

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



**„RELEVANȚA ȘI CALITATEA FORMĂRII UNIVERSITARE:
COMPETENȚE PENTRU PREZENT ȘI VIITOR EUROPEAN”**

**Materialele
Conferinței științifice internaționale, consacrată aniversării
de 80 de ani de la fondarea
Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți,
din 03-04 octombrie 2025**

Volumul I

Bălți, 2026

CZU 37.0:378(478-21)(082)=00
R 43

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte al Comitetului științific:

Natalia GAȘȚOI, dr., conf. univ., Rector

Membri:

Valentina PRITCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale
Victoria REINHARDT, dr., șefa Departamentului de Studii a Facultății de Științe Sociale, Universitatea din Leipzig,
Georgeta CÎȘLARU, dr. hab., prof. univ., Université Paris Nanterre, Franța
Alina TOFAN, dr., conf. univ., Universitatea din Leipzig, Germania
Armenuhi HARUTYUNYAN, șefa Departamentului de Cercetare, Inovare și Cooperare, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „H. Tumanyan” din Vanadzor, Armenia
Liudmyla HMYRIA, dr., conf. univ., Universitatea Națională de Lingvistică din Kiev, Ucraina
Adrian ȘIMON, dr., conf. univ., Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Târgu-Mureș, România
Lilia TRINCA, dr., conf. univ., decana Facultății de Litere
Ina CIOBANU, dr., conf. univ., decana Facultății de Științe Reale, Economice și ale Mediului
Tatiana ȘOVA, dr., conf. univ., decana Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
Vitalie RUSU, dr., prof. univ., decanul Facultății de Drept și Științe Sociale
Anatol MORARU, directorul Colegiului Pedagogic „Ion Creangă” din Bălți
Aculina MIHALUȚA, directoarea Bibliotecii Științifice USARB, categorie de calificare superioară

Colegiul de redacție:

Valentina PRITCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale
Elena NEGREAN, metodistă, Secția Știință
Liliana EVDOCHIMOV, redactoră, Centrul editorial universitar
Corector și tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**, masteră în filologie
Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecară principală, Centrul Marketing și activitate editorială

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

„Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferință științifică internațională (2025 ; Bălți). Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor : Materialele Conferinței științifice internaționale, consacrată aniversării de 80 de ani de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, din 03-04 octombrie 2025 / comitetul științific: Natalia Gașțoi (președinte) [et al.]. – Bălți : [S.n.], 2026 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-379-2.

Vol. 1. – 2026. – 247, [1] p. : fig., tab. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al republicii Moldova ; Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte : lb. rom., engl., germ., etc. – Rez.: lb. engl. – Ref. bibliogr. la sfârșitul art. – 20 ex. – ISBN 978-9975-50-380-8. – Text : nemediat.

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare.

Tiparul: *Centrul editorial universitar al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2026*

ISBN 978-9975-50-379-2; 978-9975-50-380-8 (vol.1).

SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN

- Lidia PĂDUREAC.** *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți – consolidarea identității instituționale: între memorie istorică și actualitate* 6
Nicolae LEAHU. *O catedră universitară octogenară* 11

SECȚIUNEA nr. 1. EXPECTANȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN FORMAREA UNIVERSITARĂ A COMPETENȚELOR PENTRU PREZENT ȘI VIITOR EUROPEAN

- Valeriu CABAC.** *Inteligența artificială: un rău sau un bine?* 17
Mariana CRÎȘMARU. *Inserția profesională a absolvenților din învățământul superior: provocări și oportunități pentru dezvoltarea competențelor în Republica Moldova* 23
Iurie UNGUREANU, Marina GUMENIUC, Tatiana CHIȚCANEANU, Elena PRUNICI. *Perspectiva managerială inovatoare în educație: între necesitate, viziune și acțiune* 30

SECȚIUNEA nr. 2. ȘTIINȚE FILOLOGICE: EDUCAȚIE LINGVISTICĂ ȘI PERSPECTIVE CULTURALE

Atelierul nr. 1. Limbaj și identitate culturală

- Gheorghe POPA, Lina CABAC.** *Dinamica ocazionalismului în limbajul actual: între efemeritate și creativitate* 35
Sanda-Maria ARDELEANU. *Educația și Școala în spațiul românesc – între tradiție și modernitate* 40

Atelierul nr. 2. Contribuții literare în arealul românesc

- Dana BURLACU.** *Lotis Dolënga / Elizabeta Eliade – reconstituiri necesare* 48
Eugenia SUHALITCA. *Secvența textuală descriptivă de tip portret în romanul „Creanga de aur” de Mihail Sadoveanu* 51
Ludmila CABAC. *Rolul textului literar în procesul de predare/învățare a limbii/culturii străine* 59
Cristina CUCOȘ, Oxana CHIRA. *Traducerea literară și gastronomia spaniolă* 62
Virgil BOTNARU. *Jurnalismul cultural de televiziune în era digitalizării, a Inteligenței Artificiale și social-media* 67

Atelierul nr. 4. Filologie slavă

- Марина НИКОЛА.** *Образ Генриха Шлимана в зарубежной и русской прозе* 73
Вячеслав ДОЛГОВ. *Формирование положительного образа учителя в ходе первичной практики на филологическом факультете БГУ* 79
Федор ГОРЛЕНКО, Татьяна СУЗАНСКАЯ, Вячеслав ДОЛГОВ, *Педагогическая практика магистрантов-филологов как качественно новый этап в формировании системы* 82

Atelierul nr. 5. Filologie slavă (limba și literatura ucraineană)

- Наталія КУРИШ, Олександра ПОЛЯК.** *Лідерство як елемент менеджменту вищих навчальних закладів* 89
Людмила ЧОЛАНУ. *Своєрідність конфлікту повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» в українознавчому висвітленні* 92
Діана ІГНАТЕНКО. *Варіативність ад'єктивів у календарно-обрядовій творчості українців півночі Молдови* 97

Atelierul nr. 6. Strategii didactice de predare a limbilor străine	
Micaela ȚAULEAN. <i>Studying English at C1 Level within Advanced University Courses: Pedagogical Perspectives</i>	102
Nicoleta BAGHICI. <i>The Manifestation of Hate Speech in American Political Campaigns</i>	108
Angela CĂLĂRAȘ. <i>Improving Reading Skills in the EFL Classroom</i>	112
Oxana CEH, Maria CEH. <i>Naming Dietary Supplements: Modern Tendencies and Patterns</i>	115
Anoush HAKOBYAN. <i>The Role of Specialized Texts in Developing Communicative Competence</i>	122

Atelierul nr. 7. Lexicologie și civilizație germană	
Oxana CHIRA. <i>Zeit-Komposita im Deutschen und ihre funktionalen Entsprechungen im Rumänischen</i>	126
Tatiana KONONOVA. <i>Zum Stellenwert pragmatischer Texte im Rahmen des pragmatisch-funktionalen Ansatzes im DaF-Unterricht</i>	132
Elvira GURANDA, Lina CABAC. <i>Ansätze zur Entwicklung der Lesekompetenz auf dem mittleren bis fortgeschrittenen Sprachniveau</i>	139

**SECȚIUNEA nr. 3. ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI:
FORMAREA COMPETENȚELOR PENTRU PREZENT ȘI VIITOR**

Atelierul nr. 1. Inovație educațională și transformare digitală în context european	
Elena PRUNICI. <i>Redimensionarea rolului evaluării prin metode tradiționale și alternative utilizate în procesul didactic. Studiu de caz – utilizarea metodei portofoliului</i>	148
Diana MACARSCHI, Liubov ZASTÂNCEANU. <i>Ajustarea metodelor de evaluare a achizițiilor matematice ale elevilor în contextul meditațiilor</i>	154
Olesea SKUTNIŢKI, Lidia POPOV. <i>Impactul tehnologiilor informaționale asupra fenomenului hikikomori în contextul academic</i>	160
Анастасия МАЙДАЧЕНКО. <i>Компетентностный сдвиг в эпоху искусственного интеллекта: новая парадигма взаимодействия</i>	165

Atelierul nr. 2. Științe aplicate și tehnologii moderne: de la experiment la inovație	
Vasilii ȘARAGOV, Ion OLARU, Galina CURICHERU. <i>Cercetarea produselor industriale din sticlă și a tehnologiei de fabricare la Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți</i>	169
Василий ШАРАГОВ. <i>Образование токсичных веществ при термической обработке пищевых продуктов, приготовленных в домашних условиях</i>	175

Atelierul nr. 3. Studii interdisciplinare în științele vieții și ale mediului	
Victor CAPCELEA, Olesea CAPCELEA. <i>Structura populației după criteriile vârstei și al genului în raionul Florești</i>	180
Ala CUȚULAB, Galina CURICHERU. <i>Dinamica colagenului în organismul uman</i>	183
Lucia MACRII, Alexandru AVRAM. <i>Evaluarea impactului irigării asupra unor parametri agrofizici ai cernoziomului tipic</i>	188
Ala CUȚULAB, Ana DOLGAN. <i>Experimente virtuale și aplicații digitale în biologie și geografie</i>	195

Atelierul nr. 4. Management responsabil și sustenabilitate organizațională	
Andrei POPA. <i>Oportunitatea integrării inteligenței artificiale în educația antreprenorială</i>	200

Veronica LEBEDINSKII, Alina SUSLENCO. <i>The Contribution of Remuneration Systems to Employee Performance</i>	211
Ana ZABULICA, Alina SUSLENCO. <i>Remodelling human resource management in the context of information technology use</i>	215
Rodica SLUTU. <i>Marketing verde și responsabilitatea socială corporativă: intersecții și diferențe</i>	219
Eugenia CERNITU. <i>Formarea competențelor antreprenoriale prin discipline economice în învățământul profesional</i>	223
Ion MURA, Alina SUSLENCO. <i>Performance Management – a Pillar of Competitive Advantage in Companies</i>	226
Atelierul nr. 5. <i>Inovație și armonizare în domeniul financiar-contabil și fiscal</i>	
Nelli AMARFII-RAILEAN. <i>Integrarea principiilor economiei circulare în formarea universitară: studii de caz și implicații pentru competențele viitorului</i>	233
Nelli AMARFII-RAILEAN, Rodica POPA. <i>Armonizarea proceselor de business din domeniul financiar-contabil la standardele internaționale de calitate ISO</i>	238
Rodica POPA. <i>Modernizarea managementului întreprinderilor mici și mijlocii din Republica Moldova prin trecerea de la sistemele ERP clasice la soluții simplificate – 1C: „Gestiunea Companiei”</i>	245

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CZU 378.4(478Bălți)

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI – CONSOLIDAREA IDENTITĂȚII INSTITUȚIONALE: ÎNTRE MEMORIE ISTORICĂ ȘI ACTUALITATE

Lidia PĂDUREAC, dr., conf. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți reprezintă rezultatul unui parcurs instituțional complex, marcat de continuitate, transformare și adaptare la dinamica societății. Identitatea sa instituțională s-a constituit în timp prin interacțiunea dintre tradiție și modernitate, dintre moștenirea istorică și exigențele contemporane ale învățământului superior. Prezenta cercetare își propune să evidențieze principalii factori care au contribuit la conturarea acestei identități – istorici, academici și comunitari – și să analizeze rolul lor în dezvoltarea și afirmarea universității, preponderent în primii ani de activitate.

Istoric USARB se numără printre puținele instituții de învățământ superior din Republica Moldova ale căror rădăcini instituționale pot fi identificate în perioada interbelică. Seismele politice, ideologice, conflagrațiile mondiale în mod inevitabil au conturat realități noi și pentru teritoriile dintre râurile Nistru și Prut. Un moment decisiv a fost anul 1918, când Sfatul Țării, organul reprezentativ al Basarabiei, a votat unirea cu România, fapt ce a deschis procesul de integrare a provinciei în sistemul administrativ, cultural și educațional românesc. Este important de menționat că Zemstva județului Bălți a fost primul organ oficial care a votat unirea Basarabiei cu România, fapt ce evidențiază rolul activ al acestei regiuni în susținerea procesului de integrare în statul român. În acest context, orașul Bălți s-a afirmat ca unul dintre cele mai importante centre urbane ale regiunii. Potrivit documentelor epocii, orașul avea în perioada interbelică circa 57 552 de locuitori și aproximativ 15 000 de persoane din populația flotantă, fiind considerat principalul centru comercial al Basarabiei, în timp ce Chișinăul rămânea cel mai mare oraș ca număr de locuitori [2, f. 11]. Dezvoltarea economică și urbană a fost însoțită de o extindere semnificativă a rețelei educaționale, în concordanță cu standardele învățământului românesc, recunoscut pentru rigoarea și calitatea studiilor. Astfel, în anii 30 la Bălți au fost construite edificii moderne destinate învățământului preuniversitar, între care Liceul de Băieți „Ion Creangă” și Liceul de Fete „Domnița Ileana”. Aceste instituții au avut un rol important în formarea elitelor locale și în consolidarea culturii și educației românești în nordul Basarabiei. Clădirile în care au funcționat aceste școli constituie astăzi o parte semnificativă a patrimoniului arhitectural, fiind integrate în campusul actual al Universității. Continuitatea spațiului educațional, reflectă o dimensiune simbolică importantă a identității Universității: legătura dintre tradiția educațională a regiunii și memoria istorică a comunității.

