizice, psihologice, materiale și morale. Valorificarea acestor diferențe în contextul unui sistem de instruire tradițional este imposibil, deoarece în acele secvențe, care sunt dedicate învățării într-o lecție obișnuită, profesorul, volens-nolens, impune forma, conținutul, modalitatea și succesiunea învățării.

Flipped Classroom, ca tehnologie, presupune că elevul va studia materia de învățare acasă, în condiții mai confortabile pentru el decât în sala de clasă, oferind atât timp studierii materiei, cât are nevoie personal. Mai mult ca atât, profesorul poate pregăti pentru elevi secvențe pentru învățare, dar și recomanda alte surse, care le crede accesibile, calitative și interesante. În același timp, elevul nu este restricționat de a folosi altceva decât cele recomandate. În timpul lecției ce urmează după studiul independent, profesorii se pot concentra pe nevoile individuale ale elevilor, explica momentele neclare, propune sarcini de diferite nivele. În plus, experimentele pedagogice realizate ([1], [4], [5], [6]) demonstrează, că modelul facilitează dezvoltarea autonomiei și gândirii critice.

Aparent, e foarte frumos, dar profesorii practicieni pot imediat determina principalul risc al acestei tehnologii: *elevul nu va studia materia independent*. De cele mai multe ori, motivul este simpla lipsă a dorinței de a învăța, urmată de lipsa de condiții de învățare: acces la materiale, lipsa luminii electrice sau accesului la Internet, timpului pentru studiu independent. Dar este incorect de a neglija beneficiile, pe care le oferă această tehnologie [4]: mai multă implicare a elevilor; stimularea capacității de învățare inovatoare; sporirea capacității de comunicare atât în cadrul orelor de clasă, cât și în afara lor; dezvoltarea capacităților de învățare prin cooperare în grup și individual. Această tehnologie s-a dovedit a fi una dintre cele mai eficiente tehnologii utilizate în perioada pandemică în condițiile blended learning.

În consecință, s-au realizat multiple informări, formări, experiențe practice și schimb de experiență ale profesorilor, cu scopul de a asigura un efect pozitiv de la utilizarea acestei tehnologii în procesul educațional. De exemplu, pe 2 septembrie 2020 în cadrul unei conferințe ZOOM cu cadrele didactice din România, cu subiectul: *Clasă inversată – lecții și reflecții* [6] mai mulți profesori și-au împărtășit experiența de utilizare a acestei tehnologii. În cadrul acestei conferințe s-a menționat, că o oră, bazată pe această tehnologie, presupune realizarea a trei etape:

- I. Pregătirea dinaintea orei:** elevii studiază independent secvențele propuse de învățător și își formulează anumite concluzii, întrebări, decizii etc. Pentru a asigura studiul, poate fi recomandată tehnica SINELG, dacă materia este în formă scriptică; întrebări și sarcini de reper pentru orice fel de formă a materiei pregătite.
- II. Ora la clasă:** în cadrul acesteia, profesorul verifică însușirea materiei, răspunde la întrebările elevilor, propune modele și sarcini adaptate nevoilor elevilor, dezvoltă unele concepte și proceduri, care au fost însușite preventiv.

III. Învățarea de după oră: prin realizarea temelor de casă elevii vor realiza extensii și reflexii la subiectul studiat anterior.

De asemenea, au fost formulate întrebări de ghidaj pentru profesori în realizarea acestei tehnologii [6]:

1. Care este subiectul de învățat? Care sunt informațiile de care are nevoie și CUM le va obține elevul? (de la profesor, din altă sursă, în ce mod?)
2. Trebuie elevul să facă ceva înainte de a studia conținutul dat?
3. Cum ne asigurăm, ca profesori, că elevii fac aceste lucruri și că vor studia conținutul dat? E obligatoriu să facă ce le cerem? Ce se întâmplă, dacă nu fac ce le cerem? Evaluăm munca lor? Cum le comunicăm importanța rezolvării sarcinilor?
4. Ce va ști (cunoștințe) / va ști să facă (abilități), cum va fi elevul în urma procesului de învățare (comportamente observabile)?
5. Ce știe deja elevul (cunoștințe, abilități) corelat cu descriptorii, respectiv conținutul nou? Ce îl interesează sau l-ar interesa să afle despre acest subiect, ce crede el vizavi de temă, de abilitățile lui etc.?

În opinia noastră, aceste întrebări de ghidaj sunt suficient de ilustrative pentru ca profesorul să conștientizeze ce și cum are de făcut în cadrul implementării acestei tehnologii.

În decembrie 2021, în cadrul proiectului Tekwill, în colaborare cu multiple instituții de învățământ din Republica Moldova, a fost lansat cursul modular de formare continuă a cadrelor didactice cu titlul **Clasă inversată**, în cadrul căruia profesori de diferite discipline școlare au implementat și experimentat această tehnologie în condițiile sistemului de învățământ din Republica Moldova.[5]

Însă, orice disciplină școlară își are specificul ei din perspectiva procesului educațional. Astfel pe lângă beneficiile și riscurile comune, pe care le are Flipped Classroom, există și acele, care sunt specifice disciplinei școlare respective.

Matematica, în acest sens, este o disciplină școlară destul de specifică, în comparație cu alte discipline școlare:

1. **Matematica este o disciplină, care se studiază la fiecare din treptele de învățământ.** Aceasta înseamnă, că se va lucra cu copii de diferite vârste, de la 2-3 ani până la 18-19 pentru studiile preuniversitare și cu studenții de orice vârstă din învățământul superior, dacă respectivii au ales o specialitate, ce implică studiarea matematicii. Este evident, că metodele și strategiile didactice pentru fiecare vârstă sunt diferite și nu pot exista recomandări uniformizate pentru studiarea matematicii prin intermediul tehnologiei Flipped Classroom, ce țin de specificul disciplinei. În fiecare situație, pornind de la algoritmul general, va fi nevoie de adaptat tehnologia.
2. **Matematica ca disciplină școlară își dezvoltă conceptele în spirală, cu revenire repetată pe măsura acumulării cunoștințelor de către instruit.** Acest aspect deosebește foarte mult matematica de astfel de discipline, cum ar fi informatica, chimia, biologia sau geografia. Lipsa cunoștințelor elevului la careva din verigile spiralei duce la ruperea lanțului și creșterea în permanență a lacunelor acestuia în învățare. Astfel, există riscul, că utilizarea Flipped Classroom incorect poate duce la apariția acestei rupturi, din cauză că elevul nu s-a descurcat cu studiul independent. Pe de altă parte, Flipped Classroom, aplicată la timp și cu bună știință, individualizată pentru elevul cu probleme, poate recupera lacunele acumulate.
3. **Matematica are un grad sporit de importanță socială.** Fără a diminua importanța altor discipline școlare, trebuie să recunoaștem că fără cunoașterea matematicii nu este posibilă socializarea în civilizația contemporană. Anume din acest motiv, competența matematică este una din competențele-cheie, matematica se studiază la toate treptele de învățământ, este o disciplină obligatorie pentru copiii incluzivi, curriculumul ei este foarte consistent și numărul de ore pe săptămână în programul școlar este destul de mare. În acest context, trebuie să fim foarte atenți cu utilizarea anumitor tehnologii inovatoare, inclusiv Flipped Classroom, pentru a diminua efectele negative ale lor. Flipped Classroom poate oferi deschideri suplimentare pentru înțelegerea importanței matematicii ca disciplină de studiu pentru viața socială. Dar în același timp, tehnologia respectivă poate micșora viteza însușirii anumitor cunoștințe matematice, simplu datorită specificului ei.
4. **Matematica lucrează cu concepte abstracte.** Chiar pornind de la cel mai simplu concept – numărul, toate conceptele matematice reprezintă o abstractizare majoră. Deși apărute majoritatea

din nevoile soluționării problemelor practice, conceptele matematice ulterior s-au dezvoltat și abstractizat la maximum, devenind treptat concepte independente științifice. Astfel apar două probleme serioase, care pot influența eficiența aplicării tehnologiei Flipped Classroom:

- majoritatea elevilor nu sunt capabili să însușească conceptele respective independent, dacă ele sunt noi totalmente;
- pentru multe subiecte din programul de matematică este foarte complicat de prezentat aplicații din viața cotidiană, care ar putea ușura înțelegerea subiectului.

5. **Orele de matematică sunt frecvente în orar.** Spre deosebire de disciplinele școlare cu frecvența de 1-2 ore pe săptămână, matematica cu frecvența ei de 4 ore pe săptămână la treapta primară și gimnazială, nu prea permite asigurarea timpului necesar pentru studiul independent al conținuturilor. Aceasta nu înseamnă că ore sunt prea multe, ci doar că, acceptând o tehnologie sau alta, trebuie să ne gândim foarte bine la eficiența acestora în comparație cu riscurile posibile.

Rezumând cele expuse anterior, putem concluziona că orice profesor de matematică, în condițiile când își dorește, poate și trebuie să se informeze despre tehnologia respectivă suficient de bine și să aprecieze, pe cât de eficientă poate fi ea în condițiile reale de activitate ale acestuia și situația concretă la clasă. Este evident, că pentru aplicarea acestei tehnologii, instruiții trebuie să posede cel puțin un minim de competențe de învățare autonomă.

Contextele de utilizare a Flipped Classroom la orele de matematică pot fi:

- **Studiarea unor conținuturi care țin de o linie tematică cu implicări majore în careva din clasele anterioare.** Liniile tematice vizibile în curriculumul preuniversitar la matematică sunt: *Numerele naturale și operații cu ele* (clasa I-a – clasa a VI-a), *Probleme textuale. Metode aritmetice* (clasa a I-a – clasa a VI-a), *Ecuatii* (clasa a II-a – clasa X-a), *Funcții* (clasa a VII-a – clasa a XI-a), *Elemente de geometrie plană* (grupa medie la grădiniță – clasa a X-a) etc. În momentul, când instruitul a acumulat un bagaj suficient de abilități de învățare individuală, cunoștințe de program la acest subiect și revenirea în spirală la subiectul respectiv nu presupune un adaos substanțial de conținuturi teoretice, este posibilă utilizarea punctuală a tehnologiei Flipped Classroom. De exemplu, adunarea și scăderea numerelor naturale poate fi propusă pentru studiu independent în clasa a V-a, conceptul de ecuație – în clasa a VII-a, iar conceptul de funcție – în clasa a VIII-a, a IX-a și a X-a. Aici nu ne referim la studierea unor concepte total noi, ci doar la extensia celor deja cunoscute. Astfel nu riscăm să ne ciocnim cu situații de neînțelegere totală a conținutului propus pentru studiu independent. Dimpotrivă, câștigăm timp pentru extensia unor anumite conținuturi și dezvoltarea nivelului de performanță și independență al elevului.
 - **Recuperarea materiei studiate deficitar.** Aici ne referim la acel aspect al procesului educațional din ultimii ani, când la început de an de studii este nevoie de a recupera studierea anumitor conținuturi, din cauza carantinei, întreruperii procesului de învățământ în masă etc. Evident, nu se pot oferi pentru recuperare același număr de ore ca și în anul precedent, oricum se presupune că materia s-a studiat. De aceea, secvențele destinate pentru organizarea Flipped Classroom ar trebui să prezinte o sinteză din materia studiată anterior cu referințe la surse suplimentare, care ar ajuta elevii să-și explicitizeze unele momente (lecții filmate, de exemplu) sau să-și determine nivelul de posedare a conținutului respectiv (teste on-line sau exerciții interactive).
 - **Lucrul individual cu elevii.** Aici vizăm acei elevi, care din anumite motive au absentat la anumite ore (competiții, boală etc.), elevii cu CES, elevi supradotați sau elevi, care frecventează, dar înregistrează rămăneri în urmă la însușire. Evident, că în acest caz, materia pregătită pentru aplicarea Flipped Classroom va fi total diferită ca formă și ca conținut în funcție de nevoile fiecărui elev din lista nominalizată, chiar dacă se va studia același subiect. Însă, cu utilizarea acestei tehnologii, putem conta pe progrese evidente în fiecare situație și nu numai în aspect de cunoștințe și abilități matematice, ci și în aspect de competențe de învățare individuală, conștientizare a procesului de învățare și sporirea responsabilității personale pentru rezultatele învățării.
- Generalizând cele expuse anterior, concluzionăm:
- Tehnologia Flipped Classroom este o tehnologie destul de eficientă în condițiile blended learning și pentru disciplinele școlare cu un număr mic de ore săptămânal. Utilizarea masivă a Flipped Classroom la toate disciplinele școlare va aduce la suprasolicitarea informațională a copilului, sporirea stării de stres și oboseală și, posibil, urmări nefaste pentru sănătatea fizică a instruiților;

- Beneficiile și punctele forte ale tehnologiei Flipped Classroom pot fi valorificate la orele de matematică în condiții foarte reduse: includerea în una din verigile liniilor tematice, lucrul individual cu unii elevi, recuperarea materiei studiate deficitar;
- Profesorul de matematică, înainte de a opta pentru utilizarea acestei tehnologii, trebuie să aprecieze foarte clar beneficiile ei pentru întreaga clasă și pentru elevul concret și riscurile, care le poate genera această tehnologie. Recomandăm folosirea tehnologiei Flipped Classroom doar în cazurile, când eficacitatea utilizării ei este indiscutabilă, iar riscurile – minime.

Bibliografie:

1. LAGE, Maureen, PLAT, Glen, TREGLIA, Michael Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, in *The Journal of Economic Education* 31(1):30-43, December, 2020, ISSN: 0022-0485
2. Site Khan Academy <https://support.khanacademy.org>, vizitat 12.08.2022
3. Site Educație Online <http://educatieonline.md/>, vizitat 20.08.2022
4. GUȚU, Maria, DUMBRĂVEANU, Roza. Alternative de predare-învățare: strategia Flipped Classroom în cadrul orelor de informatică, *materialele Conferinței Orientări actuale în cercetarea doctorală, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 15 septembrie 2018*, Bălți: Tipografia USARB, pp. 123-126, ISBN 978-9975-50-236-8
5. SÎRBU, Rodica, CUJBĂ, Vadim. Utilizarea metodei “Flipped classroom” la orele de geografie Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice 2019, Vol. 2, pp. 74-77 Editura: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, ISBN: 978-9975-76-268-7
6. Sursa electronică <https://www.aspireteachers.ro/noutati/2020/9/4/clasa-inversata2-premise-intrebari>, vizitat 20.08.2022
7. Sursa electronică <http://profesor.md/programul-de-formare-pentru-implementarea-metodologiei-de-predare-invatare-clasa-inversata/>, vizitat 20.08.2022

CZU 004.45

UTILIZAREA SPAȚIULUI VIRTUAL CLOUD COMPUTING PENTRU STOCAREA DATELOR

Lidia POPOV, dr., conf. univ.,

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

Abstract: *This article describes the Cloud Computing virtual space which is a model for organizing IT services through computer networks in a self-service manner, independent of device location, and which is used for data storage. The main reasons why it is worthwhile to store the particular data in this space are highlighted. Also, the advantages and disadvantages of using the Cloud Computing virtual space for data storage of different types are highlighted.*

Keywords: *Cloud, virtual space, technologies, data, Cloud Computer, Cloud advantages, Cloud disadvantages.*

Introducere

Cloud Computing reprezintă o schimbare fundamentală în felul în care sunt dezvoltate, livrate, actualizate, întreținute și plătite serviciile IT din cadrul unei instituții, semnifică la etapa actuală convergența a două tendințe majore ale IT-ului. Resursele necesare pentru a livra un serviciu la un nivel înalt de calitate sunt distribuite, scalabile în mod dinamic, livrate rapid prin virtualizare și lansate cu minim de interacțiune din partea furnizorului de servicii.

Serviciul virtual Cloud Computing include diverse subiecte și pentru a descrie în mod adecvat ofertele de acestuia, trebuie de tratat în detaliu elemente de infrastructură, arhitecturi orientate spre servicii, protocoale de comunicare, standarde, rețele sociale și zeci de alte subiecte.

În evoluția dinamică a tehnologiilor informaționale și comunicaționale spațiul virtual Cloud reprezintă conceptul care aduce cele mai mari schimbări. Oamenii accesează, generează, prelucrează și stochează seturi de date noi, beneficiind zilnic de tot mai multă putere de procesare.

Serviciile Cloud Computing devin adevărate incubatoare pentru noile aplicații, menite să răspundă cererii de obținere rapidă de informații și acces facil la acestea. Dinamica piețelor de desfacere și a proceselor economice obligă managerii IT să devină din ce în ce mai agili în adaptarea aplicațiilor și serviciilor IT pentru a răspunde rapid cerințelor din ce în ce mai complexe ale persoanelor din mediul de afaceri.

Furnizorul de Cloud este responsabil pentru achiziționarea de echipamente fizice și de întreținerea acestora, oferind o gamă largă de servicii și configurații utilizabile după necesarul de prelucrare a fiecărei instituții. Închirierea de servicii din Cloud transformă astfel investițiile de capital în dispozitive fizice și licențe în costuri operaționale, permițând astfel utilizarea unor fonduri financiare semnificative în scopuri dedicate afacerii de bază [2].

De asemenea, spațiul virtual Cloud Computing permite accesul punctual la resurse hardware sau software, care în mod normal ar fi prea scumpe pentru a putea fi achiziționate. Din punct de vedere economic eficiența serviciilor respective este justificată și prin faptul că acele echipamente sau licențe sunt plătite doar în momentul în care sunt utilizate. Furnizorii de Cloud pun la dispoziția specialiștilor IT instrumente Web pentru gestionarea și monitorizarea resurselor de procesare, stocare, rețea sau a aplicațiilor utilizate.

Un utilizator Cloud se poate conecta din orice locație cu acces la Internet la portalurile de management Cloud și pot crea mașini virtuale cu anumite configurații, pot alege un anumit sistem de operare și un set de aplicații preinstalate. Comparativ, pentru a configura un server fizic este nevoie de mult mai mult timp, fără a lua în calcul procesele de achiziție care pot dura, de la caz la caz, e vorba de câteva săptămâni.

Spațiul virtual Cloud este definit de către Institutul Național de Standarde și Tehnologie (NIST) ca fiind „un model pentru care să permită accesul omniprezent convenabil la cerere de rețea pentru o platformă comună de resursele de calcul configurabile care pot fi prevăzute rapid și lansate cu un efort minim de administrare sau de furnizorul de servicii de interacțiune”. La etapa actuală și în viitorul apropiat, acest spațiu virtual va avea un impact și mai semnificativ asupra domeniului educațional și de învățare, oferind atât utilizatorilor din învățământ, cât și mediului academic să acceseze sistemele de învățare disponibile în Cloud, gratis sau cu un cost mai redus pe baza tehnologiilor oferite de către aceștia [2].

În acest articol se descrie spațiul virtual Cloud Computing care, la rândul său, reprezintă un model de organizare al serviciilor IT prin intermediul rețelelor de calculatoare, într-o manieră de auto-servire, independent de locația dispozitivului și care este utilizat pentru stocarea datelor. Sunt scoase în relief principalele motivele pentru care se merită de a stoca datele anume în acest spațiu. De asemenea, sunt reliefate avantajele și dezavantajele utilizării spațiului virtual Cloud Computing pentru stocarea datelor de diferite tipuri.

Serviciul virtual Cloud Computing

Scoatem în relief ceea ce înseamnă Cloud Computing sau serviciul de Cloud și ca aplicabilitate să prezentăm serviciul de Cloud de la Google care îl numim Google Drive, fiind un serviciu de stocare a datelor de diferite tipuri. În loc să stocăm fișierele local, le putem stoca în centrele de date securizate pe care le putem accesa prin intermediul rețelei globale oriunde și oricând.

Referitor la siguranță, centrele de date sunt protejate și monitorizate permanent și tot timpul există posibilitatea de a beneficia de Backup-ul datelor automat. Serviciul de Cloud înseamnă că exista un spațiu virtual unde putem stoca diverse tipuri de fișiere ce conțin diverse date. Cele mai mari companii Google, Microsoft, Apple etc., oferă spațiu de stocare care se pune la dispoziția fiecărui utilizator. Acest spațiu până la o anumită limită este gratis însă, în cazul în care se dorește mai mult spațiu, există posibilitatea de a-l extinde printr-un abonament, respectiv cu taxe lunare.

Cu toții, până nu demult, foloseam sticla în cazul gestionării datelor, la etapa actuală serviciul de Cloud putem spune, cu siguranță, că este un stic virtual și astăzi, nu mai este cazul să purtăm cu noi acel stic de buzunar. Odată ce se dorește stocarea datelor în spațiul virtual Cloud Computing, există posibilitatea de a beneficia de acele date din spațiul respectiv, ori de câte ori este nevoie, ori când și oriunde de la orice dispozitiv digital.

În principiu, diverse companii pun la dispoziție ceva spațiu de stocare gratis, de exemplu Google propune 15 GB de date gratis, Microsoft aproximativ 15 GB, doar cu proprietatea de a mai crește, alte companii propun o altă capacitate etc.

Există posibilitatea de a permite acces la datele stocate în spațiul virtual Cloud Computing, la anumite persoane, chiar și cu scop de editare a documentelor.

În continuare să scoatem în evidență Google Drive și să vedem ce anume ne pune la dispoziție acesta și cel mai principal, facilitățile utilizării acestuia. Din momentul autentificării este acces la toate aplicațiile oferite de Google. După lansarea aplicației de la Google Drive, este deschis accesul la dosare și la fișiere de orice tip, exact ca și accesul la un Explorer de pe discul dur al unui calculator.

În spațiul virtual Cloud există posibilitatea de a crea un dosar nou, de a crea documente în aplicația Word, Excel, PowerPoint în cazul în care nu este instalat pe calculator pachetul integrat de birotică Microsoft Office.

Orice document de orice tip, plasat în spațiul virtual Cloud poate fi gestionat. De exemplu, în cazul în care deschidem meniul contextual al acestuia, se afișează o listă de comenzi, începând cu prima *Previzualizați* care permite de a viziona conținutul documentului. Documentul respectiv poate fi deschis cu oarecare altă aplicație Google, utilizând comanda *Deschideți cu*, la fel poate fi editat la necesitate. Acest document poate fi trimis la anumite persoane, utilizând comanda *Trimiteți* pentru un acces comun. În lista de comenzi, de asemenea sunt o parte din ele care au exact funcțiile utilizate la gestionarea obiectelor într-un sistem de operare, dar sunt și funcții care diferă de acestea, și anume, este vorba de a verifica versiunile create anterior, utilizând comanda *Gestionați versiunile*. Această comandă permite de a viziona modificările efectuate de la o versiune la alta a documentului, în cazul în care se dorește o analiză comparativă a versiunilor existente [1].

Există posibilitatea de a descărca aplicația Google Drive pentru calculatorul personal, utilizând comanda *Descărcați Drive pentru computer* în urma căreia se oferă și link-urile respective pentru telefon sau calculator. În cazul în care selectăm un dosar oarecare de pe calculatorul personal și adăugând în el câteva documente, dosare, toate acestea se sincronizează cu spațiul virtual Cloud și în acest caz, orice adăugăm în dosarul selectat, se adaugă și în Cloud. Același lucru se poate de efectuat pe mai multe dispozitive și, în așa mod, se poate de sincronizat conținutul de pe un calculator pe celălalt prin intermediul spațiului virtual Cloud.

În cazul în care pe telefonul mobil se încarcă aplicația Drive, după instalare se deschide și se vede același lucru ca și de pe calculator. Tot ce se lucrează online într-un dispozitiv, se vede instantaneu și pe celelalte dispozitive ceea ce demonstrează că datele stocate Cloud Computing pot fi accesate din orice loc și de pe orice dispozitiv.

Impactul utilizării serviciului virtual Cloud Computing

La etapa actuală există câteva motive de care trebuie să se țină cont în cazul în care se alege anume stocarea datelor în spațiul virtual Cloud: Costuri și întreținere; Securitate/protecție împotriva amenințărilor; Conformitate; Scalabilitate; Fiabilitate; Backup al datelor; Acces din orice loc și de pe orice dispozitiv etc.

Acest serviciu de stocare a datelor poate fi definit ca un set de tehnologii și modele de servicii bazate pe Internet care se axează pe utilizarea și furnizarea de aplicații informatice, a resurselor cu spații de memorare, capacități de prelucrare și stocare a informațiilor. Este o soluție de utilizare a resurselor informatice externe, configurate și folosite în funcție de necesități și plătite doar raportat la nivelul consumat, prezintă un concept modern în domeniul informaticii, constituind un ansamblu distribuit de servicii de calcul, aplicații, acces la informații și stocare de date etc.

Utilizând acest serviciu se pot obține beneficii economice semnificative, deoarece resursele pot fi configurate la necesitate, pot fi extinse și accesate cu ușurință în rețeaua globală Internet, de asemenea, aduce beneficii în materie de securitate; instituțiile de învățământ pot achiziționa, la un cost redus, tehnologii de nivel înalt care, altfel, nu s-ar încadra în limitele lor bugetare.

Există o varietate de servicii oferite de furnizorii de Cloud, de la sisteme virtuale de prelucrare a datelor care înlocuiesc și funcționează în paralel cu serverele convenționale, sub controlul direct al operatorului, la servicii de asistență pentru dezvoltarea de aplicații și găzduirea Web avansată, soluții informatice on-line care pot înlocui aplicațiile instalate în mod convențional pe computerele personale ale utilizatorilor finali. Printre acestea se numără aplicațiile de procesare a textelor, procesarea tabelelor, agendele și calendarele, sistemele de evidență pentru stocarea on-line a documentelor și soluțiilor de corespondență electronică etc.

Serviciul virtual Cloud Computing este flexibil, foarte scalabil și creează resurse virtualizate, pe care utilizatorii le pot accesa fără să aibă cunoștințe de specialitate referitoare la conceptul de Cloud. De exemplu, el nu mai trebuie să-și actualizeze software-ul, deoarece aceasta se face în mod centralizat, la furnizor. Caracteristicile de bază ale unui Cloud Computing sunt prezentate în Fig. 1.

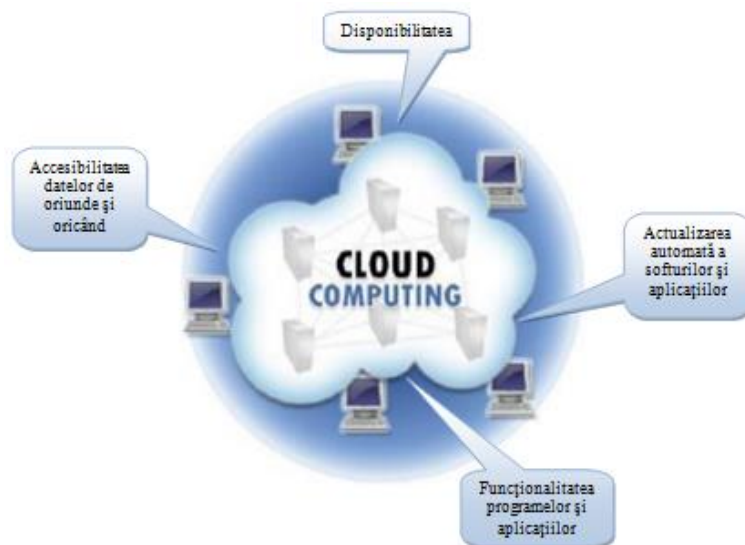


Fig. 1. Caracteristicile de bază ale unui Cloud Computing

Tehnologiile Cloud aplică metode noi de prestare, accesare și consumare a serviciilor din Cloud, servicii care pot fi dimensionate dinamic și care includ resurse virtualizate. Aceasta se datorează faptului că la moment se pot accesa toate serverele și centrele de calcul interconectate prin intermediul rețelei globale Internet. Acest spațiu virtual este definit ca o metodă de captare a conținutului datelor semnificative și de management al conținuturilor. Cea mai motivată opțiune în alegerea implementării acestui spațiu virtual este cea a reducerii costurilor [3].

În cazul în care un client de Cloud încalcă acordurilor contractului de furnizare a serviciului sau nu își plătește facturile la timp, furnizorul de Cloud nu este obligat să asigure persistența datelor clientului, dar din rațiuni de natură comercială aceștia păstrează aceste date în Cloud pentru o perioadă de până la 30 de zile, timp în care clientul are posibilitatea de a transfera informațiile către alt furnizor sau să creeze o copie de siguranță a lor în local. Din punct de vedere legal, furnizorii de Cloud se angajează să nu vândă datele clienților, sau să creeze licențe și patente în scopul obținerii de foloase materiale. Furnizorii de Cloud pot accesa în mod excepțional datele clienților la solicitarea expresă a organismelor judiciare. De asemenea, nu intră în responsabilitățile furnizorului faptul că un client se află într-o regiune geografică lipsită de conectivitate la Internet, care îi fac practic imposibilă utilizatorul conectarea la propriile date și servicii.

Avantajele spațiului virtual Cloud Computing

Puterea norului și relația sa cu calculul este enormă. Avantajele oferite de acest serviciu constă în posibilitatea de a încărca fișiere, și de a crea copii de siguranță ale acestora care pot fi accesate online de pe orice dispozitiv și din orice loc. Există posibilitatea de a organiza fișierele creând dosare pentru a grupa mai multe elemente. În cele din urmă, toate fișierele încărcate pot fi partajate cu alți utilizatori într-un mod destul de simplu.

Economisirea costurilor este unul dintre cele mai mari beneficii în Cloud Computing. Ne ajută să economisim costuri de capital substanțiale, deoarece nu este nevoie de investiții fizice în hardware. De asemenea, nu este nevoie de personal instruit pentru întreținerea hardware-ului. Cumpărarea și gestionarea echipamentelor se face de către furnizorul de servicii Cloud.

Cloud Computing oferă un avantaj competitiv față de concurenți. Este unul dintre cele mai bune avantaje ale serviciilor Cloud, care ne ajută să accesăm oricând și oriunde cele mai recente aplicații fără a cheltui timpul și banii pe instalații. Fiabilitatea este unul dintre cele mai mari beneficii ale stocării datelor în Cloud. Putem fi oricând actualizați instantaneu despre modificările efectuate. Serviciul virtual Cloud Computing ajută angajații aflați în diferite zone geografice să colaboreze într-un mod extrem de convenabil și sigur.

Printre avantajele enumerate, mai există unele, la fel de importante, evidențiate în Fig. 2.

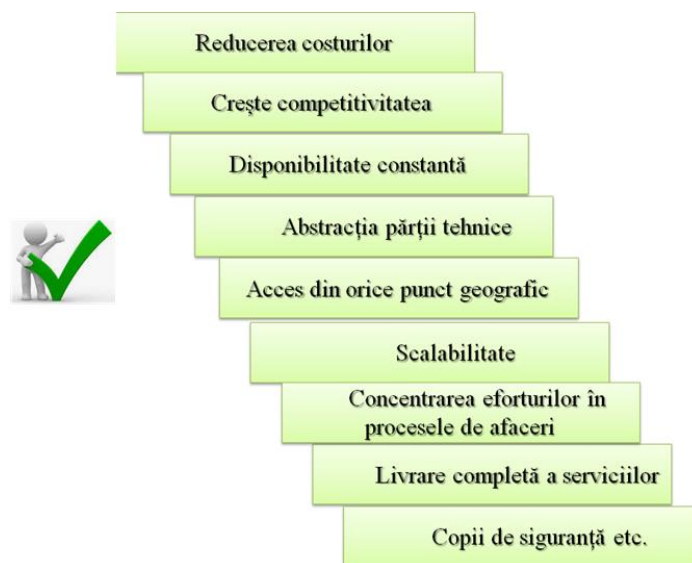


Fig. 2. Avantaje ale spațiului virtual Cloud Computing

Referitor la dezavantaje, tehnologia Cloud este întotdeauna predispusă la întreruperi și la alte probleme tehnice. Chiar și cele mai bune companii care furnizează servicii Cloud se pot confrunta cu acest tip de probleme, în ciuda menținerii unor standarde ridicate de întreținere.

Dezavantajele spațiului virtual Cloud Computing

Un alt dezavantaj în timpul lucrului cu serviciile de Cloud Computing este riscul de securitate. O bună conectivitate la Internet este o necesitate în Cloud Computing. Nu putem accesa Cloud fără o conexiune la Internet. Companiile în Cloud Computing nu reușesc să ofere suport adecvat clienților. Mai mult, doresc ca utilizatorul lor să depindă de întrebări frecvente sau de ajutor online, ceea ce poate fi un lucru plictisitor pentru persoanele non-tehnice.

Ca orice proces tehnologic, **Cloud Computing** nu este lăsat în umbră referitor la problemele adverse sau dezavantaje pentru utilizatori, va exista întotdeauna o problemă în care există dezavantaje în utilizarea sa. Procedurile și acțiunile multor aplicații sunt limitate la Web, care sunt subordonate condițiilor de conectare la rețea; adică nu există posibilitatea de a accesa spațiul virtual în cazul în care nu există o transmisie de rețea bună.

În dependență de situația creată, spațiul virtual Cloud Computing destinat stocării datelor, poate include unele dezavantaje, Fig. 3:

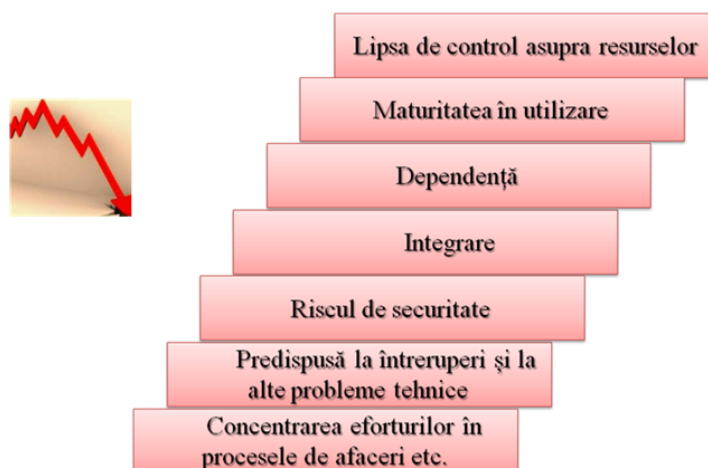


Fig. 3. Dezavantaje ale spațiului virtual Cloud Computing

Concluzii

Este destul de convenabil de a păstra datele pe o perioadă limitată în spațiul virtual Cloud. Acesta, la rândul său, reprezintă o alternativă viabilă la centrele de date locale ale instituțiilor. Un furnizor de Cloud este responsabil solitar de achiziția de echipamente fizice și licențe și de întreținerea acestora. Aceștia pun la dispoziția utilizatorilor un set extins de servicii de procesare și stocare a datelor, care îndeplinesc un set de caracteristici esențiale delimitând conceptul Cloud de alte metode de procesare existente. Modelul economic de succes al furnizorilor de Cloud este determinat de eficiența exploatarea echipamentelor fizice și modul de comercializare a serviciilor: *plătești atât cât consumi*.

Accesul la spațiul virtual de stocare a datelor se realizează în mod curent prin intermediul navigatoarelor de Internet și presupune administrarea serviciilor prin intermediul unui portal Web. Conceptul oferă o serie de beneficii extinse de exploatare dar și limitări specificate de obicei prin intermediul contractelor de livrare a serviciilor. Decizia de migrare în Cloud trebuie să fie bazată pe o analiză completă și obiectivă a ofertelor tehnice și financiare precum și a responsabilităților pe care și le asumă fiecare parte contractantă [2].

În ciuda tuturor avantajelor și dezavantajelor spațiului virtual, nu putem nega faptul că Cloud Computing este cea mai rapidă creștere a computerului bazat pe rețea. Oferă un mare avantaj clienților de toate dimensiunile: utilizatori simpli, dezvoltatori, întreprinderi, tuturor tipurile de instituții/organizații și din acest motiv ne vom folosi încă mult timp de tehnologia Cloud Computing.

Bibliografie:

1. BECKHAM J. *Cloud Computing: What it is and How Your Small Business Can Benefit*, 2010. [On-line];
2. GREAVU-ȘERBAN, V. *Cloud Computing Caracteristici și Modele*. Editura ASE București 2015. ISBN: 978-606-505-982-5.
3. MELL P., GRANCE T. *The NIST Definition of Cloud Computing*. Gaithersburg: National Institute of Standards and Technology, 2011.

Atelierul nr. 2
REALIZĂRILE PRACTICE ÎN ȘTIINȚE FIZICE, CHIMICE ȘI ALE NATURII

CZU 691.714:621.785

**CERCETĂRI EXPERIMENTALE PRIVIND PRELUCRAREA COMPLEXĂ
A OȚELURILOR CU UN CONȚINUT DE CARBON < 0,35%**

Pavel PERETEATCU, dr., conf. cerc.,
Alexandr OJEGOV, dr., conf. univ.,
Vladislav RUSNAC, dr., conf. univ.,
Cornel CRACAN, asist. univ., inginer,
Ion ȚÎGANAȘ, asist. univ., inginer,
*Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *The paper presents some results of the complex processing of metal surfaces made of steel with a carbon content $\leq 0.35\%$. The complex processing was performed in different consecutiveness: ESA + CHTT and CHTT + ESA. Electrodes – anodes for ESA were made of Chromium and Aluminum. The obtained results demonstrated the effectiveness of such processing, which finally leads to the improvement of some physical-mechanical characteristics of the metal surfaces.*

Keywords: *complex processing, chemical-thermal treatment, electrolytic plasma, operating characteristics.*

La etapa actuală un interes deosebit se acordă îmbunătățirii fiabilității și durabilității organelor de mașini și mecanisme.

Această problemă se manifestă prin două aspecte: mai întâi este vorba despre utilizarea unor materiale noi care dispun de proprietăți corespunzătoare cerințelor înaintate mai ales că se observă o continuă tendință a miniaturizării însăși a mașinilor și aparaturii modern iar al doilea utilizarea materialelor nedeficitare cu condiția că aceste materiale vor obține proprietăți de exploatare necesară.

Un rol deosebit în rezolvarea acestei probleme îi revine aplicării metodelor electrofizico-chimice de prelucrare a materialelor cu alte cuvinte a tehnologiilor neconvenționale care se bazează pe acțiunea surselor concentrate de energie pe suprafețele materialelor supuse prelucrării cât și fenomenele care au loc la interacțiunea acestor surse cu suprafața [1-3].

Un alt aspect al utilizării metodelor electrofizico-chimice de prelucrare constă în îmbinarea a două sau mai multe procese într-un procedeu unic care a căpătat de asemenea o aplicare destul de largă în durificarea suprafețelor materialelor metalice.

În prezenta lucrare sau efectuat cercetări asupra oțelurilor cu o concentrație medie a carbonului de 0,3%. Acest oțel este pe larg întrebuințat în diferite domenii ale construcției de mașini fiind un material accesibil și nedeficitar. Neajunsurile utilizării acestui oțel constau în faptul că el nu poate fi tratat termic în scopul obținerii unor structuri cu proprietăți fizico – mecanice adecvate condițiilor de exploatare așa ca rezistența la uzură, coroziune, etc.

Având în vedere că în majoritatea cazurilor funcționarea organelor de mașini decurge prin contactul suprafețelor, devine oportună necesitatea îmbunătățirii proprietăților de exploatare a pieselor. Este cunoscut că pentru oțeluri aceste caracteristici pot fi îmbunătățite convențional prin tratamentul termic – călirea sau chimico-termic – carburarea, nitrurare și cianizare.

O metodă foarte eficientă în acest sens s-a dovedit de a fi prelucrarea suprafețelor metalice în plasma electrolitică de tensiune joasă care după cum este cunoscut este o tehnologie eficientă cu multe avantaje [4]. Însă pentru eficientizarea procesului durificării, în cazul nostru suprafețele metalice au fost supuse unei prelucrări complexe, alierea cu scânteii electrice urmată de tratament termochimic în plasmă electrolitică de tensiune joasă.

ASE s-a efectuat la instalații industriale de tipul EFI 10 M și Elitron 22 cu următoarele caracteristici tehnico-tehnologice, vezi tabelul nr. 1 și 2.

Caracteristicile tehnice de bază a instalațiilor utilizate pentru ASE

Tabelul 1

N d/o	Tipul instalației	Tipul generatorului	Frecvența de oscilație a electrod-sculei, în Hz	Tensiunea pe capacități, V	Tensiunea de lucru, V	Curentul de scurt circuit, V	Curentul de lucru, A	Energia descărcării, J	Numărul regimurilor
1.	EFI - 10M (ЭФИ -10M)	Tiristori	100	15-200	-	2,5-5	0,5-2,5	0,04-6,4	6
2.	Elitron-22 (Элитрон -22)	Tiristori	100	150-90	-	-	0,5-3,0	-	-

Caracteristicile tehnologice ale instalațiilor utilizate pentru ASE

Tabelul 2

Nr. d/o	Tipul instalației	Productivitatea cm^2/min mg/cm^2	Grosimea acoperirii depuse, mm	Înălțimea microasperităților acoperirilor, Ra μm
1	EFI - 10M (ЭФИ -10M)	0,25-2; 0,8; 14,7	0,05-0,1	10-20
2	Elitron-22 (Элитрон -22)	Până la 5,0	0,01-0,12	16-80

Tratamentul termochimic în plasmă electrolică s-a efectuat la instalația NITRODUR 11 [4].

Cercetările s-au efectuat pe un eşantion de probe din oțel carbon St de formă paralelipipedică cu următoarele dimensiuni: $30 \times 30 \times 2$ mm.

Electrolitul prezenta o soluție apoasă de 10% de clorură de amoniu NH_4Cl cu adaosuri de glicerină.

Pentru tratamentul chimico-termic a fost aleasă varianta anodică a procesului ca fiind mai eficient după cum se menționează în [4].

ASE a suprafețelor probelor s-a efectuat utilizând în calitate de anodi electrozi din Crom și Aluminu.

După alierea St.3 cu crom în prealabil supus TTCH în electrolit timp de 3min pe suprafață este depistată o cantitate mare de crom, sunt urme de Cr_2O_3 , spectru de linie puternică a Fe- α și Fe- γ . Ca și în cazul ASE cu nichel a eşantioanelor din St.3 în prealabil încălzite în electrolit la alierea cu crom a fost descoperit același tablou (fig. 1), stratul de la suprafață constă practic din crom pur, mai jos de care este distribuită zona revenirii și difuziei Cr în matrice.

După zona de revenire, încă la TTCH în electrolit, din contul pătrunderii intense a carbonului și azotului s-a format o regiune cu structură metastabilă identificată ca FeC, microduritatea căreia este de 2,0-2,5 ori mai mare, decât a zonelor vecine care are o lățime egală pe toată întinderea acțiunii descărcărilor prin scânteii.

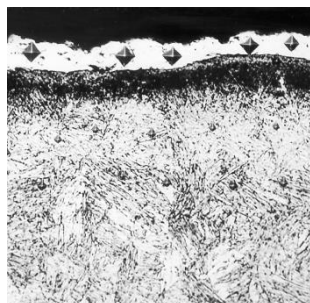


Fig. 1. Microstructura eşantionului de oțel St.3 supus prelucrării complexe: tratament plasmochimic în electrolit și ASE: $\times 500$.

Astfel, la alierea suplimentară cu crom a eşantioanelor din oțel St.3, supuse TTCH în electrolit se formează un strat superficial, care constă din 4 zone, și care se deosebește după structură și proprietăți.

ASE a oțelului St. 3 cu electrod de aluminiu + TTCH în electrolit

Pe difractograma suprafeței, durificată cu aluminiu în regim cu energia descărcării de 0,1 J s-au evidențiat două faze: linia FeAl și Fe – α , care este mai puternică, decât prima.

În cazul creșterii energiei descărcării până la 3,0 J difractograma conține linia puternică de Fe - α , este posibilă linia Al [5], linii slabe de FeAl, FeAl₃ și Al₂O₃. În pofida faptului, că în procesul ASE la regimurile susnumite are loc un transfer intens de aluminiu pe catod, însă cantitatea acestuia în acoperirea formată este destul de mică ceea ce se explică prin interacțiunea lui cu materialul matricei (catodului) și formarea compușilor intermetalici FeAl, FeAl₃ etc. După TTCH în electrolit a probelor supuse alierii în regimul cu energia descărcării de 0,1 J, pe difractogramă se observă amplificarea liniilor α -FeAl, apariția liniilor slabe de Al₂O₃, și de asemenea, prezența liniilor puternice de Fe.

În cazul TTCH în electrolit a probelor, prelucrate într-un regim cu energia descărcării de 3,0 J s-au înregistrat linia puternică de Fe - α , linia care, posibil, aparține Al, liniile slabe de FeAl, Fe₂Al₃, Al₂O₃.

Analiza micrografică a demonstrat, că straturile obținute prin ASE după TTCH parțial se dizolvă (mai ales asperitățile mai mari), iar defectele, formate în timpul ASE se autotratează, în urma topirii zonelor, care conțin Al pur în rezultatul saltului la suprafața și în interiorul probelor a temperaturilor de până la 850-900°C, ceea ce cu mult întrec temperatura de topire a aluminiului. În afară de aceasta, s-a stabilit că cantitatea dioxidului de aluminiu (Al₂O₃), format în procesul ASE în aer la încălzirea ulterioară în electrolit se mărește din contul oxidării aluminiului rămas. Straturile superficiale formate capătă aspectul unor acoperiri durificate structural și într-o mare măsură sunt eterogene.

În întregime, în rezultatul cercetării a diverselor variante ale prelucrării combinate s-a stabilit, că datorită difuziunii și transformărilor intense de fază în zona prelucrării și în afara ei, se mărește semnificativ grosimea straturilor durificate, se îmbunătățește calitatea (se micșorează rugozitatea) se tratează defectele, și, în sfârșit, se creează condiții pentru creșterea resursei acestor acoperiri.

Bibliografie:

1. ГИТЛЕВИЧ А.Е., МИХАЙЛОВ В.В., ПАРКАНСКИЙ Н.Я., РЕВУЦКИЙ В.М., *Электроискровое легирование металлических поверхностей*. Под ред. акад. АН МССР Ю.Н.Петрова, Кишинев, Штиинца, 1985, с. 195.
2. АРТАМОНОВ Б.А. и другие, *Электрофизические и электрохимические методы обработки материалов*. Москва, Высшая школа, 1983.
3. ГЕРЦЕНКЕИ В.С., ТЫШКЕВИЧ В.М., МАЗАНКО В.Ф., ФАДЬЧЕНКО ВЛ. МИХАЙЛОВ В.В., ПЕРЕТЯТКУ Н.В., ПАСИНКОВСКИЙ Е.А., ЯНОВИЧ А.И. *Особенности электроэрозийного легирования и электролитного нагрева с никелевым покрытием* // Электронная обработка материалов. №2-36 1996, С. 11-17.
4. БЕЛКИН, ПАВЕЛ. *Электрохимико – термическая обработка металлов и сплавов*. Издательство «МИР», Москва 2005.
5. MIKHAILOV V., IGNAT'KOV D., PASINCOVSCHI E., GRITSIU S., VOLODINA G., MANDRUTSA M., PERETEATCU P. *Phase – structural transformations and residual stresses at carbon steel strengthened by electrospark doping and electrolytic chemical treatment*. // International Conference BALTRIB '99, 21-22 September 1999, Kaunas. Lithuania.

CZU 565.76

STAFILINIDELE DIN GENUL PAEDERUS FABRICIUS 1775 (COLEOPTERA: STAPHYLINIDAE, PAEDERINAE) – ASPECTE MORFOLOGICE COMPARATIVE, FAUNISTICE, REVIZUIREA COLECȚIEI ȘI IMPORTANȚA ÎN NATURĂ

Irina MIHAILOV, dr. biol., conf. cerc.,

Centrul de Cercetare a Faunei Terestre, Laboratorul Entomologie,
Institutul de Zoologie, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: The information presented in the paper is a necessity in completing the entomological chapter (Coleoptera, Staphylinidae, Paederinae) by elucidating and updating the multi-annual collections in field, inventorying the collection, listing the points where the species: 1. *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802, 2. *Paederus fuscipes* Curtis, 1826, 3. *Paederus riparius* (Linnaeus, 1758) were recorded, collected and stored for preservation, highlighting populated habitats, emphasizing comparative morphological aspects, establishing importance in natural ecosystems.

Keywords: *Paederus Fabricius 1775, (Coleoptera, Staphylinidae, Paederinae), museum collection, Republic of Moldova, fauna.*

Introducere

Recompletarea colecției Staphylinidae cu noi specii și exemplare revine mereu în actualitatea cercetării. Această tendință este tratată ca o solicitare în planul de extindere a activității științifice cu menționarea biotopurilor de interes, evidențelor faunistice, condițiilor de mediu în sezon, tabloului floristic în ecosistemul cercetat, tipul de sol, distanța și structura teritoriilor inspectate.

În contextul revizuirii speciilor de stafilinide, în lucrare se prezintă investigații asupra grupului de pederine încadrate în subfam Paederinae, fam. Staphylinidae, ord. Coleoptera. Studiul acestor reprezentanți a început concomitent cu colectarea generală a eşantioanelor cu stafilinide în general, fiind o preocupare permanentă în domeniul entomologic. Tematicile anuale propuse pentru realizarea etapelor de studiu au contribuit la completarea cu informații despre rolul și importanța în fauna țării, evidențe multianuale a exemplarelor acestor specii, inventarierea colecției, analiza statistică, elucidarea comparativă a unor aspecte morfologice și bioecologice, potențialul de extindere în anumite biocenoze, tipurile de substraturi populate în diferite perioade etc.

Materiale și metode

Cercetarea pederinelor a fost efectuată prin abordarea etapelor de lucru: a) analiza probelor multianuale cu stafilinide extrase din diverse biotopuri; b) lucrul cu literatura de specialitate, capitolul stafilinidofauna din Europa și Republica Moldova; c) evaluarea colecției (Coleoptera, Staphylinidae) și recompletarea cu noi exemplare; d) accentuarea specialiștilor ce au contribuit la completarea colecției cu reprezentanți din grupul cercetat; e) aplicarea metodelor clasice de acumulare a materialului: flotația, strângerea pe suprafețele deschise manual, scuturarea pe pânză albă, filetări entomologice, capcana cu lumină; f) identificarea apartenenței taxonomice pe baza cheilor de determinare Coiffait [4, 5]; Bohac [2, 3], Fauna Europea [6] și BioLib.cz. [1].

Rezultate și discuții

Pederinele în colecție muzeală. La baza cercetărilor grupului de stafilinide în context entomologic și faunistic stau rezultatele din registrul de evidență a speciilor și colecția propriu-zisă (Coleoptera, Staphylinidae), structurată conform cerințelor clasificării și repartitei, depozitată în păstrare la muzeul laboratorului de Entomologie din cadrul Institutului de Zoologie. Grupul de pederine (Coleoptera, Paederinae), pentru Republica Moldova este cunoscut prin 3 specii 1.*Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802, 2.*Paederus fuscipes* Curtis, 1826, 3.*Paederus riparius* (Linnaeus, 1758). Cele mai vechi exemplare sunt etichetate din anii '60 de către Stepanov R., Plugaru S., Ostaficiuc V. În acest context, s-a efectuat o revizie pentru exemplarele speciilor existente și actualizarea colecției cu exemplare noi din diverse puncte cercetate (tabelul 1).