Perioada zbuciumată a anilor 1940-1944 de rând cu unele consecințe teritoriale, demografice, economice, morale a influențat și sfera învățământului. Al Doilea Război Mondial a schimbat accentele ideologice în această parte a Europei. Integrarea Basarabiei în sistemul sovietic a fost însoțită de transformări radicale ale structurilor administrative, economice și culturale. Situația demografică a regiunii, caracterizată anterior printr-o populație preponderent rural-agrară și printr-un strat relativ redus al intelectualității, [10, p. 477] a fost grav afectată de consecințele războiului – pierderi umane și migrații forțate, ceea ce a accentuat deficitul de cadre calificate necesare pentru administrarea și dezvoltarea noilor instituții. După reinstaurarea agresivă a puterii sovietice și reorganizarea administrativă a regiunii, doar patru orașe din RSS Moldovenească au primit statut de orașe de rang republican: Chișinău, Bălți, Bender și Tiraspol, fiind subordonate direct organelor centrale ale puterii de stat. În acest context, Bălțiul și-a consolidat rolul de centru urban important în nordul republicii, devenind un punct strategic în organizarea administrativă și economică a regiunii. În anul 1944, Comitetul Executiv al Sovietului Deputaților Muncitorilor din Bălți a decis reorganizarea administrativă a teritoriului orașului, formând patru soviete sătești de tip orașenesc

subordonate direct oraşului: Slobozia, Pămînteni, Tioasa (Teioasa) și Țigănia. Aceste teritorii nu reprezentau suburbii propriu-zise, ci făceau parte integrantă din spațiul urban al Bălțiului, constituind astăzi cartiere ale municipiului [1, dosar 1, f. 107].

Procesul de sovietizare a presupus și inițierea instituțiilor de învățământ superior în republică, considerate esențiale pentru formarea noilor cadre necesare consolidării regimului. În iunie 1944, conducerea Uniunii Sovietice a decis deschiderea unor instituții pedagogice de învățământ superior în RSS Moldovenească, obiectivul principal fiind pregătirea rapidă a cadrelor didactice pentru sistemul de educație reorganizat după model sovietic. Concomitent, aceste instituții aveau și rolul de a promova ideologia oficială și de a contribui la formarea unei noi generații de specialiști educați în spiritul loialității față de regimul comunist. Prin intermediul procesului educațional, statul urmărea nu doar instruirea profesională a viitorilor profesori, ci și integrarea lor în mecanismele de propagare a ideologiei sovietice în societate, școala devenind un instrument important de difuzare a propagandei și de modelare a conștiinței politice a tinerilor. În acest scop, Comitetul Unional pentru Școala Superioară din URSS a delegat șase doctori în știință pentru instituțiile pedagogice nou create din republică; totuși, niciunul dintre acești specialiști nu a fost repartizat la Bălți [11, p. 113-114], ceea ce reflectă dificultățile inițiale ale constituirii mediului academic local și deficitul acut de cadre științifico-didactice în regiune.

Formarea învățământului superior la Bălți s-a realizat într-un context complex, marcat de lipsa tradiției universitare sovietice locale, de insuficiența cadrelor academice și de necesitatea organizării rapide a unui sistem de pregătire a profesorilor pentru școlile din nordul republicii. Aceste circumstanțe au influențat decisiv începuturile instituționale ale învățământului superior din Bălți și au determinat specificul evoluției ulterioare a mediului academic din regiune. La 14 martie 1945, Sovietul Comisarilor Norodnici (Consiliul de Miniștri) al Uniunii Sovietice decide să fondeze la Bălți un Institut Învățătoresc de Stat, primul director fiind numit Gheorghii Tatarin. Potrivit opiniei lui Iulius Popa „documentar Institutul învățătoresc a purces la muncă în ziua de 15 iunie 1945. Anume atunci directorul interimar Ignat Chirstea, anterior șef al secției învățământului din Bălți, semnează primul ordin: o angajează pe Maria Vlasova în calitate de secretară-dactilografă. O lună mai târziu, la 16 iulie, sosește Gheorghii Tatarin, trimis oficial al Moscovei” [9, p. 3]. Institutul Învățătoresc din Bălți a fost înființat prin Hotărârea Comisarilor Norodnici al RSSM nr. 532 din 12 iunie 1945 și și-a început activitatea didactică (primele lecții) la 17 septembrie 1945 [3, f.1]. Institutele de învățători reprezentau o formă intensivă de pregătire a învățătorilor pentru clasele V-VII. Aceste instituții de învățământ au existat până în anul 1956, când au fost transformate în institute pedagogice [7, p. 208]. Activitatea Institutului Învățătoresc din Bălți a început însă într-un context dificil. Formarea învățământului superior în RSS Moldovenească era complicată de lipsa unei tradiții universitare consolidate și de ponderea redusă a intelectualității în structura socială a republicii. O parte a elitei intelectuale se refugiase în România, iar cea rămasă era adesea privită cu suspiciune de autoritățile sovietice, fiind considerată insuficient de loială noului regim. În aceste condiții, regimul sovietic a inițiat un proces organizat de completare a statelor de personal ale instituțiilor de învățământ superior prin atragerea cadrelor didactico-științifice din alte republici unionale. Aceste măsuri au permis formarea treptată a nucleului academic al instituției și punerea bazei dezvoltării ulterioare a învățământului superior pedagogic la Bălți.

Din cei 23 de angajați ai Institutului Învățătoresc din Bălți, 18 erau veniți din URSS: Gorchi, Omsk, Reazan, Saratov, Stalingrad, Bureat-Mongolia, RASS Udmurtia, Azerbaidjan, director fiind numit Gh. Taratin [12, p. 312]. În același timp, o parte dintre persoanele delegate la Bălți nu dețineau calificarea necesară pentru posturile sau funcțiile pe care urmau să le ocupe. Niciunul dintre profesori nu avea titlu științific, iar nivelul de pregătire academică era modest. Doar cinci cadre didactice aveau studii superioare absolvite la Universitatea din Iași [4]. Situația era complicată și de faptul că, deși trei dintre cele patru grupe academice deschise erau moldovenești, majoritatea profesorilor veniți din alte regiuni ale Uniunii Sovietice nu cunoșteau limba română, ceea ce crea dificultăți evidente în procesul didactic.

O situație paradoxală se regăsește și în documentele administrative ale instituției. În dările de seamă, la rubrica privind limbile cunoscute de către angajați, erau indicate separat „limba română” și „limba moldovenească”, reflectând astfel abordarea ideologică promovată de autoritățile sovietice în domeniul politicii lingvistice. De exemplu, Rivilis Sofia Iosevna, absolventă a Universității din Cernăuți, era menționată ca vorbitoare de „rusă, română, idiș, moldovenească, franceză și germană”; Bulat Feodosia Dimitrievna, absolventă a Universității din Iași, cunoștea „rusă, moldovenească, română și franceză”; iar Bolișakov Ivan Ilici, șeful Catedrei de istorie și absolvent al Institutului din Gorki, cunoștea doar limba rusă [4, f. 1].

Deficitul de cadre didactice era semnificativ. Spre exemplu, în semestrul al II-lea al anului de studii 1945-1946 disciplina *Istoria universală* nu a fost predată din lipsa unui profesor specializat. În informațiile transmise în anul 1946 se menționa, de asemenea, că o parte dintre profesori erau angajați prin cumul, situație determinată atât de lipsa specialiștilor, cât și de numărul redus de ore disponibile pentru fiecare disciplină [3, f. 2-5], [5].

Politica Moscovei de organizare a învățământului superior în RSS Moldovenească a dus la formarea unui corp profesoral eterogen, structurat în câteva grupuri distincte. Un prim grup era constituit din cadrele care se declarau „moldoveni” și care, în documentele de personal, subliniau cunoașterea „limbii moldovenești și a limbii române”, în contextul politicii oficiale de „autohtonizare a cadrelor”. În realitate, această politică avea mai ales un rol propagandistic, întrucât ponderea elementului autohton în învățământul superior a rămas foarte redusă, depășind puțin 11% din totalul cadrelor didactice și științifice. Majoritatea corpului academic era formată din profesori de origine slavă (ruși, ucraineni, bieloruși), care reprezentau peste 55% din personalul universitar (cca 70% la Institutul Agricol, cca 58% la Universitatea de Stat din Moldova și 39% la Institutul din Bălți). Un alt grup important era cel al profesorilor evrei, care constituiau aproximativ 35% din corpul didactic la Institutul din Bălți și se numărau, de regulă, printre cadrele cele mai bine pregătite profesional [10, p. 482-485].

În ansamblu, corpul didactic al Institutului Învățătoresc din Bălți s-a format într-un context de deficit acut de cadre locale, fiind alcătuit în mare parte din specialiști veniți din alte regiuni ale Uniunii Sovietice. Această structură eterogenă, determinată de politica sovietică de recrutare a personalului academic, a influențat atât profilul profesional, cât și mediul lingvistic și cultural al instituției în primii ani de activitate.

Instituția se confrunta, în paralel, și cu dificultăți în recrutarea studenților. Nivelul general de instruire al populației era relativ scăzut, iar sistemul școlar abia începea să fie reorganizat după modelul sovietic. În plus, contextul social al perioadei postbelice nu favoriza continuarea studiilor: puțini elevi absolviseră școala medie, iar pentru o mare parte a populației preocupările cotidiene erau legate mai curând de refacerea vieții economice și familiale decât de educație. Tradițiile rurale influențau, de asemenea, accesul la studii, mai ales în cazul fetelor, pentru care era frecventă căsătoria timpurie și rămânerea în gospodăria familiei.

Datele statistice reflectă aceste dificultăți: în anul 1945 au absolvit școala medie doar 45 de elevi, iar în 1946 – 358. În aceste condiții a fost inițiat un proces activ de recrutare a studenților pentru Institutul Învățătoresc din Bălți. Dintr-un plan de admitere de 120 de persoane au fost înscriși 117 studenți: la specialitatea Istorie și filologie – 61 de studenți (două grupe, una moldovenească și una rusă), iar la științe reale și geografie – 56 de studenți (două grupe moldovenești). La sfârșitul semestrului numărul total al studenților a ajuns la 131, ca urmare a transferurilor și a admiterii unor studenți în cursul anului de studii [5, vol. 1].

Procesul de admitere a studenților a presupus un efort organizatoric considerabil. Consiliul orășenesc și cadrele didactice aveau misiunea de a convinge tinerii să urmeze studiile superioare, iar, în acest scop, profesorii se deplasau frecvent în teritoriu, în școli și localități din regiune, pentru a identifica și a recruta potențiali candidați. Această sarcină nu era deloc ușoară. În primul rând, studiile erau cu plată, deși Constituția stalinistă din 1936 proclama principiul gratuității învățământului. În plus, condițiile materiale de studiu erau modeste, iar pentru tinerii proveniți din mediul

rural decizia de a urma studiile presupunea schimbarea locului de trai și asumarea unor eforturi suplimentare. Taxa anuală de studii, stabilită la 300 de ruble, nu părea foarte mare în raport cu salariul mediu lunar din anii 1945-1946, care depășea puțin 400 de ruble. Totuși, pentru familiile cu mai mulți copii chiar și această sumă reprezenta o povară financiară considerabilă. Nici bursa lunară, cuprinsă între 125 și 175 de ruble, nu putea asigura pe deplin existența studenților, în condițiile în care un prânz la cantina studențească costa aproximativ 5-6 ruble [10, p. 488]. În pofida acestor dificultăți, la Institutul Învățătoresc din Bălți s-a reușit totuși deschiderea celor patru grupe academice planificate [5, vol. 1].

Documentele de arhivă evidențiază un specific important al Institutului Învățătoresc din Bălți încă din primii ani de activitate: acesta înregistra procentual cel mai mare număr de studenți moldoveni (autohtoni) raportat la totalul studenților din instituțiile de învățământ superior ale RSS Moldovenești. Astfel, dacă la Institutul Pedagogic din Chișinău studiau 415 studenți, dintre care 152 moldoveni (36,6%), iar la Institutul Învățătoresc din Tiraspol 251 studenți, dintre care 116 moldoveni (46%), la Institutul Învățătoresc din Bălți din totalul de 239 studenți, 125 erau moldoveni, ceea ce reprezenta circa 52% – cea mai mare pondere a elementului autohton dintre toate instituțiile superioare ale republicii. Prin comparație, la Institutul Agricol din Chișinău moldovenii constituiau doar 62 din 581 studenți (10,6%), la Institutul de Medicină – 91 din 1144 (7,9%, în timp ce studenții evrei erau 348), iar la Universitatea de Stat din Moldova – 39 din 374 (10,4%) [13, p. 40].

Aceste date sugerează că Institutul din Bălți avea un profil social și național distinct, fiind mai puternic ancorat în mediul local și atrăgând într-o proporție mai mare tineri proveniți din rândul populației autohtone. Această situație se explică, pe de o parte, prin rolul instituției de a pregăti cadre didactice pentru școlile din nordul republicii și, pe de altă parte, prin proximitatea geografică față de mediul rural, de unde provenea majoritatea candidaților la studii. Viața cotidiană a instituției reflecta însă condițiile modeste ale începuturilor. Pentru a asigura necesitățile de bază ale studenților și profesorilor, în statele de personal ale institutului erau prevăzute chiar și funcții precum cea de cizmar sau frizer. De asemenea, instituția nu dispunea de automobil, însă avea în dotare o căruță cu cai, utilizată pentru transportul necesar activităților administrative și gospodărești [5].

În anii care au urmat fondării instituțiilor de învățământ superior din RSS Moldovenească s-au intensificat acțiunile orientate spre atragerea unui număr mai mare de studenți. În perioada admiterii, așa-numitele „brigăzi” de universitari se deplasau în localitățile republicii pentru a promova studiile superioare și pentru a convinge tinerii să se înscrie la facultate. În paralel, pe parcursul anului de studii, instituțiile depuneau eforturi considerabile pentru a preveni abandonul și pentru a menține contingentele de studenți. Fenomenul abandonului studiilor superioare era însă frecvent în primii ani de funcționare a școlilor superioare din RSSM, depășind 20% din totalul studenților înmatriculați în anul I [5].