Tabelul 1. Inventarierea exemplarelor speciilor din genul *Paederus* Fabricius, 1775 în colecția (Coleoptera, Staphylinidae)

Specia	Punctul de colectare	Data	Habitat/Substrat	Număr exemplare	Colectorul
<i>Paederus littoralis</i> Gravenhorst, 1802	Ivancea, Orhei	02.04.1962	pădure/litieră	1	Stepanov R.
		18.05.1980	pădure/litieră	1	Stepanov R.
	Iablona Nouă, Anenii Noi	18.07.1968	câmp/plante descompuse	1	Ostaficiuc V.
	Chișinău	07.05.1977	câmp/plante descompuse	1	Ostaficiuc V.
	Speia, Anenii Noi	21.08.1979	pădure/litieră	1	Ostaficiuc V.
	Ialpug	07.10.2009	malul Nistrului/buruieni	3	Mihailov I.
	Ciumai, Vulcănești	19.06.2010	malul iazului/buruieni	1	Mihailov I.
	Cocieri, Dubăsari	18.10.2021	pășune, drum/buruieni	10	Mihailov I.
		25.04.2022	plante de romaniță	5	Mihailov I.
Total				24	
<i>Paederus riparius</i> (Linnaeus, 1758)	citad				
<i>Paederus fuscipes</i> Curtis, 1826	Bahmut, Călărași	05.09.1960	pădure	1	Plugaru S.
		17.08.1961	pădure	1	Plugaru S.
	Chițcani	04.08.1968	pădure	1	Ostaficiuc V.
	Rebenii Vechi, Ungheni	18.07.1968	împrejurimi	1	Ostaficiuc V.

	Vulcănești	06.08.1979	câmp	1	Ostaficiuc V.
	Giugiulești	09.07.1987	împrejurimi	1	Ostaficiuc V.
	Chișinău	23.04.2007	parc	2	Ciubcic V.
	Colonița, Chișinău	21.04.2008	pășune	1	Mihailov I.
	Congaz	08.06.2008	stepă	3	Mihailov I.
	Ghidighici, Strășeni	16.05.2012	malul iazului	1	Bușmachi G.
	Horăști, Ialoveni	01.04.2013	pădure	2	Bacal S.
	Brînzani, Edineț	13.09.2014	împrejurimi	1	Chiriac I.
	Slobozia Mare, Cahul	27.09.2021	Rezervația Prutul de Jos/ buruieni	16	Grozdeva S.
	Cocieri, Dubăsari	02.05.2022	plante de romaniță	9	Mihailov I.
<i>Total</i>				41	
Total în colecție				65	

Statutul stafilinidului *Paederus riparius* (Linnaeus, 1758), în calitate de specie citată, se cunoaște din cercetările multianuale ale entomologilor Neculiseanu Z. [7] și Iațentkovschii E. [11], fiind abordată descrierea prezenței în ecosistemele țării noastre și observații generale asupra întregului grup de pederine.

Verificând speciile de pederine etichetate pe teritoriul Republicii Moldova în perioada anilor '60, '70, '80, în scop de continuitate sunt elucidate colectările după anul 2000. În această ordine, grupul nu a rămas fără supraveghere științifică, baza colecțională fiind completată prin contribuția echipei de cercetători: Ciubcic V., Bacal S., Chiriac I., Grozdeva S., Bușmachi G. etc. Astfel, în colecție se păstrează exemplare adunate din toate părțile țării, din zona de nord Edineț (Brînzani), Ungheni (Rebenii Vechi, actual: Rădenii Vechi), din centru au fost cercetate punctele Dubăsari (Cocieri), Ialoveni (Horăști), Strășeni (Ghidighici), Călărași (Bahmut), Anenii Noi (Speia, Iablona Nouă), Orhei (Ivanca), Chișinău (Colonița) din sud: Chițcani, Cahul (Slobozia Mare), Congaz, Vulcănești (Ciumai), Giurgiulești, Ialpuș.

Aspecte faunistice. Din fixările observațiilor în registrul de câmp și cel de colecție, menționez câteva elemente relevante din comportamentul faunistic al acestor specii. Apariția în teren, migrarea, adaptarea la anumite habitate a speciilor din genul *Paederus*, au constituit o obligație profesională pentru entomologii implicați în studierea grupului. Unele colectări reprezintă o dovadă a perpetuării activității populației în anumite etape ale ciclului biologic vital. Astfel, în cazul stafilinidului *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802 colectat de pe pășune în 18.10.2021 (s.Cocieri, r-l Dubăsari, 10 ex.) demonstrează perpetuarea longevivă a activității sezoniere până toamna târziu, fapt real al prescrierilor specialiștilor vizavi de adaptabilitatea stafilinidelor în diverse condiții și rezistența la severitatea factorilor externi. Pășunile servesc locul pentru găsirea sursei de hrană în diverse substraturi (plante descompuse, dejecții animale, straturi de gunoi). Prin determinarea habitatului și substraturilor din care s-au realizat extracțiile se subînțelege uniformitatea preferințelor nutriționale și caracterul de adaptabilitate. Majoritatea se regăsesc în litieră, în zonele cu umiditate persistentă, pe unele plante medicinale care mențin umbră și umezeală, zboară la capcana cu lumină. Cele mai multe exemplare de *Paederus fuscipes* Curtis, 1826 au fost adunate în Rezervația Prutul de Jos (16 ex.) în 27.09.2021. Exemplare unice s-au manifestat în păduri și câmpuri agricole neîntreținute, iar din zona de stepă (Congaz, iunie 2008) sunt stocate 3 exemplare. Recent în 25.04 și 02.05.2022 (Cocieri, Dubăsari) pe o suprafață mică cu romaniță au fost extrase exemplare de *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802 (5 ex.) și *Paederus fuscipes* Curtis, 1826 (9 ex.). Acumularea ambelor specii în acest habitat explică umezeala din sol și timpul însorit. Frecvenți în apariție numerică dominantă au fost masculii.

În total, numărul determinat depozitat la păstrare în colecție este de 65 exemplare, 41 ex. aparțin speciei *Paederus fuscipes* Curtis, 1826 și 24 ex. sunt ale stafilinidului *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802. Evaluarea colecției care rămâne în istoria laboratorului, constituie un început în cercetarea acestui grup, de a întreprinde completări profunde și îmbogățire cu alte specii noi și exemplarele acestora.

Importanța. Speciile sunt cunoscute în literatura de specialitate entomologică și medicală pentru substanța paederin care se prezintă aplicabilă în anumite scopuri de cercetare și urmărire. Pentru om, prezintă pericol în efectuarea unor alergii severe în caz de atingere și/sau strivire. Sunt specii care populează ariile umede, având statutul ecologic de categorizare higrofilă. Preferă să se dezvolte în biotopurile cu exces de umiditate. Servesc etalon în programele de studiu. Pot fi crescute și urmărite în condiții de laborator.

Caracteristica morfologică, tabelul 2, figura 1.

Tabelul 2. Elucidarea aspectelor morfologice pentru reprezentanții din genul *Paederus* Fabricius, 1775

Identitatea morfologică, aspecte comparative	<i>Paederus littoralis</i> Gravenhorst, 1802 (popular denumit: stafilinul litoralului)	<i>Paederus fuscipes</i> Curtis, 1826 (denumit popular: stafilinul vector)	<i>Paederus riparius</i> (Linnaeus, 1758) (denumit popular: piperul de coastă)
dimensiunea corpului	8-9 mm	6-7 mm	7,5-8,5 mm
capul	Albastru	negru, mandibulele galbene, ochi mari, tâmples lungi, curbate, cu suprafața strălucitoare	îngust, negru strălucitor, cu ochi mici, tâmples curbate cu suprafața netedă
antenele	de la segmentul 4 mai întinse	cu segmentele mai închise la culoare	primele 3 segmente antenale sunt de culoare oranj, celelalte de un brun închis
protoracele	portocaliu, lat, rotunjit spre unghiurile anterioare (lateral), cu îngustare ușoară strălucitor, cu puncte și sete lungi evidente	portocaliu, alungit, neted, marginea bazală ușor curbată, lateral prezente puncte cu sete alungite	ușor mai îngust decât capul, portocaliu strălucitor, neted,
elitrele	albastre, ușor alungite, late la bază, rotunjite, cu marginile laterale paralele, pubescență accentuată	albastre, cu nuanță metalică	albastre sau verzi, alungite, cu laturile bazale înclinate iar laturile apicale sunt curbate, cu suprafața punctată și cu pubescență fină de nuanță închisă
abdomenul	segmentele 3-6 portocalii segmentele 7-8 negre	segmentele bazale portocalii, cele terminale negre	străbătut cu puncte și pubescență fină, dilatat spre apex, segmentele bazale cu margini accentuate, segmentele apicale au margini slab evidente
picioarele	femurul bicolor, palid la bază, negru cu nuanță metalică pe aria apicală, tibiile galbene	portocalii, femurele lipsite de dinți, tibiile întinse spre partea posterioară	lungi și zvelte, femurele primelor perechi de picioare sunt mai scurte și mai late decât celelalte perechi, tibiile posterioare întinse doar la bază, tarsele sunt portocalii
referința	[4,8]	[4,9]	[7,10]

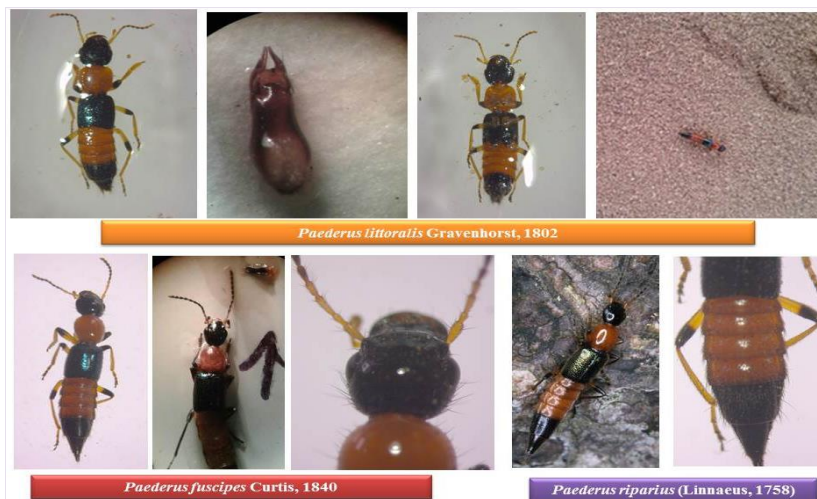


Figura 1. Aspecte generale de identificare ale speciilor din genul *Paederus* Fabricius, 1775
(notat cu galben: *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802, notat cu roșu: *Paederus fuscipes* Curtis, 1840
notat cu violet: *Paederus riparius* (Linnaeus, 1758), arhiva foto Mihailov Irina)

Recunoașteri. Studiul materialului prezentat în lucrare s-a realizat în coordonare cu cerințele proiectului științific de stat 20.80009.7007.02: Schimbări evolutive ale faunei terestre economic importante, ale speciilor rare și protejate în condițiile modificărilor antropice și climatice, susținut de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova. Director de proiect, BUȘMACHIU Galina, doctor habilitat, conferențiar cercetător, șef al laboratorului de Entomologie din cadrul Institutului de Zoologie.

Concluzii. Grupul de pederine *Paederus* Fabricius, 1775 încadrat în colecția Coleoptera, Staphylinidae și programele de cercetare, enumeră 3 specii și 65 exemplare depozitate la păstrare: 24 ex. de *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802 și 41 ex. de *Paederus fuscipes* Curtis, 1826. Specia *Paederus riparius* (Linnaeus, 1758) a fost menționată pe teritoriul țării în anul 1912. Speciile *Paederus fuscipes* Curtis, 1826 și *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802 se întâlnesc în biocenozelor forestiere și agricole.

Au fost extrase probe din punctele: Edineț (Brînzani), Ungheni (Rebenii Vechi, actual: Rădenii Vechi), Dubăsari (Cocieri), Ialoveni (Horăști), Strășeni (Ghidighici), Călărași (Bahmut), Anenii Noi (Speia, Iablona Nouă), Orhei (Ivanca), Chișinău (Colonița), Chițcani, Cahul (Slobozia Mare), Congaz, Vulcănești (Ciumai), Giurgiulești, Ialpuș.

Specia *Paederus fuscipes* Curtis, 1826 și-a manifestat prezența prin cele mai multe exemplare (16 ex.) adunate în Rezervația Prutul de Jos. Stafilinidul *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802 a fost abundent în perioada rece a anului 2021 (10 ex. colectat de pe pășune în 18.10.2021, s. Cocieri, r-n-l Dubăsari). Ambele specii au fost depistate în probele acumulate de pe terenul cu romaniță. În rezultatul identificării, au fost înregistrați mai mulți masculi decât femele.

Bibliografie:

1. Biolib.Cz. Biological Library. <http://www.biolib.cz/en/stats/id84/> (accesat: 01.07.2022).
2. BOHAC, J. Review of the subfamily (Coleoptera, Staphylinidae) of Czechoslovakia (II). In: Acta entomologica Bohemoslovaca. 1986, vol. 83, p. 365-398.
3. BOHAC, J. Staphylinid beetles as bioindicators. In: Agriculture, Ecosystems and Environment. 1999, 74, p. 357-372.
4. COIFFAIT, H. Coleopteres staphylinidae de la region Palearctique occidentale. Sous famille Paederinae, Tribu Paederini 1 (*Paederi*, *Lathrobii*). Toulouse, 1982, vol. 4, 440 p.
5. COIFFAIT, H. Coleopteres staphylinides de la region Palearctique occidentale. Sous famille Paederinae, Tribu Paederini 2. Sous famille Euaesthetinae. Toulouse, 1984. 424 p.
6. Fauna Europeae <http://www.faunaeur.org/full/results.phpid/11886> (accesat: 01.07.2022).
7. Некулисяну, З. З. Фауна и биология коротконадкрылых жуков подсемейств Staphylininae и Paederinae (Coleoptera, Staphylinidae) в агроценозах Молдавии. Дисс. канд. биол. наук. Кишинев, 1984. 204 с.
8. *Paederus littoralis* Gravenhorst, 1802. In: <https://www.ukbeetles.co.uk/paederus> (accesat: 27.07.2022).
9. *Paederus fuscipes* Curtis, 1840. In: <https://www.ukbeetles.co.uk/paederus-fuscipes> (accesat: 27.07.2022).
10. *Paederus riparius* (Linnaeus, 1758). In: https://inpn.mnhn.fr/espece/cd_nom/10004/tab/fiche (accesat: 27.07.2022)
11. Яцентковский, Е. Материалы по энтомологической фауне Бессарабии. Жесткокрылые. VII. Staphylinidae. В: Тр. Бессараб. о-ва естествоисп. и любителей естествозн. 1912, том II, вып.2, с. 149-164.

CZU 911.3:314(478-22)

ASPECTE PRIVIND EVOLUȚIA NUMERICĂ A POPULAȚIEI COMUNEI IZVOARE (RAIONUL FLOREȘTI)

Victor CAPCELEA, dr., lect. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Olesea CAPCELEA, profesor, grad didactic I,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi” din mun. Chișinău

Abstract: The main purpose of this study is number population in Izvoare commune (Floresti district). Based on the censuses carried out between 1835-2014, this research aims to track the evolution of the population in Izvoare commune.

Keywords: population, censuses, population dynamics, factors of influence, number, Izvoare commune.

Introducere

Comuna Izvoare este o localitate situată în partea de nord-vest a raionului Florești, care cuprinde o suprafață totală de 38,79 km², constituită din 3 localități: Izvoare, Bezeni și Scăieni. Ea se învecinează la nord cu comuna Căinari Vechi, la nord-est cu comuna Vădeni (r-nul Soroca), la est cu comuna Rădulenii Vechi, la sud cu comunele Trifănești și Frumușica (r-nul Florești), iar la vest cu comunele Hăsnășenii Mari și Petreni (r-nul Drochia) [10, p. 11].

Materiale și metode

Populația sub variatele ei aspecte a constituit obiect de studiu încă din cele mai vechi timpuri, ea se află într-un proces continuu de modificare a efectivului, distribuției și structurii, ceea ce impune studierea ei într-o viziune sistemică. Studiarea populației, ca de obicei, se începe cu cunoașterea numărului de locuitori.

Numărul populației poate fi cunoscut prin intermediul recensământului populației, care reprezintă o înregistrare globală transversală a întregii populații la un moment dat. Recensământul populației este cea mai mare și importantă lucrare statistică a Republicii Moldova, și una dintre principalele forme de observare în statistica demografică în care se conține informații cu privire la numărul și structura populației.

Studiarea evoluției numerice a populației comunei Izvoare a fost efectuată prin intermediul utilizării datelor de la recensămintele populației din perioada anilor 1835-2014. Ca surse informaționale au fost utilizate:

- *dosarele Agenției Naționale a Arhivelor din Republica Moldova* (A.N.A.R.M.) – recensămintele desfășurate în 1835 [4, 5, 6] și 1859 [7, 8, 9];
- *publicațiile statistice din Biblioteca Națională a Republicii Moldova* (B.N.R.M.) – recensămintele desfășurate în 1897 [18], 1930 [15], 1941 [13] și 1969 [11, 12];
- *dosarele Arhivei Biroului Național de Statistică* (A.B.N.S.) – recensămintele desfășurate în 1959 [1], 1979 [2] și 1989 [3];
- *materialele de pe pagina electronică a Biroului Național de Statistică* (B.N.S.) – recensămintele desfășurate în 2004 [16] și 2014 [17].

La realizarea acestui studiu au fost aplicate un șir de metode de cercetare: statistico-matematică, grafică, observația, sinteza, analiza ș.a.

Rezultate și discuții

Caracterizarea evoluției populației comunei Izvoare este posibilă pe baza informațiilor disponibile începând cu recensământul din 1835 [4, 5, 6], când populația era de 526 locuitori (fig. 1). Potrivit rezultatelor acestui recensământ, populația era repartizată în felul următor: satul Izvoare – 408 locuitori, satul Bezeni – 90 locuitori și satul Scăieni – 28 locuitori (fig. 2).

În urma recensământului din 1859 [7, 8, 9], populația totală a comunei Izvoare a fost evaluată la 705 locuitori, ajungând ulterior la 1032 locuitori în anul 1897 [18], iar în 1930 la 2419 locuitori [15] (fig. 1). Creșterea numerică a populației continuă până la recensământul din anul 1941 [13], când efectivul populației a constituit 2710 locuitori (satul Izvoare – 1272 locuitori, satul Bezeni – 771 locuitori și satul Scăieni – 667 locuitori) (fig. 1).

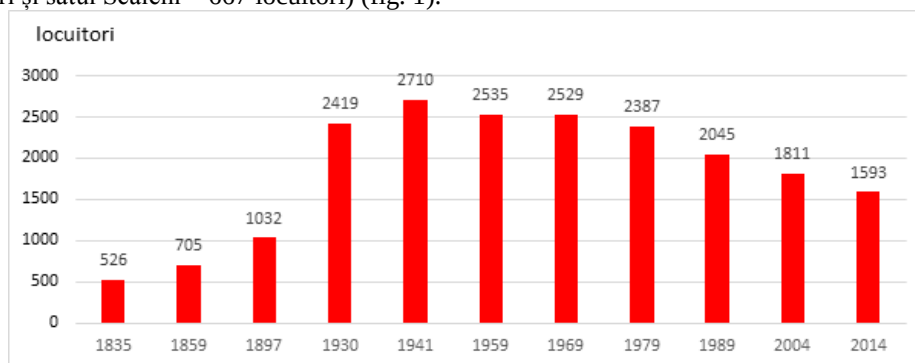


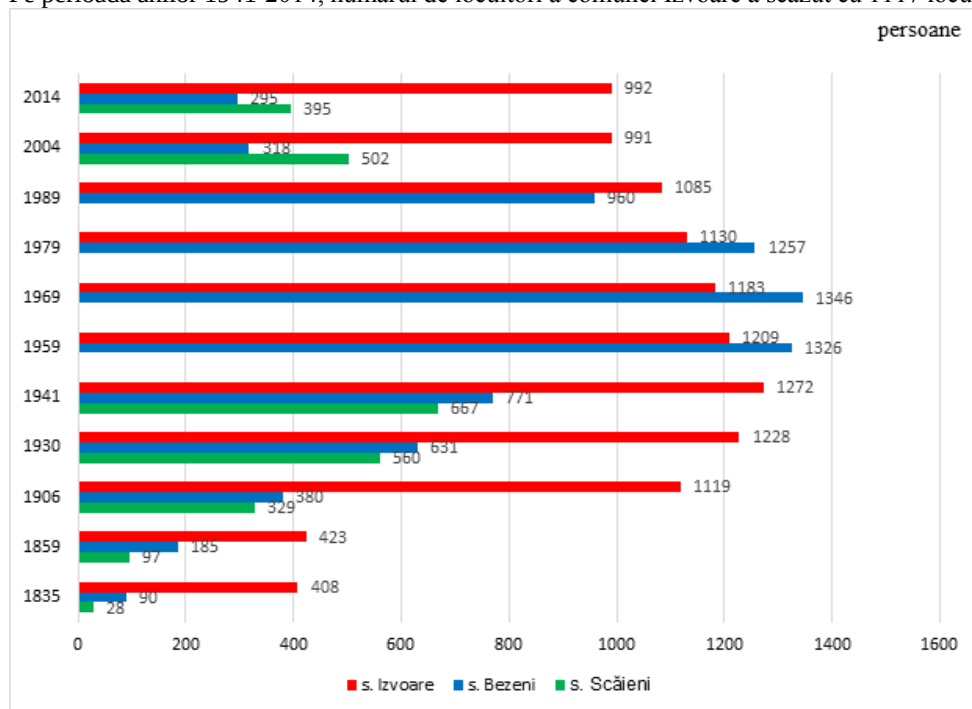
Fig. 1. Evoluția populației comunei Izvoare (1835 - 2014)

În decursul anilor 1835-1941, numărul de locuitori a comunei Izvoare a crescut de 5,1 ori, datorită sporului natural înalt al populației și migrației masive a populației din alte localități.

Urmările celui de-al doilea război mondial, a foametei, deportărilor și represiunilor staliniste și-a pus amprenta în evoluția demografică ulterioară a comunei Izvoare, astfel încât în 1959, aceasta a scăzut la 2535 de locuitori (fig. 1). La ultimul recensământ sovietic din 12-19 ianuarie 1989, efectivul populației acestei comune s-a diminuat la 2045 de locuitori (fig. 1).

După proclamarea la 27 august 1991 a independenței Republicii Moldova au fost organizate până în prezent două recensăminte (2004 și 2014). Conform datelor recensământului din 2004 [16], pe teritoriul comunei Izvoare au fost atestați 1811 de locuitori, iar *potrivit datelor ultimului recensământ din 2014 [17], populația comunei Izvoare s-a redus la 1593 locuitori* (satul Izvoare – 992 locuitori, satul Bezeni – 295 locuitori și satul Scăieni – 395 locuitori). *Față de înregistrarea precedentă (2004) numărul locuitorilor a scăzut cu 218 locuitori.*

Pe perioada anilor 1941-2014, numărul de locuitori a comunei Izvoare a scăzut cu 1117 locuitori.



* În perioada recensămintelor 1959-1989 Scăieniul era parte componentă a satului Bezeni.

Fig. 2. Evoluția populației localităților din componența comunei Izvoare (1835 - 2014)

Potrivit datelor prezentate de către Secția raională de statistică Florești [14], populația comunei Izvoare la 1 ianuarie 2022 a constituit doar 1504 locuitori.

Diminuarea accentuată a efectivului populației comunei Izvoare de la începutul anilor 1990 și până în prezent, este determinată atât de factorii demografici (natalitatea scăzută, bilanțul natural negativ, îmbătrânirea populației etc.) cât și de migrația masivă a populației peste hotare, din cauza problemelor social-economice (lipsa locurilor de muncă și a unei perspective de viitor, mediului social nefavorabil).

Concluzii

Dinamica numărului populației în comuna Izvoare pe parcursul ultimelor opt decenii înregistrează o evoluție negativă, mai ales în satele Bezeni și Scăieni.

În comuna Izvoare situația demografică poate fi calificată ca fiind „nefavorabilă”, din cauza unui spor natural negativ și ponderii mai înalte a vârstnicilor, în rezultat determinând îmbătrânirea populației și acutizarea asigurării cu forță de muncă a economiei locale.

Bibliografie:

1. A.B.N.S., fond 3021, inv. 32, d. 1, fila 131.
2. Ibidem, fond 3021, inv. 32, d. 174, fila 123.
3. Ibidem, fond 3021, inv. 32, d. 297, fila 178.

4. A.N.A.R.M., fond 134, inv. 2, dosar 119, fila 72-101v.
5. Ibidem, fond 134, inv. 2, dosar 119, fila 102-105.
6. Ibidem, fond 134, inv. 2, dosar 96, fila 445-454.
7. Ibidem, fond 134, inv. 2, dosar 419, fila 309-344.
8. Ibidem, fond 134, inv. 3, dosar 472, fila 25-32.
9. Ibidem, fond 134, inv. 2, dosar 428, fila 597-607.
10. CAPCELEA, Valeriu, CAPCELEA, Victor, CAPCELEA, Grigore. *Comuna Izvoare (Florești): istorie și actualitate*. – Chișinău: Pro-Mapix, 2021. – 350 p. **ISBN 978-9975-157-47-6**
11. *Enciclopedia Sovietică Moldovenească (În 8 volume). Vol. 1.* – Chișinău: Redacția Principală a Enciclopediei Sovietice Moldovenești, 1970, p. 376.
12. *Ibidem. Vol. 3.* – Chișinău: Redacția Principală a Enciclopediei Sovietice Moldovenești, 1972, p. 37.
13. *Indicatorul localităților din România. Datele recensământului general din 6 aprilie 1941.* – București: Institutul Central de Statistică, 1943. – 1024 p.
14. *Numărul populației prezente precizat la 01.01.2022 în comuna Izvoare.* Secția statistică Florești.
15. *Recensământul general al populației României din 29 decembrie 1930: neam, limba maternă, religie: vol. 2.* – București: Editura Institutului Central de Statistică, 1930. 780 p.
16. *Recensământul populației din 2004. Volumul 1. Caracteristici demografice, naționale, lingvistice, culturale.* – Chișinău: Statistica, 2006. – 492 p. [online] [citat 18 septembrie 2022]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/pageview.php?l=ro&id=2208&idc=263>
17. *Recensământul Populației și al Locuințelor 2014.* [online] [citat 18 septembrie 2022]. Disponibil: <https://recensamint.statistica.md/ro/profile/502>
18. *Отчеты, доклады, сметы, раскладки Сорокской Уездной Земской Управы и постановления XXX очередного Уездного Собрания созыва 1898 года.* Сорокское Земство – 1899. Тип. Вайсмана: Soroca, 1899. – 432 p.

CZU 37.018.4:57

EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA BIOLOGIE PE BAZA PRINCIPIULUI LATERALIZĂRII ECHILIBRATE A INFORMAȚIEI

Ala CUȚULAB, drd., asist. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The learning process is the basic tool through which the interconnection between education and society is achieved, which contributes to the development and training of future specialists. All the mental processes involved in the learning process are carried out thanks to the intervention of the nervous system, mainly the brain being the organ responsible for storing, processing and memorizing information.*

Keywords: *education, learning, skills, improvement, cerebral hemispheres, creativity.*

Din toate timpurile, educația rămâne a fi considerată cea mai puternică armă pe care o poate utiliza omenirea în scopul schimbării lumii, ce constă dintr-un sistem de acțiuni de selectare și transmitere a valorilor prin care este dezvoltat potențialul biopsihic uman.

Educația reprezintă un proces orientat de formare și autoformare a conștiinței și comportării sociale a personalității. De aici reiese, că orice componentă a educației – morală, intelectuală, ecologică, estetică, fizică ș.a. prevede formarea la personalitate de moduri adecvate de conștiință și comportare [8].

În cursul existenței sale, fiecare persoană este supusă unor influențe educative multiple, care pot acționa concomitent, succesiv sau complementar, în forme variate. Unele acționează spontan, incidental, altele au un caracter organizat, sistematizat, provenite din partea școlii sau a altor instituții extrașcolare. În strânsă legătură cu ideea potrivit căreia învățământul (educația școlară) trebuie privit în perspectiva educației permanente, s-au conturat conceptele de educație formală (instituționalizată), educație nonformală (extrașcolară) și educație informală (difuză), pentru denumirea curentă a tipurilor de educație ce se realizează astăzi. Încă din 1974, Coombs și Ahmed – echivalând educația cu învățarea – au identificat aceste tipuri, definindu-le astfel:

- ✓ *Educație informală* – procesul ce durează o viață, prin care fiecare persoană dobândește cunoștințe, îndemănări, aptitudini și înțelegere din experiențele zilnice;

- ✓ *Educație nonformală* – orice activitate organizată în mod sistematic, creată în afara sistemului formal și care oferă tipuri selectate de învățare a subgrupurilor specifice populației;
- ✓ *Educația formală* – educația instituționalizată, structurată în mod ierarhic, gradată cronologic și condusă de la un centru [7, pp. 173-174].

Educația este realizată în baza procesului educațional, care reprezintă mijlocul principal prin intermediul căruia cadrul didactic educă și instruiște noua generație, astfel modelând personalități umane.

Relația profesor – elev reprezintă modalitatea principală de mediere didactică, de ipostaziere a acestuia într-o variantă umană, subiectivă. Plecând de la locul profesorului în conducerea și dirijarea proceselor educative, de la gradul său de implicare în aceste procese, se pot deduce trei tipuri de relații profesor – elev:

- relații de tip democratic – există un raport optim dintre directivitate și libertate;
- relații de tip *laisser-faire* – domină interesele și dorințele elevilor;
- relații de tip autocratic – profesorul este actantul principal, aproape exclusiv, al relației didactice.

Articularea unui raport optim al profesorului cu elevii săi, o reprezintă empatia didactică, acea capacitate a cadrului didactic de a se transpune în „ființa” elevilor săi, de a intuit procesualitatea cognitivă și afectivă a celor cu care interacționează, de a vibra și re trăi la modul afectiv stări, gânduri, proiecte [3, pp. 335-336].

Școala reprezintă un spațiu axiologic prin excelență, un câmp de negociere și validare valorică, o instituție delegată de comunitate să transmită un anumit sistem de valori prin intermediul cadrului didactic, care formează acte de limbaj, de gândire și de trăire în scopul unei predări eficiente [4, pp. 51-54].

Prin intermediul procesului educațional, studierea disciplinei Biologia în cadrul școlii, dezvoltă educația biologică, un factor determinant, hotărâtor al dezvoltării personalității elevului, ceea ce permite să analizeze interdependența om-natură.

Biologia este știința fundamentală a naturii, care are ca obiect de studiu materia vie cu toate aspectele sale, bazată pe studierea organismelor vii, relațiile dintre ele și cu mediul înconjurător.

Valoarea formativă a acestei discipline constă în formarea unor competențe referitoare la protecția mediului ambiant, la menținerea stării de sănătate a elevului și a celor din jur, competențe care contribuie la acomodarea elevului la condițiile reale, variabile ale vieții [6, p. 6].

Procesul educațional la biologie este orientat spre formarea la elevi a competențelor specifice disciplinei reflectate în tabelul 1 [2, p. 5].

Tabelul 1. Competențe specifice disciplinei Biologia [2, p. 5]

Verbul de acțiune/activitatea	Domeniul/ disciplina/ subiectul	Modalitatea	Contextul, rezultatul
Utilizarea	limbajului științific biologic	în diverse contexte de comunicare	referitor la structuri, procese, fenomene, legi, concepte.
Investigarea	lumii vii	cu ajutorul metodelor și mijloacelor specifice	pentru îmbunătățirea calității vieții și a mediului.
Implicarea	în activități de menținere a stării de sănătate proprii și a celor din jur	prin aplicarea metodelor interactive	în vederea formării unui comportament sanogen.
Participarea	în acțiuni de ocrotire a biodiversității	prin parteneriat	în vederea rezolvării problemelor ecologice la nivel individual, local și global.

Procesul educațional modern la biologie se axează atât pe principiile generale, cât și pe principii specifice disciplinei [6, pp. 7-10].

Principii generale

- 1. Principiul științific** care presupune înarmarea elevilor pe parcursul anilor de studiu cu cunoștințe strict științifice ce corespund caracterului contemporan al științelor. Principala cerință a acestui principiu este selectarea științifică a materiei de studiu.
- 2. Principiul accesibilității** constă în adaptarea cunoștințelor, a formelor de transmitere și sarcinilor, elevilor la nivelul dezvoltării lor psihice, al cercului lor de cunoștințe și reprezentări, al capacității lor de muncă. Respectarea acestui principiu presupune trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex. Respectarea principiului accesibilității presupune expune-

rea cunoștințelor gradat, trecând de la fapte concrete la generalizări, de la generalizări mai simple, la cele mai complexe.

- 3. Principiul sistemic.** În cadrul lecției trebuie de respectat transmiterea unui quantum de cunoștințe științifice expuse în mod sistematic și presupune legătura cunoștințelor noi asimilate de cele anterioare, în vederea lărgirii și aprofundării continue a cunoștințelor.

Principii specifice

- 1. Principiul abordării integrate a disciplinei** – structurarea conținuturilor într-o viziune integrată, modulară, concentrică, urmărindu-se dezvoltarea competențelor de investigație complexă a naturii.

De exemplu, **Clasa a VIII-a**, Modulul „Sisteme de susținere”

- Sistemul osos la om. Scheletul. Structura oaselor.
- Sistemul muscular la om. Grupele principale de mușchi. Structura. Compoziția și proprietățile mușchilor.
- Fiziologia sistemului locomotor.
- Afecțiuni ale sistemului locomotor și acordarea primului ajutor în caz de afecțiuni.
- Igiena sistemului locomotor.

- 2. Principiul centrării activității/ demersului didactic pe elev** – adoptarea unui demers de învățare activă, prin propunerea unor activități individuale sau în grup, în care elevii să-și dezvolte independența de acțiune, originalitatea și creativitatea realizând/desfășurând activitățile în ritm propriu fiecăruia.

De exemplu, **clasa a VIII-a**, unitatea de conținut, „Ocrotirea mediului”, activitatea de învățare, „Redactarea unor comunicări/prezentări Power Point referitoare la modificările organismului uman în timp sub influența factorilor nocivi”, contribuie la o învățare activă, dezvoltată prin motivație, în ritmul propriu al fiecărui elev, cu tendință de a-și prezenta produsul muncii prin originalitate, creativitate, măiestrie și încredere în forțele proprii.

- 3. Principiul funcționalității/ utilității sociale ale procesului didactic** presupune elaborarea unor situații de problemă, rezolvarea cărora contribuie la autoactualizare.

De exemplu, **clasa a VII-a**, unitatea de conținut „Sisteme vitale”, activitatea de învățare „Elaborarea unui regim alimentar pentru menținerea echilibrată a metabolismului”, contribuie la autoactualizare în rezolvarea situației de problemă.

- 4. Principiul lateralizării echilibrate a informației** presupune propunerea unui set de sarcini didactice pentru dezvoltarea echilibrată a emisferelor cerebrale (stângă și dreaptă).

Din punct de vedere fiziologic, cele două emisfere ale creierului omului percep, prelucrează și stochează informația în mod diferit. Centrii conștiinței și vorbirii sunt situați în emisfera stângă, se consideră, că știința și teoriile științei sunt produsele activității emisferei stângi. Este activată emisfera dreaptă, când omul se interesează de lumea înconjurătoare, caută noi soluții de rezolvare a diferitor situații.

Din cercetările efectuate, referitoare la activitatea creierului, teoreticienii au expus ideea despre „alternativa de implicare a elevilor în procese de cunoaștere și modelare, nu doar oferirea de cunoștințe și modele teoretice gata”, în scopul dezvoltării succesului învățării.

Exemple de sarcini didactice, rezolvarea cărora contribuie la dezvoltarea echilibrată a emisferelor cerebrale:

Clasa a VI-a. Tema: *Efectele acțiunii omului asupra diversității mediului.*

Sarcina: Elaborează un poster în care să enumeri argumente despre „Efectele pozitive și negative ale omului asupra mediului”. (*Sarcina propusă contribuie la dezvoltarea emisferei drepte*)

Clasa a VII-a. Tema: *Igiena organelor de simț la om*

Sarcina: Elaborează buletine informative referitoare la igiena organelor de simț la om, în care să argumentezi despre necesitatea respectării igienei pentru sănătatea organismului. (*Sarcina propusă contribuie la dezvoltarea emisferei drepte*)

Clasa a VIII-a. Tema: *Compoziția chimică a celulei*

Sarcina: Prezintă tipurile de substanțe chimice a celulei într-un conspect de reper. (*Sarcina propusă contribuie la dezvoltarea emisferei stângi*)

Clasa a IX-a. Tema: *Mecanismele transmiterii caracterelor ereditare*

Sarcina: Utilizând simbolurile genetice, demonstrează prin scheme transmiterea unui caracter ereditar autozomal dominant și recesiv la om. (*Sarcina propusă contribuie la dezvoltarea emisferei stângi*)

Tabelul 2. Exemple de activități pentru dezvoltarea echilibrată a ambelor emisfere cerebrale [6, p. 9]

Clasa	Activități pentru emisfera stângă	Activități pentru emisfera dreaptă
VI-a	Schimbarea particularităților structurilor plantelor adaptate pentru polenizare.	Reprezentarea artistică a unor bioritmuri la plante și animale (desen, eseu, etc.).
VII-a	Elaborarea unor tabele comparative ale scheletului la diferite animale.	Elaborarea unor eseuri metaforice, în care să se evidențieze particularitățile și importanța răspândirii fructelor și semințelor.
VIII-a	Reprezentarea schematică a nivelurilor structurale ale organismelor.	Modelarea unei celule vegetale sau animale din diverse materiale.
IX-a	Reprezentarea grafică a lanțurilor trofice, piramidelor ecologice, relațiilor trofice dintr-un ecosistem.	Elaborarea unui album cu fotografii și date despre consecințele pozitive și negative ale intervenției omului într-un ecosistem din localitate.

5. Principiul corelației interdisciplinare presupune abordarea unui demers didactic interdisciplinar cu geografia, fizica, chimia, matematica, desenul, literatura etc. care motivează și condiționează caracterul sistemic al învățării. (*Tangența biologiei cu chimia, geografia, fizica, limba și literatura română*).

La etapa în care omul cunoaște lumea înconjurătoare, când observă, „absoarbe și digeră” propria experiență senzorială, caută căi noi și rezolvări geniale, mai bine-zis creează, este activă emisfera dreaptă. Conștiința determinată de emisfera dreaptă este subiectivă, senzorială, emoțională, este ușor influențată de factorii interni și la fel de ușor exteriorizează imaginile propriei fantezii. La baza activității emisferei drepte se află creativitatea care este importantă a fi păstrată.

E cunoscut faptul că la majoritatea indivizilor emisfera stângă o domină pe cea dreaptă, ea controlând partea dreaptă a corpului. Prin aceasta și se explică procentul mare de dreptaci (94%).

Copiii mici utilizează la întâmplare mâna stângă sau dreaptă. Specializarea emisferelor cerebrale intervine progresiv, începând cu vârsta de trei ani și se desfașoară pronunțat în perioada pubertății.

Cercetările referitoare la activitatea creierului denotă următoarele:

- Toate disciplinele școlare transmit elevilor modelele științifice gata pregătite. Fiecare disciplină școlară, la rândul ei, reprezintă un anumit model. Astfel, pe parcursul școlarizării activitatea elevilor constă în memorarea materiei gata pregătite sub formă de fapte și modele științifice. Anume așa au modelat școala teoreticienii care dezvoltau emisfera stângă.

- Elevii ce au vârsta până la 14 ani asimilează foarte greu modelele teoretice abstracte (J. Piaget).

- Paradoxul școlii constă în faptul că elevii obțin cunoștințe, dar nu cunosc. O alternativă ar fi nu oferirea de cunoștințe și modele teoretice gata, dar implicarea treptată a elevilor în procese de cunoaștere și modelare.

În acest context, lecția trebuie să fie saturată cu activități/sarcini didactice și o tehnologie didactică corespunzătoare pentru implicarea echilibrată a ambelor emisfere cerebrale în procesul de învățare [1].

În tabelul 3 sunt propuse o serie de sarcini didactice, care au ca scop eficientizarea procesului educațional la lecțiile de Biologie, treapta liceală, rezolvarea cărora contribuie la dezvoltarea echilibrată a ambelor emisfere cerebrale.

Tabelul 3. Sarcini didactice pentru dezvoltarea echilibrată a emisferelor cerebrale, Biologie, cl. a XI-a [5]

Modulul	Sarcini	
	Emisfera stângă	Emisfera dreaptă
Sistemul nervos la om	Realizează schema clasificării tipurilor de neuroni. Identifică perechile nervilor cranieni, a căror traumatism va cauza pierderea sensibilității gustative. Identifică diferența dintre memoria vizuală conceptuală și figurativă.	Modelează tipuri de neuroni din diverse materiale. Improvizează reflexul rotulian cu ajutorul ciocanului medicinal. Realizează un eseu în care să demonstrezi consecințele poluării fonice asupra sistemului nervos la om.

Recepția senzorială la om	Realizează o schemă prin care să indice receptorii tactili ce asigură citirea alfabetului Braille destinat persoanelor nevăzătoare. Desenează și descrie modificările formei pupilei în dependență de intensitatea fluxului de lumină care trece prin ea.	Elaborează un test de verificare a sensibilității gustative cu ajutorul substanței NaCl (sarea de bucătărie). Improvizează cu colegii de clasă, testarea acuității auditive la diferite distanțe și intensități ale sunetului.
Reglarea umorală la om	Elaborează o schemă care să indice legătura hipotalamo-hipofizară. Schițează mecanismul de legătura dintre hormonii placentari și alte glande endocrine care produc hormoni similari.	Realizează un eseu cu denumirea „Hipofiza – dirijorul orchestrei endocrine” Realizează un filmuleț cu tema „Maladiile glandei tiroide”
Sistemul locomotor și locomoția la om	Determină criteriul de clasificare a coastelor în: adevărate, false și flotante. Realizează o schemă de clasificare a musculaturii pe regiuni.	Modelează machete de articulații din diferite materiale. Realizează un reportaj la tema „Sporirea densității minerale osoase printr-un stil de viață sănătos”
Circulația substanțelor în organismul uman	Ilustrează schematic traseul sângelui prin vasele circulației mari și mici. Realizează un tabel în care să enumeri factorii de risc ai sistemului cardiovascular și consecințele lor.	Modelează, din diferite materiale un mulaj al inimii în secțiune. Realizează un film animat în care să demonstrezi răspunsul imun prin fagocitoză.
Respirația la om	Reprezintă schematic traseul parcurs de aerul atmosferic inspirat până la alveolele pulmonare. Identifică rolul coardelor vocale procesul de fonație prin implicarea laringelui.	Alcătuiește un dialog (personificare) dintre mucoasa respiratorie și fumul de țigară. Improvizează și recunoaște maladia după următoarele simptome: strănut, nas înfundat, gât inflammat, tusea, lacrimarea, cefaleea și dureri musculare ușoare.
Nutriția la om	Explică diferența dintre amilaza salivară și amilaza pancreatică. Realizează un tabel în care să enumeri funcțiile sistemului digestiv, indicând organele implicate.	Elaborează un poster la tema „Suntem ceea ce mâncăm” Realizează un flashmob cu tema „E-urile din alimente – pericol sau beneficii”
Excreția la om	Indică într-un tabel organele cu funcție excretorie din corpul uman și identifică sistemul de organe căreia aparțin. Explică rolul și gradul de implicare al sistemului excretor în menținerea homeostaziei organismului uman.	Modelează machetul unui rinichi în secțiune. Realizează un reportaj la tema „Transplantul de rinichi poate salva vieți”
Sistemul reproducător și reproducerea la om	Realizează o schemă a căii extratesticulare de evacuare a spermei și calculează lungimea ei. Elaborează un tabel în care să indice organele sistemului reproducător feminin și funcțiile realizate de acestea.	Realizează un poster în care să indice acțiunea factorilor de risc major: alcool, droguri, radiații în perioada de gastrulă a dezvoltării embrionare. Realizează un colaj de fotografii în care să reprezinti diferențele de vârstă ale dezvoltării postnatale ale omului.

Pentru elaborarea sarcinilor didactice bazate pe principiul lateralizării echilibrate a informației sunt necesare anumite investiții, rezultatul aplicării cărora va forma personalități libere în gândire.

Conform teoriei investiției, lansată de Sternberg și Lubart (1995), creativitatea necesită, de asemenea, investiții legate de modul de gândire, personalitate, motivație și mediu. Modul de gândire se referă la preferința de a gândi în feluri noi și liber alese. Pentru a prefera acest mod de gândire, este nevoie de o anumită personalitate, capabilă să înnoiească împotriva curentului, precum și de o motivație care să ne mențină perseverenți și hotărâți să învingem numeroasele obstacole ce apar în orice activitate creatoare. Mediul cel mai favorabil creativității este cel care elimină unele dintre obstacole, reduce riscurile inerente oricărei noi idei sau activități și răsplătește persoanele ce își asumă aceste riscuri [9, p. 207].

Concluzii:

1. Diversitatea sarcinilor didactice elaborate pe baza competențelor specifice și a principiilor atât generale, cât și specifice disciplinei, propuse și dirijate sub îndrumarea cadrului didactic la lecțiile de Biologie, duc la atingerea obiectivelor inițial propuse, oferă libertate elevului în formarea atitudinilor și valorilor, realizarea potențialului propriu în cunoaștere, acumularea și dezvoltarea experiențelor individuale, iar succesul învățării permite elevului de a-și crește încrederea în sine găsind un echilibru între intuiție și logică, contribuind la dezvoltarea gândirii creative.
2. Transferul de cunoștințe și implementarea lor în practică prin diverse modalități de realizare, implică nemijlocit activitatea fiziologică a ambelor emisfere cerebrale, ceea ce stă la baza realizării principiului lateralizării echilibrate a informației, astfel sporind eficiența procesului educațional, reducând suprasolicitarea mintală și dezvoltând creativitatea în scopul formării unor personalități cu un înalt potențial biopsihic uman.

Bibliografie:

1. BÎRNAZ, Nina. Abordarea demersului educațional în contextul aspectului lateralizării cerebrale. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2008, nr. 9 (19), pp. 69-72. ISSN 1857-2103
2. BÎRNAZ, Nina. *Biologie. Ghid de implementare a curriculumului. Clasele X-XII*. Chișinău, 2019. 64 p.
3. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. București: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1
4. CUCOȘ, Constantin. *Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 283 p. ISBN 973-683-445-X
5. DUCA, Maria; DENCICOV-CRISTEA Lidia. *Biologie: Procese și sisteme vitale. Manual pentru clasa a 11-a: Profil real. Profil umanist*. Chișinău: Editura Prim, 2020. ISBN 978-9975-4364-9-6
6. GORAȘ, M., GÎNJU, S., RUDEI, L. *Biologie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ*. Chișinău: Lyceum, 2011. 88 p.
7. JINGA, Ioan; ISTRATE, Elena. *Manual de pedagogie*. București: All Educational, 1998. 463 p. ISBN 973-9337-51-1
8. PANICO, Vasile. Aspecte teoretice și praxiologice referitor la interrelația obiectului și temei de cercetare în pedagogie. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Didactica Învățământului Primar și Preșcolar*. Vol. 2, 28-29 septembrie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 93-98. ISBN 978-9975-76-249-6
9. STERNBERG, Robert. *Manual de creativitate*. Iași: Polirom, 2005. 291 p. ISBN 973-681-808-X

CONTABILITATEA DIGITALĂ – COMPROMISUL NOILOR TEHNOLOGII
EMERGENTE

Nelli AMARFII-RAILEAN, dr. hab., conf. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: Recent developments in information technology have introduced considerable changes in the practice of the accounting profession. Understanding the accounting, management and control system of business has become an important activity not only for economists but also for IT specialists. To this end, a wide range of methodologies, methods, techniques, procedures, standards and tools have emerged in recent years that combine economic knowledge with that of IT, communications and management.

In this article, the author examines emerging technologies used in accounting practice in the digital age. This paper explores the evolution of the accounting profession as a result of recent technological revolutions, the challenges and inherent opportunities that ITC presents for accounting professionals and accounting educators. Given the dramatic changes and developments in the applications of artificial intelligence in accounting, this paper reflects on how these technologies associated with job candidates will affect the skills of accounting graduates and provides further discussion on what higher education institutions will do to train highly skilled accounting professionals.

Keywords: Digital accounting, accounting curricula, artificial intelligence, IT.

Introducere

Ca „limbaj de afaceri”, contabilitatea a fost definită pentru prima dată de Luca Pacioli la sfârșitul secolului al XV-lea, iar principalele sale funcții rămân a fi măsurarea activităților economice ale unei entități și comunicarea informațiilor despre aceste activități părților interesate, cum ar fi: managerii corporativi, creditorii, consumatorii și autoritățile de reglementare.

Evoluțiile recente în dezvoltarea tehnologiilor informaționale inteligente au introdus schimbări dramatice în practica multor profesii tradiționale, inclusiv în contabilitate. Potrivit unui studiu realizat de BBC, contabilii ocupă locul 21 dintr-un total de 366 de ocupații care sunt susceptibile de a fi eliminate datorită introducerii inteligenței artificiale [1].

Sondajele a peste 120 de auditori interni ai reprezentanțelor KPMG arată că aproape 50% din auditori au confirmat utilizarea inteligenței artificiale de către organizațiile lor [2].

Cele patru companii de contabilitate mari („Big 4”) și-au lansat recent proprii roboți financiari capabili să recunoască automat datele, să introducă facturi și să genereze informații financiare [3]. Acești roboți financiari sunt capabili să înlocuiască funcționarii contabili de bază, permițând managerilor de afaceri fără cunoștințe în contabilitate să ia decizii în cunoștință de cauză, pe baza informațiilor contabile furnizate de roboții financiari [4]. Prin urmare, investigarea aplicațiilor cu inteligență artificială pentru contabilitate devine o problemă actuală importantă și necesară pentru dezvoltarea profesiei contabile.

În același timp, prevalența considerabilă a inteligenței artificiale în cadrul profesiei contabile transformă practicile contabile actuale și determină vectorul dezvoltării educației viitorilor contabili. Tehnologiile bazate pe inteligență artificială sunt utilizate pe scară largă în investigarea litigiilor și fraudelor financiare, prognozele bursiere și misiuni de audit [4].