Renunțarea la studii era determinată, în mare parte, de factori contextuali. Condițiile precare de viață, dificultățile economice și nivelul general scăzut de trai al populației făceau ca pentru mulți tineri continuarea studiilor să devină dificilă sau chiar imposibilă. Mărturiile de istorie orală confirmă că profesorii Institutului Învățătoresc din Bălți se implicau activ în recrutarea viitorilor studenți, vizitând școlile din oraș și din localitățile învecinate, discutând cu elevii și încercând să-i convingă să-și continue studiile. În unele cazuri aceștia își notau numele potențialilor candidați și obțineau promisiunea că vor veni la institut după absolvirea școlii.

Condițiile materiale ale instituției reflectau dificultățile specifice perioadei postbelice. Potrivit rapoartelor transmise Ministerului Învățământului, baza tehnico-materială era modestă: institutul dispunea de doar cinci săli de curs, mobilierul era învechit, iar biblioteca avea un număr foarte redus de manuale și materiale didactice. În același timp, instituția deținea o proprietate agricolă de aproximativ 12 hectare, care era cultivată pentru a suplimenta resursele alimentare ale comunității academice. În mai 1946, o parte din aceste terenuri erau însămânțate cu cereale, iar alte suprafețe erau destinate culturilor de legume [3, f. 1-3].

Contextul urban al municipiului Bălți reflecta, la rândul său, eforturile de reconstrucție din perioada imediat următoare războiului. Conform datelor prezentate de Consiliul Executiv al orașului, în anul 1946 populația Bălțiului era de aproximativ 56 000 de locuitori, iar după numărul întreprinderilor orașul ocupa locul al doilea în republică. În localitate funcționau 33 de instituții de învățământ, două spitale și 101 unități comerciale [1, f. 372].

Situația s-a agravat însă în anii următori, în contextul foametei din 1946-1947, provocată de politicile economice ale regimului sovietic. Studenții erau nevoiți să supraviețuiască pe baza cartelelor alimentare, iar condițiile de viață și studiu au devenit și mai dificile. Datele pentru anul de studii 1946-1947 indică existența unei rețele școlare în curs de reorganizare: două școli primare moldovenești și cinci ruse, două școli de șapte clase (una moldovenească și una rusă), precum și trei școli medii (una moldovenească și două ruse, numărul acestora crescând la trei în 1947). În clasele VIII-X studiau 379 de elevi, iar în ciclul primar (clasele I-IV) erau înscriși 2568 de elevi, numărul total al elevilor din oraș ajungând la 3839 [1, f. 27-28]. Aceste date reflectă atât eforturile de refacere a sistemului educațional în perioada postbelică, cât și baza socială din care urmau să fie recrutați viitorii studenți ai instituțiilor de învățământ superior din regiune.

În anii care au urmat, Institutul Învățătoresc din Bălți a cunoscut un proces gradual de consolidare instituțională. Un moment important a fost anul 1953, când instituția a fost reorganizată în Institut Pedagogic, rector fiind numit Vasile Ceban. Reforma a fost însoțită de extinderea structurii academice prin crearea unor noi facultăți, precum Filologie, Fizică și Limbi străine, ceea ce a contribuit la diversificarea programelor de studii și la creșterea rolului instituției în pregătirea cadrelor didactice pentru nordul republicii. În 1959, Institutului Pedagogic din Bălți i-a fost conferit numele scriitorului Alecu Russo [9, p. 3-4], gest simbolic care a consolidat identitatea culturală și academică a instituției.

Aceste transformări au pus bazele afirmării instituției ca unul dintre principalele centre de formare pedagogică și culturală din nordul republicii. De-a lungul timpului, instituția s-a consolidat nu doar prin reforme structurale, ci mai ales prin oamenii săi – profesori, studenți și absolvenți – care au dat sens și continuitate vieții academice. În pofida dificultăților istorice și a stereotipurilor asociate regiunii, comunitatea universitară de la Bălți a demonstrat capacitatea de a transforma provocările în resurse de afirmare.

Astfel, identitatea instituțională a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți s-a construit la intersecția dintre memorie istorică și actualitate: pe de o parte, prin valorificarea tradițiilor educaționale și a experienței istorice a instituției, iar pe de altă parte, prin adaptarea continuă la cerințele societății contemporane.

Bibliografie:

1. Arhiva municipală de Stat Bălți, Republica Moldova, fond 138, inv.1, dosar 7
2. Arhiva municipală de Stat Bălți, Republica Moldova, fond 194, inv.1, dosar 206, Primul ghid al municipiului Bălți, redactor: I. Broitman, fila 11
3. Arhiva Națională a Republicii Moldova, План работы на 1945-1946 г., сведения, информация о работе, о преподавательском составе и учащихся Бельцкого Государственного учительского института, 18 января 1945 г.-29 января 1946 г. fond P-2991, inventar 5, dosar 8
4. Arhiva Națională a Republicii Moldova, Штатные формуляры преподавательского состава Бельцкого учительского института Народного Комиссариата просвещения МССР за 1945-1946 учебный год, fond 3143, inv. 1
5. Arhiva Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți, fond 1
6. CAȘU, Igor. *Politica națională în Moldova sovietică (1944-1989)*, Chișinău: Ed. Cartdidact, 2000. 214 p. ISBN 9975-940-29-3
7. COZMA, Valeriu; DOLGHI, Adrian. Aservirea învățământului istoric superior din URSS interesele politice (1944-1964). În: *Revista de Istorie a Moldovei*, Chișinău, 2009, nr. 2-3, pp. 207-216
8. POPA, Iulius. *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți (1945-2005)*. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2005, 392 p. ISBN 9975-74-923-2

9. POPA, Iulius. *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (1945-2015)*. Chișinău: S. n., 2015, 516 p. ISBN 978-9975-53-538-0
10. ROTARU, Liliana, *Politica sovietică în domeniul învățământului superior din RSS Moldovenească*. În: *Panorama comunismului în Moldova Sovietică*. COROBICA, Liliana (editor). București: Ed. Polirom, 2019, 912 p., pp. 477-491 ISBN: 9789734678464
11. ROTARU, Liliana, *Sovietizarea învățământului superior din RSS Moldovenească (1944-1953)*. În: *Revista de Istorie a Moldovei*. Chișinău, 2008, nr. 3-4 (75-76), pp. 112-128. ISSN 1857-4068.
12. ROTARU, Liliana. *Inginerie națională și socială în învățământul superior din RSS Moldovenească*. Chișinău: Ed. Lexon-Prim, 2025, 945 p. ISBN 978-9975-173-21-6
13. ROTARU, Liliana. *Panem et circenses: regimul sovietic și studenții școlilor superioare din RSS Moldovenească în anii foametei (1946–1947)*. În: *Reconstituiri istorice: Civilizație, valori, paradigme, personalități: In honorem academician Valeriu Pasat*. Chișinău: Biblioteca Științifică. Secția editorial-poligrafică, 2018, 628 p., pp. 399-431 ISBN 978-9975-3183-9-6
14. ЕЛЮТИН, Вячеслав П., *Высшая школа СССР за 50 лет (1917-1967)* Москва: «Высшая школа», 1967, 272 с.
15. ЧУТКЕРАШВИЛИ, Евгений. В., *Развитие высшего образования в СССР*. Москва: Издательство «Советская наука», 1961, 240 с.

CZU 378.096(478Bălți)

O CATEDRĂ OCTOGENARĂ

Nicolae LEAHU, dr., conf. univ., *Facultatea de Litere, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Sigur că aș vrea să scriu: Cu origini în timpuri imemorabile, Catedra...

Dar... n-ai cum, Clio ține lupa deasupra noastră, supraveghind fiecă afirmație și amendând orice alegație mai zvăpăiată... Prin urmare, ne vom conforma datelor: celor cunoscute, neîndoios.

Cuprinzând mișcarea literelor bălțene cu o privire diacronică, reținem, *grosso modo*, cam trei generații de literați la trei sferturi de secol. E o densitate mai mare decât cea invocată de Thibaudet (3 generații la un secol), dar timpul, cum se știe, uneori nu prea mai are răbdare, precipitându-se, recuperând de-a valma pierderile sau numai risipa și înaintînd către orizonturi sprintare sau anxioase, dacă nu tulburi de-a binelea.

Cum e și firesc, întâia generație este cea a ctitorilor, numeroși și fluctuabili în scripte, mai ales în primul deceniu de activitate (1945-1955) al *Catedrei de limba și literatura română* („moldovenească”, în limbajul epocii). Din varii motive (număr de ore, contingent redus etc.), lectorii de la începuturi (Maria Șciuca, Tudor Ciornîi, Alexei Gobjelean, Efim Levit ș. a.) vor preda atît discipline literare, cît și lingvistice, această stare de fapt încheindu-se, baremi parțial, aproximativ prin 1954, după moartea lui Stalin, cînd numărul înmatriculărilor crește, selecția de personal didactic devine mai relaxată din punct de vedere ideologic, iar profesorii formați în interbelic, în... „regimul burghezo-moșieresc”, nu mai suscită o iritare la fel de mare oficialilor bolșevici precum se întîmpla imediat după război. În acest context vor veni în Catedră Anton Zencenco, Pantelimon Botezatu, Ion Evtuşenco, Lev Eșanu ș.a., unii dintre ei fiind deja nevoiți să reia sau chiar să ... repete (deja în format marxist, bineînțeles) studiile filologice sau pedagogice.

Aceștia din urmă, susținuți de un grup de proaspeți absolvenți ai Universității din Chișinău (Elena Ciornîi, Eliza Botezatu, Ion Botezatu, Vladimir Mocanu, Valeriu Senic, Nicolae Bilețchi ș.a.) vor constitui nucleul celei de-a doua generații de literați bălțeni, chiar dacă, după perioade de angajare mai scurte sau mai lungi, cu toții se vor transfera la Chișinău, ocupînd poziții importante în ministere, la Academie, în universități, la Uniunea Scriitorilor, în edituri, în presa de cultură, la televiziune, la Studioul „Moldova-Film” sau în Parlament. Celor plecați le vor lua locul (unii, numai pentru cîtiva ani) Grigore Arbuz, Eugen Lungu, Gheorghe Calamanciuc, Ion Cațaveică, Ion Bogatu, Valentina Odagiu, Maria Bragari, Valentina Enciu, ultima fiind, actualmente, și cel mai longeviv cadru didactic al Catedrei de literatură română și universală, fiind angajată în 1981.

Cea de-a treia generație de literați bălțeni își face apariția în scenă prin 1984-85, când sînt angajați Maria Șlehtițchi (pentru început, în *Catedra de limbi materne*), Nicolae Leahu, Anatol Moraru, Valentina Budurin, Margareta Curtescu ș.a. În cîțiva ani, dar mai ales după 1991, așa cum specialitatea Limba și literatura română (în combinație cu specialitatea B, dar și ca specialitate B) își va spori considerabil contingentul, li se vor adăuga Tatiana Potâng, Adrian Ciubotaru, Lucia Țurcanu, Raisa Leahu, Ghenadie Nicu, Ana Bantoș și Natalia Hariton, iar pentru specialitatea Jurnalism (din 2008), creată și susținută tot cu eforturile literaților, Vitalie Cazacu, Daniela Baciuc, Valeriu Gorbuc ș.a.

Din 2013, cînd are loc cea mai recentă reorganizare a facultăților (cele de Filologie și Limbi Străine fiind topite în cea de Litere), în Catedra de literatură română și universală vor începe să activeze și profesori reprezentînd discipline legate de literaturile franceză, engleză, germană, rusă: Tatiana Suzanski, Vladimir Brajuk, Lara Aladin, Ecaterina Niculcea, Liliana Gheorghiuță, Ludmila Cabac, Ana Muntean, Oxana Stanțieru, Iraida Băicean ș.a.

Catedra (propriu-zisă) *de literatură română și universală* s-a născut în 2 mai 2000, cînd este emis ordinul de (re)descălecare, cu un termen consacrat de tradiția istoriografică. Și, așa cum orice act de întemeiere presupune și o jertfă (să ne amintim de Molda, bunăoară), ofranda adusă zeilor, în cazul respectiv, a fost *Catedra de limba și literatura română*, care slujise instituția aproape 55 de ani, iar acum, după ce fusese mai întîi o ființă bicefală, cu lingviștii de-o parte și literații de cealaltă, lua chipul androgenului despîcat...

Și pentru unii, și pentru ceilalți filologi (stresați cu toții de accesul limitat la infinitezimalele specializării Celuilalt), „despărțirea” părea a fi împlinirea unui vis de aur, deși, după cum o vor arăta timpurile, desprinderea nu se va produce brusc, cele două catedre continuînd să gestioneze la patru mîini, cam încă un deceniu, aceleași programe de studii, contingente, proiecte, reuniuni academice (de exemplu, șapte ediții ale Colocviului Științific Internațional „Filologia secolului al XXI-lea” etc.