În Republica Moldova, sondajele realizate de compania AvidXchange, arată că trei din patru departamente contabile au început să utilizeze cel puțin o soluție tehnologică nouă în anul 2020, drept răspuns la pandemia Covid-19. Astfel, departamentele financiar-contabile au conștientizat importanța, necesitatea și eficiența inteligenței artificiale pentru o evidență oportună și obiectivă a tranzacțiilor economice.

În opinia contabililor, tipurile de tehnologii care ar contribui la eficientizarea evidenței contabile, sunt:

- inteligența artificială / AI / învățarea automatizată (58,6% respondenți);
- plățile în timp real (43,6% respondenți);

- automatizarea altor procese (53,8% respondenți) [5].

Alt studiu, realizat de autor în anul 2019, a evaluat gradului de percepere a necesității de digitalizare a afacerii și implicit a departamentelor de contabilitate, de entitățile economice din sectorul agricol. Astfel, 51,7% și 32,7% din respondenți au menționat implementarea tehnologiilor informaționale în afacerea pe care o gestionează ca „foarte necesară” și „necesară”, 11,6% – au considerat digitalizarea afacerii „de o necesitate medie”, și doar 2,6% – consideră că afacerile în agricultură nu trebuie digitalizate [6].

În același timp, 87,2% din respondenți consideră că tehnologiile informaționale sunt o soluție pentru dezvoltarea mai accelerată a afacerilor. La întrebarea dacă înlocuirea forței de muncă clasice cu roboți poate fi considerată un pericol respondenții au răspuns în felul următor: 50,6% – au dat un răspuns negativ; 34,4% – au răspuns afirmativ, iar 15,1% – nu cunosc. Cele mai mari obstacole în calea transformării digitale a afacerilor au fost identificate: costurile înalte – 68,1%; pregătirea personalului – 44,7% și tehnologia învechită – 33,3%.

Cel mai mare pericol al digitalizării, considerat de respondenți, este scăderea interacțiunii dintre oameni – 53,6% și dependența crescută de tehnologii – 50,1%, iar 27,1% – sunt îngrijorați de pierderea intimității.

Alfabetizarea în domeniul tehnologiilor digitale ale profesioniștilor contabili, precum și accesul la tehnologii informaționale performante și internet sunt o precondiție necesară pentru digitalizarea afacerilor și în particular a evidenței contabile.

Contextul național de implementare a tehnologiilor informaționale în sistemul financiar-contabil

Uniunea Internațională a Telecomunicațiilor (ITU – *International Telecommunication Union*, organizație de standardizare în domeniul telecomunicațiilor, aflată sub egida Organizației Națiunilor Unite) a examinat indicii de acces și de utilizare a TI, în 2021 și a atestat că situația în țara noastră este mai bună în comparație cu media pe țările CSI și apropiată de cea a țărilor din Europa Centrală și de Est, cu toate acestea, TI nu sunt elemente definitorii în organizarea afacerilor autohtone.

Constatările efectuate de IUT sunt prezentate în *Strategia inovațională a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020 „Inovații pentru competitivitate”*, HG nr. 952 din 27 noiembrie 2013 [8,9].

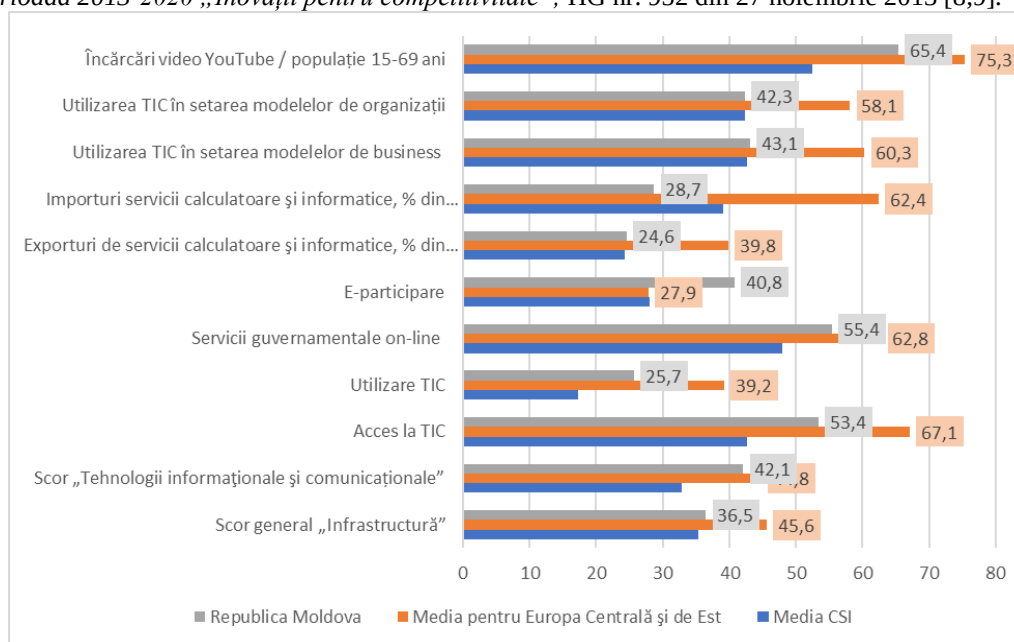


Fig. 1. Analiza comparativă a componentelor Indicelui Global de Inovații, 2021:
Republica Moldova, CSI, Europa Centrală și de Est

Notă: Scorurile IGI 2021 reprezintă rezultatul normalizării unor indicatori pe scara de la 0 la 100, valorile mai mari indicând rezultate mai bune sau inputuri mai înalte.

Pentru analiza cunoștințelor TI și aplicarea lor în practica antreprenorială este aplicat Indicele Global de Inovații 2021 (IGI 2021) [10] care permite compararea internațională a rezultatelor inovaționale, precum și Indicele de Inovare al Uniunii Europene 2021 (*Innovation Union Scoreboard*) [11] (fig.1).

Conform constatărilor efectuate în Strategia inovațională a RM, „pozițiile RM sunt nesemnificative în ceea ce privește prezența on-line”. Numărul de domenii web generice de nivel superior care revin la 1000 persoane în Republica Moldova este de numai 2,0 unități, comparativ cu 2,9 unități / 1000 persoane în CSI și 22,3 / 1000 persoane în Europa Centrală și de Est. Aceasta vorbește despre o prezență redusă a companiilor și organizațiilor moldovenești în Internet, care reprezintă o barieră esențială în calea promovării produselor naționale [264].

Conform aceluiași document, în Republica Moldova are loc extinderea rapidă a utilizării TIC. Nivelul de digitizare a crescut cu 10 puncte procentuale contribuind la sporirea scorului țării la Indicele Inovațional Global cu 6 puncte procentuale [12].

Conform ANRCETI, în perioada 2019 și 2020 numărul de utilizatori de Internet a crescut de la 25 utilizatori per 100 de locuitori la 27,2 utilizatori. În același timp, 76% din companii depun declarații electronice fiscale prin Internet și penetrarea Internetului de bandă largă a atins în 2020, cifra de 28,3% [13].

Studiul, realizat de autor, privind disponibilitatea competențelor digitale, denotă următoarea situație: 55,3% din managerii intervievați au menționat că dispun de competențe digitale; 29,6% – au menționat că angajații lor dispun de competențe digitale; 30,8% – au menționat că angajații lor nu dispun de aceste competențe, iar 7,4% – nu percep necesitatea de instruire în domeniul TI și nu cunosc dacă au nevoie de instruire pentru ei sau angajați.

De asemenea, s-a constatat că 48,0% din respondenți percep nevoia de instruire personală în domeniul TI ca fiind „foarte necesară”, 40,3% – „necesară”; 8,2% – nu au nevoie de instruire, iar 3,4% – nu conștientizează necesitatea instruirii digitale. Cu privire la necesitatea de instruire în domeniul TI a angajaților, 41,5% și 44,3% din respondenți consideră „foarte necesară” și „necesară” instruirea digitală a angajaților din sectorul agricol, 10,5% – nu consideră necesară instruirea în domeniul TI a angajaților, iar 3,7% – nu cunosc și nu identifică o astfel de necesitate.

Din produsele și tehnologiile digitale inteligente, cele mai cunoscute sunt soft-urile pentru afaceri – 41,3% din respondenți; platformele digitale – 34,5%; sisteme automatizate de gestiune și control – 32,4%; cunosc despre roboți industriali și inteligența artificială – 26,3% și 20,6% respectiv. Mai puțin sunt cunoscute Internetul obiectelor – 17,4% și tehnologia Blockchain – 8,6%, în același timp, 27,1% din intervievați nu au cunoștințe despre produsele digitale și tehnologiile enumerate în sondaj (a se vedea figura 2).

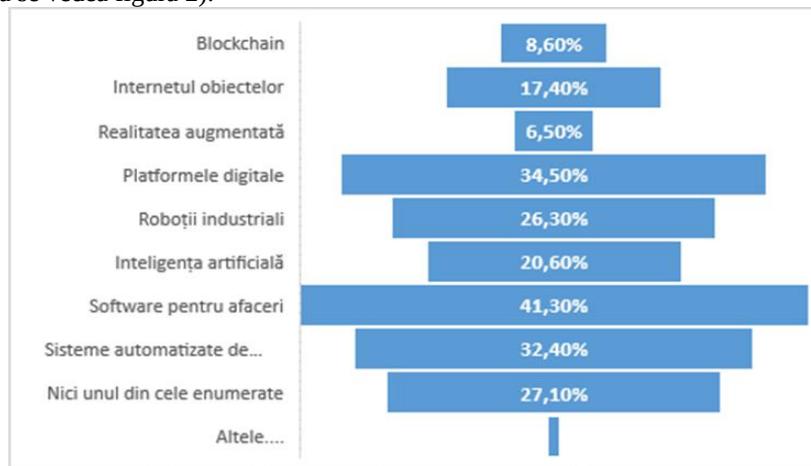


Fig. 2. Gradul de cunoaștere a tehnologiilor și produselor digitale inteligente pentru afaceri

Sursa: elaborată de autor în baza cercetărilor proprii

De asemenea, în sectorul agricol, de exemplu, 63,8% din respondenții care folosesc tehnologii informaționale în afaceri (software), le folosesc pentru automatizarea evidenței contabile; 31,9% –

pentru operațiuni bancare; 30,2% și 26,5% – pentru evidența clienților și furnizorilor și gestiunea stocurilor, respectiv, iar 13,4% – nu folosesc softuri în activitate lor, 40,5% din antreprenorii intervievați nu folosesc tehnologiile IT în producere, 33,6% – cunosc și folosesc sistemele GPS, roboții și semiroboții industriali sunt folosiți în afaceri de către 11,7% din respondenți, iar 6,6% – folosesc drone (figura 3).

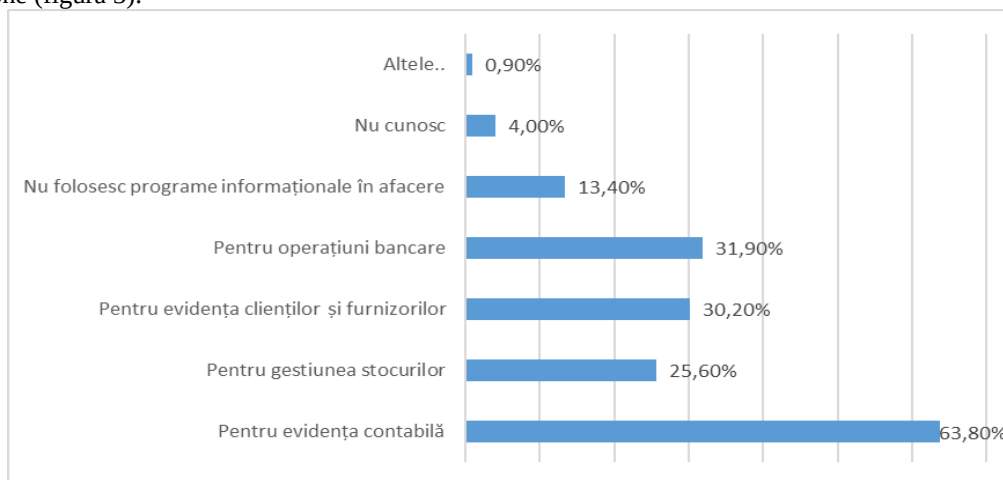


Fig. 3. Domeniile de utilizare a software în afaceri (sectorul agricol)

Sursa: elaborată de autor în baza cercetărilor proprii

Digitalizarea proceselor contabile nu doar **sporește nivelul de eficiență a departamentelor contabile**, dar reduce și nivelul de stres al contabililor. Astfel, conform studiului, aproximativ 80 la sută dintre respondenții la sondajul promovat de *AvidXchange* [5], au declarat că noile tehnologii le fac munca mai puțin stresantă în timpul pandemiei. Astfel, dacă până nu demult, aplicarea tehnologiilor în contabilitate era mai mult o opțiune, acum acest lucru devine, treptat, o necesitate.

Mediul de afaceri actual nu permite departamentelor contabile să-și desfășoare activitatea fără aplicarea tehnologiilor contemporane și fără acces la informații de la distanță. În acest sens, digitalizarea contabilității oferă un șir de avantaje și soluții care contribuie la buna funcționare a celorlalte procese din cadrul companiei.

Anul 2020, fiind marcat de pandemia COVID-19, a scos în evidență, necesitatea acută de aplicare a tehnologiilor în contabilitate. Astfel, **aproximativ 60% din proprietari de afaceri consideră că trebuie să reevalueze planul lor de pregătire pentru situații excepționale după ce au experimentat efectele pandemiei**. Mai mult decât atât, circa 16% din respondenți nu aveau niciun plan de acest gen înainte de pandemie [5]. Natura globală a pandemiei, dar și Revoluția industrială 4.0, prin care trece omenirea, a arătat cât de important este ca fiecare companie, indiferent de regiune sau dimensiune, să fie gata să facă față provocărilor în epoca digitalizării. Acest lucru este valabil și pentru departamentele de contabilitate sau companiile contabile.

Pentru dezvoltarea durabilă a entităților economice autohtone în condițiile digitalizării economiei, este esențială utilizarea tehnologiilor inteligente. Asigurarea accesului și a suportului în implementarea TIC va stimula competitivitatea și va genera noi inovații în domeniu cu un potențial semnificativ de transformare a proceselor economice. Strategiile de dezvoltare a țărilor Baltice, de exemplu, sunt bazate pe investiții considerabile în TIC, promovarea culturii informaționale la nivel de întreprinderi și gospodării casnice și creșterea competitivității pe piața internațională prin tehnologii inovatoare.

Conform raportului Uniunii Internaționale de Telecomunicații (*International Telecommunication Union, ITU*) [8], în Republica Moldova există o multitudine de avantaje pentru dezvoltarea sectorului TIC și anume: costul relativ mic al forței de muncă, un nivel general înalt al infrastructurii informaționale, piața serviciilor IT este dinamică și dezvoltată, internetul de mare viteză și accesibilitatea înaltă la serviciile de telefonie mobilă. De asemenea, legislația națională în domeniul TIC este aliniată la cadrul juridic al Uniunii Europene, iar politicile în domeniul TIC evoluează, beneficiind de infrastructura existentă cu accent pe dezvoltarea antreprenoriatului inovativ.

Facilitățile sistemului de impozitare au favorizat dezvoltarea outsourcing-ului în domeniul TIC și au creat condiții avantajoase pentru dezvoltarea acestor tipuri de servicii, iar valorificarea inovațiilor bazate pe TIC, ca suport pentru dezvoltarea economiei este susținută prin politicile de stat [7].

Sugestii pentru dezvoltarea profesiei contabile

În baza analizei evoluțiilor actuale ale inteligenței artificiale și a tehnologiilor blockchain în profesia contabilă la nivel internațional, preluând experiența celor patru companii de contabilitate mari, în viziunea noastră, odată cu progresele tehnologice rapide din ultimele decenii, competențele profesioniștilor contabili sunt inutile fără de abilitățile de programare și analiză a datelor. Contabilul contemporan trebuie să fie capabili să înțeleagă instrumentele emergente, să integreze tehnicile digitale de raportare și să interpreteze corect și oportun informațiile generate de sistemele de operare inteligente.

Un studiu elaborat de Asociația Contabililor Autorizați din Marea Britanie, cu privire la viitorul profesiei contabile [5], denotă printre sarcinile cheie ale contabililor și auditorilor, capacitățile acestora de manipula cu tehnologiile inteligente. Profesioniștii contabili, conform studiului, trebuie să fie flexibili și adaptabili în ceea ce privește schimbarea procedurilor de evidență și să fie capabili să proceseze informații despre risc în timp real. Același studiu menționează că introducerea tehnologiei avansate în profesia contabilă va reduce numărul oportunităților de angajare pentru contabilii fără abilități de programare și analiză a datelor.

Companiile și departamentele de contabilitate pot adopta mai multe abordări ca răspuns la evoluțiile tehnologice rapide din acest domeniu.

În primul rând, companiile pot urma viziunea unor practici profesionale bazate pe IT ca o strategie organizațională globală, cum ar fi înființarea de centre de excelență în IT și formare continuă.

În al doilea rând, companiile și departamentele de contabilitate pot efectua o evaluare cuprinzătoare a protocoalelor curente utilizate în procesul de dezvoltare și colectare a datelor, pot efectua o revizuire obiectivă a maturității capacității lor de automatizare și analiză pentru dezvoltarea unor strategii fiabile privind implementarea proceselor de digitalizare.

În al treilea rând, companiile trebuie să determine valoarea și disponibilitatea de investire în tehnologii inteligente pentru evidența contabilă și obținerea unor indicatori de performanță tangibili.

În cele din urmă, pentru a asigura acuratețea și securitatea datelor, companiile pot înființa un consiliu de guvernanță pentru a defini și a practica standardele de guvernanță a datelor la nivel de întreținere.

Nu există nicio îndoială că roboții financiari vor înlocui oamenii în îndeplinirea sarcinilor contabile de bază în viitor, deoarece ei sunt deja o componentă importantă a peisajului contabil. Pentru dezvoltarea profesională în domeniul financiar-contabil este importantă perfecționarea continuă a cunoștințelor și abilitățile profesionale, inclusiv expertiza în domeniul tehnologiilor emergente, pentru a face față provocărilor viitoare. În același timp, este necesar ca sistemele de învățământ să răspundă în mod corespunzător prin încorporarea unui nivel mai ridicat de competență în tehnologie în programele de pregătire a specialiștilor contabili.

Concluzii

În condițiile actuale, entitățile economice trebuie să își îmbunătățească continuu activitatea de gestiune a patrimoniului, iar utilizarea TIC crește considerabil eficiența acestei activități.

Integrarea profundă a tehnologiilor emergente, cum ar fi „*big data*”, roboții financiari, inteligența artificială și blockchain în domeniul contabil, a determinat introducerea unor schimbări extraordinare în profesia contabilă, cum ar fi reproiectarea procedurilor contabile, reducerea erorilor și denaturărilor în informațiile contabile, îmbunătățirea eficienței contabile și promovarea profesiei contabile. De exemplu, cu ajutorul aplicației blockchain pentru audit, companiile pot iniția și gestiona audituri automate la scară largă și în timp real. În același timp, având în vedere adoptarea tot mai profundă a tehnologiilor în contabilitate, devine o problemă importantă modul în care companiile își securizează confidențialitatea datelor financiare. În același timp, odată ce companiile îmbunătățesc și asigură centre responsabile de securitatea datelor, autoritățile de reglementare vor consolida și implementa reglementări pentru infracțiunile asociate.

În timp ce companiile de contabilitate de top îmbrățișează aceste noi tehnologii și provocări, se așteaptă ca profesioniștii contabili (practicieni, profesori și studenți) să-și extindă cunoștințele în tehnologii informaționale, creând practici contabile mai eficiente.

Bibliografie:

1. STANCHEVA-TODOROVA, E., „How Artificial Intelligence Is Challenging Accounting Profession”, Economy & Business Journal, International Scientific Publications, Bulgaria, vol. 12(1), 2018, p. 126-141
2. *Trust in Artificial Intelligence*, 2018, [online], Disponibil: <https://home.kpmg.com/uk/en/home/insights/2018/06/trust-in-artificial-intelligence.html>
3. *Big 4 Accounting Firms*, [online], Disponibil: <https://www.accountancyage.com/rankings/top-5050-top-15-audit-firms/#:~:text=PwC%2C%20Deloitte%2C%20EY%20and%20KPMG,and%20capital%20and%20transaction%20management.>
4. BULLOCK L., Big 4 Firm UPS Use of ‘Robots’ in Audit Division, 2017, [online] Disponibil: <https://www.accountantsdaily.com.au/technology/10542-big-4-firm-utilising-robots-in-audit-division>
5. ZHANG Y. și colab.: Impactul AI și Blockchain asupra profesiei contabile [online], Disponibil: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9110603>
6. *Digitalizarea în cadrul departamentului contabil-o necesitate în anul 2020*, [online], Disponibil: <https://dad.md/dad-accountant/digitalizarea-contabilitate/>
7. AMARFII-RAILEAN N., *Eficientizarea managementului în sectorul agricol în condițiile Industriei 4.0*, teza de doctor habilitat, [online], Disponibil: <http://www.cnaa.md/thesis/58212/>
8. Strategia Inovativă a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020 „Inovații pentru competitivitate”, HG nr. 952 din 27 noiembrie 2013 [online] Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=350541>
9. INSEAD and WIPO, 2021, [online] Disponibil: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2021.pdf
10. Innovation Union Scoreboard 2021 [online] Disponibil: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/statistics/performance-indicators/european-innovation-scoreboard_en#european-innovation-scoreboard-2021
11. The Global Information Technology Report 2021, p.127. [online] Disponibil: http://www3.weforum.org/docs/Global_IT_Report_2021.pdf
12. Agenția Națională pentru Reglementare în Comunicații Electronice și Tehnologia Informației. Anuarul Statistic Dezvoltarea comunicațiilor în Republica Moldova, anul 2020 [online] Disponibil: https://anrceti.md/files/filefield/Anuar%20statistic_2020.pdf

CZU 657.05:338.486

POSSIBILITĂȚI DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A CONTABILITĂȚII MANAGERIALE ÎN TURISM

Inga COTOROS, dr., conf. univ.,

Facultatea Contabilitate,

Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract: *For a long time, the managers of entities, including those in tourism and public catering, considered that the only way to beat the competition was to dominate through costs, which is why they acted in the direction of achieving a large volume of production or services and thus achieving of savings by achieving a lower unit cost. The inversion of the pyramid of costs under the impact of advanced technologies, both in the field of production and services, as well as information and communications, makes the traditional methods of cost calculation based on the principle of analysis centers no longer correspond to current interests.*

Keywords: *costs, tourism, catering, management, accounting information.*

Contabilitatea managerială are ca principal obiectiv furnizarea informațiilor pentru fundamentarea planurilor și bugetelor pe termen lung și scurt, precum și sistematizarea informațiilor contabile în rapoarte care să prezinte realizarea acestora în structura stabilită de entitate.

Pentru a fi utile informațiile furnizate de contabilitatea financiară, pe lângă caracteristicile generale, trebuie să fie agregate în vederea cuantificării fiecărui obiectiv pe arii de responsabilitate, pe categorii de venituri și cheltuieli, în structura organizațională și funcțională definite, pentru operațiuni curente și perspectivă, pentru activitatea operațională și activitatea investițională.

Organizată la nivelul unui agent economic cu activitate de turism și alimentație publică, contabilitatea managerială prezintă următoarele caracteristici generale:

- a) se axează pe analiza, clasificarea, înregistrarea și raportarea informațiilor contabile aferente activităților economice ale entității, în structura definită de managerii acesteia;

- b) servește conducerii entității, dar și unităților subordonate pentru fundamentarea și urmărirea îndeplinirii obiectivelor, precum și pentru măsurarea performanțelor;
- c) sistematizează informații furnizate de contabilitatea financiară și managerială, agregate în formate necesare, exprimate în unități monetare;
- d) respectă principiile și convențiile economice stabilite în interiorul entității pentru reglementarea, cuantificarea, înregistrarea și raportarea informațiilor financiare pentru uzul intern;
- e) reflectă fapte și evenimente din trecut exprimate, în general, în unități monetare istorice sau prețuri comparabile, calculate pe baza unor date de referință;
- f) înregistrează, sistematizează și raportează periodic, la intervale stabilite de conducere și ori de câte ori este nevoie, informații contabile cu privire la stadiul de realizare a obiectivelor.

Prețurile și tarifele au importanță atât pentru prestatorii de servicii turistice, cât și pentru consumatori. Pentru prestatorii de servicii turistice tarifele produselor reprezintă mijlocul de recuperare și acoperire a costurilor și de obținere a profitului. Pentru consumatorii de produse turistice este importat ceea ce primesc în schimbul prețului/tarifului achitat, adică valoarea produsului.

Valoarea produsului este conferită de o serie de caracteristici ale produsului turistic (elementele tangibile, modul de prestare a serviciului, amplasarea, ambianța, imaginea produsului pe piață) raportate la tariful produsului. Fixarea tarifelor este o componentă importantă în poziționarea produselor turistice pe piață, fiind o provocare și pentru cei mai experimentați manageri. Pentru a evita un eșec, se recomandă parcurgerea unui protocol de lucru care presupune determinarea obiectivelor stabilirii tarifelor.

Politica de preț a firmei de turism trebuie să răspundă atât obiectivelor economice ale firmei, cât și dorințelor potențialilor clienți. Prețul are un rol decisiv în decizia turistului de a accede sau nu la un anumit produs turistic. Tariful unui produs turistic este format pe baza mecanismelor specifice pieței turistice, reflectă gradul de adaptare a activității economice a entităților de turism la cerințele pieței. Particularitățile prețurilor în turism sunt:

- 1) Tariful este unul dintre mijloacele prin care se poate influența cererea pentru servicii turistice și, implicit, volumul vânzărilor din turism.
- 2) Flexibilitatea fixării prețurilor datorită particularităților și elementelor de specificitate ale fiecărei destinații turistice în parte. Politica de preț poate fi definită ca fiind ansamblul deciziilor adoptate de către managerii unității turistice pe baza analizei prealabile a costurilor și a situației pieței în vederea atingerii obiectivelor.

În vederea stabilirii tarifelor, trebuie parcurse mai multe etape.

1. Alegerea obiectivului urmărit prin stabilirea prețului. Înainte de a determina tariful produselor turistice entitatea turistică trebuie să decidă unde anume pe piață dorește să plaseze produsul. Obiectivele stabilirii tarifelor se pot grupa în patru mari categorii suprapunându-se peste obiectivele generale ale oricărei firme:

- Obiective financiare care au în vedere rata de profitabilitate, rata rentabilității, cash-flow-ul unității. În acest caz, se va stabili un tarif care să maximizeze profiturile curente.
- Volumul vânzărilor ridicat și cota maximă de piață a unității turistice. Se pleacă de la principiul că un volum de vânzări mai ridicat va determina costuri unitare mai scăzute.
- Analiza concurențială urmărește poziția pe piață a unității turistice în funcție de liderul de piață.
- Imaginea pe piață determinată de raportul dintre preț-calitate a serviciilor turistice prestate și a produselor turistice vândute.

2. Determinarea cererii. Un factor important în determinarea cererii de produse turistice este reprezentat de sensibilitatea turiștilor față de preț. În general, aceștia sunt mai sensibili la prețul produselor turistice oferite de către agențiile de turism, decât la prețurile produselor și serviciilor turistice din cadrul destinației turistice. Totodată, cererea de produse turistice este puternic influențată și de disponibilitatea veniturilor consumatorilor. Făcând parte din categoria bunurilor/serviciilor superioare, cererea față de serviciile turistice crește pe măsura creșterii disponibilității de resurse financiare.

Factorii care diminuează sensibilitatea la preț pot fi sistematizați astfel:

- Produsul turistic este distinctiv față de celelalte produse turistice existente pe piață;
- Cumpărătorii nu sunt conștienți de existența produselor substituibile;
- Este dificilă compararea calității produselor turistice substituibile;
- Produsul turistic este nou, exclusivist și de calitate superioară;
- Imposibilitatea stocării produselor turistice (perisabilitatea acestora).

3. Estimarea costurilor. Managerii entităților de turism în procesul de stabilire a prețului produselor și serviciilor turistice trebuie să analizeze și costurile totale (fixe și variabile) generate de prestarea produsului turistic. O pondere semnificativă în costul total de producție al produselor turistice este deținut de costurile fixe, generate de investițiile mari în capacitățile turistice. *De exemplu:* în cadrul unităților de alimentație publică, *costurile fixe* sunt reprezentate de către valoarea clădirii, valoarea echipamentelor din bucătărie, valoarea mobilierului și a inventarului utilizat în servirea preparatelor. *Costurile variabile* variază direct proporțional cu numărul de produse turistice vândute, numărul de camere închiriate, numărul de preparate vândute. De exemplu, în cadrul unităților de alimentație publică costurile variabile sunt reprezentate de către valoarea materiei prime, salariile angajaților, valoarea materialelor consumabile etc.

În cazul produselor turistice, spre deosebire de producția de bunuri, costurile variabile se determină pe baza prezicerii gradului de ocupare al capacităților.

4. Analiza costurilor, a prețurilor și a ofertelor concurenților. La această etapă, are loc analiza prețurilor practicate de către pe piață de către firmele concurente. Prestatorii de servicii turistice analizează firmele care oferă produse similare și trebuie să aibă în vedere faptul că oricând pot apărea concurenți noi pe piață.

5. Alegerea unei metode de stabilire a prețului. Pentru stabilirea politicilor de preț în industria turismului și industria ospitalității există trei modalități: politica de tarification orientată spre cost, acesta impunând un preț minim; politica de tarification orientată spre cerere și spre percepția consumatorilor asupra atributelor unice ale concurenței și produsele substituibile care indică un preț orientativ.

6. Stabilirea tarifelor în cadrul unităților de cazare. De regulă, tarifele serviciilor de cazare sunt forfetare, incluzând pe lângă serviciul de cazare propriu-zis și o serie de alte prestații (alimentație, tratament, agrement etc.). În acest sens, tarifele de cazare pot fi stabilite în mai multe variante, dintre care cele mai uzuale sunt:

- doar cazarea propriu-zisă (cu termenii echivalenți: „room only” în Marea Britanie, „European plan” în S.U.A., „sans repas” în Franța). Această formă de tarification se poate întâlni în cazul unităților de cazare care nu dispun de facilități pentru servirea mesei sau în cazul unităților care tarifează separat serviciile de alimentație, iar micul dejun nu este inclus în tariful de cazare.
- cazare cu mic dejun (cu termenii echivalenți: „room & breakfast” în Marea Britanie, „continental plan” în S.U.A., „petit-déjeuner inclus” în Franța). Reprezintă varianta cel mai des întâlnită.
- demi-pensiune (cu termenii echivalenți: „half board” în Marea Britanie, „modified American plan” în S.U.A., „demi-pension” în Franța) presupune includerea în tariful de cazare a două mese: micul dejun și, de regulă, cina. În general, demi-pensiunea începe cu cina din seara sosirii clientului în unitatea de cazare și se încheie cu micul dejun din ziua plecării sale. În cazuri excepționale, clientul poate solicita în anumite zile ale sejurului său înlocuirea mesei de cină cu masa de prânz pentru a putea, de exemplu, participa la anumite spectacole, reuniuni sau evenimente care s-ar suprapune cu intervalul orar de servire a cinei.
- pensiune completă (cu termenii echivalenți: „full board” în Marea Britanie, „American plan” în S.U.A., „en pension” sau „pension complète” în Franța); presupune includerea în tariful de cazare a tuturor celor trei mese principale ale zilei. – „totul inclus” sau „all-inclusive”. Pe lângă pensiune completă, în tarif sunt incluse și alte servicii suplimentare oferite de hotel (agrement, tratament, activități sportive etc.). Recepționerii vând camerele la prețul standard. Fac excepție cazurile în care clientul poate beneficia de tarife speciale de camera. Acestea pot fi:
 - Tarife comerciale sau de companie oferite companiilor cu care se încheie frecvent contracte de care beneficiază hotelul sau lanțul hotelier.
 - Tarife promoționale sau stimulative. Acestea sunt acordate pentru promovarea unei afaceri viitoare. Beneficiarii sunt conducătorii de grupuri, planificatorii de conferințe sau întâlniri de afaceri, tour-operatorii și alte asemenea persoane capabile să furnizeze hotelului un venit substanțial.
 - Tarife de familie – oferite familiilor cu copii;
 - Tarife de prestații complexe. Acestea includ în prețul camerei și pe cel al unei combinații de evenimente și activități.
 - Tarife gratuite (zero) oferite organizatorilor sau clienților importanți.

Abordările privind politica de preț pot fi de trei tipuri:

1) *abordări simple* – metode neformale de stabilire a prețurilor, se bazează mai mult pe intuiția managerilor și mai puțin pe analiza costurilor. Dintre aceste metode pot fi amintite:

- Stabilirea intuitivă (abordarea curajului) de stabilire a prețului nu are la bază o analiză a costurilor, pieței sau așteptările consumatorilor și nu poate asigura maximizarea profitului.
- Stabilirea tarifelor în funcție de concurență presupune copierea tarifului concurenței și modificarea acestora în sus sau în jos în funcție de schimbările de preț ale concurenților. Pentru aplicarea acestei metode, unitatea concurentă în funcție de care se stabilește tariful trebuie să asigure aceeași categorie de servicii și în aceleași condiții. Dezavantajul acestei metode este dat de necunoașterea costurilor concurenței.
- Stabilirea tarifelor în funcție de lider (abordarea de tip „urmărește liderul”) este o metodă folosită, în general, de firmele mici pe acțiuni, care așteaptă ca liderul pe piață să își stabilească propriile tarife și, în funcție de acestea, își stabilesc ulterior tarifele.
- Stabilirea tarifelor prin încercări repetate presupune aplicarea de tarife diferite și urmărirea reacției clienților. De asemenea, se ignoră concurența și perioadele de extrasezon, când cererea este scăzută.

2) *abordări complexe* (metode formale) acestea presupun analiza consecințelor pe care tarifele le pot avea asupra activității lor. Se referă în principal la tarifararea bazată pe un obiectiv orientat spre profit.

3) *abordări în trepte* iau în considerare nouă factori de influență a tarifelor: concurența, caracteristicile consumatorilor, cererea, costurile, canalele de distribuție, imaginea și poziționarea firmei, serviciile suplimentare și facilitățile, consecvența față de elementele mix-ului de marketing.

Stabilirea tarifelor în industria turistică este un proces complex, influențat de o serie de factori: perisabilitatea produselor turistice (imposibilitatea stocării acestora), investiția mare în capital (90% sunt imobilizări, ceea ce generează costuri fixe), costurile cu forța de muncă, caracteristicile vizitatorilor și sensibilitatea acestora față de prețuri, dificultățile în prognozarea cererii turistice, competiția, restricții de ordin legislativ, durata de timp mare între conceperea produsului turistic și vânzarea acestuia.

Metode de stabilire a tarifelor în industria turistică pe baza costurilor. Aceste metode au la baza principiul conform căruia rolul prețului este acela de a acoperi cheltuielile și a obține profit. Dintre aceste metode, fac parte: *metoda punctului mort* și *metoda adaosului*.

- a. *Stabilirea prețului prin metoda punctului mort.* Metoda punctului mort este utilizată pentru a analiza legătura dintre costuri, volumul vânzărilor și profit, oferind managerilor posibilitatea de a determina încasările necesare pentru diferite nivele ale profitului dorit. Pragul de rentabilitate reprezintă acel punct în care volumul încasărilor este egal cu volumul cheltuielilor. Pragul de rentabilitate exprimat în unități fizice (zile-camere, zile-locuri, porții, locuri în aeronavă) reprezintă numărul de unități care trebuie vândute pentru a acoperi costurile fixe ale firmei.

Pentru determinarea pragului de rentabilitate exprimat în unități monetare se va înmulți pragul de rentabilitate exprimat în unități monetare cu prețul de vânzare.

Exemplu 1: Un investitor achiziționează o unitate de cazare cu 300.000 lei. Cheltuielile cu renovarea sunt de 100.000 lei. Cheltuielile variabile estimate sunt de 250 lei pe cameră ocupată. Tariful estimat este de 750 lei. Să se determine pragul de rentabilitate. $Pr = (300.000 + 100.000) / (750 - 250) = 8.000$ zile-camere

- b. *Stabilirea prețului prin metoda adaosului.* Metoda adaosului este una dintre cele mai utilizate metode în stabilirea prețurilor. Tariful este stabilit prin aplicarea unei cote de adaos la costul total unitar. Această metodă este ușor de practicat și apreciat, deoarece asigură generarea de profit. Cu toate acestea, managementul hotelului trebuie să acorde o atenție deosebită modului de stabilire a costurilor.

Exemplu 2: Presupunând că cheltuielile totale unitare de exploatare generate de o cameră de hotel sunt de 500 lei, iar cota de adaos de 50%. Care va fi tariful practicat pentru camera de hotel? $Tariful = 500 \text{ lei} + 50\% \cdot 500 \text{ lei} = 750 \text{ lei}$

Metode de stabilire a tarifelor în industria turistică pe baza valorii percepute de clienți

Stabilirea prețurilor prin metoda orientării spre cerere are în vedere percepția turiștilor asupra valorii serviciilor turistice. Scopul acestei metode este de a adăuga mai multă valoare serviciilor turistice, nu maximizarea volumului vânzărilor. Valoarea serviciilor turistice este percepută de către clienți sub diferite forme, și anume:

- Valoarea crește pe măsură ce prețul serviciului scade. Valoarea este dată de beneficiile pe care consumatorii le pot obține prin achiziționarea unui serviciu. Valoarea este generată de calitatea serviciului primit față de serviciul primit. Valoarea percepută depinde de mai multe elemente: atributele intrinseci și extrinseci ale serviciului; prețul cerut și cel perceput de consumatori; sacrificiul perceput și calitatea serviciului. Comunicarea consumatorului valorii unui serviciu se poate face prin: monitorizarea satisfacției consumatorului cu serviciul furnizat; formarea unei relații pe termen lung cu clienții; creșterea eficienței serviciului pentru consumatori.

Cea mai renumită metodă tradițională de stabilire a tarifelor în cadrul unităților de cazare o reprezintă *Metoda mii-mii* (metoda degetului mare, metoda 1 la 1.000) Această metodă era folosită în cazul hotelurilor noi, mai ales la începutul secolului al XX-lea când piața hotelieră era deficitară din punct de vedere al ofertei, astăzi metoda fiind foarte rar utilizată, fiind considerată rentabilă numai în condițiile realizării unui grad de ocupare anual de minim 70%. Potrivit acestei metode pentru fiecare 1.000 de U.M. investite în construcția și dotarea unei camere a hotelului, trebuie perceput de la clienți 1 U.M.

Exemplu 3: Volumul investiției în construcția și dotarea unui hotel de 30 de camere a fost de 1.500.000 lei. Să se stabilească tariful pe cameră. Costul de construcție și dotare al unei camere 1.500.000 lei/ 30 camere = 50.000 lei Tariful pe cameră 50.000 lei/1.000 = 50 lei.

Ca o **concluzie** la cele prezentate, putem afirma că, contabilitatea, ca principală sursă de informații a sistemului decizional al entităților de producție și prestări servicii, inclusiv a celor de turism și alimentație publică pentru activitățile de această natură, își va adapta resorturile calculării potrivit necesităților imperioase ale unei conduceri eficiente. Ca activitate utilă, ca un bun cu valoare universală, contabilitatea, prin informațiile sale, obținute în condiții de modernizare a calculației costurilor de producție, va contribui în mai mare măsură la realizarea unei economii de muncă socială și la creșterea eficienței activității economice.

Bibliografie:

1. BOUQUIN, H. Contabilitate de gestiune, Traducerea și studiul introductive, 2004.
2. TABĂRĂ, N. Contabilitate managerială Aspecte teoretice și practice, Editura Economică, București, 2006.
3. BRICIU S. s.a. Managementul prin costuri, Editura Risoprint, Cluj Napoca, 2003
4. BRICIU S., BURJA V. Contabilitate de gestiune, calculația și analiza costurilor, Editura Ulise, Alba Iulia, 2004
5. https://monitorul.fisc.md/sectorul_turismului/servicii-turistice--solutii-contabile-prin-prisma-standardelor-internationale-de-contabilitate.html
6. https://monitorul.fisc.md/sectorul_turismului/impactul-politicilor-contabile-asupra-competitivitatii-activitatilor-turistice.html

CZU 657:378

INOVAȚII SOCIAL-EDUCAȚIONALE ÎN PREGĂTIREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CONTABILILOR

Stela CARAMAN, asist. univ.,

*Departamentul Contabilitate, Audit și Analiză Economică,
Academia de Studii Economice din Moldova*

Abstract: *This article offers an analysis of the main aspects of innovation in education and professional training. Professional competency transformation in the digital economy development process is inextricably linked with the future profession configuration. The situation is complicated by uncertain profession prospects due to conflicting forecasts and the lack of comprehensive system solutions in this area. The main result is the provision on the rising value of accounting competencies influenced by the widespread use of digital technologies.*

Keywords: *accounting profession, digital economy, distance learning, E-learning, innovation in education, electronic platforms.*

Societatea contemporană, cu schimbări rapide și efecte imediate, justifică procesul permanent de relaționare om-instruire-societate, deoarece aceasta accede la obținerea unei cariere de succes, motivând astfel învățarea continuă. Este absolut necesar ca fiecare dintre noi să își asume o răspundere

personală de a învăța pe tot parcursul vieții și de a-și dezvolta cariera, transformând astfel procesul de învățare dintr-unul pasiv, bazat pe conformitate și comoditate, într-unul personalizat, reflectiv și bazat pe nevoile personale ale fiecăruia.

Perfecționările aduse domeniului contabilității, noile cerințe ale pieței muncii, vizează noi conturări în triunghiul responsabil de formarea unui contabil competent, fidel, onest și predispus la noi explorări.

În prezent, se acordă o atenție sporită pregătirii profesionale de calitate a contabililor. În Republica Moldova, profesia de contabil nu este deficitară și prestigioasă, însă rămâne a fi printre cele mai populare și solicitate.

Conform website-ului rabota.md, printre meseriile cele mai solicitate la momentul actual se regăsește cea de contabil cu 461 locuri vacante și cea de contabil-șef - cu 415 locuri vacante.

O analiză a cerințelor înaintate și prezentate de către angajatori în ofertele de angajare de pe același website față de nivelul de pregătire profesională a scos în evidență, că acestea sunt destul de exigente și nu se rezumă doar la cunoștințe specifice domeniului, dar cuprind și abilități de comunicare, lucru în echipă, după cum rezultă din tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Cerințele angajatorilor din Republica Moldova față de nivelul de pregătire profesională a specialiștilor contabili

Contabil	Contabil-șef
• Studii de specialitate; • Cunoașterea legislației; • Cunoașterea programelor automatizate de ținere a contabilității: 1C: Contabilitate, Universal Accounting etc.; • Cunoștințe avansate/aprofundate a sistemului de operare MS Office (Excel, Word); • Abilități de organizare, analitice și de comunicare; • Capacitate de lucru în echipă	• Studii superioare de specialitate; • Cunoașterea avansată a legislației; • Cunoașterea avansată a programelor automatizate de ținere a contabilității: 1C: Contabilitate, Universal Accounting etc.; • Abilități avansate de utilizare a sistemului de operare MS Office (Excel, Word); • Orientare spre proces și rezultat (atingerea obiectivelor și asumarea rezultatelor); • Abilități de planificare, organizare și control al activităților desfășurate; • Abilități de comunicare și interpersonale excelente; • Capacitate de analiză și sinteză, gândire logică; • Operativitate în gândire și acțiune

Sursa. Elaborat de autor în baza datelor colectate de pe website-ul rabota.md

Astfel, schimbarea modelelor de afaceri și nevoile în curs de evoluție ale entităților solicită noi competențe și abilități pentru contabilii. Care sunt dintre cele mai importante?

- **Flerul în afaceri.** În prezent, deciziile de afaceri strategice se bazează din ce în ce mai mult pe modul în care persoanele pot integra cantități mari de date, analizate corespunzător, folosind raționamentul profesional. Modelele de afaceri evoluează rapid, având efecte asupra modului în care interacționează comercianții, angajații și clienții și asupra modului în care este desfășurată și evaluată activitatea economică a întreprinderii;
- **Competența comportamentală.** Aceasta se referă la modul în care persoanele se pot folosi de curiozitatea intelectuală, gândirea critică, adaptabilitate și învățarea pe tot parcursul vieții pentru a reacționa eficient la schimbările din mediul tehnologic, dând dovadă în același timp de agilitatea intelectuală necesară pentru a accepta modalități noi sau alternative de desfășurare a activității și de adaptare rapidă la schimbarea circumstanțelor. Competența comportamentală presupune totodată și utilizarea și diseminarea etică a datelor;
- **Afinitățile digitale.** Contabilii ar trebui să înțeleagă impactul tehnologiilor noi și emergente asupra activităților lor curente și a activităților ce ar trebui întreprinse într-un mediu caracterizat de „evoluții” și „revoluții” și modul în care funcționează astfel de tehnologii, modul în care sunt utilizate și afectează generarea, procesarea și fluxul de date și informații. Guvernanța și securitatea datelor sunt aspecte cheie care țin de afinitățile digitale;
- **Comunicarea.** Tehnologiile noi și emergente au dus la schimbări în canalele de comunicație dintre sisteme, de exemplu, prin intermediul rețelelor de socializare și al dispozitivelor inteligente;
- **Interogarea, sinteza și analiza datelor.** Aceasta presupune competențele necesare pentru a putea utiliza în mod eficient date structurate și nestructurate, de exemplu, pentru a evalua dacă

datele sunt complete, corecte și relevante, precum și pentru a înțelege excepțiile de la regulă. Printre aceste competențe se numără și efectuarea evaluărilor riscurilor, a analizelor predictive și utilizarea eficientă a instrumentelor de vizualizare.

Din cele analizate, rezultă faptul că persoanele care tind să devină specialiști de o calificare profesională înaltă în domeniul financiar-contabil trebuie să fie pregătiți de faptul că vor fi nevoiți permanent să-și modifice/completeze capacitățile/abilitățile și cunoștințele deținute în funcție de solicitările angajatorului.

Astăzi, de la contabil se cere nu doar să țină evidența tranzacțiilor efectuate, dar și să reacționeze operativ și concret la conjunctura pieței, să prelucereze și analizeze un volum mare de date pentru a interpreta trecutul, a previziona viitorul și a evalua riscurile.

Tot mai mulți angajatori solicită azi de la contabili un volum tot mai mare și variat de informații despre starea reală a activității din cadrul companiei. Astfel, contabilul trebuie să dispună de capacități de elaborare a unor rapoarte cu informații detaliate, dar concrete și într-un limbaj accesibil de interpretat și de înțeles de către beneficiar. Astăzi, de la contabili se solicită nu doar determinarea și interpretarea rezultatelor activității entității, dar și implicarea în procesul de luare a deciziilor manageriale, inclusiv și a celor strategice, precum și asumarea responsabilității pentru deciziile luate.

În cadrul unei economii digitalizate, gramatica digitală nu mai este doar o abilitate simplă a contabilului. Contabilul modern trebuie nu doar să cunoască tehnologiile-IT, dar și să le utilizeze și gestioneze eficient.

În contextul modificărilor cerințelor față de contabil sub impactul tehnologiilor- IT, probabil vom asista în viitorul cel mai apropiat la posibilitatea transformării profesiei contabile în direcția inteligenței artificiale. Pe lângă cunoștințele de contabilitate și fiscalitate, contabilul va trebui nu doar să aplice tehnologiile-IT, dar să cunoască mecanismul de construire și funcționare a acestora, să poată lucra cu un volum mare de date, să dețină cunoștințe de analiză și capacitatea de a oferi soluții inovative pentru potențialele probleme.

Prin urmare, astăzi procesul de formare profesională a contabililor este necesar de orientat nu doar spre asigurarea cunoștințelor profesionale necesare, dar, în special, spre formarea competențelor de aplicare a cunoștințelor în practică, de determinare a priorităților, de rezolvare în diferite contexte și circumstanțe a problemelor specifice domeniului financiar-contabil, precum și pe dezvoltarea abilităților digitale, de lucru în colectiv, de utilizare a experienței într-un mediu de muncă interactiv, a capacităților de a lua decizii optime (realizabile) și de a răspunde problematicei contabile etc.

Pentru formarea și dezvoltarea eficientă a competențelor profesionale ale contabililor, activitatea de formare trebuie abordată ca parte a dezvoltării profesionale continue, care satisface nevoi concrete și vizează posibilitatea de a activa într-un mediu de afaceri tot mai exigent.

Astfel, învățarea pe tot parcursul vieții a specialiștilor contabili va permite acumularea nu doar a cunoștințelor profesionale, a competențelor și abilităților de bază, dar și perfecționarea continuă care va permite formarea și dezvoltarea unei rațiuni profesionale competente și agile la schimbări.

Pentru atingerea acestui scop urmează a fi utilizate diverse tehnologii educaționale și moduri de instruire. Analiza experienței utilizării în activitățile de instruire a metodelor inovative de predare permite evidențierea unor avantaje ale acestora, cum ar fi: susținerea formabililor în obținerea cunoștințelor noi într-un mod interactiv; stimularea capacităților creative ale formabililor; formează raționamentul profesional.

Pentru aceasta sunt necesare aplicarea unor metode de predare-învățare care să contribuie la formarea competențelor ca un sistem nou de raportare, bine conturat și modern, care poate reprezenta un sistem de reflecție pentru didactica formării competențelor.

Metodele de predare-învățare au valențe diferite, în situații diferite. Eficiența unei metode depinde, în mare măsură, de adecvarea sa la situația concretă de învățare. De regulă, atunci când proiectăm o activitate didactică, ne întrebăm care ar fi cele mai potrivite metode. În funcție de rezultatele scontate, valorificate în competențe, pe care le planifică să le obțină un formator în demersul educațional, acesta va aplica metode de predare-învățare cu implicarea activă a formabilului în procesul de cunoaștere.

Stabilirea metodelor de predare-învățare este numai o etapă a proiectării activității de învățare, urmată de punerea în practică a scenariului proiectat. Indiferent ce metode am stabilit, este important ca pe durata lecției să avem clar formulat scopul activității, să oferim formabililor instrucțiuni și explicații clare referitoare la sarcinile de lucru și să monitorizăm.

Metodele de predare – învățare specifice contabilității sunt multiple, în special cele activ-participative. Prioritar utilizate sunt: prelegerea participativă, brainstormingul; discuție de tip piramidă; proiectul; lectura anticipativă; termenii cheie inițiali; predarea reciprocă; dezbaterile; studiul de caz; problematizarea, fișe de lucru etc.

Valorificarea contextului educațional, întru oferirea unui suport pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, permite formabilului să urmărească propriu său progres în vederea atingerii obiectivelor învățării. Formabilul este sprijinit în acumularea deprinderilor de bază, ceea ce denotă intensificarea individualității, flexibilității, axării pe competențe, autonomiei a subiectului în procesul de formare.

Doar sinergia activităților de predare-învățare-evaluare poate produce plusvaloare academică maximă și crea excelență.

Ca urmare a utilizării în cadrul instruirilor a metodei *Jocului de afaceri*, formabilii capătă deprinderi de profesare a meseriei, sunt puși în situația să ia decizii manageriale, învață să lucreze în echipă, devin responsabili de rezultat, își formează gândirea analitică.

În asemenea condiții, luarea deciziilor este însoțită de emoții care, la rândul lor, asigură mobilizarea rezervelor intelectuale, stimulează dorința de cunoaștere, de concentrare și de autodepășire.

La fiecare lecție în baza unui document primar real întocmit de formabili, aceștia trebuie să decidă cum trebuie înregistrat în contabilitate faptul consemnat în document, iar apoi să-l introducă în programul automatizat de ținere a contabilității.

În formarea competențelor profesionale ale contabililor, o importanță majoră o au tehnologiile informaționale care presupun utilizarea programelor automatizate de ținere a contabilității, dar și utilizarea serviciilor electronice fiscale.

Una din metodele care permite eficient aplicarea teoriei în practica reală prin soluționarea problemelor apărute o reprezintă metode de învățare situațională, adică învățarea în baza unei situații practice concrete care conține câteva probleme – metoda *case-study*.

Metoda case-study este un instrument care permite aplicarea cunoștințelor teoretice în soluționarea problemelor practice. Metoda permite dezvoltarea formabililor a gândirii logice, capacității de a asculta și a respecta altă părere, argumentarea părerii proprii. Cu ajutorul acestei metode, formabilii au ocazia de a demonstra și dezvolta propriile capacități de analiză și sinteză, învață să lucreze în echipă, să identifice cea mai optimă soluție pentru o problemă concretă.

În contabilitate, ca de altfel și în alte domenii, cunoștințele teoretice și abilitățile practice se află într-o interacțiune strânsă. Dacă formabilul nu a căpătat deprinderea de a aplica teoria în practică, atunci prima nu mai are nici o importanță.

În opinia autorului, aplicarea metodei *case-study* în procesul de instruire este important pentru formabili, întrucât le pune bazele unei abordări profesionale inovatoare în activitatea individuală a acestora, le formează deprinderea de soluționare operativă și concretă a problemelor apărute, capacitatea de a lucra în echipă, de a interacționa cu reprezentanții diferitor instituții – abilități solicitate în prezent de către potențialii angajatori.

Trăim în vremuri în care explozia informațională solicită schimbare și inovație permanentă în educație. Viitorul apropiat aduce în mod inevitabil multiple schimbări de conținut în ceea ce privește filozofia și practica managerială la nivelul sistemului de pregătire și instruire a reprezentanților profesiei contabile. Succesul pregătirii profesionale de calitate a unui contabil în societatea contemporană se bazează pe adaptarea demersului educațional la nevoile individuale de autoinstruire ale fiecărui formabil. Ideea centrală este aceea că fiecare formabil este unic, iar unicitatea lui reprezintă punctul de plecare în toate deciziile luate cu scopul primordial de a-l ajuta să se dezvolte profesional pe deplin și armonios. Sursele care determină nevoia de schimbare în pregătirea profesională a contabililor sunt multiple. Acestea vin atât din interiorul organizației care oferă instruirea, cât și din exteriorul acesteia, menită să învețe și să-l formeze pe formabil pentru învățarea continuă. Sursele schimbării sunt impuse și de presiunea exercitată de cerințele angajatorilor care sunt din ce în ce mai ample și exigente. Ele sunt alimentate de noile evoluții sociale, economice, informaționale care au loc continuu în societatea contemporană. Efectul cumulat al acestor presiuni solicită în mod inevitabil o formă nouă de instruire care permite învățarea continuă, schimbul de informații, indiferent de timp și distanță, cum este *instruirea electronică* sau *E-learning*.

Instruirea electronică este posibilă prin utilizarea platformelor electronice de instruire, care prezintă un soft complex ce permite administrarea unui domeniu, gestionarea utilizatorilor pe domeniul respectiv, crearea și un management accesibil al cursurilor împreună cu activitățile și resursele asociate acestora, evaluarea online/offline sau autoevaluarea, comunicarea sincronă sau asincronă și multe altele.

Platformele electronice pentru E-learning oferă facilități de derulare a unor activități de învățare utilizând în mod exclusiv Internetul. Platformele electronice cooperative oferă în plus o serie de facilități referitoare la partajarea informațiilor între cursanți, posibilități de lucru în cooperare, posibilități de a crea discuții de grup pe diferite teme etc.

De-a lungul timpului, învățarea online a evoluat, oferind soluții de formare mai flexibile, cum ar fi învățarea mixtă. Învățarea mixtă reprezintă o combinație între învățarea în ritm propriu și formarea clasică în sala de curs. Componenta de formare clasică („față în față”) poate fi asociată cu metoda de e-learning în diverse moduri și proporții, în funcție de curs.

Atât învățarea online, cât și învățarea mixtă prezintă avantaje clare în ceea ce privește organizarea unor acțiuni de sprijin profesional pentru formabili. Utilizarea acestor metode permite depășirea anumitor dificultăți legate de căutarea datelor adecvate pentru cursuri. Întrucât o serie de cursuri sunt organizate în baza metodei mixte, formabilii care participă la un anumit curs vor trebui să fie disponibili cu toții la aceeași dată și oră doar pentru sesiunile de formare organizate în sala de clasă și pot urma partea de e-learning la momentul ales de ei.

Reieșind din aceste dificultăți, unele organizații de formare profesională a contabililor își dezvoltă în prezent oferta de învățare online. Materialele online relevante (de exemplu, cursurile online, linkurile către cursuri și prezentări cu sursă deschisă sau prezentările înregistrate) sunt disponibile pe platforma electronică de instruire.

În cazul învățării online, prin intermediul platformei de E-learning, fiecare formator și formabil are un cont în platforma respectivă. Fiecărui curs/seminar tematic curs îi este alocat un spațiu la care au acces doar formatorul și formabilii dintr-un grup.

În acest spațiu, formatorul încarcă materialele de studiu organizate pe lecții, care pot fi:

- diferite fișiere: de tip imagini, pdf, Word, Excel, Power-Point, linkuri etc.;
- fișiere video cu lecțiile înregistrate;
- conținut multimedia interactiv și animat;
- alte activități pedagogice de tipul: teme pentru acasă;
- teste curente și finale de verificare a cunoștințelor acumulate de către formabili;
- chestionare de evaluare a cursurilor, certificare;
- certificate de absolvire a cursului/ de participare.

Avantajul unei platforme de E-Learning este că are toate instrumentele pentru gestionarea activității educaționale: gestionarea cursanților și rapoarte despre cine și când a fost prezent în platformă, ce a făcut, cine a parcurs materialele de studiu și activitățile, posibilitatea de notare, diverse mijloace de comunicare.

Platformele tip e-learning reprezintă un stimul excelent pentru învățare și formare, în special pentru persoanele active, dinamice, care apreciază interactivitatea. De asemenea, este un sprijin pentru învățare pentru persoanele care au nevoie de un program de lucru flexibil sau cu nevoi speciale educaționale.

Platformele de învățare online îmbunătățesc calitativ conținutul învățământului, conducând la ameliorarea procesului instructiv-educativ prin însușirea unor procese de învățare active și autonome, creșterea interesului elevilor pentru instruire, crearea unor medii noi de învățare formală sau nonformală, individuală și în grup.

Datorită elementului de noutate reprezentat de factorul tehnologic, de resursele inovative, formabilii sunt stimulați să se implice mai mult în procesul de învățare, ceea ce va avea în timp un impact pozitiv asupra performanțelor acestora. Materialele vizuale interactive și sursele adiționale de informații oferite de Internet vor spori angajamentul formabililor.

În ceea ce privește procesul de învățare continuă, platformele de învățare online și materialele existente în format digital vor încuraja instruirea la distanță, permițând adulților de orice vârstă să dobândească cunoștințe într-un anumit domeniu.

Utilizarea noilor tehnologii în educație vizează, în primul rând, acele elemente care conduc la o achiziție mai bună de cunoștințe din diverse domenii, la formarea și dezvoltarea de abilități, deprinderi și capacități de gândire specifice domeniului profesional, dar și la modelarea de comportamente și atitudini cetățenilor societății cunoașterii.

E-learning-ul nu presupune a înlocui sistemele educaționale tradiționale, ci a consolida procesul de învățare. Poate fi adoptat de organizațiile care pregătesc specialiști ca o alternativă la educația tradițională.

Formarea competențelor digitale a devenit o condiție sine qua non pentru integrarea și funcționarea în lumea muncii, a profesiilor, dar și în cotidianul nostru. Ca atare, procesul de instruire trebuie regândit prin formularea de probleme în corelație cu noile tehnologii – instrumente TIC, fără a mai accepta în sala de clasă activități intelectuale de rutină. În societatea cunoașterii, treaptă superioară a societății informaționale, modernizarea procesului educațional este imposibilă fără utilizarea instrumentelor digitale moderne.

Concluzie. În continuare, autorul va formula principalele scopuri și obiective ale procesului modern de pregătire profesională a specialiștilor în domeniul contabilității, sub impactul transformărilor tehnologice, economice și sociale din prezent și în perspectivă:

- formarea de noi competențe tehnologice și introducerea în programele de educație a unor teme speciale sau, chiar a unor cursuri de perfecționare care ar forma aceste competențe. Reieșind din cerințele pieței muncii, prioritare ar fi competențe privind colectarea și analiza datelor de volum mare;
- procesul de învățare ar trebui să includă în mod armonios atât dobândirea de competențe profesionale, cât și dezvoltarea raționamentului profesional al formabililor. În caz contrar, formabilii vor avea mai puține oportunități profesionale;
- o atenție deosebită trebuie acordată și formării abilităților de comunicare. Mai mult ca atât, abilitățile de comunicare și abilitățile interpersonale sunt necesare atât pentru căile obișnuite de comunicare, cât și pentru interacționarea cu noile instrumente digitale.

Astfel, organizațiile care pregătesc contabili trebuie să se orienteze în viitor spre formarea contabilului-analist care să dețină instrumente moderne de analiză și, în același timp, să înțeleagă profund metodologia contabilă și filozofia formării indicatorilor financiari-contabili și, astfel, să aducă o nouă calitate analizei datelor.

Bibliografie:

1. CURAGĂU, N. Analiza Principalelor Aspecte Ale Inovației În Educație Și Formarea Profesională. [online] [citat 10.07.2022]. Disponibil: <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-9975-3129-7-4/220-224.pdf>;
2. DUBCOVEȚCHI, A. Inovația în învățământ. [online] [citat 30.08.2022]. Disponibil: file:///C:/Users/User/Downloads/RSI_2017_3-4_pp198-209.pdf;
3. Importanța inovației în educație. [online] [citat 05.08.2022]. Disponibil: <https://jurnaluldeafaceri.ro/epub/2021/septembrie/importanta-inovatiei-in-educatie.php#>;
4. PETRACHE, A. Studiu EY: Inovația în educație soluția pentru o dezvoltare durabilă. [online] [citat 23.07.2022]. Disponibil: <https://www.1asig.ro/Studiu-EY-Inovatie-in-educatie-solutia-pentru-o-dezvoltare-durabila-articol-3,102-68757.htm>;
5. POGOLȘA, L. Inovația în educație. [online] [citat 08.08.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/3-10_6.pdf;
6. Regândirea rolului viitorilor contabili. [online] [citat 30.08.2022]. Disponibil: <https://www.ifac.org/knowledge-gateway/preparing-future-ready-professionals/discussion/regandirea-rolului-viitorilor-contabili-apelul-nostru-la-ac-iune>;
7. ПРИОБРАЖЕНСКАЯ, В. Влияние цифровой экономики на развитие компетенций в области бухгалтерского учета. [online] [citat 20.08.2022]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-ekonomiki-na-razvitie-kompetentsiy-v-oblasti-buhgalterskogo-ucheta>;
8. СЛОБОДЧИКОВ, В. Инновации в образовании: основания и смысл. [online] [citat 30.08.2022]. Disponibil: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html;
9. СОЛОНЕНКО А., ЧЕРКАСОВА Г. Информационные возможности современного бухгалтерского учета в период становления инновационной экономики. [online] [citat 30.08.2022]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-vozmozhnosti-sovremennogo-buhgalterskogo-ucheta-v-period-stanovleniya-innovatsionnoy-ekonomiki>.

APLICAREA MODELULUI DEZVOLTĂRII SUSTENABILE UNIVERSITARE ÎN CADRUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

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

Abstract: *This work represents a theoretical-methodological foray into identifying the possibilities of implementing the model of sustainable university development in the context of the multiple challenges and crises faced by higher education institutions. Thus, sustainability intervenes as a successful lever in increasing the competitiveness of universities. At the same time, the need to focus on sustainability is also highlighted by the pandemic and the energy crisis that disrupted the activity of the entire national economy. On the other hand, universities, as artisans of knowledge, of values in society, are obliged to cultivate the necessity of orientation towards sustainability, but being the fact that universities have the possibilities of cooperation with its stakeholders in this sector in order to identify solutions effective to sensitize society in the need to achieve sustainability. The research methodology focused on the use of multiple research methods such as: analysis and synthesis, induction and deduction, scientific abstraction, comparative method. Towards the end, we can reiterate that universities that claim to be competitive must implement effective managerial models focused on achieving sustainability, focused on the valorization of teaching and research on the theme of sustainability, adapted to the optimal valorization of all resources in order to orientate towards postmodern education.*

Keywords: *universities, sustainability, sustainable education, sustainability model.*

Procesul de atingere a sustenabilității în instituțiile de învățământ superior este unul complex, care ridică mai multe probleme și provocări în fața administrației instituțiilor de învățământ. Deși beneficiile și avantajele oferite de atingerea sustenabilității în cadrul sistemului de învățământ superior sunt majore, realizarea sustenabilității implică eforturi importante, consolidate atât din partea universităților, cât și din partea stakeholderilor săi.

O universitate sustenabilă manifestă o atenție sporită asupra cursurilor predate și include în tematica cursurilor subiecte legate de sustenabilitate. Evident, aceasta ajută universitățile să manifeste un interes sporit către problema sustenabilității și astfel să vină cu soluții de atingere a unui nivel înalt de sustenabilitate.

Pe lângă aceasta, universitățile trebuie să manifeste un interes sporit pentru oferirea de resurse financiare spre redresarea problemelor legate de infrastructură și mediu, eficiență energetică și schimbarea climei, deșeuri, apă, transport. Astfel, universitățile trebuie să aloce resurse financiare fie din surse interne, fie din accesarea de proiecte naționale sau internaționale care ar putea ajuta universitatea să soluționeze aceste probleme.

În țările dezvoltate, universitățile se centrează pe cercetarea problemelor de mediu, găsirea căilor de îmbunătățire și soluționare a lor prin activități de cercetare, colaborare cu organizații naționale și internaționale.

O universitate sustenabilă trebuie să-și manifeste interesul sporit și față de crearea unui site care se va preocupa de problemele sustenabilității, de implicarea studenților în activități dedicate problemelor de atingere a sustenabilității. Astfel, motorul schimbării în cadrul universității sustenabile sunt studenții care trebuie să dea dovadă de interes și motivare în soluționarea problemelor legate de atingerea sustenabilității [4].

În vederea atingerii sustenabilității și integrării aspectelor ce țin de sustenabilitate în activitățile universităților, este necesar să asigurăm reorientarea sistemului de învățământ existent în interesul sustenabilității, care este posibil cu condiția pregătirii profesorilor privind problema atingerii sustenabilității și formării unei universități sustenabile, la care vor fi discutate mai multe abordări, care să permită integrarea ideilor și metodelor de educație pentru sustenabilitate în procesul educațional.

Atingerea sustenabilității ar trebui să implice o revizuire din partea cadrelor didactice, a ceea ce oferă ele, ce conținuturi abordează la unitățile de curs predate pentru a promova educația sustenabilă în cadrul disciplinelor lor. Una dintre condițiile preliminare pentru implementarea eficientă a sustenabilității în procesul de învățare este abordarea centrată pe student.

În această abordare, rolul profesorului este de a crea condițiile necesare (mediul educațional) pentru dezvoltarea personalității, și anume:

- oferirea de consiliere și asistență legată de problemele sustenabilității;
- aplicarea unui stil de comunicare democratic și respectuos;
- stimularea motivației pentru dobândirea de cunoștințe și abilități în direcția sustenabilității.
- implicarea în procesul de învățare a fiecărui student, ținând cont de abilitățile sale și de trăsăturile de caracter [5].

Studentul devine treptat personajul principal în procesul educațional, iar scopul fundamental este dezvoltarea abilităților sale în direcția sustenabilității.

Educația pentru sustenabilitate este mult mai largă decât educația de mediu, deoarece include o proporție semnificativă de probleme sociale și economice. Trebuie recunoscut faptul că în educația modernă de mediu, cauzele de bază ale problemelor de mediu nu sunt analizate suficient, deoarece accentul principal este pe eliminarea „simptomelor” acestor probleme (precum reciclarea deșeurilor, instalații de tratare, reducerea emisiilor, economisirea de energie etc.).

După cum subliniază K. Webster, „un efort mondial semnificativ este cheltuit în schimbarea comportamentului individual, în loc să schimbe sistemul care susține instabilitatea” [1].

Rezumând cele menționate, putem concluziona că obiectivul cheie al educației pentru sustenabilitate este formarea unei personalități cu viziune sistemică, critică, orientată social și ecologic.

Educația pentru sustenabilitate ar trebui să utilizeze toate posibilitățile tehnologiilor moderne de predare, mass-media și multimedia în combinație cu tradițiile, cultura oamenilor și experiența generațiilor anterioare.

Cele mai importante obiective ale educației pentru sustenabilitate sunt:

- dezvoltarea unei viziuni sistemice și a gândirii critice;
- dobândirea de noi cunoștințe și abilități care contribuie la atingerea sustenabilității societății;
- predarea necesității asigurării unui stil de viață sănătos;
- formarea unor valori morale în contextul atingerii sustenabilității;
- sensibilizarea privind realizarea unui consum sustenabil [5].

Pentru realizarea sarcinilor stabilite, este evident necesar să se schimbe abordările de organizare a procesului tradițional de învățare. Cert este că, etapele individuale și elementele educației pentru sustenabilitate vor trebui implementate în alte structuri, cum ar fi diverse instituții publice, comunitate locală, familie, precum și la obiecte ale economiei naționale.

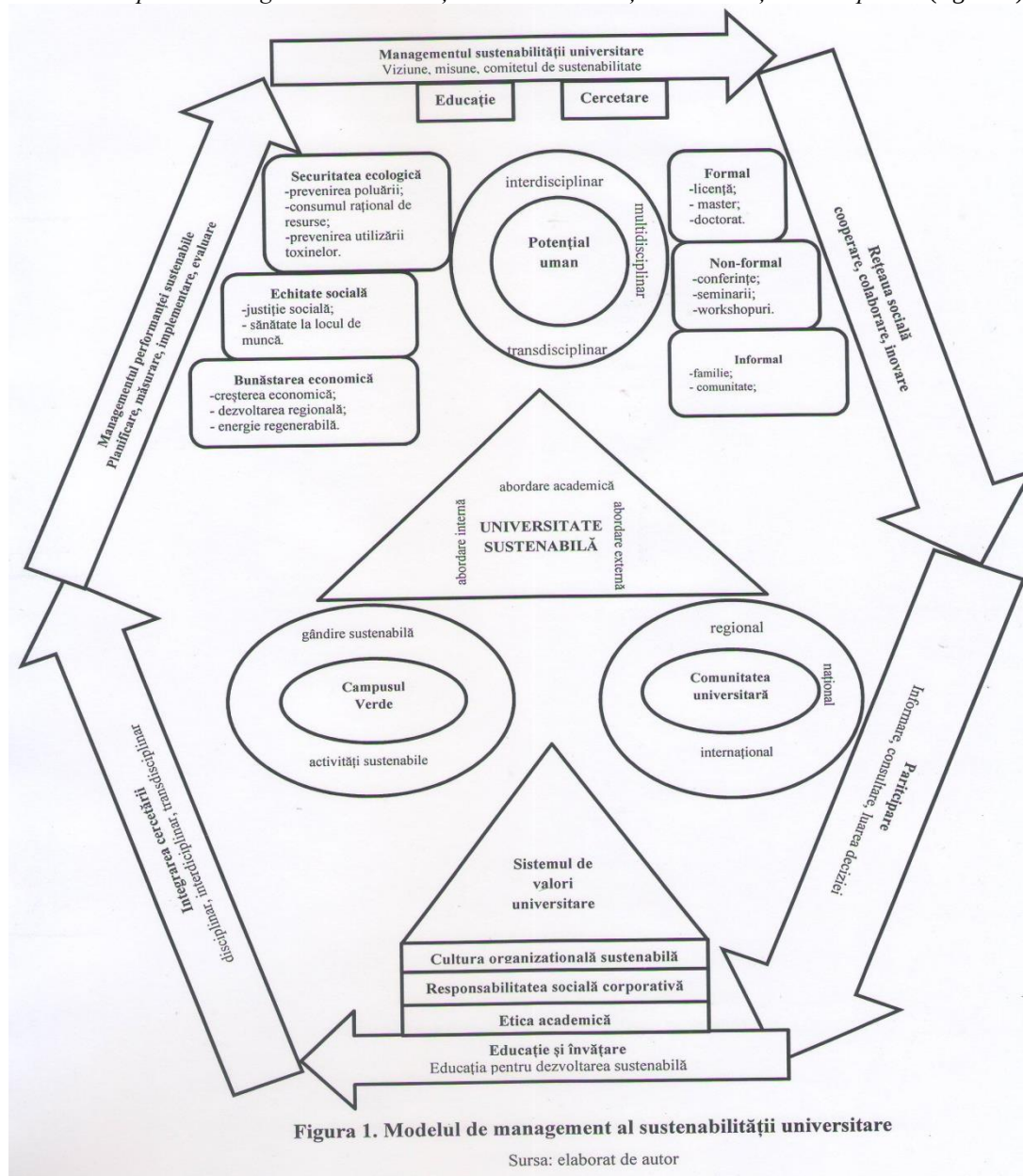
În vederea racordării instituțiilor de învățământ superior spre atingerea sustenabilității, am cercetat modele conceptuale elaborate de cercetătorii din domeniu. Un model complex al universității sustenabile a fost dezvoltat de Velazquez et al. [7]. Modelul lor își propune să ofere o perspectivă clară asupra a ceea ce ar trebui să facă oamenii responsabili în inițiativele lor de sustenabilitate pentru a-și transforma universitatea într-una sustenabilă. Modelul a fost creat prin utilizarea unui proces de evaluare a celor mai bune practici utilizate în universități pentru încurajarea sustenabilității în optzeci de instituții de învățământ superior din întreaga lume [7].

Universitățile care gândesc strategic, care acționează deja ca agenți în promovarea principiilor sustenabilității în cadrul societății, vor juca un rol crucial în viitor. Cunoștințele, abilitățile și valorile pe care o universitate le formează, transferă și promovează, vor influența și chiar forma societatea viitoare. Principalele mijloace disponibile utilizate în acest sens pentru universități sunt fundamentarea de cunoștințe, valori și abilități de bază studenților, utilizând două domenii fundamentale: educație și cercetare.

Întregul sistem educațional va trebui să însereze principiile și obiectivele sustenabilității ca integrator al cunoștințelor, abilităților și competențelor necesare existenței și performanței în lumea modernă. Educația pentru sustenabilitate poate fi o disciplină distinctă de studiu, dar în conformitate cu cele mai bune practici din UE, ar trebui să fie difuzată în toate programele de formare, proiectată și organizată pe domenii sau module disciplinare prezente în planul de învățământ, în vederea cultivării producției sustenabile și consumului rațional, în raport cu resursele, la dobândirea principiilor diversității culturale, a bunei guvernări și a statului de drept [6].

Autorii Velazquez et. al. au subliniat că „punerea în aplicare a modelului universitar sustenabil este un proces continuu de îmbunătățire a mediului ecologic, social și economic, performanță care ar trebui realizată prin etape incrementale”. Aceștia prezintă Modelul lui Graz, unde „sunt sugerați pașii care trebuie urmați de o universitate pe calea sa spre atingerea sustenabilității” [7].

În opinia noastră, în urma cercetărilor efectuate pe latura sustenabilității, am elaborat propriul *Model conceptual al atingerii sustenabilității în cadrul instituțiilor de învățământ superior* (figura 1).



Modelul punctează posibilitățile de racordare a universităților pe dimensiunea atingerii sustenabilității prin prisma aplicării managementului sustenabilității universitare, având ca pilon de bază valorificarea potențialul uman.

În atingerea acestui scop, un rol important îi revine fundamentării misiunii, viziunii și strategiei universității în contextul sustenabilității. În acest context, modelul propus de noi punctează necesitatea realizării managementului sustenabilității universitare, care trebuie cultivat de către instituția de învățământ superior, în racordarea sa spre atingerea sustenabilității. Astfel, conform modelului, este necesară respectarea următorilor pași:

1. *Dezvoltarea unei viziuni de sustenabilitate pentru universitate* – acesta este primul pas în mișcarea strategică spre calea universității sustenabile. „În acest moment, nu există nici bariere, nici

constrângeri pe lângă imaginație și creativitate”. Atunci când se fundamentează viziunea, trebuie acordată o atenție deosebită motivării participanților pentru a lua parte la procesul de transformare a universității într-una sustenabilă;

2. *Crearea unei misiuni în contextul atingerii sustenabilității* – o declarație eficientă a misiunii descrie, în termeni simpli, dar puternici, scopul fundamental al universității. Viziunea ar trebui să fie o bază importantă pentru dezvoltarea misiunii. Declarația misiunii tinde să fie mai realistă decât o viziune. Cu toate acestea, este fundamental ca atunci când este creată declarația universității sustenabile, să fie inclusă ca una dintre valorile de bază ale universității sustenabile, axate pe asigurarea echilibrului economic-social de mediu.

3. *Numirea unui Comitet de sustenabilitate la nivelul întregii universități* – structura organizațională a unei universități ar trebui să reflecte angajamentul față de atingerea sustenabilității prin implementarea strategiilor necesare pentru realizarea misiunii. Comitetul ar trebui să aibă reprezentanți din toate părțile interesate și atribuțiile sale ar trebui să fie de ajutor persoanelor responsabile în luarea deciziilor, diseminând și primind informații, coordonând inițiativele, obținând fonduri, dar și dezvoltând, promovând și monitorizând implementarea politicilor, strategiilor care vizează atingerea sustenabilității în cadrul universității.

În elaborarea modelului conceptual, au fost luate în considerare trei abordări:

- abordarea academică;
- abordarea internă;
- abordarea externă.

Abordarea academică a modelului se axează pe dezvoltarea și adaptarea procesului educațional rigorilor și cerințelor sustenabilității. Abordarea academică din perspectiva atingerii sustenabilității este fundamentată pe 2 direcții importante:

- *activitățile de predare racordate cerințelor sustenabilității* – în vederea atingerii sustenabilității universitățile, trebuie să-și adapteze sistemul de predare-evaluare unui nou context, unul punctat de ODD-uri. Astfel, includerea cursurilor axate pe sustenabilitate în planurile de învățământ, includerea unităților tematice dedicate sustenabilității, adaptarea curriculumurilor exigențelor sustenabilității, formarea în rândul studenților a competențelor legate de atingerea sustenabilității reprezintă activități relevante în atingerea sustenabilității universitare. De asemenea, abordarea educațională pentru sustenabilitate ar trebui să manifeste o atenție deosebită asupra componentelor sale formale, informale și nonformale. Modelul propune ca educația și cercetarea să fie realizate la nivel multi-, inter- și transdisciplinar.

- *activitățile de cercetare, racordate atingerii sustenabilității* – cercetarea reprezintă o activitate indispensabilă în atingerea sustenabilității, deoarece, prin prisma cercetărilor realizate de mediul academic, poate fi sensibilizată societatea privind necesitatea atingerii sustenabilității. Stimularea promovării cercetărilor pe tematica sustenabilității în rândul studenților, cadrelor didactice, scrierea de proiecte pe tematica sustenabilității, organizarea diverselor manifestări științifice pe tematica dată pot ajuta formarea universității sustenabile. Cooperarea științifică națională, dar și cea internațională reprezintă factori de succes în formarea universităților sustenabile. Implementarea life long learningului, e-learningului, cultivarea educației sustenabile reprezintă factori de succes în formarea universităților sustenabile, care pot fi cultivați în mediul formal, non-formal și informal.

Totuși, considerăm că abordarea academică nu este suficientă, comunitatea și campusul fiind alte aspecte importante.

Abordarea internă a modelului reflectă preocuparea instituției asupra campusului universitar și a întregii comunități academice. Din cercetările efectuate, menționăm că crearea campusurilor verzi reprezintă pași siguri, de succes în asigurarea sustenabilității universitare. Din această perspectivă, a fost inclus campusul verde ca factor în crearea universităților sustenabile. Crearea unui campus verde implică participarea studenților, cadrelor didactice, a stakeholderilor prin prisma cultivării gândirii sustenabile, dar și a practicării activităților practice, precum: înverzirea teritoriului, curățarea peluzelor, a apelor, pădurilor prin eforturi conjugate a comunității academice etc. Considerăm că, încă de pe băncile universității, studenților trebuie să li se fundamenteze valorile unei vieți sustenabile.

Abordarea externă a modelului se fundamentează pe cooperarea universității cu stakeholderii săi. Implicarea stakeholderilor în activități practice din viața academică, precum participarea mediului de afaceri în elaborarea planurilor de studii, în promovarea diverselor manifestări și publicații științifice, adaptarea ofertei academice necesităților pieței muncii, acestea fiind doar câteva din multitu-

dinea de activități pe care instituția de învățământ superior ar putea să le realizeze în traseul său spre atingerea sustenabilității. Cooperarea cu mediul de afaceri, organizațiile naționale și internaționale, cu instituții și companii, organizații non-guvernamentale pot ajuta universitatea să-și redimensioneze obiectivele, să-și remodeleze politicile și să cultiveze elementele universității sustenabile.

Modelul conceptual propus de către noi are ca fundament *sistemul de valori universitare*. În vederea racordării universității la cerințele atingerii sustenabilității, este necesar ca în cadrul universității să fie bine fundamentat sistemul de valori universitare, precum:

- *etica academică* – cultivată, în mediul academic, atât studenților, masteranzilor, doctoranzilor, cât și cadrelor didactice, dar și tuturor stakeholderilor instituției de învățământ superior;

- *responsabilitatea socială corporativă* – reprezintă un factor decisiv în formarea și consolidarea unei culturi a echității, respectând standardele morale, în raport cu stakeholderii instituției de învățământ superior;

- *cultura organizațională a instituției de învățământ superior* – considerăm că pentru a putea atinge sustenabilitatea, este necesară fundamentarea valorilor universitare prin intermediul unei culturi a sustenabilității în mediul academic.

Pilonul de bază, subiectul principal care asigură eficiență și eficacitate în implementarea modelului propus de noi, în formarea universității sustenabile, este potențialul uman al comunității academice, care valorificat și dezvoltat prin activități relevante, poate contribui la atingerea sustenabilității universitare. Potențialul uman, tratat ca ansamblu al abilităților și competențelor studenților, cadrelor didactice, poate asigura o gândire sustenabilă, formarea competențelor de sustenabilitate și, totodată, ajută universitatea să valorifice cultura sustenabilității. Studenții, cadrele didactice cu un potențial uman valoros pot contribui la realizarea procesului de predare, evaluare, cercetare focalizat pe dimensiunile economice, sociale, de mediu, ale sustenabilității.

Conform modelului conceptual, potențialul uman al comunității academice (studenți, cadre didactice), trebuie valorificat în corespundere cu factorii sustenabilității, precum:

- *securitatea ecologică* – care se fundamentează pe prevenirea poluării, consumul rațional de resurse, reciclarea deșeurilor;

- *echitatea socială* – care se axează pe cultivarea echității, principiilor morale, a responsabilității sociale corporative, a sănătății și siguranței la locul de muncă.

- *bunăstarea economică* – care are ca fundament dezvoltarea economică, regională, utilizarea resurselor regenerabile în asigurarea creșterii economice.

În opinia noastră, universitățile funcționează și manifestă un impact deosebit asupra comunităților și ecosistemelor variind de la nivel local, la cel global. Educația pentru sustenabilitate necesită cooperare și parteneriat între multiple părți interesate: autorități centrale și locale, educație și știință, sănătate, sectorul privat, industrie, transport și agricultură, sindicate, media, ONG-uri, comunitate locală, cetățeni și organizațiile internaționale. Dezvoltarea unor sinergii mai mari între universități și comunitate, în vederea formării și atingerii obiectivelor abordării sustenabile, ar trebui să devină o prioritate pentru universitățile sustenabile.

Rețeaua socială include toți stakeholderii, persoanele afectate de procesul atingerii sustenabilității, precum și toate părțile interesate relevante. Părțile interesate sunt reprezentate de resursele umane, indiferent dacă sunt potențiali/ actuali/ foști angajați ai instituției de învățământ, parteneri, concurenți, beneficiari etc.

Pentru ca o universitate să-și poată îmbunătăți perspectivele sale de sustenabilitate, trebuie să creeze, să dezvolte și să mențină o comunicare deschisă în relația cu părțile interesate. Crearea rețelelor între parteneri poate eficientiza activitățile instituției de învățământ.

Modelul prezintă trei etape care ar trebui urmate la crearea rețelei sociale:

- a. o rețea de informații care își propune să facă schimb de informații fără a urmări un scop comun de a combina această informație;

- b. o rețea de cunoștințe care își propune să combine informațiile și urmează un scop comun. Mai multă încredere unul în celălalt în utilizarea cunoștințelor reprezintă un factor important;

- c. o rețea de inovare care urmărește o viziune comună necesită încredere mare unul față de celălalt și își propune să intervină cu soluții inovatoare pentru provocările viitoare.

Participarea se concentrează asupra modului în care toți oamenii rețelei sociale a instituției de învățământ superior sunt implicați în procesul de transformare a universității într-una sustenabilă.

Cercetătorii au fundamentat ideea că întrunirile în care membrii echipei comunică deschis pe teme de interes legate de atingerea sustenabilității și participă la rezolvarea problemelor contribuie la atingerea rezultatelor valoroase.

O altă latură a modelului nostru se axează pe cultivarea unui management al performanței – analizând opiniile diferitor cercetători din domeniu, considerăm că în vederea atingerii sustenabilității în cadrul instituțiilor de învățământ superior apare necesitatea de a aplica managementul performanței la toate nivelurile, în rezultat obținându-se rezultate sinergice eficiente atingerii sustenabilității.

Concluzii

În final, putem reitera că, sustenabilitatea este cea mai mare provocare pentru universitățile din secolul XXI. De vreme ce sunt multe definiții și interpretări ale conceptului, strategiile din universitățile lumii care încep să depună eforturi pentru sustenabilitate sunt diverse. Diferite universități din țările dezvoltate s-au implicat deja în procesul de integrare spre sustenabilitate.

Universitatea sustenabilă nu se „construiește” ușor, dar toate eforturile depuse, resursele alocate și timpul investit manifestă efecte sinergice pe viitor.

Implementarea modelului propus de noi ar trebui să se realizeze pentru a putea forma o universitate sustenabilă prin pași incrementali, așa cum este arătat și ar trebui să fie un proces de îmbunătățire continuă a echilibrului economic, social, de mediu. Eforturile universităților de a deveni sustenabile vor inspira alte organizații să se angajeze în procesul respectiv și vor consolida efectele obținute în întreaga societate.

Universitățile aplică varii abordări ale emergenței spre procesul de sustenabilitate. Unele universități au încorporat sustenabilitatea în viziunile și misiunile lor, altele se concentrează pe educația sustenabilă prin integrarea cercetării, în timp ce altele au creat politici de mediu sau strategii de campus, dar ceea ce prezintă demersuri stringente.

O abordare holistică, bazată pe modelul propus de noi, poate transforma universitatea într-una sustenabilă, încurajând studenții, profesorii și ceilalți membri ai comunității academice să se angajeze prin consolidarea eforturilor în formarea unei societăți sustenabile, prin intermediul emergenței către stiluri de viață sustenabile.

Bibliografie:

1. HUCKLE, J. Even More Sense and Sustainability, 2012. In: *Environmental Education Research*, 18/6, 2012, pp. 845-858.
2. ROSENDAAL, H. *Strategic Issues in University Management*. 2010. [online] [citat 14.03.2021]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/254859218_Strategic_Issues_in_University_Management
3. SARNI, W., CAPOZUCCA, R. *Sustainability 2.0.: Using Sustainability to Drive Business Innovation and Growth*. [online] [citat 11.10.2021]. Disponibil: <https://apo.org.au/node/28369>
4. SUSLENCO, A. The Contribution of Innovative Changes to the Strategic Development of Universities in the Context of Achieving Sustainability. In: *Lumen Proceedings*, Vol. 17, World LUMEN Congress/2021, Iași, Editura LUMEN, 2022, pp. 611-629. ISSN (on-line) 2601 – 2529. [online] [citat 11.08.2022]. Disponibil: <https://proceedings.lumenpublishing.com/ojs/index.php/lumenproceedings/article/view/705/743>
5. SUSLENCO, A. *Evaluation of the Potential of Higher Education Institutions in the Context of Achieving Sustainability*. In: *Journal Postmodern Openings*, Issue 13 (2), 2022, Iași, p. ISSN 2068-0236, e-ISSN 2069-9387. [online] [citat 11.08.2022]. Disponibil: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/5009/3761>
6. UE, 2018 [online] [citat 05.08.2022]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/sustainable-development.html>
7. VELAZQUEZ, L., MUNGUIA, N., PLATT, A., TADDEI, J. Sustainable university: what can be the matter?. In: *Journal of Cleaner Production*, Vol. 14 Nos 9/11, pp. 810-819, 2006.

GENERALITĂȚI PRIVIND SUBVENȚIONAREA PRIORITĂȚILOR INVESTIȚIONALE ALE SECTORULUI AGRICOL

Corina NICHITCIN, asist. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: Agriculture is the sector of the national economy with the highest risks. Given the fact that the Republic of Moldova is an agrarian-industrial state, investments in this sector are necessary. The state can support the investment initiatives of the economic agents in the agricultural field by allocating the non-reimbursable financial resources in the form of a subsidy. Thus, in this article, the author treats subsidies as an option to finance investments in agriculture. The author examines the specifics of the process of subsidizing investment priorities. The provisions of the regulatory framework are studied and the evolution of the subsidy fund in recent years is presented.

Keywords: grant fund, grant, source of funding.

Agricultura din Republica Moldova nu este doar una dintre forțele motrice esențiale în creșterea economică, ci și un factor de păstrare a culturii și relațiilor sociale locale. Agricultură este sectorul economiei naționale cu cel mai mare grad de expunere și vulnerabilitate la riscurile naturale și schimbările climatice. Factorul principal care determină cantitatea, calitatea și stabilitatea producției agricole în Republica Moldova ține de condițiile agricole, climatice și meteorologice, în special lipsa sau surplusul de umiditate [7, p. 10]. În același timp, investițiile în sectorul agricol contribuie la sporirea competitivității, dezvoltarea sectorului micului business, crearea locurilor de muncă noi, asigurându-se astfel creșterea economică. În acest context, este necesar de a crea anumite oportunități de susținere priorităților investiționale ale agricultorilor. Sprijinul financiar pe care îl poate acorda statul în scopul susținerii investițiilor în agricultură se materializează prin alocațiile bănești acordate producătorilor agricoli sub formă de subvenții.

Potrivit articolului 3 din Legea 276 din 16.12.2016 cu privire la principiile de subvenționare în dezvoltarea agriculturii și mediului rural, subvenția reprezintă un sprijin financiar nerambursabil și neimpozabil acordat din Fondul național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural pentru susținerea investițiilor efectuate în dezvoltarea agriculturii și mediului rural și care corespund criteriilor de eligibilitate.

Activitatea de subvenționare în agricultură și mediul rural se reglementează în baza următoarelor principii de bază [2]:

- a) previzibilitatea și stabilitatea reglementărilor juridice;
- b) transparența decizională;
- c) tratamentul egal;
- d) eficiența bazată pe argumente economico-financiare și indicatori;
- e) continuitatea proceselor de susținere a producătorilor agricoli;
- f) asumarea responsabilităților de către beneficiarii de subvenții;
- g) rezonabilitatea costurilor.

Strategia națională de dezvoltare agricolă și rurală stabilește următoarele priorități sintetizate în figura 1, care urmează a fi acoperite de alocațiile bugetare anuale [2]:

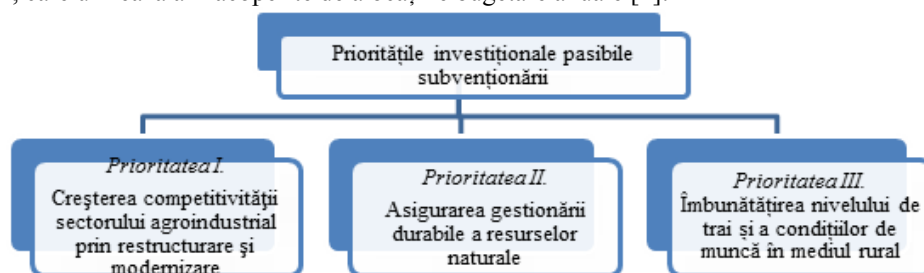


Figura 1. Prioritățile investiționale pasibile de subvenționare

Sursa: elaborat de autor [2]

Măsurile de sprijin aferente fiecărei priorități investiționale pasibile de subvenționare se prezintă după cum urmează:

- **Prioritatea I.** Creșterea competitivității sectorului agroindustrial prin restructurare și modernizare:

1) Măsura 1. Investiții în exploatarea agricolă pentru restructurare și adaptare la standardele Uniunii Europene:

- a) stimularea investițiilor pentru producerea legumelor și a fructelor pe teren protejat (sere, solarii, tuneluri);
- b) stimularea investițiilor pentru înființarea, modernizarea și defrișarea plantațiilor multianuale, inclusiv a plantațiilor viticole și a plantațiilor pomicole;
- c) stimularea investițiilor pentru procurarea tehnicii și utilajului agricol convențional;
- d) stimularea investițiilor pentru utilizarea și renovarea tehnologică a fermelor zootehnice;
- e) stimularea procurării animalelor de prăsilă și menținerii fondului genetic al acestora;
- f) stimularea creditării producătorilor agricoli de către băncile comerciale și instituțiile de intervenție financiară nebankare;
- g) stimularea mecanismului de asigurare a riscurilor în agricultură;

2) Măsura 2. Investiții în prelucrarea și comercializarea produselor agricole:

- a) stimularea investițiilor pentru dezvoltarea infrastructurii postrecoltare și procesare:
 - case de ambalare și frigider de păstrare a fructelor, strugurilor și legumelor;
 - procesare, uscare și congelare a fructelor, strugurilor, legumelor și cartofilor;
 - procesare, uscare și condiționare a cerealelor, a semințelor de culturi oleaginoase și a soiei;
 - prelucrare primară, ambalare, refrigerare, congelare și păstrare a cărnii, procesare, ambalare și păstrare a laptelui;

b) sprijin în constituirea și funcționarea grupurilor de producători;

c) stimularea activităților de promovare.

- **Prioritatea II.** Asigurarea gestionării durabile a resurselor naturale:

- a) stimularea investițiilor pentru consolidarea terenurilor agricole;
- b) stimularea investițiilor pentru procurarea echipamentului de irigare;
- c) stimularea producătorilor agricoli pentru compensarea cheltuielilor la irigare;
- d) stimularea investițiilor pentru procurarea echipamentului no-till și mini-till;
- e) susținerea promovării și dezvoltării agriculturii ecologice;
- f) stimularea investițiilor în implementarea practicilor de eficiență energetică.

- **Prioritatea III.** Îmbunătățirea nivelului de trai și a condițiilor de muncă în mediul rural:

- a) îmbunătățirea și dezvoltarea infrastructurii rurale;
- b) servicii de consultanță și formare;
- c) îmbunătățirea și dezvoltarea infrastructurii economice publice rurale;
- d) renovarea și dezvoltarea localității rurale;
- e) diversificarea economiei rurale prin activități non-agricole;
- f) dezvoltarea locală prin implementarea Programului LEADER:
 - sprijin pentru funcționarea grupurilor de acțiune locală;
 - susținerea implementării strategiilor de dezvoltare locală.

Modalitățile de subvenționare utilizate la momentul de intervenție și Plăți pentru Agricultură (în continuare – AIPA) sunt expuse în următorul tabel.

Tabelul 1. Modalități de subvenționare

Modalități de subvenționare	Caracteristici
Subvențiile post-investiționale	sprijin financiar nerambursabil și neimpozabil acordat din Fondul național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural pentru susținerea investițiilor efectuate în dezvoltarea agriculturii și mediului rural și care corespund criteriilor de eligibilitate stabilite în cadrul normativ
Subvențiile în avans	sprijin financiar nerambursabil și neimpozabil acordat din Fondul național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural pentru susținerea investițiilor ce urmează a fi implementare de tineri și femei fermier ce se lansează prin proiecte start-up pentru prima dată în activitate economică sau în dezvoltarea localităților rurale și care corespund criteriilor de eligibilitate stabilite în cadrul normativ.
Plățile directe	sprijin financiar nerambursabil, exprimat în sumă fixă per cap de animal, în funcție de speciile și numărul de animale.

Sursa: elaborat de autor [12, pp. 3-4; 2]

Atât entități economice, cât și persoane fizice care desfășoară activitate de întreprinzător în condițiile legislației naționale se regăsesc în categoria beneficiarilor de subvențiilor de stat. Este de remarcat că modalitatea de subvenționare prin acordarea plăților directe pe cap de animal pentru crescătorii de animale pentru speciile bovine, ovine și caprine a început în anul 2021.

Caracteristicile generale ale fiecărui tip de subvenție se ilustrează în următorul tabel.

Tabelul 2. Particularitățile subvențiilor alocate pentru dezvoltarea agriculturii și mediului rural

Tipul subvenției	Beneficiarul subvenției	Facilități acordate	Plafonul de subvenționare
Subvențiile post-investiționale	– producătorii agricoli; – grupurile de producători; – instituțiile de învățământ și cercetare-inovare din domeniul agricol; – asociațiile utilizatorilor de apă pentru irigații care au efectuat investiții asociate măsurilor de sprijin financiar.	Subvențiile acordate, se majorează la cererea producătorului agricol după cum urmează: 20% – tinerilor fermieri, femeilor fermiere și migranților reveniți, producătorilor agricoli angajați în cultivarea culturilor ecologice sau creșterea șaptelui animalului ecologic; 10% – producătorilor agricoli care au achiziționat bunuri eligibile pentru subvenționare, de producție autohtonă și producătorilor agricoli care efectuează investiții în sectorul zootehnic; 50% – grupurilor de producători și cooperativelor de întreprinzător care efectuează investiții în sectorul agroalimentar.	– pentru un beneficiar în cadrul unui an de subvenționare – maximum 5,0 mil. lei per beneficiar; – pentru producătorii de lapte de vacă - maxim 7,0 mil. lei; – pentru grupurile de producători și cooperativele de întreprinzător suma se majorează cu 50% din valoarea subvenției autorizate.
Subvenție în avans pentru proiecte Start-up	tinerii fermieri; femeile-fermieri; migranții reveniți; producătorii agricoli micro și mici, care cad sub incidența noțiunii de întreprindere nou-înregistrată.	Subvenționarea în avans	– valoarea investiției eligibile conform proiectului investițional nu depășește 1 000 000 lei; – valoarea maximă a subvenției - 65% din valoarea costurilor eligibile. – cofinanțarea beneficiarului va constitui 35% din valoarea proiectului investițional.
Subvenții în avans pentru implementarea măsurilor de dezvoltare rurală	– autoritățile administrației publice locale de nivelul întâi; – persoane juridice (întreprindere micro și mică) sau persoane fizice care desfășoară activitate de întreprinzător înregistrată într-o localitate rurală.	Subvenționarea în avans	– Valoarea subvenției constituie 80% din valoarea proiectului care nu poate depăși 3000000 lei; – Valoarea subvenției constituie 50% din valoarea investiției eligibile care nu depășește suma de 1 000 000 de lei.
Plățile directe	producătorii agricoli deținători de animale, care demonstrează obținerea unei cantități minime de producție pe cap de animal, stabilită anual de organul central de specialitate după consultarea cu asociațiile de profil ale producătorilor agricoli.	Pentru animalele de rasă pură, exploatate în cadrul fermelor zootehnice de prăsilă, din rasa pentru care au fost atestate fermele zootehnice de prăsilă și care fac obiectul evidenței zootehnice conform instrucțiunilor de bonitare, valoarea plății directe acordate se majorează cu 50%.	– vaci din rase specializate pentru producția de lapte, carne și mixte – 7000 de lei; – junci peste 12 luni – 5000 de lei; – oi din rase specializate pentru producția de lapte, carne și mixte și capre – 500 de lei; – mioare și căprițe peste 12 luni – 300 de lei.

Sursa: elaborat de autor [2; 3; 4; 5; 6]

Pentru a beneficia de subvenționare, producătorii agricoli, grupurile de producători trebuie să corespundă următoarelor criterii generale:

a) au efectuat investiția ce corespunde obiectivelor și domeniilor de acțiune aferente măsurilor de sprijin specificate mai sus;

b) au la bază un plan de afaceri, prin care să se demonstreze fezabilitatea proiectului în curs de realizare, pentru subvențiile ce depășesc 0,5 milioane lei și doar pentru anumite măsuri de sprijin stabilite în mod expres de organul central de specialitate;

c) au procurat bunuri (active) obiect al investiției eligibile de la furnizori și distribuitori;

d) sunt deținători legali ai bunurilor imobile în/pe care se efectuează investiția;

e) la data depunerii cererii de acordare a subvenției, nu au restanțe la achitarea impozitelor și taxelor față de bugetul public național;

f) dispun de apartenență la una din asociațiile de profil ale producătorilor agricoli, cu excepția solicitanților de subvenții pentru măsurile prevăzute la art.17, prioritatea III lit. c)–f) din legea 276 din 16.12.2016 cu privire la principiile de subvenționare în dezvoltarea agriculturii și mediului rural;

g) dovedesc prin acte confirmative realizarea investiției (facturi, ordine de plată, acte de dare în exploatare etc.);

h) nu sunt incluși în Lista de interdicție a beneficiarilor de subvenții.