În consecință, ca să înțelegi multidecenala istorie a *despărțămîntului* literar al Catedrei de limba și literatura română (1945-2000), va trebui să distingi, pe de o parte, o epocă a acumulărilor de personal și de experiență didactico-științifică, între 1945 și 1984-85, iar, pe de altă parte, cam între 1984 și 1991, o prelungire încet-încet răsucită înspre o teleologie a tuturor posibilităților. În acest din urmă an, 1991, Ordinul nr. 5-407 din 24 septembrie 1991 instituia Secția de literatură română în cadrul Catedrei cunoscute. Sarea întîmplării pare a sta în faptul că lingviștii, mai numeroși (aveau și mai au cursuri și prin alte facultăți), nu sîrîră să se autonomizeze, sugerînd cumva că ei *rămîn ce-au fost*, Catedra...

Întîia fisură, deci, n-a fost gravă, chiar dacă simptomatologia sugera că apariția Secției literatură română și universală va avea și niște consecințe. Fusese numit un șef – Maria Șlehtițchi, proaspăt doctor în filologie cu specializarea în literatura pentru copii (și întîiul românist postbelic din Basarabia care, în noul context politic, nu mai fusese nevoită să-și traducă în rusă teza de doctor); secției i se atribuiseră un sediu propriu; avea un laborant remunerat, obținînd și dreptul de a-și gestiona normele și activitățile specifice. Unde mai pui că unii literați aproape nu se clintiră din Catedră, frecventînd Secția doar cu ocazii organizatorice ineludabile. Ceea ce nu înseamnă că Secția nu funcționa. În scurt timp, vocile iuți o botezară, rusește, „cafeterii”, ceea ce era o ironie deplasată, pentru că în noua Secție de literatură se bea exclusiv... cafea naturală, în timp ce în ... „cafeterii”-le sovietice doar ... „nechezol”, un soi de băutură livrată soldafonic la stakan și aluzionînd la ceva vag și lipsit de gust. Dar Secția de literatură nu se împiedică de-un... „ciot” verbal, de-un cuvînt adică și își căută de treabă. Dincolo de rutină, membrii (fideli, am putea spune) ai Secției începură să dezbată probleme de literatură română (erau, la propriu, o groază de lucruri de învățat, nestudiate în facultate); mergînd în deplasări de documentare (la Iași, Suceava etc.), la specializări (Iași, Cluj), citind sau recitînd (Arghezi, Blaga, Bacovia, Barbu, V. Voiculescu; Stănescu, Sorescu, Dinescu, Cărtărescu, Popescu și „Arta...” lui; Camil Petrescu, H. Papadat-Bengescu, Mircea Eliade, Anton Holban, Marin Preda, Ștefan Bănuțescu, Nicolae Breban, Fănuș Neagu,

Augustin Buzura, Paul Goma, Mircea Nedelciu, Gheorghe Crăciun, Ioan Groșan (o, cât de mult le plăcu tuturor Groșan!), Ștefan Agopian și, iarăși, Mircea Eliade (postbelic), Vintilă Horia etc., cenanclind și colocviind cât încape la sediu, dar și în afara lui (de exemplu, joia, în sala de lectură a Bibliotecii municipale pentru copii, administrată, o vreme, de scriitoarea Silvia Celac); se apropiară de Secție și profesorii școlari (Tatiana Cociu, Ana Garabazei ș.a.), interesați și ei de discuțiile catedratice despre... atlantida literară românească...

Într-o zi, fură puse bazele unei Fundații „Alec Russo”, care, e adevărat, n-a mers mai departe de organizarea unui colocviu științific și a unor festivități omagiale, vremurile fiind mai mult decât paupere ca să descoperi pe undeva filantropi întru... idealuri; se inițiară escapade prin școli și licee, în căutare de talente literare sau filologice; se organizară seminare metodologice, numere tematice de ziar, prelecțiuni pe la Drochia, Dondușeni și pe unde se mai găseau spirite deschise către o abordare liberală a problemelor actualității.

În fond, acești tineri (Maria Șleahțișchi, Anatol Moraru, Margareta Curtescu, Valentina Budurin și subsemnatul, în ipostaza de cumulard, pînă în 1993; li se va ralia, pentru cîțiva ani, și Mircea V. Ciobanu), susținuți și de lingviști, ca Gheorghe Popa, înainte de toate, formară o echipă solidară și combativă. Ei își propuneau, nici mai mult, dar nici mai puțin, un program de sincronizare cu literatura română și adoptarea (necondiționată, cum altfel) a criteriului estetic la evaluarea producției literare interriversane. La basarabenii, în 1991-1995, cu războiul la poartă, această poziție crea nu numai disconfort, ci, de-a dreptul, reacții de respingere (bălțene, dar și chișinovete) sau măcar de repliere pe terenul mai sigur al căldicelului literar autohton sau al unui etic nu fără reminențele ale ideologiei anterioare.

În 1 martie 1995, odată cu apariția primului număr al revistei „Semn”, grupul dobîndește contur, atrăgînd pe orbita sa și cîțiva studenți extrem de promițători (Adrian Ciubotaru, Nicoleta Rotaru, Stela Baidaus, Daniela Boclincă-Păduraru), fiecare dintre aceștia confirmînd ulterior promisiunile avansate, fie ca profesori și cercetători, fie ca oameni ai scrisului. Către 1997-98, Adrian Ciubotaru și Lucia Țurcanu sînt deja asistenți prin cumul, deși simultan își scriu tezele de licență, mai luînd (cu dreptul eminenței!) și toate bursele care sînt puse în joc la nivel universitar și național. Angajarea lui Mircea V. Ciobanu (cumulard între 1994-1998), a lui Adrian Ciubotaru și a Luciei Țurcanu, ca și a Tatianeii Potîng, a Raisei Leahu, a Dianeii Vrabie și a lui Ghenadie Nicu va întregi profilul Secției de literatură, care, izbutind între timp să fie desființată și rapid reactivată, în 2000 obținea statutul de catedră universitară. Oricît de unite filologic, lingvistică și știința literară au, cum se vede, și ceva de împărțit și, în primul rînd, gestiunea unei tensiuni dintre aspirațiile sistemice ale lingvisticii și admirația pentru libertatea spațiilor imaginarului, la cea din urmă.

Cu urcușuri și coborîșuri, după cum a fost voința oamenilor de a fi și de a rezista forței brutale a împrejurărilor ideologice, Catedra de literatură română și universală a avut în destinul ei secvențe temporale cînd accentuat didactice (și chiar didacticiste, locul înțelegerii ținîndu-l, cîndva, pe alocuri, învățarea pe de rost), cînd mai apăsate culturalizatoare sau orientate spre reflecție, creativitate și cercetare. Practic, în fiecare din aceste perioade cercetării i-a revenit un loc însemnat, cel puțin ca aspirație academică, chiar dacă productivitatea editorială a cadrelor didactice a variat de la etapă la etapă în funcție de caracterul fiecăruia, de pregătirea efectivă a acestora, de disponibilitatea instituției de a valorifica manuscrisele, dar și de dorința literaților de a se implica în dezbaterea de specialitate, care, timp îndelungat a presupus și varii forme de pact ideologic, ba și de gravă subordonare politică a actului de cercetare.

Evaluînd producția științifico-didactică a literaților (ca și a lingviștilor, de altfel), se va observa că parte însemnată a scrierilor primei jumătăți de secol mai rezistă doar parțial exigențelor actuale fie pe motive ideologice, fie pe motive de limbaj căzut în desuetudine sau de schimbare a orizontului de așteptare. Mai sînt citite și citate cărțile Elizei Botezatu (*Poezia meditativă*, *Cheile artei*, monografiile dedicate lui Pavel Boțu și Dumitru Matcovschi sau culegerile postcomuniste de studii și articole), în timp ce opera critică a spectacularului profesor și administrator (șef de catedră,

decan) care a fost Valeriu Senic a intrat cu desăvârșire în uitare, scrierile sale, prea dens împănate cu mirodenii ideologice și reverențe politice, interesînd, azi, poate, doar istoria literară.

Pe linia de hotar a anilor prăbușirii imperiului, se pare că tinerii literați bălțeni trăiau nu numai un puternic impuls creativ, ci însuși sentimentul încheierii unei etape istorice. Iată de ce ceea ce a urmat e descriabil mai ales în termeni de „febră”, obligațiile didactice mergînd mîna în mîna cu elaborarea tezelor de doctorat, dar și cu angajarea într-o acțiune larg orchestrată de impunere a unui nou spirit literar. El s-a concretizat, pe de o parte, în lansarea revistei literare *Semn*, care devine una dintre vocile cele mai influente în dezbaterile literare a anilor 1995-2012, în Basarabia, dar și, ceea ce este mai important, una dintre publicațiile recunoscute la nivel național, numele ei făcîndu-se auzit cînd în Parlamentul României (cu ocazia total nefondatei pîri că ar fi... „antinațională”), cînd în paginile revistei oficiale guvernamentale *Moldova suverană*, de la Chișinău, care blama, cu pana urii de sine, mînuită de lexicograful Vasile Stati, „cuibul de românași de la Bălți”, cînd în paginile săptămînalului *Literatura și arta*, care îi inventa, ca să zicem astfel, fizionomii indecente.

Pe de altă parte, încercînd o redimensionare a discursului critic și istorico-literar, tinerii literați bălțeni se aventurează să deschidă noi piste în cercetarea literară (cel puțin, autohtonă), redactînd cîteva monografii de pionierat, cum sînt *Ultima epifanie* (1999) și *Manierismul românesc* (2015) de Lucia Țurcanu, *Eternul Orfeu* (2005) de Margareta Curtescu, *Romanul generației '80. Construcție și reprezentare* (2015) și *Arta narațiunii* (2020) de Maria Șleahțișchi, *Sfîrșit de secol. Decadentismul literar și ideea de decadență* (2016) de Adrian Ciubotaru; inovatoarele lucrări *Proverbul. Exerciții și jocuri didactice* (2008), *Predarea textului dramatic postmodernist* (2009), *Textul liric. Lectură, înțelegere*, interpretare de Raisa Leahu sau Ion Druță. *Opera epică și dramatică* (2010), *Dumitru Matcovschi. Opera lirică, epică și dramatică* (2014), *Scurt metraj fără final* (2019) de Anatol Moraru, *Continuitate și ruptură în critica românească din Basarabia (1985-2010)* (2024) de Natalia Hariton ș.a. De același creuzet spiritual țin și numeroasele volume de critică, manuale, ghiduri didactice, antologii semnate de Mircea V. Ciobanu, Diana Vrabie, Tatiana Poțing, Ludmila Șimanschi, Vasile Iftime ș.a., care, fie că au fost sau sînt cadre didactice, doctoranzi, masteranzi ai Catedrei de literatură română și universală, fie că aparțin ideatic aceluiași cerc de preocupări literare și culturale.

Niciun evaluator onest nu va trece cu vederea, desigur, nici alte cîteva contribuții importante ale literaților bălțeni, care, chiar admițînd că nu vor fi dat tonul, n-au fost nici pe post de talgere în procesul de elaborare a colecțiilor de antologii *Literatura din Basarabia. Secolul al XX-lea* (12 volume, Editurile Știința și ARC, 2004-2005); *Cîmpul de lectură* (15 volume, Editura Știința, 2015-2025, dar proiectul continuă); *Literatura din Basarabia. Început de secol XXI* (6 volume, Editurile Știința și ARC, 2017) sau, mai nou, colecția *Literatura română din Basarabia* (cu, deocamdată, 2 volume antologice, dedicate poeziei și eseului, semnate de Nicolae Leahu și Adrian Ciubotaru), care au fost și rămîn printre cele mai radicale forme de celebrare a criteriului valoric în stînga Prutului, iar, prin colecția *Cîmpul de lectură*, și la nivel național.

Nota specifică a Catedrei de literatură română și universală din Facultatea de Litere a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți în rîndul catedrelor de profil din Republica Moldova și din Țară nu pare a ține însă de critică, istorie și teorie literară, oricît de mult contează acestea în palmaresul academic (la acreditări, de pildă, care, între altele, au fost mereu luate la termen), ci, cu totul neașteptat (ca și în cazul omoloagei sale de la Universitatea „Transilvania” din Brașov), în domeniul creației literare.

Afirmați, cel mai ades, în primul rînd în spațiul literaturii artistice, membrii Catedrei bălțene au contribuit substanțial, în ultimul sfert de secol, la dezvoltarea repertoriului dramatic (mai activ, Gheorghe Calamanciuc; mai puțin activ, dar apăsător experimental Mircea V. Ciobanu, Maria Șleahțișchi, Adrian Ciubotaru, Anatol Moraru); scriu și experimentează în domeniul prozei (Mircea V. Ciobanu, Anatol Moraru, Gheorghe Calamanciuc, Adrian Ciubotaru ș.a.) sau, aproape în majoritate, sînt poeți

(chiar și atunci când au publicat doar în junețe – Eliza Botezatu, Eugen Lungu, Raisa Leahu și Diana Vrabie) sau n-au editat doar deocamdată, precum Anatol Moraru și Natalia Hariton, bunăoară.

Grupul de poeți al Catedrei, poate încă insuficient mediatizat și valorizat, pentru că (fiind vorba de creatori polivalenți, dar și parcimonioși) iese mai rar la rampa liricii decât *industrișii specializați*, ca să introducem și-un termen plastic, este unul reductibil, cărți mai vechi sau recente (*Măsura de laudă* de Ion Cațaveică, *Haydn între două claxoane și Resetare* de Mircea V. Ciobanu, *Prinsă între clamele speranței*, *Simple bluesuri*, *Iubirea altfel și Inima desenată pe cer* de Margareta Curtescu; *O săptămână de poeme nescrise*, *Oleandrii mă strigă roz*, *Fragile* de Maria Șleahțișchi; *Deșertul consoanelor*; *Un link spre nicăieri* de Ghenadie Nicu; *Omul roș* de Adrian Ciubotaru; *Poemele repaosului*, *Toamnele lui Adam*, *Alunecarea din vis* ș.a. de Gheorghe Calamanciuc) dezvăluind forța și diversitatea stilistică a pleiadei bălțene a liricii românești din Basarabia.