Mijloacele Fondului național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural (în continuare - FNDAMR) se aprobă anul în baza legii bugetului de stat.

În figura care urmează, prezentăm evoluția alocațiilor acordate din buget sub formă de subvenții pentru Fondului național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural.

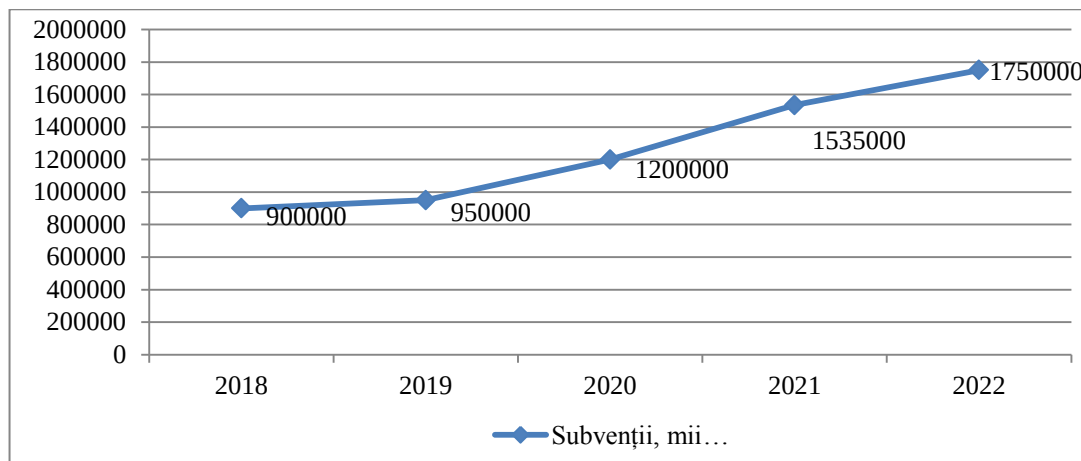


Figura 2. Evoluția fondului de subvenționare în perioada 2018-2022

Sursa: elaborat de autor în baza legii bugetului de stat pe anii 2018-2022

Prin alocarea mijloacelor financiare din FNDAMR, se urmărește atingerea următoarele obiective [10, p. 4]:

- sporirea competitivității și productivității sectorului agroindustrial;
- încurajarea investițiilor în sectorul agroindustrial, prin crearea infrastructurii rurale și modernizarea bazei materiale a sectorului agroalimentar;
- crearea de noi locuri de muncă pentru populația din mediul rural;
- stimularea creșterii producției cu valoare adăugată înaltă;
- dotarea entităților agricole cu tehnică și utilaj agricol performant;
- înființarea plantațiilor multianuale;
- dezvoltarea sferei serviciilor în agricultură.

În anul 2019, FNDAMR a constituit 950 mil. lei, fiind în creștere cu 5,6% față de mijloacele financiare alocate în anul 2018 (900 mil. lei). În anul 2020 se constată că resursele financiare alocate pentru FNDAMR constituie 1000 mil. lei, ulterior majorat până la 1200 mil. lei. În anul 202, se constată o creștere a acestor resurse. Valoarea aprobată inițial era de 1100 mil lei, dar ulterior, datorită

modificărilor operate prin LP 135 din 14.10.2021 s-a înregistrat majorarea sumei alocațiilor până la 1535 mil. lei. O creștere a resurselor alocate pentru subvenționarea priorităților agricole se evidențiază în anul 2022, când valoarea alocațiilor sub formă de subvenții pentru FNDAMR atinge suma de 1750 mil. lei, cu 14% în creștere față de suma alocațiilor aferentă anului 2021. Este de remarcat că inițial, conform legii bugetului pentru anul 2022, nr. 205 din 06.12.2021 a fost aprobată suma de 1500 mil. lei, iar datorită modificărilor operate prin LP 112 din 05.05.2022 s-a majorat suma alocațiilor până la 1750 mil. lei începând cu 13.05.2022.

Executarea bugetului aprobat pentru subvenționare în perioadele nominalizate se prezintă în următorul tabel.

Tabelul 3. Gestionarea fondului de subvenționare

Direcții de finanțare	2018	2019	2020	2021
Contribuția statului în fondul național al viei și vinului, mil. lei	28,8	25,8	17,9	26,1
Angajamente față de producătorii agricoli ce au efectuat investiții în anul precedent dar nu au beneficiat de subvenții ca urmare a epuizării FNDAMR, mil. lei	221,4	342,0	503,8	764,8
Subvenții în avans pentru tineri și femei fermier pentru dezvoltarea proiectelor start-up, mil. lei	45,0	45,0	16,2	11,1
Subvenții în avans pentru implementarea măsurilor de dezvoltare rurală, mil. lei	-	-	25,7	56,5
Plăți directe pre cap de animal, mil. lei	-	-	-	105,8
Subvenționarea post-investițională a producătorilor agricoli în baza cererilor recepționate în anul curent, mil. lei	586,8	537,2	325,7	480,1
Ajutor financiar producătorilor agricoli a căror producție a fost afectată de calamități naturale, inclusiv compensații secetă, mil. lei	-	-	310,8	2,0
Surse acordate din partea Guvernului Federației Ruse destinat pentru compensarea parțială a prejudiciului cauzat de seceta din anul 2020 la cultura porumbului și pregătirea solului pentru recolta anului 2021, mil. lei	-	-	59,73	-
Cheltuieli de administrare a FNDAMR, mil. lei	18,0	-	-	-

Sursa: elaborat de autor [12, pp. 3-4; 2]

Potrivit datelor prezentate în tabel, constatăm că în perioada 2018-2020 mijloacele FNDAMR sunt valorificate la 100%. În anul 2020, culturile agricole au fost compromise, datorită condițiilor climatice nefavorabile, iar ca urmare circa 26% din structura FNDAMR a fost repartizat ca ajutor financiar producătorilor agricoli pentru producția afectată de calamitățile naturale. Totodată, suplimentar la mijloacele financiare alocate din buget sub formă de subvenții, AIPA a administrat resursele financiare acordate de Guvernul Federației Ruse, în valoare de 59,73 mil. lei, destinate pentru compensarea parțială a prejudiciului cauzat de seceta din anul 2020 la cultura porumbului și pregătirea solului pentru recolta anului 2021. În anul 2021 se constată, pe de o parte o sporire a resurselor financiare alocate din buget pentru subvenționarea priorităților sectorului agricol, suplinindu-se volumul subvențiilor alocate până la 1535 mil. lei, iar pe de altă parte, nevalorificarea integrală a resurselor financiare alocate. AIPA a valorificat doar 94,2% din suma totală alocată spre gestiune. Astfel, nu a fost valorificată suma de 88,6 mil. lei din alocațiile efectuate în anul 2021 pentru FNDAMR.

Potrivit datelor prezentate de AIPA, suma de 88,6 mil. lei nevalorificată se formează din [10, pp. 6-7]:

- 1) 52,3 mil. lei – surse financiare alocate către mecanismul de plată subvenții în avans pentru îmbunătățirea nivelului de trai și de muncă în mediul rural.
- 2) 36,3 mil. lei – surse financiare alocate către mecanismul de plată subvenții în avans pentru dezvoltarea proiectelor start-up.

Impedimentele care au dus la nevalorificarea surselor alocate sunt sintetizate mai jos:

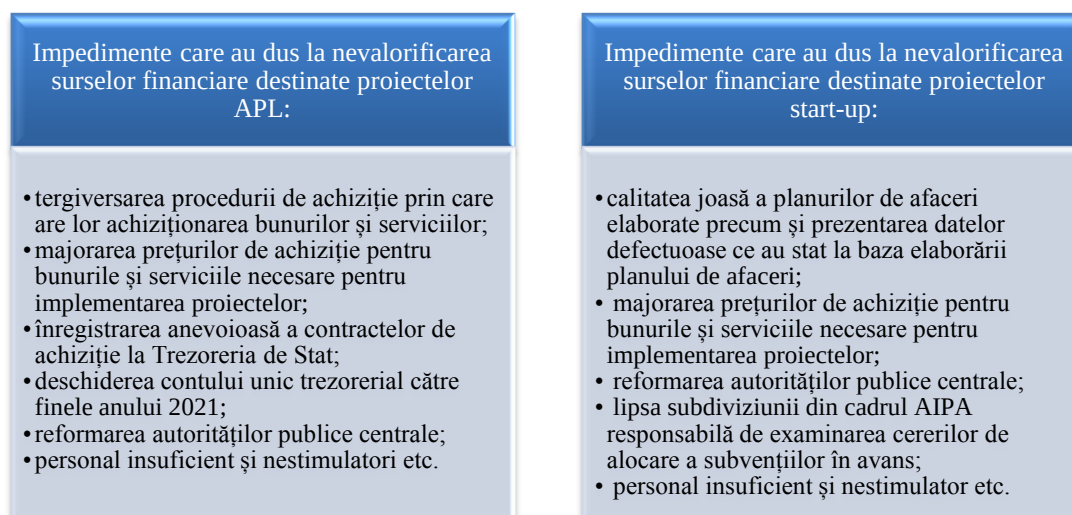


Figura 3. Impedimente care au condiționat nevalorificarea subvențiilor alocate

Sursa: elaborat de autor [10, p. 7]

Dezvoltarea durabilă și modernizarea proceselor tehnologice în sectorul agricol este posibilă prin injectarea investițiilor în această ramură. Totodată, veniturile producătorilor agricoli diferă de la an la an și sunt afectate de condițiile climaterice care influențează direct volumul producției recoltat. De aici apare incapacitatea producătorilor agricoli de a investi resursele financiare libere în dezvoltarea propriei afaceri. Accesarea creditelor de la instituțiile financiare reprezintă o sursă de finanțare bi-nevenită, dar care implică costuri suplimentare pe care, în anumite circumstanțe, producătorii agricoli nu le pot suporta. În acest sens, subvenționarea sectorului agricol este o opțiune reală de motivare a investițiilor și dezvoltare a agriculturii cu valoare adăugată înaltă.

Actualmente, politica de subvenționare în Republica Moldova este reglementată de Strategia Națională de Dezvoltare Agricolă și Rurală pentru anii 2014-2020 și Legea nr. 276/2016 cu privire la principiile de subvenționare în dezvoltarea agriculturii și mediului rural. Totodată, este în elaborare proiectul Strategiei Naționale de Dezvoltare Agricolă și Rurală pentru anii 2022-2027.

Reieșind din direcțiile de alocare a subvențiilor prezentate în tabelul 3, se identifică în dinamică problema insuficienței fondului de subvenționare în fiecare an, iar angajamentele față de producătorii agricoli care au rămas fără subvenții din cauza epuizării FNDAMR sunt stinse în anul următor. În acest sens, este necesar de a fi luate măsuri pentru asigurarea finanțării stabile din fondul de subvenționare a priorităților investiționale din agricultură, excluderea întârzierilor în efectuarea plăților și sporirea eficacității măsurilor de sprijin pentru asigurarea unei coeziuni între politicile naționale și măsurile de subvenționare.

Potrivit datelor prezentate în Raportul analitic privind gestionarea mijloacelor financiare alocate fondului național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural, solicitarea beneficiarilor de subvenții în raport cu FNDAMR este în creștere de la an la an. Dacă în anul 2019 au fost înregistrate 7442 de cereri, atunci în anul 2021, numărul acestora a înregistrat cifra de 8522 cereri, cu 14% mai mult decât în anul precedent. Resursele financiare alocate pentru Prioritatea I. Creșterea competitivității sectorului agroindustrial prin restructurare și modernizare reprezintă în anul 2021 circa 87,13% din suma totală a resurselor financiare alocată sub formă de subvenții. Astfel, în clasamentul primelor trei poziții solicitate pentru subvenționarea post-investițională, se plasează submăsurile: creditarea producătorilor agricoli (2775 cereri depuse, ceea ce constituie 11,7% din valoarea subvențiilor solicitate), stimularea investițiilor pentru procurarea tehnicii și a utilajului agricol (2414 cereri depuse, ce constituie 22,05% din valoarea subvențiilor solicitate), stimularea investițiilor în înființarea, modernizarea plantațiilor multianuale și defrișarea celor neproductive (883 cereri depuse, ce constituie 13,4% din valoarea subvențiilor solicitate). Cea mai mare pondere a solicitărilor de subvenții din anul 2021, au fost direcționate către subvenționarea investițiilor în dezvoltarea infrastructurii post-recoltare și procesare.

Deși au fost recepționate 667 cereri de acordare a sprijinului financiar, suma subvenției solicitate constituie 370,0 mil. lei, ceea ce reflectă 27,4% din valoarea subvențiilor solicitate.

Aceste măsuri de sprijin financiar din partea statului sunt binevenite și trebuie dezvoltate prin identificarea de surse suplimentare de alocare în scopul majorării FNDAMR. Este necesar de a orienta politicile de subvenționare spre dezvoltarea horticulturnii, zootehniei, sporirii gradului de procesare a produselor agricole, precum și diversificării produselor agricole cultivate, în scopul asigurării competitivității în agricultură și sporirii valorii adăugate acestui sector.

Bibliografie:

1. Legea bugetului de stat pentru anul 2022 nr. 205 din 06.12.2021. In: Monitorul oficial nr. 315 - 324 din 24.12.2021, cu modificările și completările în vigoare. [on-line] [citat 16.06.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=129175&lang=ro
2. Legea cu privire la principiile de subvenționare în dezvoltarea agriculturii și mediului rural nr. 276 din 16.12.2016. In: Monitorul oficial nr. 67 - 71 din 03.03.2017, cu modificările și completările în vigoare. [on-line] [citat 16.06.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=126283&lang=ro#
3. Hotărârea Guvernului cu privire la modul de repartizare a mijloacelor Fondului Național de Dezvoltare a Agriculturii și Mediului Rural nr. 455 din 21.06.2017, cu modificările și completările în vigoare. [on-line] [citat 24.06.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=130889&lang=ro#
4. Hotărârea Guvernului pentru aprobarea Regulamentului privind acordarea subvențiilor pentru îmbunătățirea nivelului de trai și de muncă în mediul rural din Fondul național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural nr. 476 din 18.10.2019. In: Monitor nr. 328 din 06.11.2019, cu modificările și completările în vigoare. [on-line] [citat 20.06.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131225&lang=ro#
5. Hotărârea Guvernului pentru aprobarea Regulamentului privind condițiile și procedura de acordare a subvențiilor în avans pentru proiectele start-up din Fondul național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural nr. 507 din 30.05.2018. In: Monitorul oficial nr. 176-180 din 01.06.2018, cu modificările și completările în vigoare. [on-line] [citat 16.06.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131224&lang=ro#
6. Hotărârea Guvernului pentru aprobarea Regulamentului privind acordarea de plăți directe per cap de animal nr. 836 din 18.11.2020. In: Monitorul oficial nr. 318 din 02.12.2020, cu modificările și completările în vigoare. [on-line] [citat 15.06.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=128697&lang=ro#
7. BUDIANSCHI, D. et all. *Politicile de subvenționare și eficiența fondului de subvenționare a agriculturii*. Chișinău: februarie 2017, 68 p. [online] [citat 18.06.2022]. Disponibil: https://www.expert-grup.org/media/k2/attachments/Politici_de_subvenyionare_ui_eficienya_fondului_de_subvenyionare_a_agriculturii.pdf
8. BUDIANSCHI, D. et all. *Evaluarea eficienței și transparenței utilizării fondului de subvenționare a producătorilor agricoli*. Chișinău, 2012. [online] [citat 16.06.2022]. Disponibil: https://expert-grup.org/ro/biblioteca/item/download/806_1fbeb93c78e9bf76f6ce808a09774b17
9. Evaluation of the national fund for the development of agriculture and rural environment for the years 2017-2021. [online] [citat 23.06.2022]. Disponibil: <http://aipa.gov.md/sites/default/files/AIPA%20Evaluarea%20FNDAMR%202017-2021.en%20update.pdf>
10. Raport analitic privind gestionarea mijloacelor financiare alocate fondului național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural. Chișinău, 2022. 44 p. [online] [citat 20.06.2022]. Disponibil: <http://aipa.gov.md/sites/default/files/Raport%20gestionare%20FNDAMR%202021.pdf>
11. Raport analitic privind gestionarea mijloacelor financiare alocate fondului național de dezvoltare a agriculturii și mediului rural. Chișinău, 2021. 41 p. [online] [citat 20.06.2022]. Disponibil: <http://aipa.gov.md/sites/default/files/Raport%20gest%20FNDAMR%202020%20preliminar%20.pdf>
12. Raport privind activitatea AIPA pentru anul 2021. [online] [citat 20.06.2022]. Disponibil: http://aipa.gov.md/sites/default/files/Raport%20de%20activitate_AIPA_2021.pdf

**PROBLEMELE DEZVOLTĂRII PROCESELOR INOVATOARE
ÎN ECONOMIA REPUBLICII MOLDOVA**

Andrei BALÎNSCHI, dr., conf. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The problems of scientific definition of the term "innovation" are considered; the importance of innovations for the development of the economy is determined, especially for the agricultural sector of the economy of the Republic of Moldova. The prospects for the development of innovative processes in the country's economy in the modern period are determined.*

Keywords: *innovation, innovation activities, endogenous dynamics, innovative product, ecological equilibrium, integration, innovative potențial.*

În ultimii ani în publicațiile științifice și în viața cotidiană termenul „inovare” se folosește tot mai frecvent, fiind uneori interpretat de către diferiți autori insuficient de obiectiv și adecvat. Termenul „inovație” tradus din limba engleză (engl. – *innovation*) înseamnă implementarea a ceva nou. Dacă subînțelegem termenul de inovare într-un context mai detaliat, inovarea înseamnă implementarea unor elemente noi, care contribuie la creșterea calitativă a eficienței proceselor productive, tehnologice, organizaționale și altor procese în producția de bunuri, lucrări sau servicii solicitate de piață.

Dacă examinăm conceptul de „inovare” în aspect istoric, pentru prima dată el se menționează în cercetările științifice din secolul al XIX-lea. Însuși termenul „inovare” provine de la cuvântul latin „novatio”, care înseamnă „înnoire” (sau „schimbare”). Prefixul „in” în fața cuvântului „novatio” se traduce din limba latină ca „în direcția”, iar literalmente „innovatio” poate fi tradus ca „în direcția schimbărilor”.

Cu toate acestea, termenul „inovare” a căpătat o nouă viață la începutul secolului XX în cartea economistului austriac renumit Joseph Alois Schumpeter „The Theory of Economic Development” („Teoria dezvoltării economice”), publicată pentru prima dată în limba germană în 1911 („Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung”). Mai târziu, această carte a fost retipărită de mai multe ori și tradusă în alte limbi. De remarcat faptul că această lucrare științifică a apărut pentru prima dată în universitatea din Cernăuți, unde Joseph Alois Schumpeter și-a început cariera didactică ca profesor între anii 1909-1911. La acea vreme, teritoriul regiunii Cernăuți (Bucovina de Nord) făcea parte din Imperiul Austro-Ungar și predarea disciplinelor la Universitatea din Cernăuți se desfășura în limba germană.

Rezultatele cercetărilor profesorului Joseph Alois Schumpeter joacă un rol important în sfera științelor economice moderne, iar însăși cartea „Teoria dezvoltării economice” face parte din cele mai renumite lucrări din domeniul economiei. De remarcat faptul că profesorul Joseph Alois Schumpeter cercetează în lucrarea sa analiza „combinațiilor inovatoare”, precum și modificările în dezvoltarea sistemelor economice. Anume el primul a introdus acest termen în economie, susținând, în special, că „nucleul dezvoltării economice moderne este inovația și cea activitate economică, care descompune structurile vechi și mobilizează resursele disponibile pentru a le reexamina, într-un mod mai productiv”.

Guvernatorul Băncii Naționale a Austriei, doctorul, profesorul Evald Novotnii în prefața la prima ediție a cărții „Teoria dezvoltării economice” din 2011 a lui Joseph Alois Schumpeter în limba ucraineană notează că „spre deosebire de tradițiile clasice din economia secolului XX și de ideile de bază ale profesorilor săi, care reprezentau școala austriacă de economie politică, autorul „Teoriei dezvoltării economice” face o încercare de a înțelege și de a analiza mecanismele economiei de piață capitaliste nu ca o problemă de echilibru, dar ca un proces al dinamicii endogene. Această dinamică endogenă corespunde logic așa-numitei distrugerii creative – concept deja cunoscut în prezent, care definește gândirea antreprenorială și spiritul antreprenorial.

Antreprenorul este mereu în căutarea unui mod nou de utilizare a resurselor pentru căpătarea profitului, deoarece tehnologiile noi îi oferă doar un monopol temporar... Potrivit lui Joseph Alois Schumpeter, antreprenorul-inovator este singurul obiect care poate crea un adevărat profit inepuizabil. Deoarece profitul antreprenorului-inovator este singura posibilitate de a rămâne în business pentru o perioadă de timp durabilă, anume acest profit este pentru el unicul motor al dinamicii economiei

și procesului de „distrugere creatoare”. Posibilitatea implementării inovațiilor tehnologice și utilizarea lor constituie, din acest punct de vedere, problema-cheie decisivă a politicii economice” [6, p. 4].

În esența sa, inovarea este rezultatul final al activității intelectuale umane, imaginației creatoare a omului, deci este un astfel de proces creativ, care duce la descoperiri, invenții și raționalizări ale sistemelor și abordărilor existente. Un exemplu de inovație poate fi lansarea pe piața a unor astfel de produse, bunuri, lucrări și servicii, care posedă proprietăți noi de consum sau caracteristici de calitate și care, în plus, posedă indici superiori de eficiență.

Cu toate acestea, trebuie remarcat faptul că nu orice inovație poate fi tratată ca una adevărată, ci numai acea care sporește substanțial eficiența sistemului existent. Contrar opiniilor persistente, inovațiile, de exemplu, diferă mult de invenții.

În interpretarea modernă, care extinde semnificativ definiția acestui concept, inovația este rezultatul investițiilor în soluționarea intelectuală a unor anumite probleme și obținerea pe parcursul rezolvării lor a unor cunoștințe sau idei noi, care anterior încă n-au mai fost folosite pentru dezvoltarea celor mai diverse sfere ale vieții. Poate fi vorba despre produse și tehnologii noi sau îmbunătățite; noi forme de organizare a societății, inclusiv, cum ar fi, de exemplu, educația, managementul, organizarea muncii, deservirea, știința, informarea etc. Afară de aceasta, inovarea include procesul ulterior de implementare a produselor inovative (soluțiilor), cu posibilitatea câpătării unei valori suplimentare, care asigură, în primul rând, profituri și avantaje semnificative, cum ar fi poziția avansată de lider, prioritatea exclusivă, îmbunătățirea radicală, excelența a calității, creativitate, și, în cele din urmă, progres general în dezvoltare.

Astfel, inovarea este un proces de natură destul de diversă și de termen lung în timp, și anume: investirea mijloacelor – elaborarea ideilor – implementarea în practică – câpătarea îmbunătățirii calitative.

Reieșind din faptul că obiectivul inovației este sporirea eficacității și calității vieții, satisfacerea necesităților clienților întreprinderilor, conceptul de inovare poate fi identificat cu conceptul activității de antreprenoriat – tendința spre noi oportunități de îmbunătățire a funcționării întreprinderii (activității comerciale, guvernamentale, de caritate, morale, etice etc.).

În condițiile economice actuale această afirmație este valabilă mai ales pentru un șir de sectoare ale economiei Republicii Moldova și, în special, pentru sectorul agricol. Nu vom justifica valoarea și importanța sectorului agricol în economia țării în ansamblu, însă vom afirma că inovarea în sectorul agricol al economiei, în special în gospodăriile de fermieri, și în primul rând la întreprinderile mici și mijlocii, este o prioritate actuală și o oportunitate a acestei ramuri din multe puncte de vedere – antreprenorial, de cercetare, de integrare europeană etc.

Recent, în complexul agroindustrial al țării noastre au fost implementate destul de multe exemple și modele de soluții inovatoare. Cu toate acestea, abordarea dezvoltării și implementării lor nu are o natură cuprinzătoare sau programatică, inovațiile nu sunt soluții sistemice, implementarea lor este distribuită neuniform pe întreg teritoriul țării, astfel încât rezultatele implementării lor nu au un impact semnificativ asupra indicatorilor de performanță generali ai sectorului agricol al Republicii Moldova.

Trebuie remarcat faptul că în procesul de integrare a Republicii Moldova în Comunitatea Europeană au crescut radical cerințele față de metodele de producție și calitatea produselor agricole.

Pentru a face față acestor provocări agricultorii autohtoni trebuie să implementeze în gospodăriile lor soluții inovatoare pentru a fi mai competitivi atât pe piețele locale, cât și pe cele regionale și internaționale. Iar aceasta, la rândul său, este imposibil fără utilizarea inovațiilor științifice pe parcursul întregului lanț de organizare a producerii agricole – de la producător până la consumator. O cerință obligatorie a realității curente a devenit achiziționarea de noi tehnologii și sisteme de producție, de depozitare, prelucrare și comercializare a produselor agricole cu consum redus de energie și impact negativ minim asupra mediului și sănătății umane.

Inovațiile moderne în sectorul agricol nu se limitează la procese pur tehnologice. Acestea includ un șir de activități variate în agricultură. Inovațiile pătrund tot mai frecvent în astfel de domenii cum ar fi logistica, marketingul, managementul etc.

Inovațiile în sectorul agricol joacă un rol deosebit în Republica Moldova, deoarece la moment potențialul acestui sector nu este folosit la maximum.

Inovațiile elaborate în parteneriat cu savanții și cercetătorii din universitățile și instituțiile de cercetări științifice din Republica Moldova, implementate de către gospodăriile de fermieri mici și

mijlocii, întreprinderile pentru achiziționarea și prelucrarea producției agricole vor permite la nivel local trecerea la o agricultură durabilă și păstrarea echilibrului ecologic.

Cu toate acestea, trebuie de recunoscut faptul că sistemul actual de învățământ universitar nu dispune de infrastructura organizațională și tehnică adecvată pentru a promova ideile științifice la un nivel de siguranță de consum acceptabil.

Prin urmare, majoritatea inovațiilor se află la etapa de modele preliminare și are loc doar testarea probabilității acceptării lor la nivelul producției industriale. Această problemă poate fi rezolvată nu numai prin crearea de noi structuri de cercetare și productive, dar, de asemenea, și prin stabilirea de contacte strânse între instituțiile de învățământ superior de profil existente în țara noastră și în Uniunea Europeană, pe de o parte, și gospodăriile de fermieri performante, pe de altă parte.

Este cunoscut faptul că sistemul de promovare a inovațiilor este de neconceput fără elementele de bază ale triadei „educație – știință – producție”. Măsurile întreprinse astăzi în Republica Moldova pentru implicarea instituțiilor de cercetare și gospodăriilor de fermieri în procesele inovative în agricultură nu sunt suficiente. Anume din această cauză experiența partenerilor externi, atât a savanților, cât și a gospodăriilor de fermieri avansate, pot fi foarte utile pentru a rezolva în mod eficient problemele sectorului agricol din Republica Moldova.

După cum notează Levitskaya, A.P. în articolul său „Sistemul național de inovare al Republicii Moldova: caracteristici și direcții de dezvoltare”: „Din cauza fondurilor limitate pentru implementarea măsurilor de dezvoltare inovatoare în Republica Moldova, este necesar să se concentreze resursele pe ceea ce vă permite să utilizați „mecanismul de autodezvoltare”, care este, în primul rând, formarea de o infrastructură regională de inovare cu implicarea resurselor private de afaceri, menținând în același timp un echilibru între interesele publice și private. Este necesară îndreptarea politicii tehnologice în direcția depășirii constrângerilor de resurse ale regiunilor țării” [3].

Crearea Centrului de inovare și transfer tehnologic din Regiunea de Dezvoltare Nord în baza Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți este anume acea mișcare în direcția pentru rezolvarea acestor probleme nu numai în sectorul agricol ci și economiei țării noastre în ansamblu (vezi figura de mai jos).

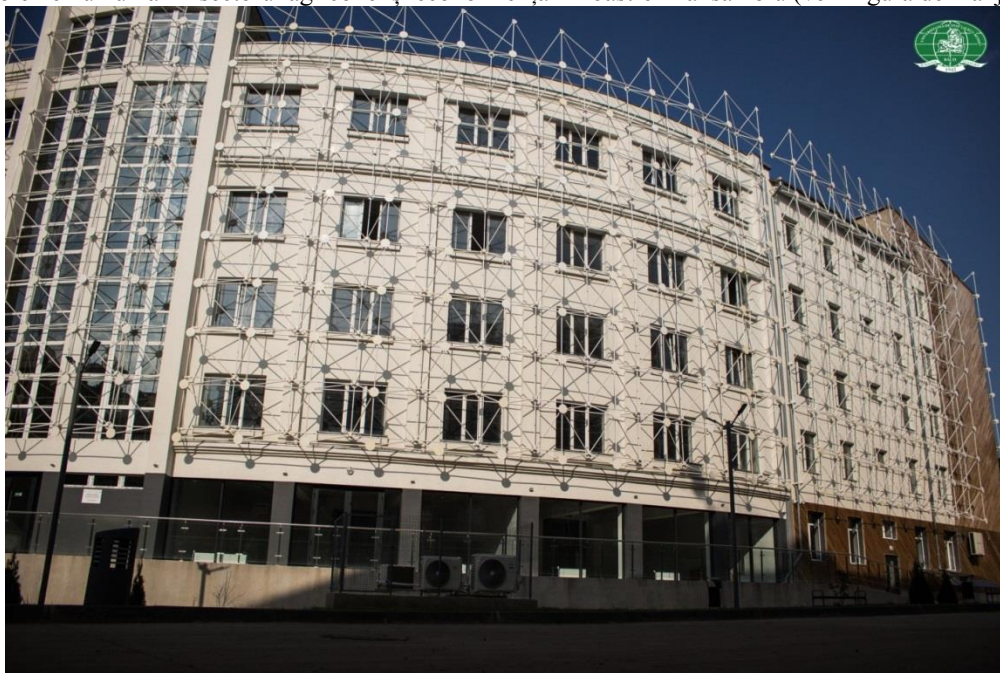


Figura 1. Centrul de inovare și transfer tehnologic din Regiunea de Dezvoltare Nord

[Sursa: 7]

Dar pentru aprofundarea în continuare a proceselor de inovare în sectorul agricol al Republicii Moldova și dezvoltarea agriculturii bazate pe cunoștințe, utilizarea experienței pozitive a partenerilor europeni nu este suficientă. Sunt necesare măsuri drastice în formatul strategiei științifice și tehnice

guvernamentale: formarea unei economii inovatoare, susținerea businessului mic (îndeosebi celui inovator), consolidarea cuprinzătoare a capacităților științifice și tehnologice, îmbunătățirea formării cadrelor și o serie de alte măsuri în această direcție.

Suntem încrezători că realizarea programelor inovatoare va permite agricultorilor moldoveni să faciliteze accesul la inovații și va contribui la îmbunătățirea competitivității produselor lor, și va servi, de asemenea, cauza integrării practice a sectorului agricol al Republicii Moldova în spațiul economic al Uniunii Europene.

Bibliografie:

1. Lege Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova: nr. 259-XV din 15.07.2004. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr.125-129/663 din 30.07.2004. [online]. [citat 25.08.2022]. Disponibil: <https://fdocumente.com/document/republicii-moldova-codul-cu-privire-la-stiinta-si-inovare-al-republicii-moldova.html?page=1>
2. Друкер, Питер. *Бизнес и инновации*. – М.: Вильямс, 2007. 432 с. ISBN 0-88730-618-7.
3. Левитская, А.П. *Национальная инновационная система Республики Молдова: характеристика и направления развития*. [online]. [citat 25.08.2022]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-innovatsionnaya-sistema-respubliki-moldova-harakteristika-i-napravleniya-razvitiya/viewer>
4. Перчинская, Н.П. *Инновационное предпринимательство в Молдове: проблемы и перспективы*. [online]. [citat 25.08.2022]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-predprinimatelstvo-v-moldove-problemy-i-perspektivy/viewer>
5. Шумпетер, Йозеф А. *Теория экономического развития*. Пер. с немецкого Автономова В. С., Любского М. С., Чепуренко А. Ю. М., Изд-во Прогресс, 1982.
6. Шумпетер, Йозеф А. *Теорія економічного розвитку: Дослідження прибутків, капіталу, кредиту та економічного циклу* / Пер. з англ. В. Старка. – К. Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 242 с. ISBN 978-966-518-580-2.
7. USARB ocupă locul 5 în topul universităților din Moldova, potrivit raportului Webometrics. [online]. [citat 25.08.2022]. Disponibil: <https://media.usarb.md/2022/08/05/usarb-ocupa-locul-5-in-topul-universitatilor-din-moldova-potrivit-raportului-webometrics/>

CZU 338.22:330.101

ANTREPRENORIATUL ȘI CUNOAȘTEREA: DOUĂ COMPONENTE ALE CREȘTERII ECONOMICE

Andrei POPA, dr. hab., prof. univ.,
*Facultatea de Economie, Inginerie și Științe Aplicate,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul*

Abstract: *Entrepreneurship represents the engine of economic growth and reflects the ability to capitalize on scientific and technological knowledge and materialize it into goods. The development of entrepreneurship and innovative activity directly influences economic growth. The main purpose of the study was the empirical relationship between entrepreneurship and economic growth. The object of the study was the analysis of the economic growth of the Republic of Moldova through the prism of the evolution of enterprises at the national and regional levels. The study made it possible to identify disproportions in the levels of development and growth of regions in the country.*

Keywords: *entrepreneurship, knowledge, innovation, economic growth.*

JEL Classification: O1, O3, O4, O5

Antreprenoriatul ca noțiune economică poate fi analizat din punct de vedere teoretic și operațional. Printre primele definiții teoretice se evidențiază francezul Richard Cantillon [7], care susține că *antreprenorii* sunt o clasă de agenți economici, care iau decizii privind tranzacțiile de pe piață în condiții de incertitudine. Înțelegerea rolului antreprenoriatului asupra creșterii economice a început cu ideile lui Adam Smith [13, 14] al cărui scop primordial era cercetarea procesului de creare a bogăției, în condițiile când diviziunea muncii este limitată de scara pieței. Odată cu creșterea pieței, antreprenoriatul va duce la inovare, ceea ce va duce la o diviziune sporită a muncii și la creșterea productivității. Cu toate acestea, antreprenoriatul nu a jucat un rol central în teoria economică clasică.

În aspect operațional, importanța și impactul antreprenoriatului asupra performanței economice sunt formulate de Frank Hyneman Knight, care definește antreprenoriatul ca o activitate incertă [3], făcând o distincție între risc, care poate fi calculat, și incertitudine, care nu poate fi estimată.

Totodată, Joseph Alois Schumpeter descrie antreprenorul ca un purtător al mecanismului de schimbare și dezvoltare economică [4], iar antreprenoriatul ca o *afacere cu noi idei și combinații*.

Este de menționat că, Schumpeter a fost, de asemenea, explicit cu privire la diferitele roluri dintre inventator și inovator: *Lideriship-ul economic, în special, trebuie să fie distins de „invenție”. Atâta timp cât nu sunt puse în practică, invențiile sunt irelevante din punct de vedere economic. Iar realizarea oricărei îmbunătățiri este o sarcină complet diferită de inventarea ei și, în plus, o sarcină care necesită tipuri complet diferite de aptitudini.* [ibidem 4, pp. 88-89]

Rolul antreprenorului într-un proces competitiv de piață este subliniat și de Israel Meir Kirzner, care susține că [9, pp. 16-17]: *Întreprinzătorul „pur” vede o oportunitate de a vinde ceva la un preț mai mare decât prețul cu care îl poate cumpăra. De aici rezultă că, oricine este un potențial antreprenor, întrucât rolul pur antreprenorial nu presupune vreun noroc special sub forma unor active valoroase. [...] Activitatea antreprenorială este în esență competitivă. Astfel, competiția este inerentă naturii procesului antreprenorial al pieței. Sau, pentru a spune invers, antreprenoriatul este inerent procesului competitiv al pieței.* Această definiție presupune că fiecare agent sau firmă de pe piață care are o afacere profitabilă este un antreprenor.

Pentru a înțelege adecvat creșterea ca proces economic, este necesar să fie acceptată condiționalitatea prezenței în acest proces a antreprenorilor care, în calitate de promotori ai schimbării, modifică și preschimbă diverse procese la nivel microeconomic, cum ar fi comportamentul individual, experimentele și „distrugerea creativă” (numită astfel de J. A. Schumpeter), devenind pietre de temelie în înțelegerea creșterii.

O altă implicare a lui Kirzner în viziunea despre antreprenoriat este afirmația că, fără prezența „distrugătorului creativ” a lui Schumpeter, rolul antreprenorului ca motor al creșterii economice ar înceta atunci când economia ajunge la echilibru.

Teoria neoclasică generală a creșterii, cum ar fi modelul lui Robert Merton Solow [11], explică creșterea ca fiind un rezultat al schimbării determinate de factori exogeni sau de nivelurile de progres tehnologic. Astfel, creșterea este alimentată de investițiile în cunoaștere, iar modelele descriu factorii determinanți ai deciziilor de investiții în cunoștințe.

Aspectele teoretice enunțate mai sus, denotă importanța conexiunii „antreprenoriat – cunoaștere”, care are un impact esențial asupra creșterii economice. Evoluția economiei Republicii Moldova relevă că acest liant se manifestă plenar la nivel regional.

Conform datelor statistice al Biroului Național de Statistică (BNS), evoluția numărului total de întreprinderi relevă o creștere constantă în perioada ultimilor 5 ani, constituind 60.305 entități în anul 2021 și raportând un spor de circa 11,03% față de anul 2016 (Figura 1).

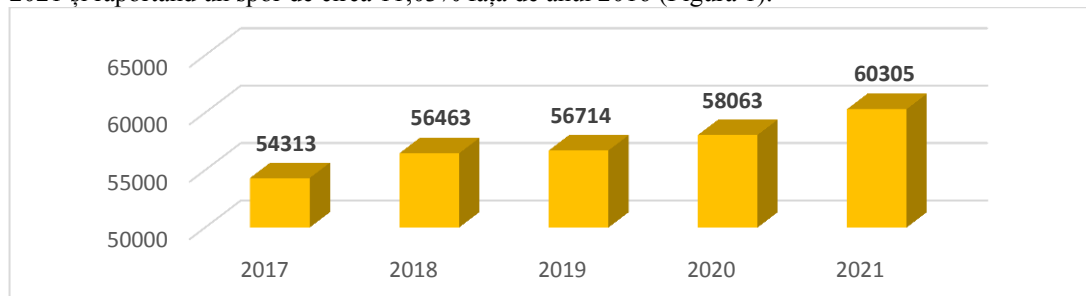


Figura 1. Numărul total de întreprinderi, unități

Sursa: elaborată de autor în baza [4]

În aspect teritorial, creșterea relativă cea mai lentă a numărului de întreprinderi s-a înregistrat în municipiul Chișinău, constituind un spor de 5,77% față de anul 2017 și fiind sub creșterea media pe țară (Tabelul 1). Deși numărul de entități economice în municipiul Chișinău este în continuare dominant, ritmul de creștere s-a deplasat către Regiunile de Dezvoltare, fapt ce denotă că antreprenorii explorează noi nișe și segmente de piață, realizând avantajele competitive locale.

Tabelul 1. Numărul de întreprinderi în profil teritorial, pe regiuni de dezvoltare, unități

Anul	2017	2018	2019	2020	2021	Abaterea % 2021 / 2017
Total Republica Moldova, inclusiv:	54313	56463	56714	58063	60305	11,03
• Municipiul Chișinău	34902	36011	35445	36056	36915	5,77
• Nord	6706	7046	7287	7534	8028	19,71
• Centru	8367	8819	9174	9458	10088	20,57
• Sud	2842	2951	3107	3220	3392	19,35
• U.T.A Găgăuzia	1496	1636	1701	1795	1882	25,80

Sursa: întocmit și calculat de autor în baza [4]

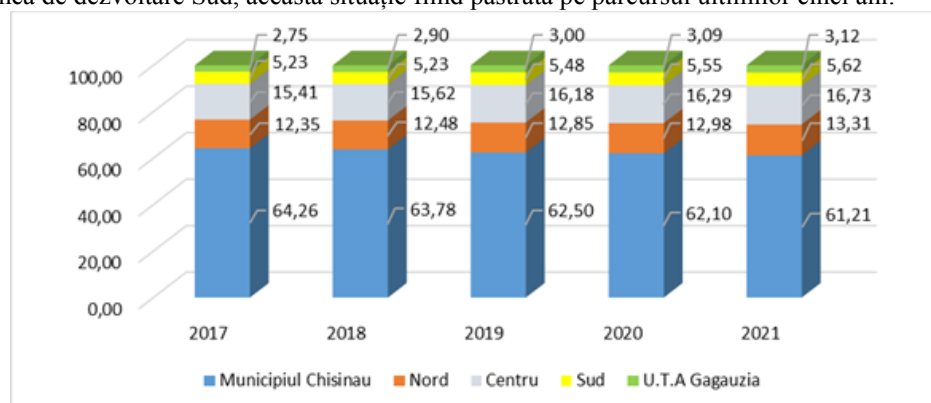
De menționat că, cea mai însemnată creștere a numărului de entități economice este înregistrată în U.T.A. Găgăuzia (25,80%), urmată de Regiunea de Dezvoltare Centru (20,57%), confirmând astfel avansarea cunoașterii antreprenoriale în aceste teritorii.

Drept confirmare servesc și datele BNS care relevă creșterea ponderii întreprinderilor din Regiunile de Dezvoltare (Figura 2). Astfel, pe parcursul perioadei, din totalul entităților economice, ponderea întreprinderilor municipiului Chișinău s-a redus cu 3,05%, de la 64,26% în 2017 la 61,21% în 2021, în timp ce ponderile Regiunilor de Dezvoltare au avansat, respectiv: Nord – cu 0,96%, Centru – cu 1,32%, Sud – cu 0,39% și U.T.A. Găgăuzia – cu 0,37%.

Raportată la numărul populației, dinamica dezvoltării întreprinderilor poate fi reprezentată prin doi indicatori:

- *Rata de repartitie* – reflectă numărul de locuitori raportat la una întreprindere și arată că pe măsura scăderii crește numărul de întreprinderi ce revin la un locuitor.
- *Rata de acoperire* – care reflectă numărul de întreprinderi ce revin unui locuitor și arată că pe măsura creșterii lui scade numărul populației ce revine la una întreprindere.

Conform acestor indicatori, putem observa discrepanța care există între nivelele de dezvoltare a întreprinderilor din Regiunile de dezvoltare, în comparație cu nivelul mediu pe țară. Astfel, indicatorii ratei de repartitie și ratei de Acoperire confirmă concentrația sporită a entităților economice în municipiul Chișinău, depășind cu circa 2,5-3 ori nivelul mediu pe țară. Conform calculelor efectuate, se constată că cea mai mică rată de repartitie a locuitorilor pe unitate de întreprindere este prezentă în Regiunea de dezvoltare Sud, această situație fiind păstrată pe parcursul ultimilor cinci ani.

**Figura 2. Modificarea ponderii întreprinderilor în profil teritorial, pe regiuni de dezvoltare, %**

Sursa: elaborată de autor în baza [4]

Totodată, deși Regiunea de dezvoltare Centru este puternic influențată de activitatea economică din mun. Chișinău, iar regiunea Nord – de entitățile economice concentrate în municipiul Bălți, se constată că dinamica antreprenorială din UTA Găgăuzi depășește aceste două regiuni, plasându-se pe locul al 2-le, după mun. Chișinău. Astfel, în anul 2021, unei întreprinderi îi revenea o repartitie (condiționată) a unui număr de 64,83 locuitori, față de 73,16 – RD Centru, 90,21 locuitori – RD Nord și 105,33 – RD Sud. Respectiv, și rata de acoperire (condiționată) a populației cu întreprinderi a con-

stituit, în 2021, în UTA Găgăuzia a constituit 0,015 întreprinderi pentru 1 locuitor, comparativ cu 0,014 – în RD Centru, 0,011 – în RD Nord și 0,009 – în RD Sud.

Este necesar de menționat că, sporirea numărului de întreprinderi ce activează în Republica Moldova are loc pe fundalul reducerii numărului populației, care a raportat o scădere de circa 139.990 persoane, din care cea mai mare scădere de 70.347 locuitori s-a înregistra în Regiunea de dezvoltare Centru.

Indicatorii din Tabelul 2, obținuți prin calculele efectuate în baza datelor BNS [4, 5], relevă că activismul antreprenorial nu depinde de dinamica numărului populației. Astfel, conform abaterilor calculate pentru anul 2021 față de anul 2017, numărul de întreprinderi a crescut atât în condițiile creșterii populației (mun. Chișinău, UTA Găgăuzia) cât și în cazul reducerii ei (Nord, Centru, Sud). Acest fapt denotă că la baza deciziilor de lansare a afacerilor, antreprenorii au avut motivații ce țin de oportunitatea afacerii și condițiile economice, precum și de climatul social, politic, juridic.

Tabelul 2. Dinamica dezvoltării întreprinderilor raportate la numărul populației în profil teritorial, 2017-2021

Indicatori	2017	2018	2019	2020	2021	Abaterea % 2021 / 2017
Total pe tara **						
Nr. Populație *	2.755.189	2.707.203	2.664.224	2.635.130	2.615.199	-139.990
Nr. întreprinderi	54.313	56.463	56.714	58.063	60.305	+5.992
<i>Rata de repartitie</i> „nr. locuitori / 1 întreprindere”	50,73	47,95	46,98	45,38	43,37	-7,36
<i>Rata de acoperire</i> „nr. întreprinderi / 1 locuitor”	0,020	0,021	0,021	0,022	0,023	+0,003
Mun. Chisinau						
Nr. Populație *	660.713	657.672	659.478	665.785	673.613	+12.900
Nr. întreprinderi	34.902	36.011	35.445	36.056	36.915	+2.013
<i>Rata de repartitie</i> „nr. locuitori / 1 întreprindere”	18,93	18,26	18,61	18,47	18,25	-0,68
<i>Rata de acoperire</i> „nr. întreprinderi / 1 locuitor”	0,053	0,055	0,054	0,054	0,055	+0,002
Nord						
Nr. Populație *	773.721	761.112	746.589	734.147	724.214	-49.507
Nr. întreprinderi	6.706	7.046	7.287	7.534	8.028	+1.322
<i>Rata de repartitie</i> „nr. locuitori / 1 întreprindere”	115,38	108,02	102,45	97,44	90,21	-25,17
<i>Rata de acoperire</i> „nr. întreprinderi / 1 locuitor”	0,009	0,009	0,010	0,010	0,011	+0,002
Centru						
Nr. Populație *	808.408	785.855	765.031	749.928	738.061	-70.347
Nr. întreprinderi	8.367	8.819	9.174	9.458	10.088	+1.721
<i>Rata de repartitie</i> „nr. locuitori / 1 întreprindere”	96,62	89,11	83,39	79,29	73,16	-23,46
<i>Rata de acoperire</i> „nr. întreprinderi / 1 locuitor”	0,010	0,011	0,012	0,013	0,014	+0,004
Sud						
Nr. Populație *	392.077	381.083	370.602	362.835	357.296	-34.781
Nr. întreprinderi	2.842	2.951	3.107	3.220	3.392	+550
<i>Rata de repartitie</i> „nr. locuitori / 1 întreprindere”	137,96	129,14	119,28	112,68	105,33	-32,63
<i>Rata de acoperire</i> „nr. întreprinderi / 1 locuitor”	0,007	0,008	0,008	0,009	0,009	+0,002
U.T.A. Găgăuzia						
Nr. Populație *	120.271	121.482	122.525	122.436	122.017	+1.746

Nr. întreprinderi	1.496	1.636	1.701	1.795	1.882	+386
Rata de repartitie „nr. locuitori / 1 întreprindere”	80,40	74,26	72,03	68,21	64,83	-15,57
Rata de acoperire „nr. întreprinderi / 1 locuitor”	0,012	0,013	0,014	0,015	0,015	+0,003

Sursa: întocmit și calculat de autor în baza [4, 5]

* Numărul populației de ambele sexe cu reședință obișnuită. Reședință obișnuită este definită ca locul în care persoana a locuit preponderent în ultimele 12 luni indiferent de absențele temporare (în scopul recreării, vacanței, vizitelor la rude și prieteni, afacerilor, tratamentului medical, pelerinajelor religioase etc.).

** Informația este prezentată fără datele privind populația localităților din partea stângă a Nistrului și mun. Bender.

Totodată, globalizarea și interdependența activității economice plasează în fruntea deciziilor antreprenoriale – *cunoașterea* – capitalul cunoștințelor valorificate în creșterea economică.

Având la bază originea sa [8], Cunoașterea poate fi definită și clasificată în trei categorii principale:

- *Cunoașterea științifică* – principiile științifice care pot constitui o bază pentru dezvoltarea cunoașterii tehnologice.
- *Cunoașterea tehnologică* – desene tehnice, descrieri tehnologice, planuri (implicite și explicite) – sub formă de invenții.
- *Cunoașterea antreprenorială* – cuprinde cunoștințe relevante pentru afaceri, referitoare la produse, organizație, piețe, clienți etc.

Primele două categorii sunt mai mult legate de firmele de cercetare-dezvoltare (laboratoare cercetare, creare/construcție și testare, centre științifice, birouri de proiectare etc.) sau universități.

A treia categorie, „*cunoașterea antreprenorială*”, include cunoștințe specifice legate de piață și de funcționarea economiei. Pentru a-și realiza sarcinile, antreprenorul necesită să aibă „*cunoaștere antreprenorială*” care, se manifestă prin cinci activități antreprenoriale – lansarea unui nou bun, a unei noi metode, a unei noi piețe, a unei noi surse de aprovizionare cu bunuri intermediare sau a unei noi organizări [ibidem 12, p. 66] – activități care astăzi cuprind ceea ce denumim *activitate inovativă*, și presupun implementarea și punerea în exploatare a rezultatelor (bunurilor) cunoașterii științifice și tehnologice. O inovație poate fi sau o aplicare a cunoștințelor antreprenoriale, sau rezultatul combinat al cunoștințelor tehnologice și antreprenoriale.

Mai mult ca atât, David B. Audretsch, Max C. Keilbach și Erik E. Lehmann [3] au introdus un nou factor de producție numit „*capital antreprenorial*”, argumentând că acesta este legat de conceptul mai general de capital social. *Capitalul antreprenorial* reflectă o serie de diferiți factori și forțe juridice, instituționale și sociale. Luați împreună, acești factori constituie capitalul antreprenorial al economiei, care creează potențialul activității antreprenoriale.