Publiciști și esești activi, cel puțin în parte, cu rubrici (uneori decenale) în ziare (*Ziarul de Iași*, *Jurnal de Chișinău*, *Gazeta de Chișinău*) și reviste de cultură (*Contrafort*, *Sud-Est cultural*, *Revista literară*, *Viața Românească*), redactori și administratori ai varii publicații (*Semn*, *Accent provincial*, *Confluente bibliologice*, *Sintagmele*, *Sud-Est cultural*, *Noua revistă filologică*, *Revista literară* ș.a.), colaboratori activi și memorabili ai posturilor de radio și televiziune de pe îmbelmaluri, iar, mai nou, și comunicatori vizibili pe rețelele de socializare, membrii (transistorici, bineînțeles) ai Catedrei de literatură a universității bălțene și-au multiplicat energic discursul, deschizându-l către cultură în cea mai generoasă accepție a acesteia. Este nu numai un reflex al viziunii pluraliste, încrezătoare în alternative, mai este și unul etico-civic, în tot cazul, unul înverșunându-se să stabilească reguli de conviețuire publică, să propună soluții de lectură și interpretare a semnelor scrise sau trăite, dar și să stăvilească plagiatele, derapajele, degradingoladele unei lumi încă slab articulate profesional și intelectual.

Tratată, în general, cu indiferență, dacă nu cu ostilitate de autoritățile locale și centrale, pentru totala sa opacitate la compromis în chestiunile de principiu, Catedra de literatură română și universală și-a cultivat cu consecvență discipolii înzestrați, atrăgând pe orbita sa, ca asistenți, noi și noi tineri filologi (Natalia Popanu, Elena Botnariuc, Cristina Leșcic-Antoni, Tatiana Boj, Ludmila Șimanschi, Inga Edu, Ana Buzuleac, Corina Iavorschi ș.a.), care, deși nu s-au reținut în state vreme îndelungată, au evoluat ca profesioniști, dând strălucire instituțiilor care i-au adăpostit, la fel cum cadrele didactice formate (și) sub auspiciile catedrei au contribuit în moduri absolut remarcabile la viața instituțiilor care le-au solicitat competența și largă disponibilitate culturală: Mircea V. Ciobanu, vice-ministru al Educației și redactor-șef al Editurii Știința; Lucia Țurcanu, redactor al Editurii ARC, redactor-șef adjunct al revistei *Sud-est cultural* și cercetător științific la Muzeul Memorial „Mihai Eminescu” din Ipotești; Tatiana Potîng, vice-ministru al Educației, vice-premier al Guvernului Republicii Moldova, prorector pentru activitatea științifică al Universității „Dimitrie Cantemir”; Adrian Ciubotaru, șef al Departamentului Managementul Cărții al Editurii ARC, redactor-șef adjunct la *Revista literară*; Maria Șleahțișchi, secretar științific al Secției Științe Umaniste și Arte a Academiei de Științe a Moldovei, Director al Muzeului de Literatură, Natalia Hariton, șef de sector la Institutul de Filologie „B. P. Hasdeu” etc.

Angajându-se într-un efort mereu reluat de recuperare a însemnelor identității naționale (prigonite, ocultate sau pur și simplu demagogizate de guvernanți schimbându-și opiniile de la o clipă – politică – la alta), Catedra de literatură română și universală a USARB și-a făcut o chestiune de onoare din invitarea sau omagierea în Facultatea de Litere a unor figuri importante ale culturii naționale: Eugeniu Coșeriu, Marin Mincu, Nicolae Manolescu, Dumitru Irimia, Stelian Dumistrăcel, Ion Pop, Gheorghe Chivu, Traian Diaconescu, Grigore Vieru, Irina Mavrodin, Gheorghe Crăciun, Ion Bogdan Lefter, Mihai Cimpoi, Nichita Danilov, Vasile Gârneț, Vitalie Ciobanu, Mircea A. Diaconu, Cassian Maria Spiridon, Lucian Vasiliu, Ion Vianu, Emil Brumar, Ion Mureșan, Gellu Dorian, Eugen Negrici, Vladimir Beșleagă, Emilian Galaicu-Păun, Claudiu Comartin, Gheorghe Prini, Gheorghe Erizanu, Savatie Baștovoi, Ioan Pinte, Vasile Romanciuc, Serafim Saka, Arcadie Suceveanu, Leo Butnaru, Nicolae Popa, Grigore Chiper, Irina Nechit, Ion Hadîrcă etc. etc.

Parcurgând, în opt decenii, o cale deloc simplă, Catedra de literatură română și universală și-a dezvoltat o amplă infrastructură organizatorică, de la încheierea unui colectiv profesoral în stare să facă față sarcinilor școlii superioare la asumarea răspunderii de a pune în circulație produse intelectuale tot mai complexe, de la acreditarea unui Profil de cercetare la instituirea Seminarului științific de profil pentru susținerea tezelor de doctor și de doctor habilitat în filologie și la crearea (în comun cu Catedra de limba română și limbi romanice) a Școlii Doctorale Filologie (2015). Alături de absolvenții relativ recenți sau recenți ai vechiului format al studiilor doctorale, îndrumați de conducători științifici din catedră, doctoranzii Școlii Doctorale Filologie reprezintă o nouă buclă în spirala consolidării studiilor literare în USARB și în această parte de țară.

Debutând într-un moment tragic al istoriei contemporane și traversând, alături de neamul său, alte câteva răsturnări de situație ideologică sau politică, Catedra de literatură română și universală a USARB a împărtășit, fatalmente, și acel destin estic de a construi demolând și de a demola reconstruind. Am vrea să credem că cel puțin în ultimele decenii Catedra a reușit să se sustragă acestui destin, izbutind SĂ (SE) FORMEZE CREÎND și SĂ (SE) CREEZE FORMÎND, adică să edifice răbdătoare un spirit capabil să înfrunte neșansele locului și intemperiiile istoriei. Iar această muncă, dincolo de patetisme, își caută continuitatea...

SECȚIUNEA nr. 1. EXPECTANȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN FORMAREA UNIVERSITARĂ A COMPETENȚELOR PENTRU PREZENT ȘI VIITOR EUROPEAN

CZU 004.8

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ: UN BINE SAU UN RĂU?

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

Abstract: *The paper describes: the functioning and classification of neural networks, how to interact with networks (prompting), and provides examples of the use of networks in university education.*

Keywords: *Artificial Intelligence (AI), perceptron, neural network, large language models, prompt, prompt engineering, token, contextual window, AI user experience.*

Introducere

Parcă mai ieri inteligența artificială (IA) era doar un subiect din filme science fiction, iar astăzi instrumentele IA sunt utilizate cu succes la soluționarea diverselor probleme: de la generarea textelor și construirea imaginilor, până la analiza datelor complexe și realizarea cercetărilor științifice. Evident, ascensiunea IA nu a putut să nu acopere domeniile educației și formării. Posibilitățile IA cresc zilnic (și aceasta nu este o exagerare), de aceea stăpânirea competenței de utilizare a rețelelor neuronale devine din ce în ce mai căutată.

Unele din posibilitățile IA (de exemplu, generarea referatelor) sunt utilizate de acum de studenți și de aceea cadrele didactice universitare volens nolens sunt nevoite cel puțin să se inițieze în problematica IA. IA schimbă esențial rolul și ponderea de utilizare a diverselor metode de predare-învățare-evaluare. Este IA un bine sau un rău pentru formarea universitară? Vom încerca să conturăm răspunsul la această întrebare.

1. Funcționarea și clasificarea rețelelor neuronale

Performanțele și capabilitățile remarcabile pe care le manifestă omul în varia domeniului de activitate, mai cu seamă performanțele creierului uman au condus la ideea „copierii” acestor performanțe prin modelarea creierului prin rețele neuronale. Creierul uman este o structură paralelă de procesare și stocare a informației compusă din aproximativ 100 miliarde de neuroni. Conceptul de neuron, drept cea mai mică unitate fundamentală a sistemului nervos central, a fost introdus pentru prima dată de Santiago Ramón y Cajal, un medic patolog spaniol. Tot el a dovedit că neuronii sunt fizic separați, fiind însă interconectați între ei. „Punctul” de interconectare între 2 neuroni se numește *sinapsă*. Se estimează că în medie în creierul uman sunt aproximativ 60 de trilioane de conexiuni neuronale.

Rețelele neuronale sunt, de fapt, modele matematice implementate în programe de calculator, bazate pe arhitectura sistemului nervos uman. Rețelele neuronale artificiale sunt structuri artificiale care încearcă să copie modul de funcționare a creierului uman și sunt construite din mai multe elemente de procesare sau neuroni artificiali grupați în straturi, fiecare strat având un număr variabil de elemente. La modul cel mai general, fiecare neuron poate primi informații de la alți neuroni sau/și chiar de la el însuși.

În fig. 1 este prezentată o versiune elementară a unei rețele neuronale, care poartă denumirea de *perceptron multistrat explicat*.

Pentru a înțelege cum funcționează perceptronul, să ne amintim modul de funcționare a unui conveier (bandă rulantă) de asamblare a unui mecanism (de exemplu, asamblarea unui frigider). Primul muncitor primește primul detaliu, îl ajustează și îl transmite muncitorului următor, care adaugă și ajustează al doilea detaliu ș.a.m.d. Procesul continuă până când ultimul muncitor assemblează/ajustează ultimul detaliu. Banda rulantă are un punct de intrare, un punct de ieșire și mai multe „straturi” de asamblare.

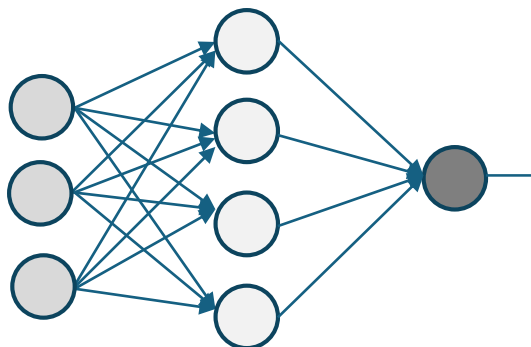


Fig. 1. Schema unui perceptron multistrat explicat

Un perceptron poate fi privit drept o bandă rulantă compusă din trei straturi: un strat de intrare, un strat ascuns și un strat de ieșire. Stratul de intrare servește pentru introducerea datelor în perceptron. În stratul ascuns datele sunt prelucrate de mai mulți „muncitori” și transmise stratului de ieșire. În cazul perceptronului „muncitorii” amintiți sunt neuronii, care manipulează datele printr-o serie de funcții matematice [1].

În rețelele neuronale sunt mai multe straturi ascunse. Ieșirile unui strat ascuns servesc drept intrări pentru următorul strat ascuns.

Particularitatea principală a rețelelor neuronale constă în faptul că ele sunt *capabile să învețe*. Chiar și perceptronul, care avea o structură elementară putea să se învețe și să rezolve destul de precis probleme simple. De exemplu, perceptronul putea răspunde dacă într-o imagine să află un obiect, pe care perceptronul s-a învățat să-l recunoască.

Unele rețele sunt specializate (de exemplu, pot numai desena), alte rețele sunt universale (ChatGPT, DeepSeek) – răspund la întrebări, caută informații, desenează imagini, elaborează planuri business. Rețelele neuronale specializate, învățate pe volume de miliarde de date pentru a procesa limbajul natural, poartă denumirea de *modele lingvistice mari* (MLM – eng. LLM – large language model).

IA poate fi clasificată în două categorii: IA generativă și IA non-generativă. Un exemplu de IA non-generativă poate fi o aplicație simplă pentru calculator, cum ar fi aplicația care filtrează mesajele de e-mail și identifică spamul. În categoria IA generative se includ așa-numiții chatboți, care creează/ generează răspunsuri inteligente pe baza unor modele observate de date. Răspunsul este generat de o întrebare, o comandă sau o declarație mai lungă, care poate include contextul, instrucțiunile și istoricul conversației. Această întrebare/comandă poartă denumirea de *prompt* (din engl. „prompt”, care se traduce prin „indiciu, solicitare”).

2. Interacțiunea cu rețelele neuronale și ingineria prompturilor

Un prompt este un text, formulat de o persoană (o solicitare), ce descrie sarcina pe care ar trebui să o îndeplinească un program de IA generativă, și este un termen tot mai utilizat, datorită popularității în creștere a IA. Promptul poate fi o întrebare scurtă, o instrucțiune complexă sau chiar un scenariu multinivelar, care poate conține exemple, contextul și răspunsurile așteptate. Rolul promptului constă în determinarea direcției, limitarea domeniului de căutare și creării contextului pentru MLM.

Chiar de la primele utilizări ale prompturilor a devenit clar că precizia/relevanța răspunsului depinde direct de formularea întrebării. Altfel spus, pentru a primi un răspuns inteligent, utilizatorul trebuie să pună o întrebare inteligentă.

Ingineria prompturilor este o disciplină tehnică tânără care se ocupă cu modurile de dirijare a comportamentului MLM pentru obținerea rezultatelor scontate fără actualizarea modelelor. Ea transformă interacțiunea cu MLM în dialog. Elaborarea/scrierea unui prompt poate fi comparată cu acordarea unui instrument muzical înainte de concert.

În funcție de situație, pot fi utilizate trei tipuri de prompturi:

- (a) Prompturi *directive*, care reprezintă comenzi cu instrucțiuni clare și ambiguități minime. Se folosesc atunci când rezultatul trebuie să fie extrem de precis. De exemplu: creează o listă cu 60 de întrebări cu care se întâlnesc frecvent studenții la studierea unității de curs „Didactica informaticii”.
- (b) Prompturi *deschise*, care lasă loc pentru interpretare. Modelul va genera un răspuns general. De exemplu: cum IA va schimba procesul de instruire în universități? Asemenea prompturi vor fi folosite atunci când utilizatorul dorește să obțină idei creative sau răspunsuri imprevizibile.
- (c) Prompturi *contextuale*, care furnizează modelele informații suplimentare sau exemple pentru a clarifica contextul sarcinii. De exemplu: Explică, cu se ocupă cadrul didactic universitar, așa ca să înțeleagă un copil de cinci ani.

Există două moduri de elaborare a prompturilor:

1. A elabora prompturi proprii.
2. A utiliza șabloane gata pregătite.

Deși numărul de șabloane este mare, printre ele poate să nu fie unul, care corespunde plener cerințelor utilizatorului și atunci șablonul va trebui modificat. Prin urmare, utilizatorul trebuie să se învețe să scrie propriile prompturi. Pentru aceasta utilizatorul, în primul rând, trebuie să înțeleagă cum „gândește” IA. Se va ține cont de faptul că IA nu a văzut niciodată nimic în realitate, că nu înțelege noțiunile abstracte [2].

Promptul pentru generarea unui text va comporta șapte pași:

1. Indicați în ce *rol* de specialist trebuie să acționeze rețeaua. În acest scop, începeți promptul cu cuvintele „Acționează în calitate de...” sau „Imaginează-ți că ești...”. Când rețeaua „intră în rol” – fie că este editor, cadru didactic, analist – răspunsurile sale devin mult mai precise. Acest lucru se numește *prompting de rol* și funcționează fără cusur.
2. Indicați ce *rezultat* așteptați să obțineți: textul unei lecții, o postare pe blog, o scrisoare, textul unui articol etc.
3. Indicați *tema* (despre ce va fi textul).
4. Adăugați explicații, specificați sarcina pentru rețea. Precizați toate detaliile importante/semnificative. Dacă este posibil, adăugați exemple. Răspunsul va deveni brusc mai precis, mai logic și mai apropiat de stilul dvs.
5. Descrieți populația-țintă căreia îi este destinat textul.
6. Indicați lungimea textului și alte cerințe tehnice, dacă ele sunt necesare.
7. Specificați stilul textului: ton prietenesc, oficial, pozitiv, umoristic etc.

Promptul pentru generarea unei imagini va avea următoarea structură:

1. *Descrierea obiectului*, care va constitui baza cererii. În continuare, se poate indica culoarea, proprietățile, caracteristicile, cantitatea, acțiunile.
2. *Utilizarea modificatorilor*. Acestea sunt niște caracteristici suplimentare, care contribuie la obținerea unei imagini de calitate în stilul dorit:
 - setările camerei virtuale (modelul camerei, efectele, distanța până la obiect);
 - culoarea imaginii (nuanța sau tonul dorit);
 - stilul imaginii (se poate indica numele unui pictor, genul sau direcția).
3. *Setarea parametrilor*:
 - dimensiunile (de exemplu, 3:2);
 - fundalul (de exemplu, city background);
 - calitatea (de exemplu, hyper realistic).

În fig. 2 este prezentată imaginea unei fete moldovence, îmbrăcată în ie, cu o carte în mână, brunetă, pe fundalul unui copac, generată de rețeaua Stable Diffusion. Promptul pentru generarea imaginii, elaborat în corespundere cu recomandările de mai sus, arată în felul următor: „Moldovan girl, dressed in traditional moldovan blouse, with a book in hand, brunette, portrait photography, beautiful, sunlight, smooth light, real photography fujifilm superia, full HD, taken on a Canon EOS R5 F1.2 ISO100 35MM –ar 4:3 –s 950, apple tree background, hyper realistic”.

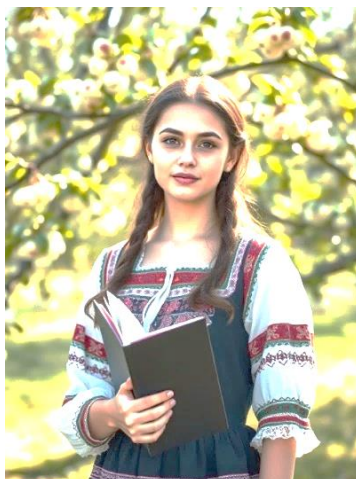


Fig. 2. Imagine generată de rețeaua Stable Diffusion

În ajutorul utilizatorilor în rețeaua Internet sunt publicate biblioteci uriașe de prompturi. Aducem adresele câtorva biblioteci:

1. ShumerPrompt (<https://shumerprompt.com/>).
2. 100 chat for college students (ChatGPT for students).
3. BlackFriday-GPTs_Prompts (GitHub – friuns2/BlackFriday-GPTs-Prompts: List of free GPTs that doesn't require plus subscription).

Exemplu de prompt care poate îmbunătăți esențial răspunsul

Înainte de a răspunde, gândește-te mai mult și analizează întrebarea/sarcina mea:

ÎNCEARCĂ SĂ ÎNȚELEGI: Care este întrebarea/momentul-cheie?

ANALIZEAZĂ: Care sunt factorii/componentele-cheie implicate?

REFLECTEAZĂ: Ce legături logice poți face?

SINTETIZEAZĂ: Cum se combină aceste elemente între ele?

TRAGE O CONCLUZIE: Care răspuns ar fi cel mai precis și util?

Acum răspunde: [ÎNTREBAREA]

Promptingul este mai mult decât simplul „scrie-mi un text”: serviciul gratuit PrompTessor (<https://promptessor.com/>) vă va învăța să utilizați IA ca un inginer prompting experimentat. Acest serviciu:

- Vă va spune cum să reformulați solicitarea pentru a obține cel mai bun rezultat;
- Va analiza ce este în regulă în promptul dvs. și ce ar trebui îmbunătățit;
- Vă va explica de ce rețeaua neuronală a dat tocmai acest răspuns;
- Funcționează direct în browser – nu este nevoie să instalați nimic;
- Este potrivit pentru toată lumea – de la specialiști în marketing la analiști de date și este gratuit.

Dacă răspunsul unei rețele nu vă satisface, folosiți rețeaua Prompt cannon, care permite lansarea de solicitări la mai multe modele simultan (ChatGPT, Gemini, DeepSeek, Claude), fără utilizarea unor interfețe separate. Din răspunsurile obținute poate fi ales cel mai bun.

Menționăm că majoritatea modelelor au fost învățate, de regulă, în limba engleză. Drept consecință, ele înțeleg mai bine limba engleză. Pentru a obține de la rețea un rezultat cât mai bun, se recomandă a scrie promptul în limba engleză. Răspunsul rețelei poate fi furnizat în limba dorită. Se recomandă, de asemenea, de a utiliza ultimele variante ale modelelor; ele vor genera un răspuns bun și în cazul unui prompt nu prea reușit.

Un optimizator pentru prompturi poate fi găsit pe adresa: [Edit prompt – OpenAI API](#).

Utilizatorii pot trimite întrebări și primi răspunsuri de la rețelele neuronale în limita unui anumit număr de cuvinte, mai precis tokenuri. Această limită este diferită la diferite rețele. De exemplu, în rețeaua Claude limita se înnoiește peste fiecare 5 ore.

Tokenul este o unitate standard de măsură în MLM și reprezintă o consecutivitate de simboluri din text. Când MLM lucrează cu textul el divizează textul nu în cuvinte, ci în tokenuri. Această divizare se numește *tokenizare*. Tokenurile sunt aproape cuvinte, dar nu chiar. De exemplu, unui fragment de text în limba engleză, care conține 75 de cuvinte, îi revin 100 de tokenuri. S-ar părea că este mai optimal să lucrăm cu cuvintele din text, deoarece numărul de tokenuri este întotdeauna mai mare. Se lucrează totuși cu tokenii. Explicația este următoarea. Rețelele lucrează, de fapt, nu cu textul, ci cu reprezentarea numerică a acestuia (cu vectori). Dacă rețeaua ar lucra cu cuvintele, atunci fiecărui cuvânt i s-ar pune în corespondență un număr, ceea ce nu este eficient (există prea multe posibilități). Numărul de posibilități poate fi redus dacă în loc de cuvinte vom folosi părți ale acestora și le vom transfera în tokenuri. De exemplu, dacă avem patru cuvinte: „repet”, „repetare”, „program”, „programare”, atunci după tokenizare vom avea trei tokenuri: „repet”, „program” și „are”.

Din cele relatate mai sus, rezultă că, pe de o parte, promptul trebuie să fie amănunțit (pentru a obține un răspuns relevant), iar pe de altă parte, există limite privind lungimea promptului. Pentru a reduce consumul de tokenuri, atunci când se utilizează modele de IA, gestionarea eficientă a complexității întrebărilor este esențială. Acest lucru poate fi realizat prin formularea de întrebări precise și prin eliminarea informațiilor neesențiale. O altă strategie constă în divizarea sarcinilor complexe în segmente mai mici, ușor de gestionat. Această abordare permite ca fiecare parte să fie tratată separat, optimizând utilizarea tokenurilor și menținând, în același timp, coerența răspunsurilor. Eficiența poate fi, de asemenea, îmbunătățită prin reutilizarea și adaptarea răspunsurilor deja obținute pentru interogări similare. Astfel, se evită re-generarea informațiilor care au fost deja furnizate, reducându-se astfel numărul total de tokenuri consumate. În cele din urmă, alegerea modelului de IA potrivit este esențială. Unele modele sunt concepute pentru a fi mai eficiente din punct de vedere al numărului de tokenuri, oferind, în același timp, o precizie suficientă pentru anumite sarcini specifice.

3. Utilizarea posibilităților IA în formarea universitară

Posibilitățile rețelelor neuronale moderne sunt foarte largi: ele sunt capabile să genereze eseuri, să rezolve probleme și chiar să imite stilul științific. Un student bine inițiat în posibilitățile IA poate realiza fără eforturi cognitive considerabile orice sarcină propusă de cadrul didactic pentru lucrul independent. Să urmărim situația din perspectiva studentului și din perspectiva cadrului didactic (tab. 1).

Apare, în mod firesc întrebarea: există sarcini didactice la realizarea cărora studenții nu ar putea conta pe ajutorul IA? Specialiștii, dar și rețelele neuronale răspund pozitiv la această întrebare. Există o mulțime de sarcini în care experiența personală, reflecția, interacțiunea directă, contextul unic sau interpretarea creativă joacă un rol-cheie, ceea ce le face rezistente la ajutorul IA.

Tabelul 1. *Perspective de utilizare a IA*

Perspectiva	
Studentului	Cadrului didactic
1. A realiza cu un efort cognitiv minim sarcina propusă de cadrul didactic (se ex., elaborarea unui eseu). Soluția: utilizarea instrumentului Qwen.	1. A verifica/evalua cu un efort cognitiv și temporal minim produsul elaborat de student. Soluția; A încerca după stil și alte caracteristici să determine dacă produsul a fost generat de un instrument de IA.
2. A realiza un produs care maximal seamănă cu un produs uman. Soluția: utilizarea unui model de IA, capabil să „umanizeze” textul, de ex., rețeaua Detectify.ai	2. A determina dacă produsul studentului este generat de o rețea neuronală. Soluția: utilizarea instrumentelor AI, care permit determinarea probabilității că textul este generat de o rețea (de ex., Neural Writer)

Din lipsă de spațiu, vom oferi doar două exemple concrete de sarcini din diferite discipline în care utilizarea rețelelor neuronale nu va oferi studentului un ajutor real – fie pentru că răspunsul nu poate fi generat fără participarea personală, fie pentru că verificarea va descoperi cu ușurință înlocuirea. Astfel de exemple pot fi oferite chiar de rețelele neuronale.

1. Psihologie (curs: „Psihologia personalității”)

Sarcina: Țineți un jurnal de auto-observare timp de 7 zile. În fiecare zi, notați:

- situația care a provocat o emoție puternică;
 - reacția dvs. (verbală și nonverbală);
 - analiza motivului pentru care ați reacționat astfel (bazându-vă pe teoria studiată la curs).
- În a 8-a zi, scrieți un eseu reflexiv: cum s-a schimbat înțelegerea dvs. asupra propriilor tipare emoționale?

De ce IA nu poate ajuta studentul: Rețeaua neuronală nu cunoaște istoria lui personală, nu îl poate observa și nu este capabilă să imite o reflecție sinceră. Profesorul va distinge cu ușurință un șablon de o experiență reală.

2. Literatură (curs: Didactica textului literar)

Sarcina: Alegeți un episod din romanul citit și rescrieți-l din perspectiva unui personaj secundar, pe care autorul aproape nu îl descrie. Explicați într-o notă însoțitoare de ce ați ales tocmai acest personaj și cum versiunea dvs. schimbă percepția asupra intrigii.

De ce IA nu poate ajuta studentul: Deși IA poate genera text, ea nu poate justifica alegerea creativă cu argumente personale.

Principiile de elaborare a unor asemenea sarcini:

Experiența personală – studentul trebuie să vorbească la persoana întâi, bazându-se pe evenimente reale.

Reflecție – nu doar o descriere, ci o analiză a propriilor gânduri, sentimente, decizii.

Interpretare creativă – reinterpretare, re proiectare.

Participare fizică/senzorială – fotografii, videoclipuri, înregistrări audio, note scrise de mână, date de laborator.