În continuare, Zoltan J. Acs, David B. Audretsch, Pontus Braunerhjelm și Bo Carlsson [1] susțin că *utilizarea cunoștințelor depinde de o gamă largă de instituții, reguli și reglementări* sau, în terminologia lor, de *filtrul de cunoștințe* al economiei. *Filtrul de cunoștințe* este decalajul dintre noile cunoștințe și cunoștințele economice sau comerciale [2]. Cu cât filtrul de cunoștințe este mai mare, cu atât este mai vizibil decalajul între noile cunoștințe și noile cunoștințe economice, adică comercializate. Astfel, creșterea economică este direct influențată de gradul de implementare a cunoașterii tehnologice sau, altfel spus, de nivelul de inovare.

Conform datelor BNS [6] în perioada de raportare 2015-2020, numărul întreprinderilor inovatoare, pe activități economice și clase de mărime s-a micșorat cu 33,43% (Tabelul 3). Vom menționa că din totalul de 673 întreprinderi inovatoare, înregistrate în anul 2015, 418 sau 62,11% constituiau întreprinderile mici. Cea mai mare contracție s-a înregistrat în rândul întreprinderilor inovatoare mici (-39,0%) și întreprinderilor mijlocii (-29,84%). Pe activități de inovare, cele mai mari diminuări s-au înregistrat în numărul întreprinderilor inovatoare de produse (-43,86%), de procese (-57,14%), care au avut inovații combinate de produse și procese (57,14%), care au inovat metode de organizare (-54,17%) și metode de marketing (-43,43%).

Din totalul inovații implementate, în perioada raportată, 2015-2020, au fost înregistrate creșteri ale numărului de întreprinderi cu inovații în domeniul „Metode de Organizare și Marketing” și care au

realizat mai multe tipuri de inovări. Această creștere de entități se referă la întreprinderile mari, ceea ce reflectă consolidarea capacităților de inovare în entități cu potențial economico-financiar și uman sporit.

Tabelul 3. Inovarea în industrie și servicii: Numărul de întreprinderi inovatoare pe activități economice și clase de mărime, 2015-2020, unități

Tip	Clasa de mărime a întreprinderilor	2015 - 2016	2017 - 2018	Abaterea % 2018 / 2016 (+ / -)	2019 - 2020	Abaterea % 2020 / 2018 (+ / -)	Abaterea % 2020 / 2015 (+ / -)
Întreprinderi inovatoare în Republica Moldova	Total, inclusiv:	673	605	-10,10	448	-25,95	-33,43
	• Întreprinderi mici	418	378	-9,57	255	-32,54	-39,00
	• Întreprinderi mijlocii	191	163	-14,66	134	-17,79	-29,84
	• Întreprinderi mari	64	64	0,00	59	-7,81	-7,81
Din care:							
Întreprinderi inovatoare de PRODUSE	Total, inclusiv:	57	51	-10,53	32	-37,25	-43,86
	• Întreprinderi mici	34	39	14,71	24	-38,46	-29,41
	• Întreprinderi mijlocii	19	9	-52,63	7	-22,22	-63,16
	• Întreprinderi mari	4	3	-25,00	1	-66,67	-75,00
Întreprinderi inovatoare de PROCESE	Total, inclusiv:	56	37	-33,93	24	-35,14	-57,14
	• Întreprinderi mici	36	22	-38,89	16	-27,27	-55,56
	• Întreprinderi mijlocii	14	10	-28,57	5	-50,00	-64,29
	• Întreprinderi mari	6	5	-16,67	3	-40,00	-50,00
Întreprinderi inovatoare de PRODUSE si PROCESE	Total, inclusiv:	42	31	-26,19	18	-41,94	-57,14
	• Întreprinderi mici	23	17	-26,09	10	-41,18	-56,52
	• Întreprinderi mijlocii	12	10	-16,67	5	-50,00	-58,33
	• Întreprinderi mari	7	4	-42,86	3	-25,00	-57,14
Întreprinderi inovatoare de METODE de ORGANIZARE	Total, inclusiv:	72	81	112,50	33	-59,26	-54,17
	• Întreprinderi mici	52	52	0,00	21	-59,62	-59,62
	• Întreprinderi mijlocii	16	21	131,25	10	-52,38	-37,50
	• Întreprinderi mari	4	8	200,00	2	-75,00	-50,00
Întreprinderi inovatoare de METODE de MARKETING	Total, inclusiv:	99	91	-8,08	56	-38,46	-43,43
	• Întreprinderi mici	70	68	-2,86	41	-39,71	-41,43
	• Întreprinderi mijlocii	24	16	-33,33	11	-31,25	-54,17
	• Întreprinderi mari	5	7	140,00	4	-42,86	-20,00
Întreprinderi inovatoare de METODE de ORGANIZARE si MARKETING	Total, inclusiv:	71	70	-1,41	62	-11,43	-12,68
	• Întreprinderi mici	50	46	-8,00	37	-19,57	-26,00
	• Întreprinderi mijlocii	17	17	0,00	18	105,88	105,88
	• Întreprinderi mari	4	7	175,00	7	0,00	175,00
Întreprinderi care au realizat MAI MULTE TIPURI DE INOVARI (de produs, proces, metode de organizare si marketing)	Total, inclusiv:	276	244	-11,59	223	-8,61	-19,20
	• Întreprinderi mici	153	134	-12,42	106	-20,90	-30,72
	• Întreprinderi mijlocii	89	80	-10,11	78	-2,50	-12,36
	• Întreprinderi mari	34	30	-11,76	39	130,00	114,71

Sursa: întocmit și calculat de autor în baza [6]

În aspect teritorial (Tabelul 4), repartizarea întreprinderilor și dinamica numărului lor diferă foarte mult de la o regiune de dezvoltare la alta. Din cele 448 întreprinderi inovatoare, raportate în anul 2020, circa 60,7% se află în municipiul Chișinău. În același timp, scăderea cea mai mare a numărului de întreprinderi inovatoare s-a înregistrat în RD Sud, constituind o contracție de 43,18% în perioada 2015-2020.

Tabelul 4. Inovarea în industrie și servicii: Numărul de întreprinderi inovatoare pe activități economice și regiuni de dezvoltare, 2015-2020, unități

Tipul	Aria	2015 - 2016	2017 - 2018	Abaterea % 2018 / 2016 (+ / -)	2019 - 2020	Abaterea % 2020 / 2018 (+ / -)	Abaterea % 2020 / 2015 (+ / -)
Întreprinderi inovatoare	Total pe tara, inclusiv:	673	605	-10,10	448	-25,95	-33,43
	• Mun. Chișinău	393	389	-1,02	272	-30,08	-30,79
	• Nord	109	87	-20,18	69	-20,69	-36,70
	• Centru	104	69	-33,65	66	-4,35	-36,54
	• Sud	44	39	-11,36	25	-35,90	-43,18
	• UTA Găgăuzia	23	21	-8,70	16	-23,81	-30,43
Din care:							
Întreprinderi inovatoare de PRODUSE	Total pe tara, inclusiv:	57	51	-10,53	32	-37,25	-43,86
	• Mun. Chișinău	32	33	103,13	14	-57,58	-56,25
	• Nord	9	8	-11,11	8	0,00	-11,11
	• Centru	10	7	-30,00	9	128,57	-10,00
	• Sud	4	1	-75,00	-	-	-
	• UTA Găgăuzia	2	2	0,00	1	-50,00	-50,00
Întreprinderi inovatoare de PROCESE	Total pe tara, inclusiv:	56	37	-33,93	24	-35,14	-57,14
	• Mun. Chișinău	22	22	0,00	10	-54,55	-54,55
	• Nord	18	10	-44,44	8	-20,00	-55,56
	• Centru	5	1	-80,00	3	300,00	-40,00
	• Sud	10	4	-60,00	3	-25,00	-70,00
	• UTA Găgăuzia	1	-	-	-	-	-
Întreprinderi inovatoare de PRODUSE și PROCESE	Total pe tara, inclusiv:	42	31	-26,19	18	-41,94	-57,14
	• Mun. Chișinău	14	12	-14,29	13	108,33	-7,14
	• Nord	10	7	-30,00	5	-28,57	-50,00
	• Centru	11	7	-36,36	-	-	-
	• Sud	7	5	-28,57	-	-	-
	• UTA Găgăuzia	1	-	-	-	-	-
Întreprinderi inovatoare de METODE de ORGANI- ZARE	Total pe tara, inclusiv:	72	81	112,50	33	-59,26	-54,17
	• Mun. Chișinău	48	48	0,00	22	-54,17	-54,17
	• Nord	7	13	185,71	2	-84,62	-71,43
	• Centru	6	10	166,67	6	-40,00	0,00
	• Sud	7	5	-28,57	1	-80,00	-85,71
	• UTA Găgăuzia	4	5	125,00	2	-60,00	-50,00
Întreprinderi inovatoare de METODE de MARKETING	Total pe tara, inclusiv:	99	91	-8,08	56	-38,46	-43,43
	• Mun. Chișinău	61	66	108,20	36	-45,45	-40,98
	• Nord	14	10	-28,57	5	-50,00	-64,29
	• Centru	16	7	-56,25	10	142,86	-37,50

	• Sud	4	4	0,00	3	-25,00	-25,00
	• UTA Găgăuzia	4	4	0,00	2	-50,00	-50,00
Întreprinderi inovatoare de METODE de ORGANIZARE și MARKETING	Total pe tara, inclusiv:	71	70	-1,41	62	-11,43	-12,68
	• Mun. Chișinău	51	42	-17,65	42	0,00	-17,65
	• Nord	11	11	0,00	4	-63,64	-63,64
	• Centru	6	9	150,00	12	133,33	200,00
	• Sud	1	5	500,00	1	-80,00	0,00
	• UTA Găgăuzia	1	3	300,00	3	0,00	300,00
Întreprinderi care au realizat MAI MULTE TIPURI DE INOVARI (de produs, proces, metode de organizare și marketing)	Total pe tara, inclusiv:	276	244	-11,59	223	-8,61	-19,20
	• Mun. Chișinău	165	166	0,61	135	-18,67	-18,18
	• Nord	40	28	-30,00	37	132,14	-7,50
	• Centru	50	28	-44,00	26	-7,14	-48,00
	• Sud	11	15	136,36	17	113,33	154,55
	• UTA Găgăuzia	10	7	-30,00	8	114,29	-20,00

Sursa: întocmit și calculat de autor în baza [6]

Datele statistice prezintă un tablou neuniform al dezvoltării activităților de inovare. Astfel, dacă în perioada 2016-2018 numărul întreprinderilor inovatoare de metode de organizare a înregistrat o creștere relativă de 112,5%, atunci, în perioada 2018-2020 numărul acestora s-a redus cu 59,26%, înregistrând reducerea entităților inovatoare practic în toate regiunile de dezvoltare. La fel, în toate regiunile țării s-a redus și numărul de întreprinderi care au inovat metode de marketing, ceea ce relevă o stagnare a procesului de modernizare a comerțului.

Constatăm că, în perioada 2018-2020, în RD Nord, RD Sud și UTA Găgăuzia cel mai mult a crescut numărul de întreprinderi care au inovat pe plan mixt, adică au realizat mai multe tipuri de inovări. În același timp, în RD Centru a sporit numărul de întreprinderi inovatoare de metode de organizare și marketing, fapt ce permite să deducem că sporește accentul și atenția acordată calității producerii și desfacerii.

Reducerea numărului de întreprinderi inovatoare pe fundalul creșterii numărului general de întreprinderi, denotă influența cunoașterea și, respectiv, a inovației asupra rezultatului financiar al activității antreprenoriale (Figura 3). Dinamica fluctuațiilor rezultatului financiar demonstrează că, în regiunile cu mai multe întreprinderi inovatoare – mun. Chișinău, RD Nord, RD Centru – creșterea anuală (cu excepția anului 2020 afectat de pandemia SarsCov-2) este mai accentuată.

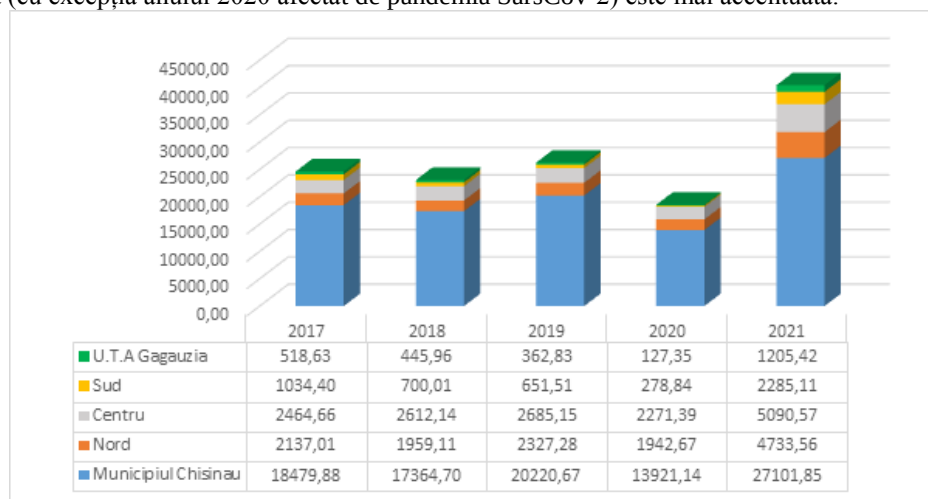


Figura 3. Rezultatul financiar soldat până la impozitare în profil teritorial, pe regiuni de dezvoltare, 2017-2021, milioane lei

Sursa: elaborată de autor în baza [4]

La fel, numărul întreprinderilor care implementează inovațiile sporește și reziliența entităților respective. Astfel, în aspect teritorial, se observă că numărul entităților care au suferit pierderi (Tabelul 6) este direct influențat numărul întreprinderilor inovatoare. Înregistrând cele mai mici cotații ale inovațiilor implementate, RD Sud și UTA Găgăuzia, în perioada 2017-2021 au înregistrat o creștere a numărului de întreprinderi care au suferit pierderi de 106,92% și 113,06% respectiv.

Tabelul 6. Numărul de întreprinderi care au primit profit și au suferit pierderi, în profil teritorial, pe regiuni de dezvoltare, unități

Anul	Numărul de întreprinderi care:											
	au primit PROFIT (unități)						au suferit PIERDERI (unități)					
	2017	2018	2019	2020	2021	Abaterea % 2021/2017 (+/-)	2017	2018	2019	2020	2021	Abaterea % 2021/2017 (+/-)
Republica Moldova, Inclusiv:	25741	27143	28953	27213	31805	123,56%	25850	24624	21767	24150	21486	-16,88%
• Municipiul Chișinău	15260	16060	16984	16159	18344	120,21%	17683	16414	13990	14841	13393	-24,26%
• Nord	3790	4035	4386	4115	4833	127,52%	2758	2785	2562	3027	2711	-1,70%
• Centru	4104	4295	4756	4428	5384	131,19%	3803	3784	3472	4033	3632	-4,50%
• Sud	1683	1730	1815	1590	2041	121,27%	1070	1090	1122	1446	1144	106,92%
• U.T.A Găgăuzia	904	1023	1012	921	1203	133,08%	536	551	621	803	606	113,06%

Sursa: întocmit și calculat de autor în baza [4]

În concluzie, constatăm că dependența creșterii economice de avansarea capacităților antreprenoriale și a cunoașterii sunt iminente. Urmează să menționăm că, teoriile creșterii menționează inovația ca principalul motor al creșterii. Antreprenoriatul variază de la distrugerea creativă și inovare până la gestionarea incertitudinii și identificarea oportunităților de profit. În același timp, lacunele prezente astăzi în înțelegerea creării, diseminării și comercializării cunoașterii înseamnă, de fapt, că previziunile și implicațiile politice rezultate din modelele de creștere bazate pe cunoaștere trebuie interpretate cu prudență.

Bibliografie:

1. ACS Zoltan J., AUDRETSCH David B., BRAUNERHJELM Pontus, CARLSSON Bo, The Knowledge Spillover Theory of Entrepreneurship., Cesis WP 77, Royal Institute of Technology, Stockholm, 2004. – 37 p. [available] <https://static.sys.kth.se/itm/wp/cesis/cesiswp77.pdf>
2. ARROW Kenneth, Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention, In: Nelson, R. (ed.), "The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors", Princeton, NJ: Princeton University Press, 1962, pp. 609-626. ISBN: 0-87014-304-2 [available] <https://econpapers.repec.org/bookchap/nbrnberch/2144.htm>
3. AUDRETSCH David B., KEILBACH Max C., LEHMANN Erik E., Entrepreneurship and Economic Growth, New York: Oxford University Press, 2006. – 235 p. ISBN-13 978-0-19-518351-1; ISBN 0-19-518351-7. [available] [http://mis.kp.ac.rw/admin/admin_panel/kp_lms/files/digital/SelectiveBooks/Cooperatives%20and%20Small%20Business%20Management/Entrepreneurship%20%20and%20Economic%20%20Growth.%20\[%20Audrets%20David%20B.\].pdf.pdf](http://mis.kp.ac.rw/admin/admin_panel/kp_lms/files/digital/SelectiveBooks/Cooperatives%20and%20Small%20Business%20Management/Entrepreneurship%20%20and%20Economic%20%20Growth.%20[%20Audrets%20David%20B.].pdf.pdf)
4. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, Statistici pe domenii – Statistica economică - Antreprenoriat – Banca de date - Surse de date administrative - Activitatea și poziția financiară a agenților economici după mărime, în profil teritorial, 2015-2021 [disponibil] https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/40%20Statistica%20economica/40%20Statistica%20economica__24%20ANT__ANT030/ANT030070reg.px/?rxid=b2ff27d7-0b96-43c9-934b-42e1a2a9a774
5. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, Statistici pe domenii - Banca de date - Populația și procesele demografice - Populația cu reședință obișnuită și indicatorii demografici revizuiți – Numărul populației - Populația cu reședință obișnuită pe grupe de vârste, raioane, medii și sexe, la începutul anului, 2014-2022 [disponibil] https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/20%20Populatia%20si%20procesele%20demografice/20%20Populatia%20si%20procesele%20demografice__POPrec__POP010/POP011100rcreg.px/?rxid=9a62a0d7-86c4-45da-b7e4-fecc26003802

6. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, Statistici pe domenii – Statistica economică - Antreprenoriat – Banca de date – Surse de date administrative – Activitatea și poziția financiară a agenților economici după mărime, în profil teritorial, 2015-2021 [disponibil] https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/40%20Statistica%20economica/40%20Statistica%20economica__24%20ANT__ANT030/ANT030070reg.px/?rxid=b2ff27d7-0b96-43c9-934b-42e1a2a9a774
7. CANTILLON Richard [1755], An Essay on Economic Theory. An English translation of Richard Cantillon's Essai sur la Nature du Commerce en Général. Published by: Ludwig von Mises Institute, Auburn, Alabama, 2010 [available] https://cdn.mises.org/An%20Essay%20on%20Economic%20Theory_2.pdf
8. FRIIS Christian, KARLSSON Charlie, PAULSSON Thomas, Relating Entrepreneurship to Economic Growth., In: Börje Johansson, Charlie Karlsson, Roger Stough (editors), "The Emerging Digital Economy: Entrepreneurship, Clusters, and Policy", Springer Publishing, 2006, pp. 83-111. ISBN-10 3-540-34487-X; ISBN-13 978-3-540-34487-2.
9. KIRZNER I.M., Competition and Entrepreneurship., The University of Chicago Press, 1973. – 246 p. [available] <https://www.sjsu.edu/people/john.estill/courses/158-s15/Israel%20Kirzner%20-%20Competition%20And%20Entrepreneurship.pdf>
10. KNIGHT F.H., Risk, Uncertainty and Profit. In: Boston and New York, Houghton Mifflin Co., The Riverside Press, 1921. [available] <https://oll.libertyfund.org/title/knight-risk-uncertainty-and-profit>
11. SOLOW Robert Merton, A Contribution to the Theory of Economic Growth. In: Quarterly Journal of Economics, 1956, vol. 70, no. 1, pp. 65-94 [available] <http://piketty.pse.ens.fr/files/Solow1956.pdf>
12. SCHUMPETER J.A., The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle. In: Harvard Economic Studies, vol. 46, Harvard College, Cambridge, MA, 1934. – 255 p. ISBN 9780674879904
13. SMITH Adam [1776] An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. New York: The Modern library, © 1937. [available] <https://www.marxists.org/reference/archive/smith-adam/works/wealth-of-nations/index.htm>
14. SMITH Adam, [1776] Avuția națiunilor: clasicii economiei: ediție selectată pentru cititorul contemporan. Trad.: Monica Mitarcă. București, Publica., 2011 – 405 p. [disponibil] http://carriere.ro/uploads/simplex/docslide.us_adam-smith-avutia-natiunilorpdf.pdf

CZU 338.465:504

ECONOMIA CIRCULARĂ VERSUS ECONOMIA VERDE

Maria OLEINIUC, dr. hab., conf. univ.,

Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Aliona DODU, dr., conf. univ.,

Facultatea de Inginerie, Mecanică, Industrială și Transporturi,

Universitatea Tehnică a Moldovei

Abstract: *In a world full of finite resources, products and their producers must adapt and embrace sustainable practices that benefit consumers and the planet. Product design and packaging offer tremendous opportunities to move from a linear economy to a circular economy. The shift from the traditional model of economic growth to the green and circular economy is turning into a global trend, in which the circular economy acts as a tool for achieving sustainable development. This is a new model of economic development aimed at improving people's well-being while reducing environmental risks.*

Keywords: *green economy, circular economy, environment, waste, recycling.*

Actualitatea. La momentul de față există două abordări privind conservarea mediului ambiant, și anume economia verde și economia circulară. Dar totuși, mai mulți cercetători autohtoni din domeniul pledează pentru economia circulară, drept fapt fiind implementarea „Programului de Stat – Dezvoltarea mecanismului de formare a economiei circulare în Republica Moldova (2020-2023), înregistrat în Registrul de stat al proiectelor din domeniul științei și inovării din Republica Moldova cu codul 20.80009.0807.22”, din cadrul Institutului Național de Cercetări Economice, director de proiect fiind dr. hab., prof. univ. Rodica Perciun. Aceasta iarăși ne dovedește faptul nivelul de cointerese a cercetătorilor autohtoni întru minimizarea deșeurilor și protecția mediului. Economia verde, eco-

nomia circulară și bioeconomia sunt narațiuni populare în discuțiile de sustenabilitate la nivel macro în politică, cercetare științifică și afaceri.

Introducere. În timp ce dezvoltarea durabilă reprezintă un progres pe plan mondial, economia circulară este un concept imens și neclar și poate fi greu de stabilit. O lucrare de cercetare din 2017 pe această temă a identificat cel puțin 114 de definiții ale termenului, majoritatea însumând puțin mai mult decât reutilizarea și reciclarea. Acest lucru este îngrijorător, deoarece ecologii susțin reutilizarea și reciclarea de zeci de ani, dar exploatarea resurselor noastre s-a intensificat.

Ca și alte teorii utopice de mediu anterioare, economia circulară promite să decupleze creșterea economică de consumul nostru nesfârșit de lucruri, de aici apare întrebarea „Susținătorii săi oferă într-adevăr o schimbare de paradigmă care salvează planeta sau doar o altă versiune a ceea ce am încercat și am eșuat de zeci de ani”?

Ideea unei societăți moderne construită în jurul sistemelor circulare ale naturii a apărut pentru prima dată în eseu al economistului Kenneth Boulding în 1966 „The Economics of the Coming Spaceship Earth”. În ea, Boulding a descris nevoia urgentă de a trece de la o „economie deschisă” de extracție, producție și consum neglijent de resurse la un „pământ închis” – un sistem economic ciclic care păstrează și menține resursele prin crearea de produse care nu se uzează niciodată [2].

În anii 1970, arhitectul elvețian Walter Stahel a avansat în continuare conceptul de economie în buclă într-un raport pentru Comisia Europeană în care și-a imaginat locuri de muncă create în jurul reutilizării și refabricării pe scară largă a bunurilor durabile de consum. Companiile ar închiria totul, de la anvelope la iluminat și la vehicule și le-ar recupera pentru renovare și reciclare [6].

În anii 1990, ecologia industrială, acum un domeniu practicat pe scară largă al științei mediului, a fost promovată de strategul Hardin Tibbs, care a propus ca economiile să fie construite în jurul unui „flux ciclic continuu de materiale”, cu ieșirile unui sistem industrial utilizate ca intrări pentru altul [7].

McDonough (adesea numit părintele economiei circulare) și chimistul German Michael Braungart au fost cei care au promovat conceptul de la termenul academic la acțiune. Lucrarea „Cradle to Cradle: Remaking the Way we Make Things” prezintă o imagine a produselor de consum – de la pantofi la sedanuri – care ar putea regenera ecosistemele mai degrabă decât să le facă rău. „Dacă oamenii vor prospera cu adevărat”, au scris cercetătorii, va fi necesar să învățăm să imităm sistemul extrem de eficient al naturii de flux de nutrienți și metabolism, în care însăși conceptul de deșeuri nu există” [4].

Diferenții susținători ai economiei circulare sunt inspirați de capacitatea naturii de a elimina deșeurile prin transformarea lor în materie primă nouă pentru ecosisteme.

După părerea lui Jennifer Russell profesor asistent la Virginia Tech, „Trebuie să avem grijă de unde ne aprovizionăm, cum folosim și ce facem cu resursele naturale când finisăm procesul de transformare”. Suntem în totalitate de acord cu ideile savantului și conștientizăm faptul că implementarea sa practică poate afecta consumul nostru de resurse nu a fost încă pe deplin testat.

Analizând și sintetizând definițiile economiei circulare din literatura de specialitate, **autorii vin cu propria definiție:** „Economia circulară, care prelungește ciclul de viață al unui produs, este un model de producție și consum, care include partajarea, închirierea, reutilizarea, repararea, restaurarea și reciclarea materialelor și produselor existente pentru perioada maximă posibilă”.

În februarie 2021, Parlamentul European a adoptat o rezoluție privind un nou plan de acțiune privind economia circulară, solicitând măsuri suplimentare pentru realizarea unei economii neutre din punct de vedere al emisiilor de dioxid de carbon, durabile din punct de vedere ecologic, netoxice și complet închise până în 2050. Există tendința de a muta accentul de la economia verde la economia circulară.

1. Problemele economiei verde. Conform situației create economia verde necesită o tranziție la producția energiei verde bazată pe surse regenerabile de energie pentru a înlocui combustibilii folosiți, precum și pentru conservarea energiei și utilizarea eficientă a energiei.

Conform estimărilor efectuate de către Atalay Atasu, Céline Dumas, and Luk N. Van Wassenhove se evidențiază faptul că ponderea economiei verzi în capitalizarea pieței globale este în creștere, în timp ce sectorul combustibililor fosili este în scădere. În special, începând cu 2020, economia „verde” este de 6% în capitalizarea de piață a companiilor listate la nivel mondial [1].

Economia circulară, care este, de asemenea, menționată ca „economie cu ciclu închis”, reprezintă un „model de producție și consum, inclusiv partajarea (inclusiv leasingul), reutilizarea utilizarea, îmbunătățirea, reciclarea și eliminarea materialelor și produselor existente cât mai mult posibil” [5].

În pofida tuturor dovezilor, trebuie de subliniat faptul că într-o economie liniară, extractibil (ca regenerabil, de exemplu, lemnul și fosilele, de exemplu, hidrocarburile) resursele naturale sunt transformate în produse care, datorită metodei de fabricație, devin deșeuri. Acest proces este adesea denumit „retragere, producere, aruncare”. [4]. Spre deosebire de această abordare, economia circulară se bazează pe reutilizare (inclusiv partajare), inclusiv reparații, precum și reconstrucție, modernizare și reciclare și toate cele de mai sus – pentru a crea un sistem închis care să minimizeze extracția resurselor și formarea deșeurilor, poluarea și emisiile (inclusiv carbonul) [1].

Cercetătorul Potapov G.G. vine cu următoarea formă de prezentare a economiei circulare:

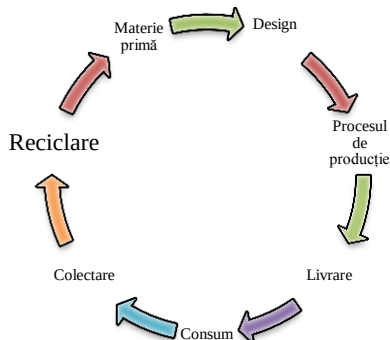


Figura 1. Modelul economiei circulare

Sursa: [5]

Principalul scop al economiei circulare este conservarea produselor, materialelor, echipamentelor și infrastructurii pe o perioadă îndelungată de timp. Prin urmare, posibila creștere a productivității resurselor și a energiei ar trebui să înceapă procesul de creștere a valorii deșeurilor: fie ca o componentă nouă, fie ca o resursă reînviată pentru a continua procesul de producție.

Pilonii principali ai economiei circulare sunt cele trei elemente fundamentale ale sistemului economic: furnizorii, prelucrarea deșeurilor și sursele de utilitate – și susține utilizarea ciclică a resurselor pentru a crea, furniza și consuma produsele fabricate.

Economia circulară este încorporată în mod inerent în natură și nu poate funcționa fără un accent pe sprijinirea ecosistemelor.

2. Trecerea la economia circulară. Transformarea economiei liniare, inclusiv cea verde spre economia circulară poate fi caracterizată prin următoarele elemente [3]:

- 1) Creșterea economică rămâne o prioritate, durabilitatea mediului nu este în mod clar urmărită, doar în mod implicit. Sustenabilitatea este asigurată prin transformarea capitalului natural în capital uman;
- 2) Cei doi factori de producție precum capitalul și natura nu pot fi considerați substituibili. Impactul negativ asupra mediului poate fi parțial evitat prin creșterea eficienței mediului, asigurând în același timp creșterea economică;
- 3) Creșterea economică și mediul durabil pot fi coordonate și au feedback pozitiv reciproc. Acest proces este susținut de soluții naturale, de exemplu, adaptarea la mediu și durabilitate; acestea sunt concepute în contrast cu sau în plus față de soluții bazate pe cunoștințe tehnice;
- 4) Dezvoltarea tehnologică nu satisface nevoile societății umane. Reducerea resurselor naturale ale planetei duc la reducerea sau prăbușirea creșterii economice;
- 5) Cum a fost menționat anterior capitalul și natura nu pot fi considerați factori de producție substituibili. Deci, creșterea economică nu este exclusă dacă este posibil să se evite un impact negativ asupra mediului prin creșterea eficienței mediului. Astfel, durabilitatea mediului poate deveni o constrângere pentru creșterea economică;
- 6) Soluțiile bazate pe tehnocunoaștere sunt înlocuite sau completate de soluții bazate pe natură, adaptare la mediu și durabilitate.

Economia circulară ne obligă să considerăm deșeurile și poluarea drept costuri neînregistrate (din punct de vedere al teoriei economice, acestea sunt externalități; din punct de vedere al managementului, acestea sunt defecte de proiectare). Deși reciclarea este o componentă necesară, este nece-

sar să se asigure că produsele și materialele sunt proiectate pentru a fi refolosite, reparate și restaurate de la bun început.

Principiul paradigmei economiei circulare constă în faptul de a preveni formarea deșeurilor și de a polua mediul. Nivelul problemelor de mediu este de așa natură încât reciclarea nu va fi suficientă pentru a depăși cantitatea imensă de deșeuri pe care omenirea o produce.

Într-o economie circulară bine structurată, ar trebui să ne concentrăm pe evitarea etapei de reciclare cu orice preț. Această idee poate părea destul de simplă, deși este dificil de efectuat. Cu toate acestea, în primul rând, prevenirea generării de deșeuri este singura strategie realistă pentru a implementa o economie circulară.

Principiile economiei circulare acoperă toate domeniile de activitate, ca urmare nu trebuie subestimată cooperarea dintre întreprinderi și acordurile internaționale care la rândul său creează oportunități semnificative pentru formarea de noi piețe și parteneriate.

Cooperarea comercială de succes se caracterizează printr-o simbioză a producției; scopul său este un ciclu de producție închis, în care deșeurile, căldura reziduală și alte subproduse ale unei întreprinderi sunt consumate de alta.

Modul de consum al bunurilor și serviciilor necesită, de asemenea, schimbări serioase. Alegerile zilnice ale milioane de consumatori au un impact semnificativ asupra mediului. Creșterea gradului de conștientizare a consumatorilor și crearea cererii de produse ecologice contribuie la formarea unei economii care este prudentă la natură.

Rolul statului în tranziția către o economie circulară este de a crea condiții favorabile pentru implementarea principiilor unei economii circulare și de a elimina barierele din calea acesteia.

O economie circulară este o modalitate excelentă de a transforma problemele de mediu în oportunități economice de care vor beneficia mediul, consumatorii, antreprenoriul și statul.

3. Concluzii. Modelul tradițional de producție se bazează pe o economie liniară, ceea ce înseamnă că produsele nu sunt destinate reutilizării, reparării sau chiar prelucrării ulterioare. După consum, produsele sunt tratate automat de către producător și utilizator ca deșeuri, încheindu-și ciclul de viață în depozitele de deșeuri. Datorită globalizării și producției în masă, cantitatea de deșeuri generate pe an în lume a crescut dramatic, poluând inevitabil mediul nostru. Sistemul economic tradițional liniar și-a atins limita.

Economia verde poate soluționa doar parțial problemele economiei liniare, deoarece reprezintă una dintre ramurile sale. Desigur, nivelul de poluare scade, dar capacitățile regenerative ale naturii sunt insuficiente pentru a rezolva conservarea mediului. Deșeurile, deși mai lente, se vor acumula în continuare, nu vor scădea. Motivul este evident – creșterea consumului.

Analizând publicațiile științifice din ultimii zece ani, am constatat că cel mai adesea în ceea ce privește durabilitatea mediului, economia verde acționează ca un concept umbrelă care include elemente ale conceptului de economie circulară.

Economia verde definește problema în mod tradițional pe când economia circulară vizează crearea de instrumente pentru rezolvarea problemelor de mediu și probleme energetice.

La moment, sunt necesare eforturi considerabile pentru a promova un cadru de reglementare și legislativ care să asigure extinderea influenței economiei circulare, care să permită întreprinderilor să rămână competitive și să profite de activitățile lor, păstrând mediul și aducând beneficii pentru societate.

În ceea ce privește dimensiunea socială, economia verde include în mare parte unele aspecte la nivel local precum ar fi, ecoturismul, în timp ce literatura de specialitate privind economia circulară discută din ce în ce mai mult procesele locale din punct de vedere al biosecurității.

În același timp, ambele concepte rămân limitate, punând sub semnul întrebării creșterea economică. Comparând diferitele strategii de sustenabilitate promovate de aceste concepte, pledăm nu pentru substituibilitatea lor, ci pentru clarificarea și integrarea lor reciprocă. Rezultatele sunt discutate în lumina sinergiei și limitei conceptelor pentru a informa cercetarea și implementarea politicilor.

Bibliografie:

1. ATALAY ATASU, CÉLINE DUMAS, AND LUK N. VAN WASSENHOVE. *The Circular Business Model Pick a strategy that fits your resources and capabilities* // Harvard business review from the Magazine (July-August 2021). Disponibil: [<https://hbr.org/2021/07/the-circular-business-model>]. Accesat: [30.08.2022].

2. BOULDING, K. *The Economics of the Coming Spaceship Earth*. In: Jarrett, H., Ed., *Environmental Quality in a Growing Economy, Resources for the Future*/Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1966, 3-14. ISBN-10: 0801803144
3. LISITSA, M. I.; KHUTIIYEVA, YE. S.; DOROSHENKO, O. A.; KONAREVA, A. A. *Tsirkulyarnaya ekonomika kak al'ternativa zelenoy ekonomike. Razvivaya energeticheskuyu povestku budushchego*. Sbornik dokladov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii dlya predstaviteley soobshchestva molodykh inzhenerov TEK. Izdatel'stvo: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy elektrotekhnicheskii universitet "LETI" im. V.I. Ul'yanova (Lenina), 2021, str. 255-258. ISBN 978-5-907298-28-6
4. MCDONOUGH, W.; BRAUNGART, M. *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*. Jonathan Cape, 2008. ISBN-13 978-0865475878
5. POTAPOV, G.G. *Vovlecheniye vtorichnykh resursov v khozyaystvennyy oborot kak strategicheskii vektor razvitiya otkhodopererabatyvayushchey promyshlennosti* // FGAI NII «Tsentr ekologicheskoy promyshlennoy politiki» Ministerstvo promyshlennosti i torgovli RF.
6. STAHEL, W. R. *The Industrial Green Game: Implications for Environmental Design and Management* (ed. Richards, D. J.) Ch. 4, 91-100 (National Academy Press, 1997). ISBN: 978-0-309-05294-8
7. TIBBS, H. *Industrial ecology. An environmental agenda for industry*. Global Business Network, 1991. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/285589929_Industrial_Ecology_an_environmental_agenda_for_industry]. Accesat: [02.09.2022]

CZU 338.45:005

IMPLICAȚIILE INDUSTRIEI 4.0 ASUPRA MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE

Vadim BUBULICI, drd.,

Academia de Studii Economice a Moldovei,

Manager de formare, ÎCS DRA Draexlmaier S.R.L.

Abstract: *Industry 4.0 creates new opportunities in the field of Human Resources within companies, bringing predominantly positive influences on the development of human resources, increasing work productivity and relocating some tasks from the employee to machines and robots. At the same time industry 4.0 is characterized by changes in the work environment and an acceptance of employees towards technological changes.*

Industry 4.0 will change not only what man does but also the role of the employee in the production process. Integrating technologies into both personal and personal activities can diminish some capacities such as compassion and cooperation.

In order to analyze the detailed impact of Industry 4.0 on the field of human resources, it is necessary to address all functional processes within the company that are assigned to the personnel and human resources management.

Keywords: *human resources, technological progress, industry development, competencies, performance.*

Din totalitatea proceselor existente în cadrul unei companii, managementul resurselor umane reprezintă un proces esențial. Strategia de management al resurselor umane selectată de companie depinde de o multitudine de factori, analiza și gestiunea corectă a cărora, în ansamblu cu strategia corectă a conducerii, duce la succesul sau insuccesul afacerii acestei companii.

Pe lângă factorii economici, operaționali, și sociali, dezvoltarea rapidă a industriei presupune o flexibilitate pentru companii în alegerea unei strategii de funcționare și de implementare a unor modificări spontane în vectorul de dezvoltare a businessului.

Orice progres tehnologic lasă o amprentă asupra rolului angajatului în cadrul acestuia și contribuția lui față de produsul finit realizat sau serviciul oferit. Dezvoltarea și digitalizarea industriei duce, la rândul său, la revizuirea unor procese tehnologice și, în consecință, spre evaluarea resurselor necesare pentru realizarea acestui proces tehnologic. Din acest spectru de resurse, resursele umane reprezintă un element sensibil, deoarece angajatul și compania sunt contractual într-un raport de muncă și orice tendință de optimizare sau modificare a numărului de angajați cauzată de dezvoltarea industriei, presupune acțiuni de recrutare, angajare a personalului, sau invers de reducere și demisie.

Managementul schimbării devine o parte esențială a managementului resurselor umane, deoarece compania trebuie să facă față erei noi de digitalizare industrială. Industria 4.0 este o eră a roboti-

zării. În domeniul resurselor umane, ea presupune unificarea și automatizarea proceselor de colectare a datelor, analizei informaționale, evaluării, educației, îmbunătățirii performanței și luării de decizii.

În cadrul acestui eseu vom analiza impactul dezvoltării tendințelor industriei 4.0 asupra managementului resurselor umane și strategiilor utilizate de către companii în acest sens.

Industria 4.0 creează oportunități noi în domeniul resurselor umane în cadrul companiilor, cât și aduce un impact asupra dezvoltării resurselor umane, creșterii productivității muncii și relocării unor sarcini de la angajat la mașini și roboți. În același timp industria 4.0 se caracterizează prin modificări în mediul de lucru și o acceptanță a angajaților față de modificările tehnologice.

Experții susțin că dezvoltarea industriei 4.0 va aduce dificultăți și riscuri. De exemplu, adaptarea angajaților la condițiile noi și la nivelul înalt de modificări tehnologice, sau riscul dispariției unor ocupații existente, inclusiv înalt calificate [3]. Industria 4.0 va schimba nu doar ceea ce facem, dar și cine suntem. Integrarea tehnologiilor în activitățile personale, cât și cele personale pot diminua unele capacități, precum compasiunea și cooperarea [2].

Pentru a analiza mai detaliat impactul industriei 4.0 asupra domeniului resurselor umane, este necesar de a aborda toate procesele funcționale în cadrul companiei care se atribuie la lucrul cu personalul și managementul resurselor umane.

În cadrul procesului de recrutare și selecție a personalului potrivit pentru tendințele moderne de lucru, un rol crucial îi revine specialistului HR care urmează să identifice abilitățile necesare fiecărui post de lucru conform nivelului de dezvoltare industrială și al specificului organizației, și să le caute pe piață în timpul interviului de selecție a candidaților. 45% din pozițiile actuale pot fi amenințate în următorii doi ani de automatizarea unor procese și operațiuni [1].

Instruirea și dezvoltarea personalului, la fel, urmează a fi focusată pe competențele și necesitățile de dezvoltare care lipsesc la angajații companiei, dar care sunt absolut necesare pentru activitatea profesională și realizarea sarcinilor. În acest caz, specialistul de dezvoltare a personalului definește împreună cu managementul operațional acele necesități individuale necesare postului. Acestea, ulterior sunt acoperite prin măsuri de îmbunătățire definite, precum instruiți interne, externe, schimb de experiențe etc. Majoritatea respondenților în cadrul sondajelor accentuează importanța investițiilor în instruirile interne pentru menținerea abilităților proaspete, pentru a evita crearea lacunelor între abilitățile existente și cele solicitate [1].

Un impact semnificativ al dezvoltării industriei se proiectează pe evaluarea eficienței și a responsabilităților angajaților. În procesul de lucru, interacțiunea dintre operator și utilaj, complică evaluarea aportului angajatului la eficiență și posibilele erori care pot fi cauzate de operator. Mașinile și utilajele preiau pas cu pas anumite activități și pași de lucru de la operator. Persoanele responsabile de planificarea tehnică au sarcina de a organiza activitatea operatorului în așa fel, încât să fie măsurabilă din aspect de productivitate și de calitate a produsului. Ulterior, evaluarea performanțelor angajatului și, respectiv, salarizarea acestuia va fi obiectivă.

În contextul eficienței și productivității angajaților, pe de altă parte, industria 4.0 permite optimizarea proceselor și respectiv revizuirea normelor de timp necesare pentru realizarea unui produs sau proces tehnologic. Timpul necesar unui operator pentru a produce un produs fără asistența sau ajutorul unui utilaj diferă de aceeași activitate îmbinată cu utilizarea echipamentelor. Dacă un sector de producție este restructurat și sunt implementate mai multe modificări tehnologice și instalate utilaje noi, atunci poate fi regândit întreg conceptul structurii acestui sector, respectiv și numărul angajaților necesari după modificările tehnologice și restructurarea procesului. Acea companie care va fi capabilă să anticipe modificările necesare, va fi pregătită pentru schimbările necesare și etapa de adaptare a angajaților și respectiv curba eficienței angajaților va fi optimă.

Digitalizarea proceselor influențează așa procese din resurse umane ca managementul timpului și administrarea de personal. Sunt folosite soft-uri specializate care facilitează aceste procese și realizează legătura dintre orele lucrate de angajați, dosarul și documentele de angajare, cu productivitatea muncii și salarizarea corespunzătoare.

Resursele umane fără oameni? Aceasta este întrebarea care apare ca rezultat al automatizării, inteligenței artificiale și învățării mașinilor. Mai multe industrii au văzut deja extinse aspecte ale locurilor de muncă automatizate. Roboții au înlocuit cu mult timp în urmă muncitorii la liniile de asamblare în procesul de producție auto [4].

Programarea și învățarea mașinilor influențează managementul resurselor umane și mai mult, deoarece atinge un nivel și mai înalt decât simpla realizare și execuție a unui proces pe care o face robotul. Aceasta presupune, spre deosebire de inteligența artificială, nu doar luarea de decizii, dar acțiunea, adaptarea și luarea deciziilor reieșind din cele anterioare. Însă aplicațiile de învățare automată, cum ar fi inteligența artificială și aplicațiile în general, se vor răspândi prin diferite locuri de muncă și industrii și mai rapid decât automatizarea. Din motivul că aplicațiile de învățare automată devin tot mai rafinate, acestea vor înlocui asistenții de birou și posturile acestora de muncă. Înlocuirea însă nu se va întâmpla peste noapte, învățarea automată va modifica modul în care angajații își desfășoară munca.

Tendențele industriei 4.0 vor cauza mai probabil reproiectarea locurilor de muncă decât înlocuirea definitivă a locurilor de muncă.

Prin îmbunătățirea modului în care echipa de angajați gestionează sarcinile de lucru, poate fi optimizată și crește productivitatea, în plus acest lucru va oferi posibilitatea de livra un serviciu mai calitativ și se vor elimina factorii de stres din cadrul echipei. Actualmente conceptul de îmbunătățire continuă presupune optimizarea prin transformare digitală a tuturor proceselor din cadrul organizației.

O strategie modernă, inclusiv o strategie de adaptare a proceselor din cadrul companiei la cerințele dezvoltării industriei și proceselor tehnologice, trebuie infiltrată în cultura organizațională a companiei, și respectată de toți angajații companiei indiferent de poziție și statutul ierarhic a acestora.

În cadrul acestei strategii rolul departamentului resurse umane este unul foarte important, întrucât angajații sunt persoanele direct influențate de schimbările necesare cu care vine revoluția industrială 4.0. Cum compania poate înțelege de ce competențe anume au nevoie angajații în contextul dezvoltării industriei? Urmează să reevalueze matricea de competențe existentă în vederea includerii competențelor necesare ce lipsesc, dar care sunt cruciale pentru realizarea sarcinilor de lucru utilizând tehnologiile moderne. Această matrice de competențe derivă din varietatea funcțiilor și proceselor existente în cadrul companiei, astfel, se va realiza o analiză a fișelor de post și a indicațiilor de lucru actuale. Specialistul responsabil de calificare și dezvoltare a personalului are responsabilitatea de:

- a organiza școlarizarea angajaților cu privire la strategia de transformare digitală a proceselor;
- a analiza împreună cu managerii departamentelor necesitățile de dezvoltare a competențelor necesare pentru toate nivelele de angajați;
- a oferi suport în organizarea și realizarea măsurilor de dezvoltare definite. Dacă ne referim la instruirea angajaților, aceasta cuprinde mai multe nivele:
- instruirea tuturor angajaților cu privire la strategia implementată de companie în contextul transformării digitale și tendințelor industriei;
- instruirile specifice necesare unor angajați sau unor funcții tangențiale cu modificările tehnologice.

Vorbind de competențe, industria 4.0 va restructura din punct cantitativ și calitativ competențele cerute de piața muncii. În acest context, managementul resurselor umane va fi focusat pe formarea unor specialiști universali, flexibili față de modificările tehnologice și față de interacțiunea cu utilajele automatizate și roboți. Această formare este posibilă doar prin cooperare cu instituțiile de învățământ profesional tehnic. Este important ca agentul economic să vocifereze necesitățile de competențe lipsă și să fie gata de a se implica în pregătirea acestor specialiști. Instituțiile de învățământ profesional tehnic pot observa tendințele industriei 4.0 doar direct în cadrul agentului economic, ultimul ciocnindu-se de ea zilnic în procesul de producție, negocieri cu clientul, înlocuirea echipamentelor etc.

Din punct de vedere cantitativ, numărul pozițiilor vacante în cadrul companiilor poate scădea semnificativ, dar cum a fost menționat, cu focusare pe calitate și competențe mai înalte necesare pentru aceste poziții. Pentru specialistul din cadrul departamentului resurse umane, acest lucru ar însemna mai multe aplicații (CV-uri) pentru mai puține locuri vacante.

Competențe mai înalte nu ar însemna neapărat studii superioare, realitatea demonstrează că industria cere ca absolventul nivelului 3 ISCED în ziua de astăzi să fie mai mult decât un muncitor ce execută sarcini monotone de rutină fără conștientizarea procesului. Specialistul necesar în 2022 este o persoană care poate îmbina competențe din mai multe ramuri, module de instruire sau meserii. Un exemplu elocvent este specialistul în mecatronică, care îmbină mai multe competențe din mecanică, electrică și electronică. Un electromecanic din cadrul realității industriei 4.0 este un specialist capabil de a opera mașini-unelte, prelucra metalul, realiza lucrări în domeniile electric, pneumatic, electro-pneumatic etc. Este important ca statul și Ministerele de resort să fie deschiși acestor solicitări din

partea mediului economic și să nu aibă frică de reforme și schimbări în ocupațiile existente din Republica Moldova.

În contextul acestor transformări, devine tot mai important, pentru companie, dezvoltarea și retenția angajaților înalt calificați. Acest lucru deloc ușor presupune foarte mult efort pentru cei din resurse umane, care necesită suficiente instrumente de motivare a angajaților.

Cu cât mai înaltă e calificarea unei poziții vacante, cu atât mai dificil este de găsi candidatul potrivit. Cu cât mai multe funcții din cadrul companiei sunt de calificare înaltă, cu atât mai multe persoane urmează a fi „reținute” în companie. Deci, din perspectiva managementului resurselor umane, Industria 4.0 este o provocare imensă.

Atunci când compania decide să automatizeze un proces sau să înlocuiască operațiunea sau postul executat de un om cu un utilaj sau robot, aceasta analizează impactul financiar al acestor acțiuni. Respectiv, dacă costul pentru un muncitor care realizează o sarcină tehnologică pe termen lung, este mai mic decât investițiile necesare și, din punct de vedere calitativ, este la fel de bun, compania va opta pentru utilizarea forței umane de lucru. În acest context, putem presupune că, în Republica Moldova, impactul industriei 4.0 se va simți cu întârziere, din motiv că forța de muncă este mai ieftină decât în țările din vecinătate, și investitorii străini vor opta pentru utilizarea resurselor umane. Există procese tehnologice realizate de un grup de angajați în regim de consecutivitate, în care, înlocuirea omului ar necesita timp și costuri extrem de mari.