Susținere orală – studentul trebuie să fie capabil să explice și să justifice lucrarea sa în direct.

Autorul publicației utilizează IA din anul 2024 la predarea unităților de curs „Didactica informaticii și etica profesională” (ciclul I, licență), „Abordarea prin competențe a procesului de învățământ” și „Metodologia și etica cercetării” (ciclul II, masterat).

Cel mai frecvent IA este utilizată pentru elaborarea prezentărilor electronice pentru prelegeri. În acest scop, utilizez generatorul de prezentări **Kimi AI**. Dintre avantajele acestui model semnalăm:

- poate fi folosit la orice disciplină universitară;
- are zeci de șabloane stilate;
- poate genera mai mult de 20 de slide-uri pentru o prezentare;
- este gratis.

Dacă tema prelegerii este mai generală, promptul pentru model poate fi scurt. Cu cât tema este mai specifică, cu atât promptul trebuie să fie mai amănunțit. După ce modelul furnizează prezentarea, ea este verificată și, eventual, completată.

Modelele **DeepSeek**, **Qwen** sunt utilizate pentru generarea sarcinilor didactice și a fragmentelor de prelegeri. Aducem, în continuare, un exemplu de prompt pentru Qwen: „Acționează în calitate de profesor școlar de informatică experimentat. Descrie cum ai preda în clasa a VII-a subiectul „Cantitatea de informație”. Folosește manual „Informatica cl. VII”, autori Gremalschi A., Vasilache G., Gremalschi L. Folosește metafore sau analogii și un ton prietenos”.

4. Opiniile universitarilor bălțeni privind utilizarea IA

Punctele de vedere ale universitarilor bălțeni privind utilizarea IA în formarea universitară au fost identificate cu ajutorul unui chestionar, elaborat de autor cu implicarea rețelei neuronale DeepSeek. La chestionar au răspuns cadre didactice de la toate cele patru facultăți a USARB.

Circa 75% din participanți consideră că dispun de o înțelegere de bază a posibilităților IA. Toți respondenții cel puțin au auzit despre rețelele neuronale (ChatGPT, Gemini, DeepSeek), fenomenul de „halucinație”.

75% din respondenți sunt de acord cu afirmația: IA poate fi un partener în educație, nu doar un instrument de automatizare. În același timp, cadrele didactice folosesc doar rareori (40%) sau ocazional (38%) instrumentele IA.

Rețelele neuronale sunt folosite preponderent pentru a genera idei sau conținut pentru cursuri și pentru a elabora materiale didactice. În mare parte, impactul utilizării a constat în economisirea timpului (80%) și la sporirea calității materialului didactic (30%).

Într-o măsură mai mică respondenții cunosc posibilitățile de utilizare a rețelelor neuronale la evaluarea cunoștințelor studenților (30% din cei chestionați nu sunt deloc familiarizați; 30% au auzit despre existența unor asemenea posibilități; 40% le cunosc parțial).

În general, se simt pregătiți pentru a integra instrumentele IA în procesele de predare și evaluare aproximativ 20% din cei chestionați. Această pregătire a fost obținută, în egală măsură, prin formare formală și auto-instruire.

Cadrele didactice ar dori formări suplimentare în formă de workshop-uri și cursuri privind utilizarea IA pentru evaluare și feedback. Cei chestionați consideră că implementarea IA va aduce modificări semnificative în procesul de formare, rolul factorului uman rămânând central.

În opinia universitarilor bălțeni, cel mai mare potențial al IA îl au automatizarea sarcinilor administrative și de evaluare, cât și crearea de conținut didactic, inclusiv cel interactiv.

Cei chestionați consideră că cel mai mare risc ce ține de implementarea IA îl constituie (în ordinea descreșterii): scăderea calității învățării datorită dependenței de tehnologie, răspândirea informațiilor eronate, încurajarea plagiatului și a înșelăciunii academice.

Concluzii

IA vine să schimbe fundamental formarea universitară prin personalizarea instruirii, automatizarea proceselor repetitive și extinderea accesului la cunoaștere. Ea transformă profesorul într-un mentor digital, studentul într-un explorator autonom, iar universitatea într-un ecosistem inteligent. Totuși, succesul acestei transformări depinde de formarea cadrelor didactice, de reglementarea etică și de asigurarea echității în accesul la tehnologie. IA este un bine, dacă știi să o folosești.

Bibliografie:

1. NELSON, D. *Ce sunt rețelele neuronale* [online] [citată 2.09.2025]. Disponibil: <https://www.unite.ai/ro/what-are-neural-networks/>
2. DARIU, O., BELDIGA, M. Impactul IA asupra procesului educațional. În: *Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare și cercetare prin inovare, dedicată Zilei internaționale a științei pentru Pac și Dezvoltare”*, 9-10 octombrie 2023, Chișinău, USM.

CZU 378:331.5-053.6(478)

INSERTIA PROFESIONALĂ A ABSOLVENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Mariana CRÎȘMARU, dr., cercet. șt. coord., *Academia de Studii Economice a Moldovei, Institutul Național de Cercetări Economice*

Abstract: *This article analyses the professional integration of higher education graduates in the Republic of Moldova, drawing on the results of the first national Graduate Tracer Study conducted for the 2020 cohort. The study reveals a generally positive assessment of teaching quality and institutional support, but also highlights persistent weaknesses in practical and language skills development, as well as in career guidance services. Transition to employment is relatively rapid for most graduates, though significant differences emerge across fields of study, universities, gender, and place of residence. Institutional disparities reflect variations in curriculum structure and labour market linkages. These findings point to the need for more structured cooperation between universities and employers in Moldova, including aligning curricula with sectoral labour market needs, expanding practical training components within study programmes, and enhancing targeted career guidance and placement mechanisms to support graduates' early labour market integration.*

Keywords: *graduate tracer study, higher education, labour market integration, competencies, Moldova.*

(1) Introducere

Sistemul educațional are un rol fundamental în procesul de socializare și în formarea capitalului uman, influențând integrarea socială și economică a noilor generații. Calitatea acestui capital determină nu doar nivelul de bunăstare al unei națiuni, ci și capacitatea sa de a rămâne competitivă pe plan regional și internațional [1]. Instituțiile de învățământ contribuie esențial la pregătirea tinerilor pentru rolurile sociale și profesionale adulte, având totodată o funcție egalizatoare prin promovarea șanselor egale în educație [2, 3].

În Republica Moldova, evoluțiile din sistemul educațional reflectă interacțiunea complexă dintre transformările demografice profunde și schimbările socioeconomice din ultimele decenii. Declinul continuu al populației tinere a determinat scăderea semnificativă a numărului de elevi și studenți, precum și reducerea rețelei instituționale de învățământ [4]. În paralel, s-a manifestat un proces accentuat de „masificare” a învățământului superior, caracterizat prin extinderea accesului și creșterea ponderii persoanelor cu studii superioare în populație [4], reflectând tendințe similare celor din majoritatea țărilor europene. Aceste transformări modifică semnificativ raportul dintre sistemul educațional și piața muncii, făcând necesară o analiză a tranziției absolvenților către activitatea profesională.

Integrarea tinerilor pe piața muncii are loc într-un context socioeconomic instabil, marcat de crize succesive și de tendințe globale și regionale aflate într-o permanentă schimbare. Aceste procese afectează în mod disproporționat tinerii, care reprezintă segmentul cel mai expus noilor realități economice și sociale, fiind primii care resimt impactul atât al oportunităților, cât și al vulnerabilităților emergente [5, 6]. În consecință, responsabilitatea gestionării traseului profesional se transferă tot mai mult asupra indivizilor, iar procesul de inserție profesională devine mai complex și mai fragmentat.

În aceste condiții, analiza inserției profesionale a absolvenților de învățământ superior dobândește o relevanță strategică pentru fundamentarea politicilor educaționale și de ocupare. Studiile de tip *graduate tracer* oferă informații esențiale pentru evaluarea relevanței programelor universitare, pentru corelarea competențelor dobândite cu cerințele pieței muncii și pentru identificarea barierelor în tranziția către activitatea profesională.

Un pas important în această direcție îl reprezintă Studiul de Urmărire a Traseului Profesional al absolvenților, parte a proiectului „Învățământul Superior din Moldova” (2020-2025), implementat de Ministerul Educației și Cercetării cu sprijinul Asociației Internaționale pentru Dezvoltare. Acesta constituie primul demers național de colectare a datelor privind evaluarea programelor universitare de către absolvenți, tranziția către piața muncii și obstacolele întâmpinate în procesul de inserție profesională, oferind astfel o bază solidă pentru politici bazate pe dovezi.

(2) Cadrul metodologic

Evaluarea inserției profesionale a absolvenților se fundamentează pe modelul conceptual **input-process-output-outcomes**, elaborat de Schomburg [7]. Acest cadru analitic permite examinarea etapizată și sistematică a procesului educațional și a efectelor sale asupra parcursului profesional al absolvenților. Modelul pornește de la caracteristicile inițiale ale studenților (*input*), continuă cu analiza proceselor educaționale și de formare (*process*), evidențiază rezultatele imediate în termeni de cunoștințe și competențe dobândite (*output*) și, în final, evaluează impactul acestora asupra tranziției către piața muncii (*outcomes*).

Literatura internațională subliniază rolul esențial al *studiilor de tip tracer* în susținerea reformelor din învățământul superior și a implementării procesului Bologna, în special în țările Europei Centrale și de Est, unde tranzițiile socioeconomice rapide au generat decalaje între formarea academică și cerințele pieței muncii [8].

În Republica Moldova, *Studiul de Urmărire a Traseului Profesional (SUTP)* a fost conceput ca o cercetare sociologică aplicată la scară națională, adresată absolvenților (promoția 2020). În cadrul studiului au participat 19 instituții de învățământ superior, implementarea acestuia fiind

coordonată de Institutul Național de Cercetări Economice (INCE), în colaborare cu Ministerul Educației și Cercetării, cu sprijinul Băncii Mondiale.

Populația studiată a inclus toți absolvenții programelor de licență din anul 2020, considerați o cohortă omogenă din perspectiva timpului scurs de la absolvire. Numărul total a constituit din 8098 persoane, dintre care 2009 au completat chestionarul SUTP, rezultând o rată de participare de 25,5%.

Instrumentul principal de cercetare a fost un *chestionar standardizat*, elaborat în conformitate cu recomandările metodologice internaționale privind tracer studies și adaptat contextului național. Chestionarul a fost disponibil în limbile română și rusă și a fost aplicat prin metode mixte – online și telefonic. Pentru a maximiza rata de răspuns, au fost utilizate strategii de contactare multiplă, prin email și telefon, desfășurate pe o perioadă extinsă (octombrie 2022 – iulie 2023).

Participarea la studiu a fost voluntară, ceea ce poate introduce un anumit grad de auto-selecție, atunci când absolvenții integrați profesional au manifestat o disponibilitate mai mare de a răspunde, în timp ce persoanele aflate în străinătate sau în situații de inactivitate profesională au fost subreprezentate. Cu toate acestea, dimensiunea eșantionului și acoperirea extinsă a instituțiilor de învățământ superior conferă o bază solidă și credibilitate concluziilor formulate.

(3) Rezultatele principale ale studiului

Percepțiile absolvenților privind calitatea programelor de studii. În cadrul SUTP, absolvenții promoției 2020 au evaluat retrospectiv programele de studii universitare, utilizând o scală de la 1 (*foarte nemulțumit*) la 5 (*foarte mulțumit*) pentru o serie de componente curriculare și extracurriculare. Rezultatele indică, în ansamblu, o percepție predominant pozitivă privind experiența educațională, majoritatea aspectelor analizate înregistrând scoruri medii situate între 3,5 și 4,0 puncte.

Cel mai înalt nivel de satisfacție a fost exprimat în legătură cu suportul și disponibilitatea cadrelor didactice de a oferi consultare, ghidare și consiliere, acesta fiind singurul indicator care a depășit valoarea medie de 4,0. Calitatea predării (conținut, metode, mijloace tehnice și stil de predare), structura programului de studii (număr și varietate de discipline) și cunoștințele și abilitățile dobândite în cadrul stagiilor de practică au fost, de asemenea, evaluate favorabil, înregistrând valori medii cuprinse între 3,84 și 3,90. Aceste rezultate reflectă o percepție generală de satisfacție față de dimensiunile esențiale ale procesului educațional.

Formarea competențelor practice în cadrul disciplinelor predate, posibilitatea alegerii cursurilor opționale sau facultative și implicarea în activități de cercetare au primit evaluări moderate, situate între 3,56 și 3,67. Aceste niveluri intermediare sugerează existența unui potențial de îmbunătățire în ceea ce privește flexibilitatea curriculară și integrarea mai eficientă a activităților aplicative în parcursul de învățare. În schimb, cele mai scăzute evaluări au vizat sprijinul oferit de universități în identificarea locurilor de muncă, care a obținut cel mai mic scor mediu (2,97). De asemenea, asigurarea locurilor pentru stagii de practică, participarea în proiecte de mobilitate academică și accesul la traininguri gratuite au fost evaluate sub pragul de 3,5 puncte, ceea ce indică anumite percepții critice asupra acestor componente instituționale.