Din punct de vedere industrial, Republica Moldova parcurge același traseu pe care l-a avut și România. Investițiile realizate în România au fost, la fel, focusate pe utilizarea forței de muncă relativ ieftine în procesele tehnologice. Însă, după o perioadă de 15-20 de ani, costul per angajat a devenit tot mai mare și a fost necesară schimbarea vectorului industrial. La moment s-a ajuns la un nivel în care compania optează pentru schimbarea produselor realizate anterior pe produse ce implică angajați cu competențe mai înalte însă într-un număr mai mic. Diferența este că Republica Moldova va parcurge acest traseu cu mult mai repede. În acest context, compania trebuie să își pregătească strategia necesară în domeniul resurselor umane care ar face această tranziție cât mai lină. Această strategie pe termen lung urmează a fi dezvoltată împreună cu inginerii și departamentele tehnice, cu stabilirea unor pași concreți de optimizare sau înlocuire a proceselor tehnologice sau schimbărilor majore în activitățile companiei. Sarcina celor de la resurse umane este anticiparea unor acțiuni necesare în domeniu și evitarea celor acțiuni ce influențează negativ imaginea companiei, productivitatea angajaților și nivelul general de satisfacție al angajaților. Cât de automatizată și robotizată ar fi compania, ea are nevoie oricum de angajați motivați și productivi, respectiv departamentul de resurse umane trebuie să fie focusate pe oameni. Tendințele economice se schimbă în continuare, și din perspectiva ciclicității economice, orice companie ar putea reveni la unele strategii utilizate în trecut, crește sau descrește numărul angajaților, reveni la procese tehnologice realizate preponderent de resursa umană etc.

Elementul primar al unei companii este angajatul. Compania este interesată ca acest angajat să presteze acele servicii care actualmente sunt necesare în procesul tehnologic. Așa cum procesele tehnologice se aliniază tendințelor industriei 4.0, angajații și strategiile în domeniul resurselor umane, la fel, urmează să se adapteze realității și tendințelor industriei.

Tendințele actuale a pieței muncii și particularitățile de organizare a procesului de lucru a companiilor moderne, se focusează tot mai accentuat pe digitalizare și utilizare de tehnologii moderne pe bază de automatizare și robotizare.

Efficientizarea proceselor din cadrul unei companii este în strânsă legătură cu managementul resurselor umane. Acest lucru este și mai esențial în cazul companiilor de producere.

Progresele tehnologice influențează nu doar locurile de muncă și companiile, ci nemijlocit oamenii care ocupă acele locuri de muncă și lucrează în acele companii. Experiența oamenilor se va schimba împreună cu schimbarea lucrului pe care îl execută, și experiența colectivă de lucru în aceste companii, de asemenea, se va schimba.

Companiile urmează să își dezvolte strategii durabile cu privire la pregătirea, informarea și implicarea angajaților în procesul de automatizare și robotizare, adaptarea locurilor de muncă și îmbinarea proceselor tehnologice realizate de om și cele preluate de mașini. Stabilirea competențelor necesare industriei 4.0 este o prioritate pentru managementul resurselor umane, întrucât mecanismele și utilajele complicate au nevoie de persoane cu competențe și cunoștințe avansate.

Companiile din Republica Moldova sunt avantajate din această perspectivă, din motiv ca tehnologiile avansate abia încep a fi utilizate în industriile existente în această țară. Acest lucru însemnând că am putea prelua anumite experiențe cu privire la managementul resurselor umane de la alte state unde acest proces deja a început. Cu cât mai pregătită va fi compania, cu atât mai eficient își va realiza eventualele modificări tehnologice.

Bibliografie:

1. ADAMKOVÁ Hana Gažová, Industry 4.0 brings changes in human resources, SHS Web Conf. 83 01016 (2020). DOI: 10.1051/shsconf/20208301016.
2. CHULANOVA, Z.K. Professional standards as a factor of adaptation of human resources to the industry 4.0: approaches to development and implementation. Journal of Human Resource management 22, 12-20 (2019).
3. SCHWAB, K. The Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum, Geneva, 2016.
4. WHEELER, Anthony R., BUCKLEY, M. Ronald HR Without People?: Industrial Evolution in the Age of Automation, AI, and Machine Learning (The Future of Work), ISBN: 978-1-80117-037-6.

CZU 620.9(478)

**SECURITATEA ENERGETICĂ A REPUBLICII MOLDOVA:
PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE**

Viorel CORBU, drd.,

Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract: *In the context of the total dependence of the Republic of Moldova on the import of energy resources, energy security becomes a necessity, but at the same time a challenge for our country. The purpose of the research is to identify the possibilities of achieving the energy security of our country for the purpose of efficient use of energy resources. Thus, we can note that in the last 25 years, no major changes have occurred in the Republic of Moldova in order to unlock the country's total dependence on imported natural gas and electricity. Thus, the lack of measures taken has contributed to the aggravation of national energy problems and the monopolization of this sector of the national economy. The need for changes intervenes as a lever to unlock the created situation, overcome the existing challenges and achieve energy security at the national level. The research methodology focused on the use of the following methods: analysis and synthesis, induction and deduction, abduction, comparison, qualitative analysis. Towards the end, we reiterate that there is a need to diversify the sources of supply of energy resources of the national economy, in order to access European projects focused on the exploitation of renewable energy sources, which could save the national economy from the excessive dependence of the national economy on the import of energy resources.*

Keywords: *energy resources, electricity, energy security, energy monopoly.*

Din punct de vedere macroeconomic, sectorul energetic reprezintă una dintre cele mai importante sectoare ale Republicii Moldova, dat fiind faptul că ea asigură funcționarea eficientă a celorlalte ramuri ale economiei naționale. Studiind evoluțiile pe piața energetică, observăm faptul că, în ultimii ani au apărut probleme grave cu care se confruntă economia Uniunii Europene, pe de o parte, dar și a Republicii Moldova, pe de altă parte.

Criza financiară globală, criza pandemică, războiul din Ucraina, au manifestat un impact negativ și au amplificat problemele de asigurare cu resurse energetice a Uniunii Europene, dar și a Republicii Moldova, inducând o bulversare a politicii de asigurare cu resurse energetice a țărilor de pe întregul mapamond.

Așa cum Republica Moldova este o țară dependentă decisiv de resursele energetice importate, acest lucru se răsfrânge negativ și accentuează problemele de gestiune a sistemului energetic național. În ultimii ani, situația din sectorul energetic a Republicii Moldova s-a agravat dramatic, pe de pe urma deficiențelor în aprovizionarea cu resurse energetice ale țării.

Dependența de importul de resurse energetice, creează probleme grave în sectorul energetic național și reduce din posibilitățile de asigurare cu resurse energetice ale economiei naționale. Pe de altă parte, din cauza lipsei de resurse energetice autohtone și dependența exclusivă de resursele energetice din Rusia, Ucraina, partea transnistreană, se accentuează probleme majore în asigurarea continuității aprovizionării cu resurse energetice a Republica Moldova.

Structura sectorului energetic al Republicii Moldova este una complexă. Astfel, sistemul de asigurare cu resurselor energetice este dispersată de sistemul de transportare și distribuție a resurselor energetice. Sistemul național de transportare și distribuție a energiei electrice în Republica Moldova este unul privatizat, pe când tranzitul și generarea resurselor energetice sunt în proprietatea statului.

Sectorul energetic din Republica Moldova este gestionat de către Ministerul Economiei și Ministerul Mediului al Republicii Moldova care supraveghează și intervin în asigurarea eficienței dezvoltării acestui sector.

Analizând sistemul energetic național, putem observa că transportatorii și distribuitorii energiei electrice sunt persoane independente, divizate de producători și persoanele care asigură tranzitul de energie electrică, care apar în calitate de distribuitori cu amănuntul a energiei electrice pe teritoriul țării. Astfel, compania de bază care asigură transportarea energiei electrice la nivel național este S.A. „Moldelectrica”, care este o companie de stat, ce oferă celorlalte companii de distribuție posibilitatea de a distribui către consumatorii casnici energia electrică. În acest context, putem menționa că, la nivel național, există trei Operatori ai Sistemelor de Distribuție (OSD) de energie electrică, după cum urmează:

- S.A. „Red-Nord” – companie de stat, asigură cu energie electrică partea de nord a țării;
- S.A. „Premier Energy” – companie cu capital privat ce asigură cu energie electrică 2/3 din țară.

Începând cu data de 01 ianuarie 2015, Operatorii Sistemului de Distribuție au separat activitatea de distribuție a energiei electrice de furnizarea energiei electrice în ultimă instanță care este realizată în Republica Moldova de 2 companii: „Gas Natural Fenosa Furnizare Energie” și „Furnizarea Energiei Electrice Nord (FEE Nord)” [1].

Generarea energiei electrice în Republica Moldova se realizează de către șase companii, dintre care patru se află în Republica Moldova, iar două pe teritoriul regiunii transnistrene.

Schematic, esența sectorului energetic din Republica Moldova este redată în figura 1. Datele figurii prezintă o structură complexă a sistemului energetic național, având în frunte Ministerul Economiei și Mediului în calitate de organisme centrale de reglementare, prin intermediul politicilor elaborate din acest sector.

Pe de altă parte, un rol decisiv în implementarea politicilor din sectorul energetic îl are Agenția Națională de Reglementare în Energetică (ANRE) care este responsabilă de reglementarea, monitorizarea, asigurarea funcționării eficiente a sectorului energetic din Republica Moldova.

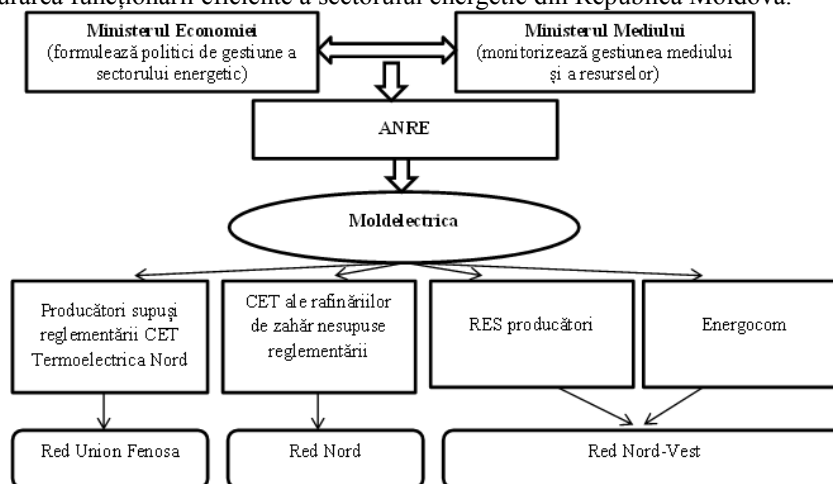


Figura 1. Structura sectorului energetic al Republicii Moldova

Sursa: Comunitatea Energetică, 2015

Printre cele mai importante activități care sunt realizate de către Agenția Națională de Reglementare în Energetică, putem menționa următoarele:

- elaborează și aprobă regulamentele, metodologiile din domeniul energetic;
- monitorizează respectarea de către companiile din sectorul energetic a prevederilor legislative;
- promovează, verifică, asigură dezvoltarea concurenței loiale în acest sector;
- acordă, suspendă, retrage licențele de activitate a companiilor din sectorul dat;

- aprobă tarifele la resursele energetice;
- încurajează dezvoltarea la nivel național a unei politici tarifare adecvate în vederea protejării drepturilor consumatorilor de rând cu respectarea principiilor legislației naționale în domeniu [1].

Cei trei Operatori ai Sistemului de Distribuție asigură distribuția energiei electrice către sursa de distribuție finală. În Republica Moldova, generarea de energie electrică se limitează la cei patru generatori de energie electrică, precum:

1. CET-1 – amplasat în Chișinău, cu capacitatea de 66 MW;
2. CET-2 – amplasat în Chișinău, cu capacitatea de 240 MW;
3. CET-Nord – amplasat în Bălți, cu capacitatea de 20,4 MW;
4. Centrala Costești – amplasat în Costești, cu capacitatea de 16 MW [2].

Procesul de funcționare a pieței energetice din Republica Moldova este unul complex și limitează posibilitățile de aprovizionare, generare și distribuție a energiei electrice, astfel, creând situații de monopol, drept final asistând la prețuri ridicate ale energiei electrice către consumatorii finali.

Schematic, funcționarea pieței energetice ale Republicii Moldova este redată în figura 2.

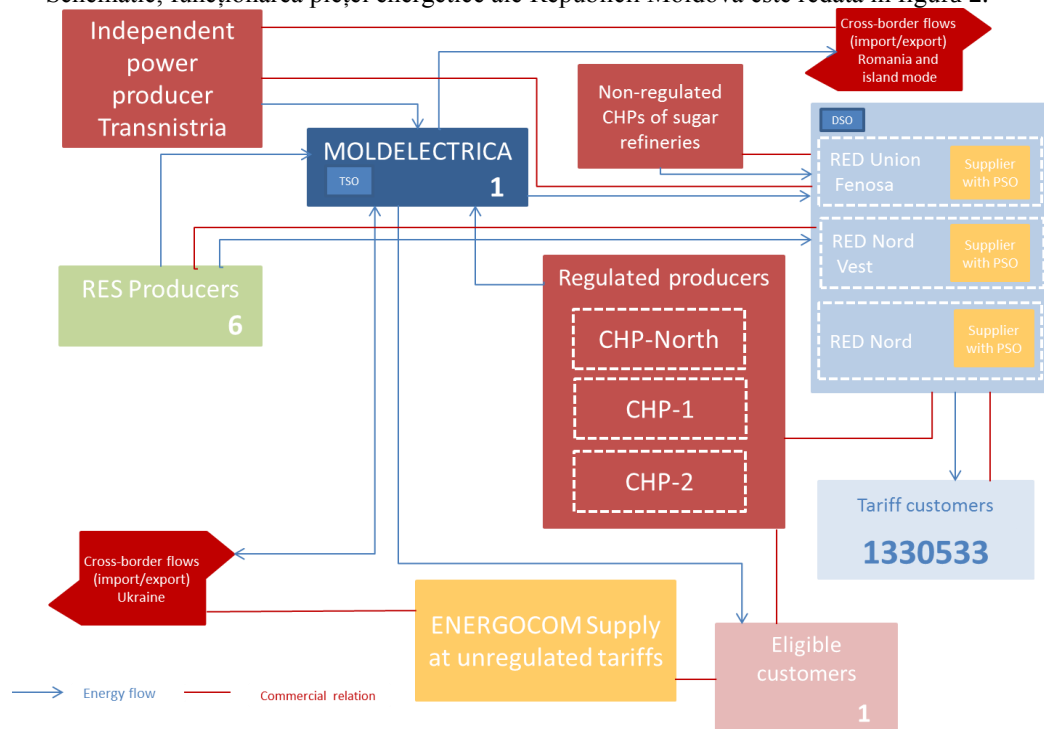


Figura 2. Funcționarea pieței energetice ale Republicii Moldova

Sursa: Comunitatea Energetică, 2015

Datele figurii punctează că S.A. „Moldelectrica” este principala companie care asigură fluxul de resurse energetice către companiile de distribuție a energiei electrice. Tarifele la energia electrică în Republica Moldova sunt reglementate de ANRE, dar depind, în mare parte, de prețul de achiziție al energiei electrice, dar și de cheltuielile de transport, materiale și alte categorii de cheltuieli pe care le suportă companiile de distribuție a energiei electrice.

Tarifele la energie electrică depind, în mare parte, de caracteristicile tehnice ale companiilor care asigură distribuția energiei electrice, de dotarea lor, de organizarea sistemului de distribuție, de multiplele costuri pe care companiile le suportă, dar și de numărul de clienți pe un kilometru de linie. Totuși, putem remarca că, compania „Energoecom” este singura companie care face excepție deoarece este un monopol de stat, care furnizează energia electrică la prețuri nereglementate [1].

Anual, companiile de transportare și distribuție a energiei electrice prezintă către Agenția Națională de Reglementare în Energetică tarifele preconizate pentru anul următor după o metodologie elaborată și aprobată de către ANRE. Astfel, în calculele pe care companiile le efectuează se includ di-

verse cheltuieli precum: costurile operaționale planificate și investițiile de capital pentru noi linii, modernizarea, reabilitarea și reducerea pierderilor pe care le planifică companiile de transport sau distribuție a energiei electrice [1].

Agencia Națională de Reglementare în Energetică, odată ce primește propunerile de tarife, examinează cu atenție și intervine cu reajustări de tarife în caz de necesitate. Trebuie să menționăm, că întregul proces de stabilire a tarifelor este unul transparent, așa cum metodologiile de calcul, dar și noile tarife sunt publicate în Monitorul Oficial al Republicii Moldova.

Cadrul juridic național care asigură reglementarea sectorului energetic național, include legi, hotărâri de guvern, dar și alte acte normative aplicate atât pentru energie la general, cât și pentru asigurarea eficienței energetice [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22].

În tabelul 1. am redat sistemul de reglementare a sectorului energetic din Republica Moldova. Analizând datele tabelului, observăm că atât cadrul legal, cât și cel strategic includ reglementări privind asigurarea cu resurse energetice la nivel național, pe de o parte, dar și eficiența energetică, reducerea emisiilor de gaze, care devine un imperativ național.

Tabelul 1. Sistemul de reglementare a sectorului energetic din Republica Moldova

Domeniul	Cadrul legal	Cadrul strategic
Energie în general	- Legea cu privire la energia electrică nr.107 din 27.05.2016 - Legea cu privire la energia termică și promovarea co-generării nr. 92 din 29.05.2014 - Legea cu privire la gazele naturale nr. 108 din 27.05.2016	- Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”; - Strategia energetică a Republicii Moldova până în 2030; - Programul de promovare a economiei verzi a Republicii Moldova 2018-2020; - Strategia de Mediu 2018-2023; - Programul Național de înverzire al IMM-urilor; - Strategia de dezvoltare du emisii reduse 2030; - PNIEC.
Energie regenerabilă	Legea cu privire la promovarea utilizării energiei regenerabile nr.10 din 26.02.2016	
Efficiența energetică	- Legea cu privire la eficiența energetică nr. 139/2018 - Planul național de acțiuni în domeniul eficienței energetice pentru 2019-2021 - Reglementări privind eficiența energetică în clădirile publice	
Piața energetică	Regulamentul privind piața energiei aprobat de ANRE nr 6/3 din 07.08.2020	
Balanțele energetice	Metodologia de calcul a indicatorilor statistici lunari și anuali în sectorul energetic și a prețurilor la energie nr. 6/3 din 23.12.2014	

Sursa: elaborat în baza reglementărilor naționale în domeniul energetic
[3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22]

Concluzii

Din cercetările efectuate, putem contura următoarele concluzii și imperative relevante:

1. *Dependența masivă a Republicii Moldova de importul de resurse energetice constituie un impediment al asigurării securității energetice* – așa cum Republica Moldova este dependentă total de importul de resurse energetice, apare necesitatea de a debloca situația, de a diversifica posibilitățile de asigurare a securității energetice naționale prin prisma demersurilor strategice naționale, prin prisma cooperării cu partenerii de dezvoltare internaționali.

2. *Necesitatea armonizării cadrului normativ de reglementare în domeniu în vederea diversificării surselor de aprovizionare cu resurse energetice* – cadrul normativ din domeniu necesită o armonizare privind identificarea politicilor și a planurilor de acțiune în vederea atingerii securității energetice naționale prin prisma valorificării eficiente a resurselor.

3. *Consolidarea cadrului strategic privind utilizarea energiei regenerabile și a eficienței energetice* – din cercetările efectuate, putem reitera necesitatea de a completa cadrul strategic privind energia regenerabilă și eficiența energetică cu politici și planuri de acțiune la nivel național. Totodată, apare necesitatea intensificării depunerii de proiecte europene, atragerea fondurilor de investiții și a granturilor în vederea dezvoltării resurselor de energie regenerabilă ar putea constitui o pârgie de succes în asigurarea securității energetice, dar și a reducerii dependenței masive de importul de resurse energetice.

4. *Elaborarea demersului strategic privind asigurarea securității energetice în concordanță cu obiectivele UE 2030 în domeniu* – Strategia energetică a Republicii Moldova până în 2030 nu prevede obiective concrete de reducere a consumului de energie, a emisiilor de gaze, a ponderii energiei regenerabile în total energie produsă până în 2030. Așadar, apare necesitatea de a armoniza legislația, strategiile naționale în corespundere cu demersurile strategice ale UE și consolidarea eforturilor la nivel național în vederea atingerii lor.

Bibliografie:

1. Agenția Națională de Reglementare în Energetică, 2022 [online] [cit 09.08.2022]. Disponibil: <https://anre.md/>
2. Comunitatea energetică, 2015 [online] [cit 09.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=68103&lang=ro
3. Legea cu privire la eficiența energetică nr. 139/2018 [online] [cit 15.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=105498&lang=ro
4. Legea cu privire la energia electrică nr.107 din 27.05.2016 [online] [cit 08.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=105978&lang=ro
5. Legea cu privire la energia termică și promovarea co-generării nr.92 din 29.05.2014 [online] [cit 15.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=48676&lang=ro
6. Legea cu privire la gazele naturale nr. 108 din 27.05.2016 [online] [cit 11.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=105945&lang=ro
7. Legea cu privire la promovarea utilizării energiei regenerabile nr.10 din 26.02.2016 [online] [cit 11.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=106068&lang=ro
8. Metodologia de calcul a indicatorilor statistici lunari și anuali în sectorul energetic și a prețurilor la energie nr. 6/3 din 23.12.2014 [online] [cit 10.08.2022]. Disponibil: https://statistica.gov.md/public/files/Metadate/alte/Metodologie_energetica.pdf
9. Planul național de acțiuni în domeniul eficienței energetice pentru 2019-2021 [online] [cit 10.08.2022]. Disponibil: https://www.gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect27_2.pdf
10. PNIEC [online] [cit 12.08.2022]. Disponibil: <https://gov.md/ro/content/cu-privire-la-aprobarea-strategiei-de-dezvoltare-cu-emisii-reduce-republicii-moldova-pina>
11. Profilul energetic al Republicii Moldova. [online] [cit 06.08.2022]. Disponibil: https://iea.blob.core.windows.net/assets/a6dd7ac3-8955-41f9-8971-d7c09ccff6d9/MoldovaEnergy_Profile.pdf (accesat 08.05.2022)
12. Programul de promovare a economiei verzi a Republicii Moldova 2018-2020 [online] [cit 02.08.2022]. Disponibil: <https://www.eu4environment.org/app/uploads/2021/09/Programul-pentru-promovarea-economiei-verzi.pdf>
13. Programul Național de Eficiență Energetică 2012-2020. [online] [cit 04.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110334&lang=ro
14. Programul Național de înverzire al IMM-urilor [online] [cit 01.08.2022]. Disponibil: <https://www.odimm.md/ro/ecomm>
15. Raportul privind eficiența energetică al UE din 2020. [online] [cit 01.08.2022]. Disponibil: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Energy_efficiency_statistics#:~:text=In%202020%2C%20final%20energy%20consumption,7.2%20%25%20above%20the%202030%20target.&text=The%20European%20Union%20\(EU\)%20has,the%2020%20%25%20energy%20efficiency%20target.](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Energy_efficiency_statistics#:~:text=In%202020%2C%20final%20energy%20consumption,7.2%20%25%20above%20the%202030%20target.&text=The%20European%20Union%20(EU)%20has,the%2020%20%25%20energy%20efficiency%20target.)
16. Reglementări privind eficiența energetică în clădirile publice [online] [cit 12.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112491&lang=ro
17. Regulamentul privind piața energiei aprobat de ANRE nr 6/3 din 07.08.2020 [online] [cit 07.08.2022]. Disponibil: <https://www.anre.md/acte-normative-3-243>
18. Strategia de dezvoltare du emisii reduce 2030 [online] [cit 20.08.2022]. Disponibil:

19. Strategia de Mediu 2018-2023 [online] [citat 06.08.2022]. Disponibil: <http://old.mediu.gov.md/index.php/strategia>
20. Strategia energetică a Republicii Moldova până în 2030 [online] [citat 03.08.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=68103&lang=ro
21. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030” [online] [citat 05.08.2022]. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf

CZU 334.7:004(4)

TRANSFORMAREA DIGITALĂ A IMM DIN UE: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE

Octavian COZNIUC, drd.,

Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract: *The present paper represents a theoretical-methodological foray into identifying the possibilities of digital transformation of SMEs in the EU. For SMEs, in a post-pandemic context, digitization was a lever to ensure economic performance, an opportunity to optimize costs, to penetrate new markets, to survive in an extremely difficult context. Thus, we can note that with the intensification of competition, SMEs are obliged to identify competitive advantages that will make them much more attractive and competitive on the market. The multiple challenges brought by the pandemic have created major difficulties in the supply of raw materials and materials, in selling its products/services, but also in penetrating new markets. In this context, digitization becomes a pressing necessity for EU SMEs that want to stay in the market. The research methodology focused on the use of multiple research methods such as: analysis and synthesis, induction and deduction, abduction, qualitative analysis. Finally, we believe that the EU objectives regarding the digital transformation of SMEs will save the small and medium-sized enterprise sector, help them become competitive, viable and much more flexible in the market. The implementation of information technologies, platforms and programs in business will help SMEs to optimize costs, increase turnover and economic performance, but also to access new markets.*

Keywords: *digitization, information technologies, IMM, digital transformation of IMM.*

Pandemia Covid-19 a perturbat activitatea IMM-urilor, tergiversând posibilitățile de dezvoltare a IMM-urilor, bulversând activitatea lor, lăsându-le singure în fața unei crize profunde, lipsite de mijloace materiale, financiare, umane, necesare pentru a putea face față pandemiei. Diferitele provocări cu care se confruntă IMM-urile includ scăderea puterii de cumpărare a clienților, interacțiunea limitată, lipsa de materii prime, anularea comenzilor, dificultăți în fluxul de numerar și întreruperi ale lanțului de aprovizionare, sunt doar câteva dintre ele.

Situația este mai gravă în țările emergente, acolo unde este necesară intervenția statului în gestionarea eficientă a resurselor pentru a ajuta IMM-urile să reziste crizei pandemice. Viteza este esențială pentru a oferi suportul necesar în timpul unei crize; prin urmare, utilizarea tehnologiilor digitale se dovedește a fi esențială pentru a ajuta IMM-urile în situația dificilă cu care se confruntă.

În contextul crizei, pandemice situația IMM-urilor din parteneriatul estic este una deosebit de gravă, ele au nevoie de mai mult sprijin din partea UE în toate dimensiunile transformării digitale: infrastructură de telecomunicații, acces la finanțare, tehnologii și expertiză pentru transformarea digitală, inovare, competențe digitale, mediu instituțional favorabil, integrarea în lanțurile internaționale.

Unul dintre principalele obstacole este lipsa de cunoștințe cu privire la modul de utilizare a instrumentelor digitale disponibile în activitățile legate de afaceri. IMM-urile, spre deosebire de marile afaceri, nu au posibilitatea de a angaja specialiști care ar face implementarea și asigurarea utilizării instrumentelor digitale. IMM-urile nu pot redirectiona resursele financiare și umane pentru digitalizare în majoritatea cazurilor, înregistrând probleme financiare, mai ales în contextul crizei pandemice.

Covid-19 a demonstrat că instrumentele digitale pot fi utilizate eficient pentru a urmări comportamentul unei afaceri în lanțul său de aprovizionare, în raport cu angajații și furnizorii, consumatorii și clienții săi.

Multe obiective ale țărilor Parteneriatului estic pentru anul 2020 nu au fost atinse, deoarece mobilitatea umană a fost blocată, împiedicând învățarea de la egal la egal și dezvoltarea rețelelor de experți TIC. Țările din parteneriatul estic și UE și-au redirectionat eforturile și, în același timp, și-au revizuit prioritățile în favoarea combaterii COVID-19, în detrimentul digitalizării.

Digitalizarea implică utilizarea tehnologiilor și datelor digitale pentru a transforma modelul de afaceri actual, remodelarea modului în care se desfășoară munca, precum și pentru a da o altă dimensiune interacțiunilor cu clienții, contractorii, agențiile guvernamentale și să creeze noi oportunități pentru generarea de venituri și crearea de produse [1].

Digitalizarea este o componentă critică a răspunsului Uniunii Europene la criza economică provocată de Covid-19. Pandemia a ilustrat modul în care competențele digitale susțin atât economiile, cât și societățile. Nevoia de competențe digitale pentru a face față provocărilor legate de Covid-19 în cadrul companiilor este, de asemenea, evidențiată într-un raport al Facilității de Învățare și Dezvoltare a Cunoștințelor (LKDF) al Organizației Națiunilor Unite pentru Dezvoltare Industrială (UNIDO) și al Fundației Europene de Training (ETF) [5].

După cum observăm din datele figurii 1, 76,2% din 105 IMM chestionate au considerat că au nevoie de a-și îmbunătăți competențele TIC, urmate de gândirea inovativă și abordările creative. Competențele digitale variază de la competențe de bază care le permit oamenilor să participe la societatea digitală și să consume bunuri și servicii digitale, până la competențe avansate care împuternicesc resursa umană să dezvolte noi bunuri și servicii digitale. Aceste abilități pot fi dobândite în diferite medii, cum ar fi la locul de muncă sau în privat și în diferite etape ale vieții, de exemplu, în școli, universități.

În ultimii ani, întreprinderile oferă din ce în ce mai multă instruire personalului lor pentru a-și dezvolta sau îmbunătăți competențele TIC. Rezultatele unui sondaj global asupra întreprinderilor, publicat de Organizația Internațională a Muncii în 2021, a punctat că, în 2018, 23% dintre întreprinderi au oferit personalului lor instruire în domeniul TIC, pe când în rândul companiilor mari instruire în sectorul TIC a fost acordată de peste 70% dintre întreprinderile mari (Raportul Facilității de Învățare și Dezvoltare a Cunoștințelor (LKDF) al ONU pentru Dezvoltare Industrială (UNIDO) și al Fundația Europeană de Training (ETF)) [5].

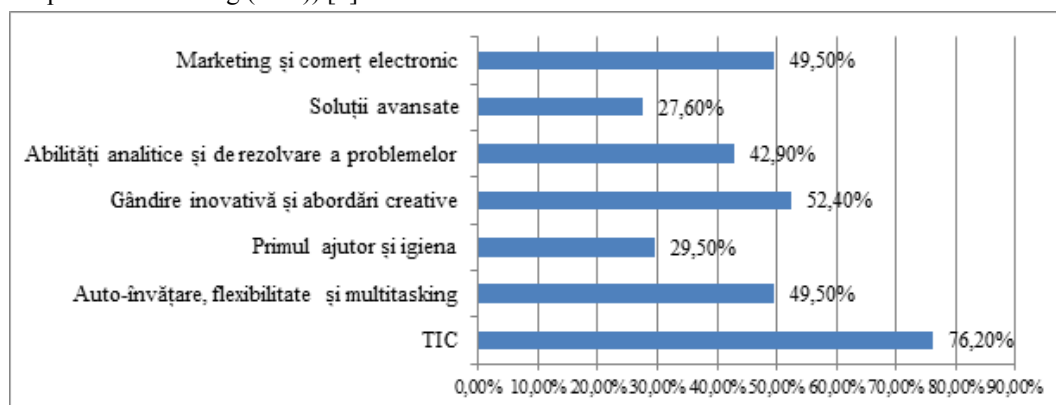


Figura 1. Competențele care urmează a fi îmbunătățite în cadrul IMM-urilor din Europa

Sursa: Raportul Facilității de Învățare și Dezvoltare a Cunoștințelor (LKDF) al Organizației Națiunilor Unite pentru Dezvoltare Industrială (UNIDO) și al Fundația Europeană de Training (ETF)

Abilitățile digitale pot fi predate în diferite moduri: online, offline sau mixt. Potrivit UNESCO, aproximativ jumătate din populația lumii (aproximativ 3,6 miliarde de oameni) nu are încă o conexiune la internet. Cu toate acestea, decalajul digital nu este singurul obstacol cu care se confruntă IMM-urile în dobândirea de competențe digitale [6].

Digitalizarea este procesul de schimbare indusă tehnologic în toate tipurile de industrii, cunoscut sub numele de „Internet of Things” sau „Industry 4.0.”. Transformarea digitală este schimbarea asociată cu implementarea tehnologiei digitale în toate aspectele societății umane (Raportul Facilității de Învățare și Dezvoltare a Cunoștințelor (LKDF) al Organizației Națiunilor Unite pentru Dezvoltare Industrială (UNIDO) și al Fundația Europeană de Training (ETF) [5].

Așadar, transformarea digitală implică transformarea afacerilor și a activităților organizaționale, a proceselor, competențelor și modelelor pentru a valorifica pe deplin schimbările și oportunitățile aduse de tehnologiile digitale și impactul lor accelerat în societate într-un mod strategic și prioritarizat, având în vedere schimbările prezente și viitoare.

Digitalizarea a fost adesea numită „a patra revoluție industrială”. Transformarea digitală a economiei europene și a sectorului public este de o importanță vitală pentru a asigura Europa cu avantaje competitive și pentru a genera creștere economică și locuri de muncă:

- Dezvoltarea pieței unice digitale ar putea crește PIB-ul UE cu cel puțin 4% sau aproximativ 520 miliarde EUR;
- Comerțul electronic pe piața unică se ridică la aproximativ 204,5 miliarde EUR pe an (sau 1,7% UE PIB) [2]

UE deține o poziție puternică în lume în ceea ce privește transformarea digitală. 25 de țări ale UE dețin un scor mai mare decât media OCDE pentru indicatorii TIC și nouă din cele zece națiuni cu cea mai rapidă penetrare TIC din, se află în Europa (Digital Leadership Institute, 2022).

Cu toate acestea, diferențele de implementare a TIC între regiunile europene sunt încă extraordinare și influențează în mod clar șansele lor de dezvoltare. Acest efect se numește decalaj digital [6].

Astfel, regiunile din Europa de Nord și Europa de Vest au în general o performanță mai bună decât sudul, centrul și estul Europei. O analiză realizată de Forumul Economic Mondial arată că decalajul dintre Nord-Vestul Europei și restul poate fi observat în toate domeniile analizate de raport, de exemplu, piața și condițiile de reglementare, nivelul de adoptare a TIC, nivelul de utilizare de către cetățeni, guvern și de companii al TIC. Raportul subliniază că „decalajul în utilizarea TIC între țări este mai mare pentru afaceri decât pentru guverne” [2].

Comisia Europeană vede economia mondială în pragul unei noi revoluții industriale, condusă de tehnologiile informaționale, cum ar fi Internetul, cloud computing, datele inteligente, robotică și imprimare 3D. Aceste inovații deschid noi șanse pentru industrie de a deveni mult mai eficientă, pentru a îmbunătăți procesele și pentru a dezvolta produse și servicii inovatoare.

Transformarea digitală a creat, de asemenea, provocări și oportunități unice pe piață. Mai multe studii estimează că digitalizarea produselor și serviciilor poate adăuga peste 110 miliarde EUR venituri în Europa în următorii cinci ani [2].

Comisia Europeană, în data de 9 martie 2021, UE a prezentat „o busolă pentru dimensiunea digitală a UE”, care se concentrează pe 4 paliere importante:

- competențe;
- infrastructură;
- business;
- guvernare [2].



Figura 2. O busolă pentru dimensiunea digitală a UE, 2021

Sursa: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_ro

Transformarea digitală a UE se axează pe promovarea transformărilor majore pe fiecare dintre cele patru paliere importante.

Din datele tabelului, putem observa că UE și-a stabilit obiective strategice ambițioase pentru a accelera transformarea digitală a țărilor UE. Astfel, pe lângă îmbunătățirea infrastructurii prin prisma creșterii conectivității, a penetrării 5G, UE și-a propus să crească la 90% considerabil utilizarea de către IMM-uri cel puțin a unui nivel de bază de intensitate digitală, de rând cu utilizarea cloud/big data/AI

de către IMM-uri la 75%, dar și să crească numărul de întreprinderi „unicorn” din UE. De asemenea, UE își propune să digitalizeze la 100% serviciile publice, dar și serviciile de sănătate în țările din UE.

Concluzii

IMM-urile din UE s-au ancorat în transformarea lor digitală, conștientizând necesitatea implementării tehnologiilor informaționale în activitatea sa. Obiectivele EU până în 2030 s-au fundamentat pe îmbunătățirea infrastructurii prin prisma creșterii conectivității, a penetrării 5G, UE și-a propus să crească la 90% considerabil utilizarea de către IMM-uri cel puțin a unui nivel de bază de intensitate digitală, de rând cu utilizarea cloud/big data/AI de către IMM-uri la 75%, dar și să crească numărul de întreprinderi „unicorn” din UE. De asemenea, UE își propune să digitalizeze la 100% serviciile publice, dar și serviciile de sănătate în țările din UE. Considerăm că valorificând aceste obiective strategice, IMM-urile din UE vor reuși să obțină efecte sinergice și să dezvolte o economie prosperă, digitală, sustenabilă.

Bibliografie:

1. Banca Europeană pentru Reconstrucție și Dezvoltare, 2021 [online] [accesat 12.08.2022]. Disponibil: <http://amp.gov.md/portal/node/29>
2. Comisia Europeană, 2022 [online] [accesat 14.08.2022]. Disponibil: https://ec.europa.eu/jrc/communities/sites/default/files/jrc_digital_transformation_final_on_line_en_baja_resolucion_online.pdf
3. Digital Leadership Institute, 2022 [online] [accesat 08.08.2022]. Disponibil: <http://dlii.org/>
4. Dimensiunea digitală a UE, 2021 [online] [accesat 10.08.2022]. Disponibil: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_ro
5. Raportul Facilității de Învățare și Dezvoltare a Cunoștințelor (LKDF) al Organizației Națiunilor Unite pentru Dezvoltare Industrială (UNIDO) și al Fundația Europeană de Training (ETF) [online] [accesat 12.08.2022]. Disponibil: https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/etf_ro
6. UNESCO, 2022 [online] [accesat 15.08.2022]. Disponibil: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/steering-digital-transformation-0>

CZU 364.2:331:342.7

AUTOANGAJAREA – O MODALITATE DE INCLUZIUNE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Lilia SAGHIN, drd.,

Școala Doctorală Științe Economice,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Self-employment is the way that allows people to harmonize their work experience with specific personal needs and create a personalized, adapted, flexible and optimal environment. Self-employment can facilitate active social and economic inclusion, and enable disabled people to obtain and control flexibility in workload, working hours and workplace, thus providing adequate leverage in coping with disability. Strategies and policies for the social and economic inclusion of people with disabilities have become a priority in the European Union and serve as a model for the adequate and multilateral conception of inclusion. During the carried out research, the views of various researchers and the experience of the European Union in the field of inclusion and self-employment of people with disabilities were analyzed. The presented conclusions and recommendations aim to facilitate this process in the Republic of Moldova.*

Keywords: *self-employment, inclusion, disabled persons, entrepreneurship.*

Autoangajarea permite oamenilor să-și armonizeze experiența de muncă cu nevoile specifice personale și să-și creeze un mediu personalizat, adaptat, flexibil și optim. Motivele autoangajării sau, altfel spus, activității independente, pe cont propriu, variază de la dorința de a valorifica oportunitatea să câștige independență și autonomie, până la visul și obiectivul de a-și îmbunătăți echilibrul dintre viața profesională și cea privată, a-și spori satisfacția față de activitățile de muncă și a-și crește veniturile și alte beneficii materiale.

Deși aceste motive pot avea, de asemenea, un impact semnificativ și asupra antreprenorilor cu dizabilități, deși aceștia sunt motivați pentru autoangajare și de alți factori, în special cel al discrimi-

nării manifestate din partea angajatorului [14; 18; 21]. Discriminarea angajatorilor este mai accentuată la constrângerile sau deficiențele care sunt supuse unor prejudicii mai mari de către angajatori, cum ar fi persoanele cu dizabilități mentale și fizice [26]. Pentru acești oameni, autoangajarea, munca pe cont propriu ar putea oferi singura oportunitate de participare activă pe piața muncii și, odată cu aceasta, îmbunătățirea veniturilor și a nivelului de trai.

Un alt beneficiu important pentru persoanele cu dizabilități este că autoangajarea oferă o mai bună ajustare între statutul de dizabilitate și viața profesională printr-o mai mare flexibilitate a locului de muncă [15; 17; 23; 24; 26]. Astfel, autoangajarea poate oferi un sentiment de auto-împuternicire, deoarece antreprenoriatul este în stare să ofere unei persoane oportunitatea de a prelua controlul asupra dizabilității și a participării sale pe piața muncii. Asta înseamnă că, persoana cu dizabilitate autoangajată își poate controla starea sa de a fi activ din punct de vedere social și economic în măsura în care este posibil pentru situația în care se află.

În Uniunea Europeană, aproximativ una din șase persoane cu vârsta de peste 15 ani are o anumită formă de dizabilitate, adică aproximativ 125 de milioane de cetățeni europeni [13]. Conform studiilor realizate [19], în 2011, aproximativ 26% dintre persoanele cu vârsta de peste 16 ani au declarat că au o anumită limitare fizică sau psihică în activități. În comparație cu 2010, se înregistrează o creștere a acestui indicator cu aproximativ un punct procentual. La nivelul UE, aproximativ 47% dintre persoanele cu dizabilități sunt angajate, în comparație cu 72% dintre persoanele fără dizabilități angajate în câmpul muncii. Rata șomajului în UE a persoanelor cu dizabilități, cu vârsta cuprinsă între 20 și 64 de ani, este de 17% față de 10% dintre persoanele fără dizabilități. La nivelul UE, 57% dintre persoanele cu dizabilități cu vârsta cuprinsă între 20-64 de ani participă pe piața muncii (angajate sau șomeri), comparativ cu 80% dintre persoanele fără dizabilități [19, pp. 4-5]. Deja către anul 2020 se așteaptă ca o cincime din populația UE să aibă o anumită formă de dizabilitate [12].

UE și statele sale membre s-au angajat să îmbunătățească situația socială și economică a persoanelor cu dizabilități, bazându-se pe Carta Drepturilor Fundamentale a UE [8] și pe Tratatul privind funcționarea UE [9].

În scopul susținerii și facilitării condițiilor de antrenare în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități, în Ianuarie, 2011 Comisia Europeană a adoptat Strategia Europeană privind Dizabilitatea (*European Disability Strategy 2010-2020*) [10], care stabilește un cadru de acțiuni la nivel European și național pentru a soluționa situația diferită (specifică n.n) a bărbaților, femeilor și copiilor cu dizabilități [10, p. 4] Strategia abordează și problema autoangajării și a calității locurilor de muncă, inclusiv aspecte precum condițiile de muncă și avansarea în carieră, cu implicarea partenerilor sociali [10, p. 7].

În martie 2021, Comisia Europeană a adoptat Strategia pentru drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2030 (*Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*) [11], ce se bazează pe rezultatele Strategiei Europene pentru Persoanele cu Dizabilități 2010-2020, care a deschis calea către o Europă fără bariere și a permis persoanelor cu dizabilități să se bucure de drepturile lor și să participe pe deplin în societate și economie.

În același timp, la baza noii Strategii a stat și recunoașterea de către Comisia Europeană a faptului că, în pofida progreselor înregistrate, persoanele cu dizabilități se confruntă în continuare cu bariere semnificative și sunt expuse unui risc mai mare de sărăcie și excluziune socială. Iată de ce obiectivul Strategiei pentru drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2030, destinată tuturor persoanelor cu dizabilități din Europa, indiferent de sex, origine rasială sau etnică, religie sau convingeri, vârstă sau orientare sexuală, este de a progresa în asigurarea acestora:

- să se bucure de drepturile lor umane
- să aibă șanse egale, acces egal pentru a participa în societate și economie
- să poată să decidă unde, cum și cu cine trăiesc
- să circule liber în UE, indiferent de nevoile de sprijin pe care lor
- să nu mai sufere discriminare.

Printre obiectivele stabilite în Strategia 2021-2030, Comisia solicită statelor membre să faciliteze munca pe cont propriu și antreprenoriatul, inclusiv pentru persoanele cu dizabilități intelectuale și psihosociale, prin acordarea de sprijin în chestiuni juridice și de afaceri, inclusiv prin utilizarea fondurilor UE [11, p. 15].

Raportat la Republica Moldova, subiectul autoangajării persoanelor cu dizabilități este reflectat insuficient, iar informația privind statistica afacerilor înființate de către aceste persoane, practic lipsește.

Totodată, statul acordă sprijin pentru lansarea în afaceri a persoanelor cu dizabilități din Moldova. Astfel, din legislația Republicii Moldova în domeniul dizabilității fac parte acte normative ce facilitează interesul de a înființa afaceri, printre care:

- Legea nr. 547 din 25.12.2003 asistenței sociale [1];
- Legea nr. 133 din 13.06.2008 cu privire la ajutorul social [2];
- Legea nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități [3];
- Legea nr. 121 din 25.05.2012 cu privire la asigurarea egalității [4];
- Hotărârea Guvernului RM nr. 567 din 26-07-2011 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la modul de asigurare a unor categorii de cetățeni cu mijloace ajutoare tehnice [5];
- Hotărârea Guvernului RM nr. 474 din 20.04.2016 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la modul de aplicare a facilităților fiscale și vamale la importul mijloacelor de transport cu destinație specială [6].

În special, urmează să fie menționată Hotărârea Guvernului nr. 723 din 08.09.2017 [7], prin care a fost aprobat Programul național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022 și Planul de acțiuni privind implementarea acestuia, unde se menționează că: *Conform raportului Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă, pe parcursul anului 2016 au fost înregistrate cu statut de șomeri 773 de persoane cu dizabilități, au fost susținute la plasarea în câmpul muncii 342 de persoane sau 44% din numărul total al persoanelor cu dizabilități înregistrate. În scopul facilitării integrării pe piața muncii, au urmat cursuri de formare profesională 87 de persoane cu dizabilități. Servicii de informare și consiliere profesională au fost oferite pentru 692 de persoane cu dizabilități.* [7, Anexa 1, pct. 31]. Conform Obiectivului 4 al Programului [7, Anexa 1, pct. 58], este stabilit că sporirea ratei de angajare în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități presupune următoarele acțiuni:

- 1) asigurarea măsurilor de orientare și formare profesională a persoanelor cu dizabilități în baza necesităților individuale;
- 2) asigurarea cu servicii de reabilitare profesională a persoanelor cu dizabilități, inclusiv prin crearea centrelor de reabilitare profesională, angajarea specialiștilor și formarea profesională a acestora;
- 3) stabilirea în legislația cu privire la ocuparea în câmpul muncii a unor măsuri de punere în aplicare a cotei obligatorii la angajarea persoanelor cu dizabilități (5%) prin stimularea angajatorilor care creează, rezervă și adaptează locurile de muncă la necesitățile persoanelor cu dizabilități, inclusiv, după caz, acordarea serviciilor de angajare asistată;
- 4) organizarea și desfășurarea de evenimente care au drept scop promovarea ocupării în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități, inclusiv a măsurilor de sensibilizare a angajatorilor, a organizațiilor sindicale și patronatelor privind dreptul la muncă a persoanelor cu dizabilități, nediscriminarea la angajare, accesibilitatea și acomodarea rezonabilă a locului de muncă.

Având la bază experiența țărilor din Uniunea Europeană, considerăm că pe lângă facilitările oferite de autoritățile publice și măsurile de stimulare a incluziunii persoanelor cu dizabilități în câmpul muncii, este necesar să fie oferite și **stimulente de lansare a start-up-urilor** înființate de aceste persoane. Printre aceste măsuri urmează a fi incluse:

1. Depășirea barierelor ce țin de înțelegerea adecvată a însăși noțiunii de „susținere” a persoanelor cu dizabilități.

- Consultanții/consilierii de business sunt adesea reticenți în a recomanda persoanelor cu dizabilități munca pe cont propriu ca opțiune de carieră. Asemenea viziuni ar putea fi o consecință a înțelegerii inadecvate sau stereotipe de către acești consilieri a restricțiilor de activitate care rezultă din condițiile specifice de activitate și/sau a percepției greșite cu privire la capacitățile persoanelor cu dizabilități în demararea și conducerea afacerilor.
- Programele de formare antreprenorială a persoanelor cu dizabilități nu sunt întotdeauna adaptate la nevoile lor individuale și, prin urmare, au o valoare limitată pentru anumiți beneficiari ai programului respectiv. La fel, antreprenorii cu dizabilități au adesea aspirații mai modeste de creștere a afacerii, deoarece nu se consideră că exploatează o oportunitate sau că sunt inovatori.
- Uneori, serviciile de asistență nu sunt disponibile în anumite formate specifice de sprijin (de exemplu, Braille), ceea ce face ca serviciul de asistență să fie inaccesibil pentru anumite segmente ale populației cu dizabilități. Acest lucru afectează și percepția-aprecierea suportului de care pot dispune acești oameni.

- Spațiile în care se acordă asistență pot să nu fie accesibile persoanelor cu afecțiuni și deficiențe locomotorii. Mai mult, această barieră poate fi sporită și de problemele legate de transportul către și de la centrele de sprijin pentru cei cu deficiențe de mobilitate.
- 2. Sporirea informării despre fezabilitatea antreprenoriatului.**
- Promovarea activității antreprenoriale pentru persoanele cu dizabilități ar trebui să vizeze atingerea a trei grupuri țintă: 1) persoanele cu dizabilități; 2) modelele de urmat și rețelele de sprijin, cum ar fi familia și prietenii; și 3) consultanții de afaceri. O modalitate de a crește a gradul de informare despre antreprenoriat în rândul persoanelor cu dizabilități este promovarea autoangajării în contextul programelor de sprijinire a pieței muncii. Multe programe de pe piața muncii, destinate persoanelor cu dizabilități, se concentrează exclusiv pe ocuparea forței de muncă, adesea în sectorul public, și ignoră sau chiar descurajează autoangajarea [14; 17; 27].
- 3. Dezvoltarea abilităților antreprenoriale.**
- Multe persoane cu dizabilități întâmpină dificultăți în accesul la educație și pe piața muncii și, în consecință, mulți dintre ei au puțină experiență de muncă și foarte puțini au experiență antreprenorială. Drept urmare, puține persoane cu dizabilități au avut ocazia să dezvolte setul de abilități necesare pentru a începe și a conduce cu succes o afacere.
 - Sprijinul pentru dobândirea abilităților antreprenoriale poate ajuta la depășirea acestei lipse de experiență. Scopul educației antreprenoriale pentru persoanele cu dizabilități este de a crește gradul de conștientizare a potențialului antreprenorial, de a oferi competențe care vor crește șansele de a începe și de a conduce cu succes o afacere și de a dezvolta o mentalitate antreprenorială.
- 4. Dezvoltarea tehnologiilor de asistență.**
- Persoanele cu dizabilități au doar jumătate din șansele de a finaliza formarea profesională sau studiile superioare decât persoanele fără dizabilități, una dintre principalele bariere fiind *lipsa sau inaccesibilitatea tehnologiilor de asistență* – dispozitivelor de reabilitare, adaptare și asistență – care le permit să efectueze anumite activități, sarcini (de exemplu, facilitarea mobilității, permiterea utilizării unor artefacte specifice, cum ar fi mobilierul și tastaturile computerelor, facilitarea comunicațiilor) [22; 25]. Îmbunătățirea disponibilității și accesibilității acestor tehnologii este un prim pas spre creșterea nivelului educațional, care va duce la creșterea nivelului de calificare și la alte beneficii individuale, cum ar fi o mai mare încredere în sine. Acest lucru poate avea o influență pozitivă asupra activităților de antreprenoriat [16; 29].
 - Tehnologia poate ajuta persoanele cu dizabilități să ducă o viață activă, independentă și să participe pe deplin în societate. Asemenea tehnologii de asistență sunt destinate să sprijine și să îmbunătățească funcționalitatea persoanelor cu dizabilități. Deși nu vizează direct sprijinirea antreprenoriatului, aceste tehnologii pot ajuta la construirea unei afaceri prin trei modalități și efecte respective: **a)** îmbunătățirea capacității unei persoane de a participa în societate îi crește stima de sine și încrederea în sine, crescând probabilitatea de a începe o afacere [28, p. 63]; **b)** tehnologiile de asistență pot ajuta persoanele cu dizabilități să interacționeze cu clienții și să dezvolte relații cu furnizorii, partenerii de afaceri și finanțatorii. Comunicarea poate avea loc prin diferite canale, cele mai cunoscute fiind e-mailul, telefonul sau mesageria vocală, conversația față în față, faxul și scrisoarea [20, p. 40]; **c)** tehnologiile pot ajuta antreprenorii cu dizabilități să-și gestioneze și să-și controleze procesele de afaceri. Pe lângă problemele de informare și comunicare deja discutate, atingerea obiectivelor de afaceri necesită o planificare și monitorizare continuă.
- 5. Asigurarea accesului la un sprijin financiar adecvat.**
- Politicile publice urmează să urmărească și să se asigure că antreprenorii cu dizabilități pot accesa finanțare pentru crearea de afaceri. În plus, factorii de decizie politică ar trebui să se asigure că sunt disponibile fonduri pentru a ajuta persoanele cu dizabilități să dobândească și să învețe să utilizeze echipamente specializate care vor facilita crearea și gestionarea afacerilor.
 - Accesul la finanțare pentru înființarea unei afaceri este adesea menționat ca fiind una dintre cele mai mari bariere în calea înființării unei afaceri, iar această problemă poate fi și mai mare pentru antreprenorii cu dizabilități. Mulți potențiali antreprenori cu dizabilități au puțină experiență de lucru și, ca urmare, economii și garanții reduse. De asemenea, le poate fi mai dificil să

obțină finanțare externă, deoarece pot avea dificultăți în accesarea informațiilor despre finanțare și sursele de investiții. În același timp, aceștia pot avea o nevoie mai mare de finanțare externă, deoarece pot avea costuri mai mari în demararea unei afaceri din cauza necesității de a achiziționa tehnologie sau echipamente legate de dizabilitatea lor, sau nevoia de a angaja ajutor suplimentar pentru îndeplinirea sarcinilor pe care mulți antreprenorii o pot face singuri.

În concluzie, vom menționa că, problema participării sociale și economice a persoanelor cu dizabilități va deveni o problemă de politică din ce în ce mai importantă în următorul deceniu. Antreprenoriatul poate fi parte din soluția pentru unii membri ai acestei categorii sociale. Cercetările efectuate și concluziile obținute ne sugerează că persoanele cu dizabilități care participă pe piața muncii sunt la fel ca și cele fără dizabilități, interesate să lucreze pe cont propriu. Munca pe cont propriu sau, altfel spus, autoangajarea poate facilita incluziunea socială și economică activă. Autoangajarea și antreprenoriatul permit persoanelor cu dizabilități să obțină și să controleze flexibilitatea în volumul de muncă, orele de lucru și locul de muncă, oferind astfel pârgii adecvate în a face față dizabilității.

Bibliografie:

1. LEGEA nr. 547 din 25.12.2003 asistenței sociale. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=132934&lang=ro#
2. LEGEA Nr. 133 din 13.06.2008 cu privire la ajutorul social. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131427&lang=ro#
3. LEGEA nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133226&lang=ro#
4. LEGEA nr. 121 din 25.05.2012 cu privire la asigurarea egalității. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=106454&lang=ro#
5. HOTĂRÂREA GUVERNULUI RM Nr. 567 din 26-07-2011 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la modul de asigurare a unor categorii de cetățeni cu mijloace ajutătoare tehnice. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22541&lang=ro
6. HOTĂRÂREA GUVERNULUI RM Nr. 474 din 20.04.2016 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la modul de aplicare a facilităților fiscale și vamale la importul mijloacelor de transport cu destinație special. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=119575&lang=ro
7. HOTĂRÂREA GUVERNULUI RM nr. 723 din 08-09-2017 cu privire la aprobarea Programului național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=101863&lang=ro
8. CARTA DREPTURILOR FUNDAMENTALE A UNIUNII EUROPENE, Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, nr. C 83/391 din 30.3.2010 [disponibil] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:ro:PDF>
9. TRATATUL PRIVIND FUNCȚIONAREA UNIUNII EUROPENE, Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, nr. C 326/47 din 26.10.2012 [disponibil] https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0001.02/DOC_2&format=PDF
10. EUROPEAN COMMISSION, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, - COM(2010) 636 final – European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe., Brussels, 15.11.2010 [available] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2010%3A0636%3AFIN%3Aen%3APDF>
11. EUROPEAN COMMISSION, Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. [available] <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
12. EUROPEAN COMMISSION, Employment, Social Affairs & Inclusion: Persons with disabilities. [online] The official web page: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=en>
13. BOURONIKOS VASILIS, The Status of Employment and disability in the EU in 2021, Institute of Entrepreneurship Development (iED), 30 July, 2021. [online] <https://ied.eu/project-updates/the-status-of-employment-and-disability-in-the-eu-in-2021/#>
14. BOYLAN, A., BURCHARDT, T. Barriers to Self-Employment for Disabled People, report for the Small Business Service, 2002. [online] <http://www.berr.gov.uk/files/file38357.pdf>
15. CALLAHAN, M., SHUMPERT, N. AND MAST, M., Self-employment, Choice and Self-determination, In: Journal of Vocational Rehabilitation, 2002, vol. 17, pp. 75-85. ISSN: 1052-2263 // E-ISSN: 1878-6316

16. CHRIST, T. W., STODDEN, R., Advantages of developing survey constructs when comparing educational supports offered to students with disabilities in postsecondary education, In: Journal of Vocational Rehabilitation, 2005, vol. 22, pp. 23-31. ISSN: 1052-2263 // E-ISSN: 1878-6316
17. DOYEL, A., A realistic perspective of risk in self-employment for people with disabilities., In: Journal of Vocational Rehabilitation, 2002, vol. 17, pp. 115-24. ISSN: 1052-2263 // E-ISSN: 1878-6316
18. EAST MIDLANDS DEVELOPMENT AGENCY (EMDA)., Scoping Study into the Business Support Needs of Disabled Entrepreneurs in the East Midlands., 2009, [online] <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100113061153/http://www.emda.org.uk/uploaddocuments/disabledentrepreneurScopingReport%202009.pdf>
19. GRAMMENOS STEFANOS, European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities: final report. Academic Network of European Disability experts (ANED), University of Leeds, 2013. [online] https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aned_2013_task_6_-_comparative_data_synthesis_report_-_europe2020_final.pdf
20. GUFFEY, M. E., LOEWY, D., Essentials of Business Communication, ninth edition., South-Western Cengage Learning, 2008. – 592 p. ISBN-13: 978-1111821227 // ISBN-10: 1111821224
21. HAGNER, D., DAVIES, T., Doing my own thing”: Supported self-employment for individuals with cognitive disabilities’, In: Journal of Vocational Rehabilitation., 2002, vol. 17, pp. 65-74. ISSN: 1052-2263 // E-ISSN: 1878-6316
22. HANAFIN, J., SHEVLIN, M., KENNY, M., Mc NEELA, E., Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education., In: Higher Education: The International Journal of Higher Education Research, 2007, vol. 54, pp. 435-448. ISSN: 0018-1560 // E-ISSN: 1573-174X
23. JONES, M., LATREILLE, P., Disability and Self-employment: Evidence for the UK., In: Applied Economics (journal), 2011, vol. 43(27), pp. 4161-4178. ISSN: 0003-6846 // E-ISSN: 1466-4283
24. MEAGER, N., HIGGINS, T., Disability and Skills in a Changing Economy., UK Commission for Employment and Skills, Briefing Paper Series, September, 2011 [online] https://www.researchgate.net/publication/264082148_Disability_and_Skills_in_a_Changing_Economy // https://www.academia.edu/es/23045724/Disability_and_skills_in_a_changing_economy
25. NOCHAJSKI, S. M., ODDO, C., BEAVER, K., Technology and transition: Tools for success., In: Technology and Disability (journal), 1999, vol. 11, pp. 93-101. ISSN: 1055-4181 // E-ISSN: 1878-643X
26. PAGÁN, Ricardo., Self-employment Among People with Disabilities: Evidence for Europe, Disability & Society (journal), 2009, vol. 24(2), pp. 217-229. ISSN: 0968-7599 // E-ISSN: 1360-0508
27. PAVEY, Barbara., Human Capital, Social Capital, Entrepreneurship and Disability: An Examination of Some Current Education Trends in UK., In: Disability & Society (journal), 2006, vol. 21(3), pp. 217-229. ISSN: 0968-7599 // E-ISSN: 1360-0508
28. SEELMAN, Katherine D., Technology for individuals with disabilities: Government and market policies., In: Helal, S., Mokhtari, M., Abdulrazak, B. (eds.), The engineering handbook of smart technology for ageing, disability and independence., Wiley Publishing, 2008, pp. 61-80. ISBN: 9780471711551 // E-ISSN: 9780470379424 [available] <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9780470379424.ch3>
29. ZWERLING, C., WHITTEN, P. S., SPRINCE, N. L., DAVIS, C. S., WALLACE, R. B., BLANCK, P., HEERINGA, S. G., Workplace accommodations for people with disabilities: National Health Interview Survey Disability Supplement, 1994-1995, In: Journal of Occupational and Environmental Medicine, 2002, vol. 45(5), pp. 517-525. ISSN: 1076-2752 // E-ISSN: 1536-5948

CZU 373.6:339.138

ABORDAREA POLITICII DE PRODUS ÎN CADRUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL

Rodica SLUTU, dr., lect. univ.,
Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The marketing activity of the educational institutions was product-centric, i.e. capitalizing on the potential of the offer, without the involvement of significant efforts to attract pupils and students. This state of affairs was encouraged, including, by the fact that secondary and higher education were funded by the state.*

Keywords: *educational marketing, product policy, educational marketing mix, study program, quality of educational service.*

Instituțiile de învățământ 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 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 diferitelor segmente țintă printr-un proces de schimb care să furnizeze valoare. Aceasta înseamnă că instituțiile nu trebuie să furnizeze produse și servicii educaționale, ci trebuie să-și suprapună oferta peste nevoile segmentelor țintă [4, p. 47].

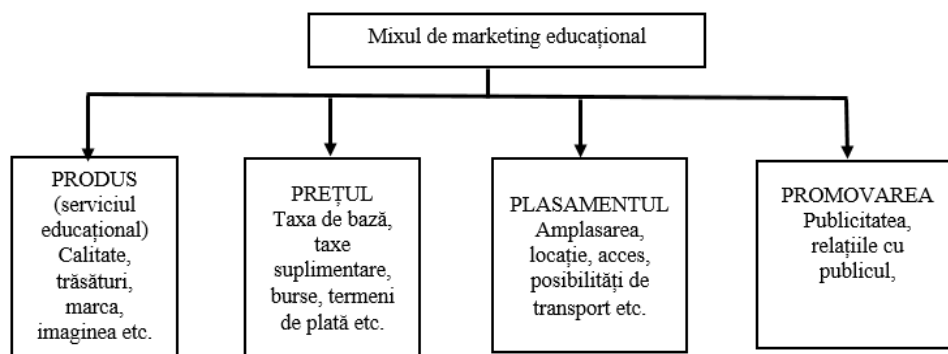


Figura 1. *Mixul de marketing educațional*

Sursa: elaborată de autor în baza [4, p. 50]

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.

Totuși, o caracteristică regăsită în cazul mării majorități a acestor produse este caracterul lor imaterial: organizațiile sociale oferă *servicii*, încearcă să impună *idei* sau să modifice *comportamente* și, numai în puține cazuri, oferă grupurilor-țintă *bunuri materiale*.

Philip Kotler împarte produsele oferite de către instituțiile de învățământ în trei categorii: *idei, comportamente și obiecte tangibile*, considerând că *scopul marketingului social este acela de a determina renunțarea la idei sau comportamente indezirabile și acceptarea unor noi idei sau comportamente*.

În opinia autorului, ideile și comportamentele sunt, deci, „produse” ce trebuie delimitate. La rândul lor, *ideile* sunt împărțite în trei categorii: opinii, atitudini și principii (figura 1).

Opiniile reprezintă afirmațiile unei persoane care, în mod conștient sau inconștient, pot conduce la manifestări sau acțiuni concrete, și care sunt introduse prin sintagma „Cred că ...”. Aceste afirmații se referă la un fapt bine delimitat și nu conțin vreo evaluare a acestuia.

Atitudinile reprezintă o ierarhizare relativ durabilă a opiniilor, care conduce la înclinația de a reacționa într-un mod prestabilit la evenimentele viitoare. Acestea sunt rezultatul unor aprecieri pozitive sau negative cu privire la oameni, lucruri, gânduri sau evenimente.

Principiile reprezintă acele opinii cu caracter general cu privire la felul în care trebuie să acționeze sau să nu acționeze persoana respectivă, sau cu privire la dezirabilitatea sau indezirabilitatea unei anumite situații, opinii care ocupă un loc central în sistemul global de opinii al unui om.

Profesorul american Ph. Kotler subliniază caracterul bivalent al serviciului în marketingul educațional: pe de o parte, el reprezintă un mijloc de satisfacere a unor necesități sau așteptări ale grupului-țintă, iar, pe de altă parte, o soluție de rezolvare a unei probleme a grupului țintă respectiv, dar care privește întreaga societate.

Conceptele-cheie cu care operează instituția de învățământ sunt: calificarea, rezultatele învățării, cunoștințele, abilitățile și competențele.

Calificarea reprezintă un rezultat al unui proces de evaluare și de validare, care este obținut atunci când un organism competent stabilește că o persoană a obținut rezultate ca urmare a învățării la anumite standarde.

Prin urmare, calificarea înseamnă recunoașterea oficială a valorii rezultatelor individuale ale învățării pentru piața muncii, precum și educația și formarea profesională continuă, printr-un act de studii (certificat, atestat) ce conferă dreptul legal de a practica o profesie.

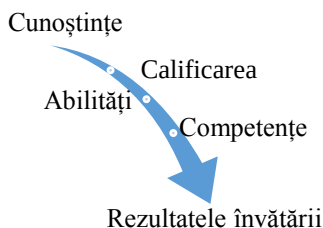


Figura 2. Conceptele cheie ale instituției de învățământ

Sursa: elaborată de autor în baza [1, p. 49]

Rezultatele învățării înseamnă ceea ce recunoaște, înțelege și poate face persoana care învață, la terminarea procesului de învățare. Acestea sunt definite sub formă de cunoștințe, abilități și competențe.

Prin urmare, rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, abilități și competențe pe care o persoană le-a dobândit și este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare pe un anumit ciclu de școlarizare.

Cunoștințele reprezintă rezultatul asimilării, prin învățare, a unor informații. Cunoștințele reprezintă ansamblul de fapte, principii, teorii și practici legate de un anumit domeniu de muncă sau de studiu.

Abilitatea înseamnă capacitatea de a aplica și de a utiliza cunoștințele pentru a aduce la îndeplinire sarcini și pentru a rezolva probleme. Abilitatea include anumite tipuri de structuri operatorii, de la deprinderi până la capacități de interpretare și rezolvare de probleme.

Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții, în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și dezvoltare profesională în condiții de eficacitate și eficiență.

Din cele expuse putem concretiza că, serviciile educaționale se caracterizează prin furnizarea și consumul simultan (un profesor produce un serviciu educațional în timp ce studenții/ elevul îl consumă). Datorită faptului că furnizorul de servicii este prezent în momentul consumului, este foarte important modul în care se realizează distribuția. Astfel, educația nu trebuie distribuită numai în locul potrivit, la timpul potrivit, ci și în modul potrivit. În plus, dacă studentul/elevul lipsește câteva cursuri și apelează la noțiunile unui coleg, satisfacția pe care o obține nu este aceeași ca și în cazul în care ar fi participat personal la cursuri. Deoarece predarea unui curs presupune prezența simultană a mai multor studenți/elevi, calitatea prestației percepută de un student nu depinde numai de profesor și de acel student, ci și de celelalte persoane care participă la cursul respectiv.

Componentele produsului educațional în optica marketingului. Obiectivul general al sistemului de învățământ îl constituie dezvoltarea competenței, atât prin asigurarea cunoștințelor și aptitudinilor operaționale, cât și prin dezvoltarea permanentă a capacităților de adaptare la noile cerințe din lumea profesiilor.

Obiectivul general al sistemului de învățământ are două componente, tabelul 1.

Tabelul 1. Componentele sistemului de învățământ

Nr. d/o	Componentele	Caracteristici
1.	Componenta direct productivă	Dobândirea de noi cunoștințe și abilități, în concordanță cu ultimele evoluții ale științei și tehnicii contemporane, de menținere și dezvoltare a capacităților deja manifestate pe piața muncii, prin programe speciale de perfecționare profesională sau de reconversie, atunci când apar probleme mai deosebite pe un anumit traseu profesional;
2.	Componenta social-culturală	Asigură manifestarea unor comportamente și atitudini favorabile adaptării la schimbare a forței de muncă, comportamente și atitudini cunoscute sub denumirea de adaptiv-flexibile și anticipativ-participative, deschise infuziei de inovare și creativitate și care sunt capabile, în același timp să se autoregleze.

Sursa: elaborat de autor în baza [5]

În sensul legii și potrivit practicii academice, „unitatea nucleu” de învățământ este *specializarea*, întrucât ea își asumă misiunea formării unei categorii distincte de specialiști, definită printr-un profil profesional de sine stătător. Esența specializării se exprimă printr-un plan de învățământ distinct, cu alte cuvinte, specializarea constituie *nivelul de bază* la care operează planul de învățământ.

Educația se caracterizează printr-o standardizare și o uniformitate redusă. Serviciile educaționale se caracterizează printr-o eterogenitate ridicată. Profesorii diferă între ei în privința aptitudinilor de a predă, în privința relației pe care o au cu studenții/elevii, în privința cunoștințelor, personalității, atitudinii față de muncă și față de studenți/elevi. Este puțin probabil ca același profesor să țină un curs identic în două semestre diferite, să folosească același figuri, să folosească același exemple, să dea aceleași explicații etc. În semestrul următor, profesorul poate fi antrenat în activitățile administrative ale instituției sau trebuie să se dedice unor probleme familiale și astfel calitatea cursului poate să scadă. Marketerii instituțiilor de învățământ pot oferi piețelor țintă servicii și beneficii suplimentare care depășesc oferta de bază și cea tangibilă. Aceste beneficii și servicii sunt oferite pentru a atrage mai mulți consumatori.

SRL „Miracol” activează în paralel pe două piețe interdependente – piața educației și piața muncii, instituția apare pe ambele piețe cu același produs. Analizând teoria marketingului, subliniem că serviciile educaționale reprezintă procesul de transmitere a unui volum distinct de cunoștințe, competențe și abilități de la ofertanți la consumatori în vederea satisfacerii nevoii de instruire [3].

Serviciile educaționale posedă proprietăți generale ca: intangibilitate, inseparabilitate, variabilitate, perisabilitate. Pe lângă aceste caracteristici fundamentale, serviciile educaționale în cadrul SRL „Miracol” mai posedă și unele caracteristici specifice reprezentate în figura 3.

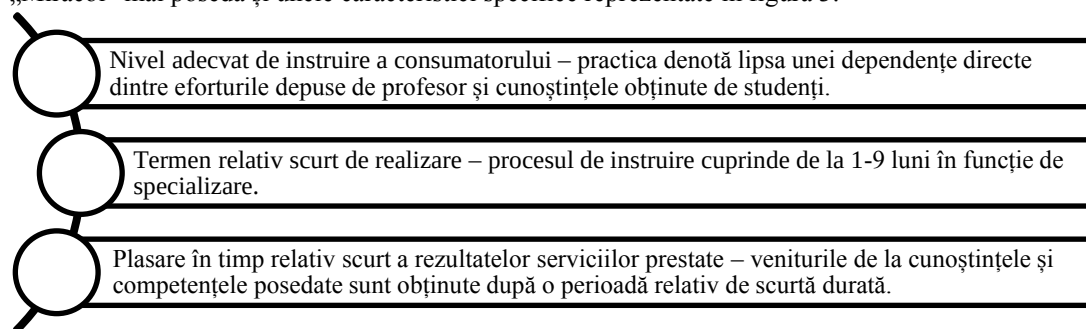


Figura 3. Caracteristicile specifice serviciilor educaționale a SRL „Miracol”

Sursa: elaborată de autor

În continuare, ne propunem un studiu al calității serviciilor educaționale în cadrul SRL „Miracol”. În componența serviciilor educaționale a instituției SRL „Miracol”, se includ specialitățile care au o cerere mai mare pe piața muncii, care se realizează în baza programelor de studii. Conform figurii 3, concretizăm că principalul component al serviciilor educaționale este programul de studiu. Programele de studiu reprezintă un ghid pentru profesor și pentru cursant ce conține informații despre serviciul educațional, orientat spre creșterea nivelului de instruire și pregătire profesională, asigurat cu resursele necesare.

În cadrul SRL „Miracol” se desfășoară cursuri la mai mult de 20 de specializări, fiecare specializare având programul ei. Asigurarea cu cadre caracterizează structura corpului profesoral didactic și gradul de atragere a specialiștilor practicieni în procesul didactic. Asigurarea metodică-didactică presupune existența literaturii metodico-didactice, dezvoltarea sistemului informațional, asigurarea cu auditorii. Organizarea procesului de instruire denotă metodele de instruire aplicate, gradul de individualizare a instruirii, existența practicii la întreprinderi.

În procesul de instruire sunt efectuate trei tipuri de activități. Primul este comunicarea nemijlocită între cursanți și profesori în cadrul orelor. Al doilea este studierea independentă a cursanților. Al treilea este activitatea practică propriu-zisă a cursanților. Toate aceste tipuri de activități asigură obținerea de abilități practice. Din perspectiva marketingului, competitivitatea instituției are o deosebită importanță pe piață. O instituție de învățământ este competitivă prin serviciile care le prestează, deci, prin programele și calitatea curriculumelor.

În continuare, ne propunem o evaluare a procesului de învățământ în cadrul SRL „Miracol” în baza indicatorilor elaborați de autor, realizat printr-un chestionar, mărimea eșantionului de 70 persoane.

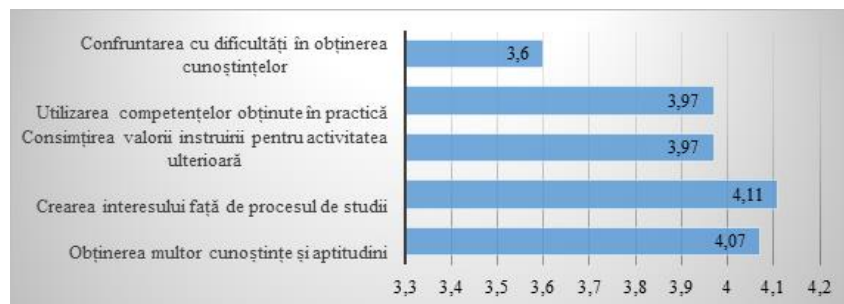


Figura 4. Media indicatorilor calității instruirii cursanților SRL „Miracol”

Sursa: elaborată de autor

Indicatorii de evaluare a serviciilor SRL „Miracol” sunt împărțiți în trei grupe: indicatori pentru evaluarea generală a calității; indicatori pentru evaluarea profesorilor; indicatori pentru organizarea procesului de studii. Considerăm că indicatorii de evaluare a calității instruirii au o importanță deosebită pentru crearea imaginii SRL „Miracol” pe piața serviciilor educaționale. În figura 4 este reprezentată media indicatorilor de evaluare a calității de instruire.

Din figura 4 se observă că procesul de studii în cadrul SRL „Miracol” provoacă interes consumatorilor. Astfel menționăm că crearea interesului față de procesul de studiu a obținut o medie mai mare față de alți indicatori 4,11. Al doilea loc după importanță este „obținerea cunoștințelor și aptitudinilor în cadrul cursurilor” 4,07, urmată de „utilizarea competențelor obținute în practică” și „consimțirea valorii instruirii pentru activitatea ulterioară”, acumulând media de 3,97. Analizând indicatorii, putem menționa că calitatea instruirii cursanților este la un nivel înalt în cadrul SRL „Miracol”.

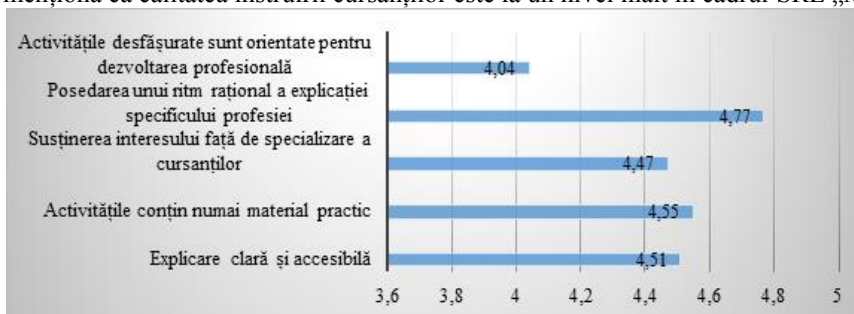


Figura 5. Media indicatorilor evaluării profesorilor SRL „Miracol”

Sursa: elaborată de autor

Analizând mediile evaluării profesorilor, putem considera în general că, ele sunt destul de bine apreciate de către consumatori. Printre indicatorii mai importanți putem menționa „posedarea unui ritm rațional a explicației specificului profesiei” cu media de 4,77, activitățile conțin numai material practic cu media 4,55, explicație clară și accesibilă 4,51.

În figura 6. sunt prezentate mediile indicatorilor organizării procesului de studii în cadrul SRL „Miracol”. Acești indicatori caracterizează calitatea procesului de studiu în viziunea consumatorului.



Figura 6. Media indicatorilor organizării procesului de studii în cadrul SRL „Miracol”

Sursa: elaborată de autor

Analizând indicatorii organizării procesului de studii, considerăm că opiniile clienților despre serviciile educaționale în cadrul SRL „Miracol” sunt pozitive. În general, cursanții care își fac studii la SRL „Miracol” sunt satisfăcuți de accesul la informații, apreciază explicația clară și accesibilă și apreciază nivelul de organizare al lecțiilor practice în cadrul instituției.

Considerăm că gradul de competitivitate a programelor de studii pot fi analizate prin mai mulți indicatori ca:

- mărimea salariului la încadrarea în câmpul muncii;
- ponderea cursanților angajați pe piața forței de muncă;
- perspectivele în carieră a cursanților;
- perspectivele specialității pe piața autohtonă;
- recunoașterea internațională a diplomei oferite.

Programul de studii propuse de SRL „Miracol” poate fi conceput ca unul din fundamentele bunăstării sociale în regiunea de Nord a Republicii Moldova.

În concluzie, putem considera că, realmente, calitatea serviciilor educaționale prestate de SRL „Miracol” este la un nivel corespunzător. În cadrul SRL „Miracol”, cursanții au acces în sălile de calculatoare pentru promovarea orelor practice și la întreprinderile care le oferă locuri de practică.

Bibliografie:

1. GRIGORUȚ, C., PLOAE, V., ZĂGAN, R., *Marketing universitar*. Ediție online, UEFISCDI, București: 2011, 92 p., sursa online: http://www.managementuniversitar.ro/UserFiles/File/Module/10_Marketing%20universitar.pdf; Hall, 1995. 464 p;
2. ILIEȘ, V.I., FĂRCAȘ, P.A. *Definirea principiilor de bază ale brandingului universitar în România*. În Revista „Management cultural”, volumul XV, Nr. 3 (29), pp.149-164, 2013
3. STANCIU, S. *Introducere în marketingul organizațiilor non-profit*. București: editura Universității din București, 1999. ISBN 973-683-847-1.
4. TCACI, C. *Necesitatea implementării mixului de marketing în instituțiile de învățământ superior*. <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/2774>
5. ZAHARIA, R. *Marketing social-politic*. București: editura Uranus, 2001, p.326. ISBN 973-7787-51-2.

CZU 334.012:364.2

PROBLEMATICA INCLUZIUNII ANTREPRENORIALE: CAZUL PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Lilia SAGHIN, drd.,

*Școala Doctorală Științe Economice,
Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract: *Entrepreneurship is recognized as one of the instruments that enhance the country's economy and is seen as the activity of creating something new, with added value, incurring necessary time and effort expenditure, assuming the associated financial, mental and social risks and receiving, as a result of all these, reward in the form of monetary satisfaction, personal satisfaction and independence. Moreover, as entrepreneurship has come to be seen as an important tool for fighting poverty and empowering people with disabilities, although the prejudices they face create obstacles. Given the importance of entrepreneurship and new business creation, as well as its potential to promote economic growth and job creation, the study identified barriers faced by entrepreneurs and workers with physical disability.*

Keywords: *entrepreneurship, physical disabled person, inclusion*

Antreprenorii sunt un grup unic de oameni prin faptul că își asumă riscuri, gestionează operațiunile de afaceri, culeg roadele succeselor lor și suportă consecințele eșecurilor lor [12]. Se consideră [11] că, etimologia cuvântului „antreprenor” provine din francezul *entreprendre*, care tradus simplist înseamnă „a pune la cale” sau „a întreprinde”. Antreprenorul este văzut ca o persoană care duce lucrurile la bun sfârșit și este un inovator economic. La fel, unii cercetători [13, 14] afirmă că un antreprenor este o persoană care dezvoltă și crește afacerile prin activități creative și inovatoare, introducând noi produse sau servicii, și îmbunătățind metodele existente de producție sau de service.

Alți cercetători [10] caracterizează antreprenorul ca pe cineva care vede lacunele pieței și profită pentru a umple acel gol și, în consecință, își asumă mai multe riscuri pentru a-și spori interesul de a profita de oportunitățile [9] oferite de piață.

Deși opiniile cu privire la ceea ce este un antreprenor variază, în cele mai multe cazuri, acest cuvânt înseamnă *idei noi și dezvoltare creativă*. Din explicațiile autorilor despre ce este un antreprenor, se poate observa că un antreprenor este o persoană care organizează o afacere, asumându-și riscuri financiare în speranța de a obține profit.

Potrivit articolului 1 al Legii cu privire la antreprenoriat și întreprinderi [1] „Antreprenoriat este activitatea de fabricare a producției, executare a lucrărilor și prestare a serviciilor, desfășurată de cetățeni și de asociațiile acestora în mod independent, din proprie inițiativă, în numele lor, pe riscul propriu și sub răspunderea lor patrimonială cu scopul de a-și asigura o sursă permanentă de venituri.” Deși legea nu face specificații sau limitări pentru a participa în activitățile de antreprenoriat, experiența antreprenorilor și a lucrătorilor cu dizabilități relevă o serie de constrângeri cu care aceștia se confruntă de zi cu zi.

Este necesar să precizăm, că potrivit Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități [5], persoanele cu dizabilități „includ acele persoane care au deficiențe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficiențe care, în interacțiune cu diverse bariere, pot îngreuna participarea deplină și efectivă a persoanelor în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți”. Având în vedere că angajați în câmpul muncii și antreprenoriat sunt preponderent persoanele cu dizabilități fizice, cercetările efectuate au fost concentrate pe analiza problematicei antreprenorilor și lucrătorilor cu dizabilități fizice. Prin *dizabilitate fizică* se înțelege pierderea sau afectarea pe termen lung a unei părți a funcției corporale a unei persoane care are ca rezultat o limitare a funcționării fizice, mobilității, dexterității sau rezistenței. Dizabilitate fizică poate fi și rezultatul unei probleme congenitale, răni sau boli [15]. O persoană se poate naște cu o dizabilitate fizică sau o dobândește ca urmare a unui accident, rănire, boală sau efecte secundare ale tratamentului medical. Pentru fi mobili în activitățile sale, majoritatea persoanelor cu dizabilități fizice sunt nevoite să folosească dispozitive specifice precum scaune cu roțile, cârje, baston sau membre artificiale. Respectiv, dizabilitatea fizică este o restricție în acțiuni, care condiționează și limitează participarea în societate și economie.

Conform datelor Casei Naționale de Asigurări Sociale [16], la 1 ianuarie 2021, numărul persoanelor recunoscute cu dizabilități în Republica Moldova a constituit 174,5 mii persoane sau 6,7% din populația totală a țării cu reședință obișnuită (*Figura 1*). Din numărul total de persoane din această categorie - 10,4 mii sunt copii cu vârsta de 0-17 ani, constituind 1,9% din numărul total al copiilor cu reședință obișnuită din Republica Moldova. Dinamica indicatorilor relevă o scădere a numărului total de persoane cu dizabilități în perioada 2017-2021 cu 7,5 mii persoane.

Conform datelor statistice privind forța de muncă în anul 2020, incluse în Anchetei Forței de Muncă [17], **rata de participare la forța de muncă** a persoanelor cu dizabilități a constituit 14,0% față de 43,9% la persoanele fără dizabilitate. În aceeași perioadă, **rata șomajului** la persoanele cu dizabilități a fost de 2,4% față de 3,8% în rândul șomerilor fără dizabilitate. Respectiv, **rata de ocupare** a persoanelor fără dizabilitate a fost de 42,3%, în rândul persoanelor cu dizabilități aceasta a constituit doar 13,6%.

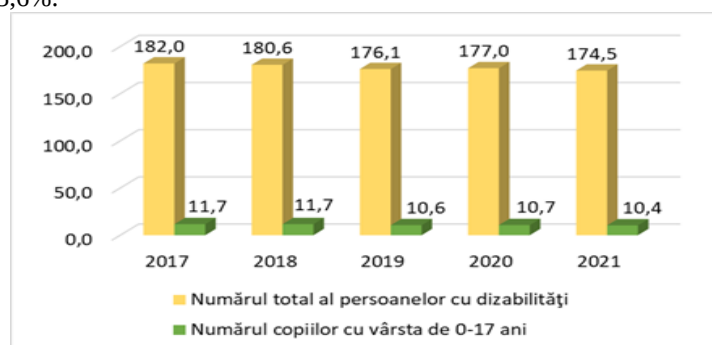


Figura 1. Numărul persoanelor recunoscute cu dizabilități în Republica Moldova, la 1 ianuarie 2017-2021

Sursa: [18]

Printre bărbații cu dizabilități, rata de participare a fost de 13,3%, iar în cazul femeilor de 14,8%. În mediul urban, rata de participare a constituit 15,6% și în mediul rural – 13,1%. În distribuția pe sexe, acest indicator a înregistrat valorile: 3,9% pentru bărbați și 0,7% pentru femei. Rata șomajului la persoanele cu dizabilități din mediul urban a fost mai înaltă (4,3%) în comparație cu rata pentru cele din mediul rural (1,2%).

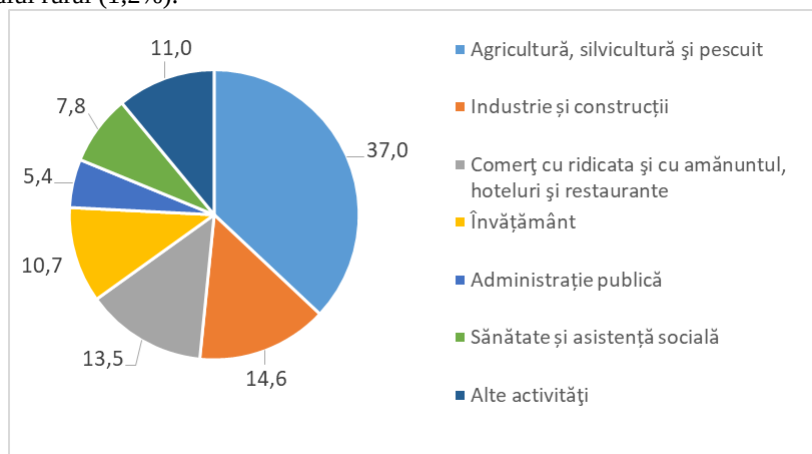


Figura 2. Ponderele persoanelor cu dizabilități ocupate, pe activități economice, în anul 2020
Sursa: [20]

De menționat că, în timp ce rata de ocupare a persoanelor fără dizabilitate a fost de 42,3%, în rândul persoanelor cu dizabilități aceasta a constituit doar 13,6%. La bărbați acest indicator a înregistrat 12,8%, iar la femei, respectiv 14,7%. Rata de ocupare a persoanelor cu dizabilități din mediul urban a fost mai înaltă (14,9%) în comparație cu cea din mediul rural (13,0%).

În aspectul repartizării pe tipuri de activități economice, se constată că, în anul 2020 ponderea cea mai mare de persoane cu dizabilități angajate în câmpul muncii (*Figura 2*) revine sectorului agricol (37,0%), urmată de industrie și construcții (14,6%), activitățile de comerț cu ridicata și cu amănuntul, hoteluri și restaurante (13,5%) și activitățile din învățământ (10,7%).

Din totalul persoanelor cu dizabilități, ocupate în câmpul muncii, salariații au alcătuit 59,3% comparativ cu 78,5% în cazul persoanelor fără dizabilități (*Figura 3*). Totodată, persoanele cu dizabilități, ocupate dar non-salariate, s-au regăsit în principal în mediul rural (90,4% din total non-salariați). Ponderea lucrătorilor pe cont propriu în agricultură (19,3%) și ponderea lucrătorilor familiali neremunerați (12,4%) a fost mai mare la persoanele cu dizabilități, comparativ cu persoanele fără dizabilități (8,8% și, respectiv, 4,1%).

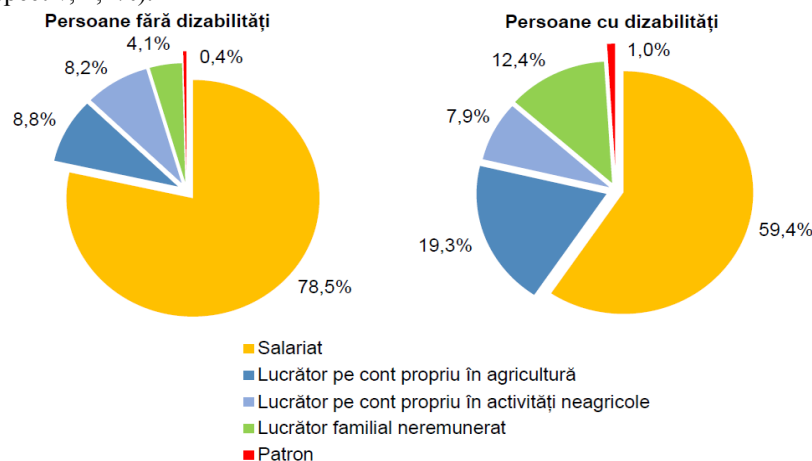


Figura 3. Ponderele persoanelor cu dizabilități ocupate, după statutul profesional, în anul 2020
Sursa: [20]

Disparitățile prezentate mai sus denotă că, până în prezent, persistă factori care marginalizează incluziunea păturilor sociale defavorizate, printre care se numără și cei cu dizabilități. Pentru a evalua cele mai sensibile percepții ale dezavantajării și limitării incluziunii antreprenoriale ale persoanelor cu dizabilități, pe parcursul cercetărilor efectuate a fost folosită metodologia de *analiză calitativă* a opiniilor respondenților. Grupul-țintă (focus grup) l-au constituit 20 lucrătorii și antreprenorii cu diferite grade de dizabilitate fizică – severă, accentuată și medie, care au fost intervievați și au permis să fie identificați *principalii factori ai marginalizării*:

➤ **Lipsa echipamentelor și utilajelor** a fost unul dintre cele mai importante subiecte în timpul interviurilor. Antreprenorii cu dizabilități fizice au indicat că lipsa echipamentelor și utilajelor îi împiedică să reușească în afacerile lor antreprenoriale. Participanții (antreprenori cu dizabilități fizice) au indicat că, majoritatea echipamentelor pentru activitățile operaționale ale afacerilor sunt concepute și construite pentru a fi utilizate și exploatate de către lucrători în general și nu sunt adaptate pentru a îndeplini condițiile de handicap pe care îl au persoanele cu dizabilități. Prin urmare, ar fi nevoie de echipamente și mașini adecvate care să îi sprijine în îndeplinirea sarcinilor antreprenoriale.

➤ **Discriminarea, prezența prejudiciilor și stereotipurilor** sunt factorii care influențează intențiile antreprenoriale ale persoanelor cu dizabilități. Rezultatele interviurilor au arătat că în viziunea antreprenorilor cu dizabilități, membrii comunității în care trăiesc și activează, încă mai au atitudini discriminatorii, desconsiderații și ne-compasiune față de persoanele cu dizabilități.

➤ **Lipsa comunicării** în afaceri. Networking-ul este unul dintre subiectele dominante care au reieșit din interviuri. Prin rețelele antreprenoriale oamenii de afaceri se întâlnesc pentru a stabili relații de afaceri și pentru a identifica, crea sau exploata oportunități de afaceri, a face schimb de informații și găsi potențiali parteneri de afaceri. Majoritatea participanților la interviu au recunoscut că nu sunt implicați activ în activități de rețea. Ei consideră că datorită handicapului lor sunt priviți rezervat de societate, în unele cazuri chiar fiind considerați incompetenți și incapabili să stabilească și să mențină relații normale cu antreprenorii fără dizabilități.

➤ **Dificultăți în obținerea capitalului de start.** Majoritatea intervievaților au confirmat că întâmpină unele dificultăți în obținerea capitalului de start, în special atunci când apelează la instituțiile financiare pentru a obține un împrumut.

➤ **Necunoașterea centrelor de sprijin pentru antreprenorii cu dizabilități.** Datele cercetării arată, de asemenea, că participanții nu cunosc centrele sau inițiativele de sprijinire a afacerilor conduse de antreprenori cu dizabilități. Doar câțiva au indicat că au primit vreodată sprijin din partea autorităților și au mers mai departe.

➤ **Lacune în educație și formare.** Respondenții au opinat că educația și formarea antreprenorială și profesională ar trebui să îmbunătățească capacitatea persoanelor cu dizabilități de a vedea și înțelege oportunitățile de care pot profita și care le pot îmbunătăți bunăstarea și participa mai eficient în societate și pe piața muncii.

În Strategia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă 2017-2021 [4] au fost aprobate un șir de politici și activități ce au scopul creșterii accesului persoanelor cu dizabilități la piața muncii. Printre acestea se numără mecanismul de aplicare a cotei obligatorii de angajare a persoanelor cu dizabilități și politicile de subvenționare a angajării persoanelor cu dizabilități și adaptare a locurilor de muncă pentru aceștia.

Potrivit Raportului de alternativă pentru Comitetul ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități [8], întocmit de Centrul pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (CDPD) se menționează că la data publicării Raportului respectiv (2021) se constată următoarele lacune și deficiențe în realizarea obiectivelor Strategiei:

1. Nu a fost adoptat regulamentul de implementare a mecanismului de punere în aplicare a cotei obligatorii de angajare a persoanelor cu dizabilități, prevăzut și în Legea Nr.60/2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități [2].
2. Deși a fost instituit Serviciul de angajare asistată a persoanelor cu dizabilități (reglementat prin art. 15 alineatul 4 din Legea 137/2020 pentru modificarea unor acte normative [3], procedura de funcționare a serviciului dat, totuși, încă nu a fost adoptată de Guvern și, respectiv, nu este funcțională.
3. Nu sunt atinse rezultatele scontate ale Strategiei în ceea ce privește subvenționarea întreprinderilor care angajează persoane cu dizabilități, creează sau adaptează locuri de muncă pentru aceștia, din motivul că nu au fost încă elaborate:

- suportul în angajare (angajarea asistată) pentru persoanele cu dizabilități care întâlnesc dificultăți în angajare,
- promovarea și aplicarea extinsă a practicilor de adaptare rezonabilă a condițiilor de muncă,
- compensarea procesului de învățare și corespunzător de „productivitate redusă”.
- acordarea subvențiilor pentru costuri suportate de angajatori legate exclusiv de necesitățile persoanelor cu dizabilități. În prezent, unele prevederi din procedură și practica acordării subvenției par să accepte orice costuri de echipamente și tehnologii, care sunt folosite de persoanele cu dizabilități, dar nu au legătură directă cu dizabilitatea acestora.

În concluzie, vom menționa că, obținere statutului de țară-candidat în Uniunea Europeană relevă accentuarea eforturilor și politicilor de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități. Conform Strategiei pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități 2021-2030 [6], Uniunea Europeană se bazează pe valorile egalității, justiției sociale, libertății, democrației și drepturilor omului. Participarea la ocuparea forței de muncă este cea mai bună modalitate de a asigura autonomia economică și incluziunea socială. „Persoanele cu dizabilități au dreptul la condiții bune de muncă, viață independentă, șanse egale și participare deplină în comunitățile lor. Orice persoană are dreptul la viață fără bariere. Și este de datoria noastră ca comunitate să ne asigurăm că ei participă pe deplin în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți” a menționat Președintele Comisiei, Ursula von der Leyen [7].

Astfel, evaluarea Strategiei Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă 2017-2021 urmează să stabilească un plan de acțiuni ce ar depăși barierele ce stau în fața accesului la piața muncii și la activitățile de antreprenariat al persoanelor cu dizabilități, plasând obiectivul incluziunii sociale în topul priorităților politice.

Bibliografie:

1. LEGEA Nr. 845 din 03-01-1992 cu privire la antreprenariat și întreprinderi [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=17094&lang=ro
2. LEGEA Nr. 60 din 30-03-2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=94168&lang=ro
3. LEGEA 137/2020 pentru modificarea unor acte normative [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=122538&lang=ro
4. HOTĂRÂREA Guvernului RM nr. 1473 din 30-12-2016 cu privire la aprobarea Strategiei naționale privind ocuparea forței de muncă pentru anii 2017–2021 [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=98639&lang=ro
5. CONVENȚIA Nr. 320 din 30-03-2007 privind drepturile persoanelor cu dizabilități. [disponibil] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117839&lang=ro
6. EUROPEAN COMMISSION, Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. [available] <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
7. EUROPEAN COMMISSION, Audiovisual Service, Message by Ursula von der Leyen, President of the European Commission, on the occasion of the European Day of Persons with Disabilities, Brussels - EC/Berlaymont, 01.12.2020 [available] <https://audiovisual.ec.europa.eu/en/shotlist/I-199417>
8. CENTRUL PENTRU DREPTURILE PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI (CDPD), Raportul de alternativă pentru Comitetul ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități., Chișinău, CDPD, 2021 [disponibil] <https://cdpd.md/raport-de-alternativa-pentru-comitetul-onu-privind-drepturile-persoanelor-cu-dizabilitati/>
9. CERTO, S. T., MOSS, T. W. & SHORT, J. C., Entrepreneurial orientation: An applied perspective. In: Business Horizons, 2009, vol. 52(4), pp. 319-324. ISSN: 0007-6813 [available] <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0007681309000251>
10. DIJKHUIZEN, J., GORGIEVSKI, M., VAN VELDHOFEN, M. & SCHALK, R., Feeling successful as an entrepreneur: A job demands-resources approach. International Entrepreneurship and Management Journal, 2016, vol. 12(2), pp. 555–573. ISSN: 1554-7191 // E-ISSN: 1555-1938 [available] <https://josettedijkhuizen.nl/wp-content/uploads/2020/07/IEMJ.pdf>
11. EDELMAN, L. F., MANOLOVA, T., SHIROKOVA, G. & TSUKANOVA, T., The impact of family supports on young entrepreneurs' start-up activities. Journal of Business Venturing, 2016, no. 31(4), pp.428-448. ISSN: 0883-9026 // E-ISSN: 1873-2003

12. Henderson, J. Building the rural economy with high-growth entrepreneurs. *Economic Review* Federal Reserve Bank of Kansas City. *Economic Review*, 2002, no. 87(3), pp. 45-70. ISSN: 2163-422X // ISSN: 0161-2387 [available] <https://www.kansascityfed.org/documents/1136/2002-Building%20the%20Rural%20Economy%20with%20High-Growth%20Entrepreneurs.pdf>
13. KITCHING, JOHN, Entrepreneurship and self-employment by people with disabilities: Background paper for the OECD Project on Inclusive Entrepreneurship, Kingston University, Kingston, England, 2014, - 25 p. [available] https://www.researchgate.net/publication/266137166_Entrepreneurship_and_self-employment_by_people_with_disabilities
14. TEHSEEN, S. & RAMAYAH, T., Entrepreneurial competencies and SMEs business success: The Contingent role of external integration. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, no. 6(1), 50-61. E-ISSN: 2039-2117 // ISSN: 2039-9340 [available] <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/5434/5243>
15. WOKINGHAM BOROUGH COUNCIL. What is a physical disability?. [available] <https://www.wokingham.gov.uk/local-offer-for-0-25-year-olds-with-additional-needs/support-for-different-types-of-need/physical-disability/#>
16. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ AL REPUBLICII MOLDOVA, Persoanele cu dizabilități în Republica Moldova în anul 2020., BNS, 2021 [disponibil] <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=7194>
17. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ AL REPUBLICII MOLDOVA – Forța de muncă [disponibil] https://statistica.gov.md/public/files/serii_de_timp/forta_de_munca/serii_anuale/FM_2020.xlsx
18. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ A REPUBLICII MOLDOVA (BNS), Banca de date statistice Moldova - Statistica socială – Ocrotirea Sănătății – Persoane cu dizabilități. BNS, 2021 [disponibil] https://statistica.gov.md/public/files/serii_de_timp/forta_de_munca/serii_anuale/FM_2020.xlsx
19. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ A REPUBLICII MOLDOVA (BNS), Banca de date statistice Moldova - Statistica socială – Ocrotirea Sănătății – Persoane cu dizabilități după statutul profesional, BNS, 2021[disponibil] https://statistica.gov.md/public/files/ComPresa/sociala/2021/Tabele_grafice_persoane_dizabilitati_2020.xlsx
20. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ A REPUBLICII MOLDOVA (BNS), Banca de date statistice Moldova - Statistica socială – Ocrotirea Sănătății – Persoane cu dizabilități pe activități economice. BNS, 2021 [disponibil] https://statistica.gov.md/public/files/ComPresa/sociala/2021/Tabele_grafice_persoane_dizabilitati_2020.xlsx