Analiza comparativă pe universități evidențiază diferențe între instituțiile de învățământ superior. Cele mai ridicate scoruri au fost înregistrate la Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”. Absolvenții acestor instituții au evaluat favorabil structura programelor de studii, calitatea predării, disponibilitatea cadrelor didactice, oportunitățile de cercetare, mobilitățile academice și competențele dobândite în cadrul stagiilor de practică. Un caz particular îl reprezintă Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”, unde absolvenții au acordat cele mai înalte punctaje pentru organizarea stagiilor de practică (3,83-3,98), rezultat explicat prin organizarea centralizată a acestora în instituțiile medicale. În mod similar, absolvenții din domeniul educației beneficiază de plasare directă în instituțiile școlare, fapt reflectat în scorurile mai ridicate privind implicarea universităților în identificarea locurilor de muncă (3,21-3,51).

În contrast, Universitatea de Stat din Moldova se remarcă prin cele mai scăzute evaluări pentru mai multe dimensiuni, inclusiv formarea competențelor practice (3,38), asigurarea locurilor

pentru stagii de practică (3,18), mobilități academice (3,23), participarea la traininguri gratuite (3,03) și sprijinul în angajare (2,53). Universitatea Liberă Internațională din Moldova a obținut scoruri mai reduse pentru structura programului de studii (3,67), calitatea predării (3,65) și implicarea în activități de cercetare (3,25). De asemenea, Universitatea Tehnică a Moldovei se distinge prin cel mai scăzut nivel de satisfacție în ceea ce privește posibilitatea de alegere a cursurilor opționale (3,29) (tab. 1).

Tabelul 1. În ce măsură sunteți mulțumit/ă de următoarele aspecte și opțiuni ce țin de programul de licență? (media notelor de la 1 la 5)

	USM	UTM	ASE M	USMF „N. Tes- temițanu”	UPS „I. Crean- gă”	ULIM	USARB	USC	Total
Structura programului	3.78	3.79	3.90	3.95	4.05	3.67	4.10	4.25	3.89
Posibilitatea alegerii unor cursuri opționale	3.45	3.29	3.70	3.56	3.83	3.38	3.97	3.94	3.58
Suportul cadrelor didactice de a oferi consultare/ghidare	3.90	4.10	3.95	3.77	4.36	3.95	4.33	4.37	4.05
Calitatea predării (conținut, metodă, mijloace tehnice)	3.68	3.85	3.87	3.81	4.21	3.65	4.25	4.31	3.90
Formarea competențelor practice în cadrul disciplinelor predate	3.38	3.58	3.59	3.76	4.11	3.44	4.06	4.06	3.67
Posibilitatea implicării în proiecte de cercetare	3.37	3.50	3.56	3.58	3.81	3.25	3.96	4.00	3.56
Asigurarea de către universități cu locuri pentru stagiile de practică	3.18	3.37	3.22	3.98	3.91	3.22	3.83	3.92	3.48
Cunoștințele și abilitățile acumulate pe parcursul stagiilor de practică	3.56	3.74	3.74	3.92	4.22	3.58	4.25	4.04	3.84
Posibilitatea participării în proiecte de mobilitate academică	3.23	3.35	3.47	3.61	3.60	3.23	3.80	3.73	3.45
Posibilitatea participării în traininguri gratuite	3.03	3.22	3.43	3.39	3.73	3.30	3.77	3.81	3.35
Implicarea universităților în identificarea locurilor de muncă	2.53	2.91	2.88	3.21	3.47	2.68	3.51	3.00	2.97

Autoevaluarea competențelor la momentul absolvirii studiilor de licență. Competențele dobândite pe parcursul studiilor universitare reprezintă un element esențial pentru dezvoltarea personală, orientarea profesională și integrarea cu succes pe piața muncii. Nivelul de pregătire practică și teoretică determină, într-o mare măsură, capacitatea absolvenților de a se adapta cerințelor ocupaționale și de a performa eficient la locul de muncă. În acest context, participanții la Studiul de Urmărire a Traseului Profesional au fost invitați să evalueze nivelul propriu de competențe la momentul finalizării programului de licență, utilizând o scală de la 1 (*nivel foarte scăzut*) la 5 (*nivel foarte ridicat*). Evaluarea a vizat un spectru larg de competențe, incluzând atât dimensiuni teoretice și practice, cât și competențe transversale, analitice și lingvistice.

Rezultatele arată că lucrul în echipă este competența cel mai înalt apreciată de către absolvenți, înregistrând o valoare medie de 4,08 puncte și fiind singura care a depășit pragul de 4.

Următoarele competențe în ordinea nivelului de apreciere sunt gândirea analitică, abilitățile de planificare și organizare a sarcinilor și activităților, capacitatea de a propune idei și soluții noi, precum și cunoștințele teoretice specifice domeniului de formare, toate obținând scoruri medii cuprinse între 3,90 și 3,98. Competențele legate de redactarea rapoartelor și documentelor, abilitățile digitale, cunoștințele interdisciplinare și deprinderile practice specifice specialității au fost evaluate la niveluri medii, situate între 3,69 și 3,81, indicând o percepție pozitivă, dar mai puțin pronunțată în raport cu dimensiunile menționate anterior. Cel mai scăzut nivel de autoevaluare a fost înregistrat pentru competențele lingvistice, respectiv abilitatea de a scrie, a se documenta și de a comunica într-o limbă străină, cu o medie de 3,39 puncte, ceea ce evidențiază o zonă vulnerabilă a formării universitare.

Analiza pe universități scoate în evidență diferențe în profilul competențelor autoevaluate. Absolvenții Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți au raportat cele mai înalte niveluri de competențe la majoritatea abilităților evaluate, confirmând o percepție consistent pozitivă asupra pregătirii oferite de instituție. Absolvenții Universității de Stat din Comrat s-au situat, de asemenea, la niveluri ridicate pentru majoritatea dimensiunilor, cu excepția competențelor lingvistice, unde evaluările au fost mai moderate. Respondenții Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă” au acordat valori înalte competențelor practice specifice specialității, cunoștințelor teoretice și interdisciplinare, abilităților de prezentare în fața unei audiențe, precum și competențelor de planificare, lucru în echipă și generare de idei noi.

În cazul Universității de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”, se remarcă o evaluare mai înaltă pentru competențele lingvistice și gândirea analitică, ceea ce reflectă specificul formării medicale, caracterizată printr-un curriculum riguros și internaționalizat. Absolvenții Universității Tehnice a Moldovei au apreciat în mod deosebit competențele digitale și gândirea analitică, iar cei de la Academia de Studii Economice din Moldova au evaluat pozitiv abilitățile lingvistice și capacitatea de redactare a documentelor profesionale, în concordanță cu profilul economic și administrativ al programelor. În schimb, absolvenții Universității de Stat din Moldova și ai Universității Libere Internaționale din Moldova au raportat cele mai reduse niveluri de competențe autoevaluate, înregistrând valori medii mai scăzute la majoritatea dimensiunilor analizate (tab. 2).

Tranziția către primul loc de muncă după absolvirea studiilor de licență. Analiza inserției profesionale imediate a absolvenților de învățământ superior evidențiază diversitatea strategiilor de acces pe piața muncii, a modalităților de căutare a unui loc de muncă și a duratei tranziției de la educație la muncă. În cadrul SUTP, cea mai frecvent utilizată metodă de identificare a unui loc de muncă după absolvirea programului de licență a fost transmiterea CV-ului către diferiți angajatori, menționată de 30,5% dintre respondenți. Alte canale de căutare au fost apelarea la rețele informale, precum familia, prietenii și cunoștințele (18,6%), contactarea directă a angajatorilor (17,1%) și utilizarea portalurilor specializate de recrutare (16,6%). Proporții mai reduse au fost asociate contactării directe de către angajatori (14,1%), repartizării instituționale (9,4%) și utilizării rețelelor sociale (7,1%).

Datele arată că integrarea pe piața muncii are loc rapid pentru majoritatea absolvenților. În perioada imediat următoare finalizării studiilor, 82,5% dintre respondenți erau încadrați profesional: 43,4% și-au continuat activitatea la locul de muncă anterior, 34,1% s-au angajat la un nou loc de muncă, 2,9% au devenit lucrători pe cont propriu și 2,1% și-au deschis o afacere. Restul de 17,5% erau în afara pieței muncii, fie în concediu de maternitate sau de îngrijire (5,9%), fie fără un loc de muncă (5,5%), în căutare activă (4,4%) sau continuând studiile (1,7%).

Analiza pe instituții de învățământ arată diferențe importante între profilurile de tranziție. Continuarea activității la locul de muncă avut anterior este deosebit de frecventă în rândul absolvenților Universității de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu” (68%) și ai Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice (52,4%), ceea ce reflectă tendința angajării încă din perioada studiilor în domeniile respective. Angajarea imediată după finalizarea studiilor este cea mai ridicată la Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” (45%), iar cea mai scăzută la universitățile cu

domenii medicale, unde mulți studenți lucrează deja în sector înainte de absolvire. Activitățile antreprenoriale sunt cel mai frecvent întâlnite în rândul absolvenților ULIM, AMTAP și USEFS, unde între 7-12% dintre respondenți și-au deschis o afacere sau au devenit lucrători independenți, în timp ce în domeniul medical nu se înregistrează astfel de cazuri, datorită specificului profesional și al cerințelor de experiență.

Tabelul 2. Cum ați evalua nivelul propriu de competențe dobândite în urma absolvirii programului de licență? (media notelor de la 1 la 5)

	USM	UTM	ASEM	USMF „N. Tesemițanu”	UPS „I. Creanță”	ULIM	USARB	USC	Total
Cunoștințe teoretice specifice domeniului de formare/specialității	3.80	3.82	3.79	3.98	4.14	3.76	4.16	4.06	3.90
Deprinderi practice specifice domeniului de formare/specialității	3.46	3.66	3.50	3.76	4.09	3.34	4.00	3.94	3.69
Cunoștințe în alte domenii sau discipline	3.54	3.68	3.71	3.70	4.01	3.59	4.01	3.96	3.73
Abilitatea de a scrie, a se documenta și de a conversa într-o limbă străină	3.36	3.44	3.51	3.47	3.19	3.22	3.66	3.17	3.39
Competențe digitale	3.61	3.93	3.77	3.84	3.82	3.54	4.09	3.98	3.78
Abilitatea de a scrie rapoarte, note sau documente	3.71	3.85	3.89	3.75	3.93	3.59	3.98	4.00	3.81
Abilitatea de a prezenta produse/servicii, idei sau rapoarte în fața unei audiențe	3.53	3.67	3.75	3.54	3.91	3.61	4.00	3.87	3.69
Gândire analitică	3.89	4.02	4.01	4.02	3.96	3.81	4.17	4.15	3.98
Lucrul în echipă	3.94	4.08	4.03	4.07	4.30	3.82	4.31	4.35	4.08
Abilitatea de a veni cu idei și soluții noi	3.85	4.00	3.91	3.89	4.10	3.80	4.17	4.15	3.96
Abilități de planificare și organizare a sarcinilor și activităților	3.83	3.94	4.00	3.92	4.18	3.72	4.26	4.02	3.98

Diferențele de gen și mediu de reședință sunt moderate, dar semnificative: rata de angajare imediată este de 88% pentru bărbați și 80% pentru femei, diferență explicată în principal prin ponderea mai mare a femeilor aflate în concediu de maternitate. De asemenea, absolvenții din mediul urban se integrează ușor mai rapid (83,5%) comparativ cu cei din mediul rural (79,8%).

Analiza pe domenii de studii evidențiază profiluri distincte de tranziție profesională. Cea mai ridicată rată de integrare imediată pe piața muncii se înregistrează în domeniul educației fizice și sportului (92,8%), urmat de științele umaniste, juridice și TIC, unde între 38% și 43% dintre absolvenți se angajează în primele luni după finalizarea studiilor. În schimb, domeniile științe sociale și politice, urbanism și arhitectură prezintă cele mai scăzute rate de integrare imediată, cu doar două treimi dintre absolvenți activi profesional în această perioadă. Aceste diferențe reflectă caracteristici structurale ale pieței muncii, precum cererea sectorială și oportunitățile de angajare timpurie în timpul studiilor.

Durata medie a tranziției de la educație la muncă este de 4,64 luni, cu diferențe notabile în funcție de sex, universitate și domeniu de studiu. Bărbații se angajează mai rapid decât femeile

(3,9 luni față de 5,0 luni). Absolvenții Universității Tehnice a Moldovei înregistrează cea mai scurtă perioadă de tranziție (3,7 luni), în timp ce cei ai Universității de Stat din Moldova au cea mai lungă (5,4 luni). Domeniul TIC se distinge printr-o integrare rapidă, cu o medie de 2,5 luni de la absolvire până la primul loc de muncă, urmat de urbanism și arhitectură (3,6 luni), în timp ce domeniile științe sociale și politice și științe umaniste prezintă cele mai lungi perioade de tranziție, de peste 5 luni. De asemenea, absolvenții studiilor cu frecvență redusă și cei care au studiat cu taxă de școlarizare întâmpină tranziții mai lente, înregistrând medii de 5,9 și respectiv 5,4 luni.

Recomandările absolvenților pentru îmbunătățirea programelor de studii. Un aspect important al studiului a vizat recomandările absolvenților privind modernizarea învățământului superior. Peste jumătate dintre respondenți (55,3%) au subliniat necesitatea revizuirii curriculei, prin actualizarea conținutului disciplinelor de bază, eliminarea celor irelevante, diversificarea ofertei de cursuri, introducerea opționalilor, utilizarea programelor moderne și extinderea cursurilor de limbi străine.

Un procent de 14,9% au recomandat consolidarea orientării în carieră și facilitarea combinării studiilor cu activitatea profesională, iar aceeași proporție a propus îmbunătățirea calității predării prin evaluarea cadrelor didactice și implicarea specialiștilor din piața muncii în procesul educațional.

Modernizarea infrastructurii și digitalizarea procesului de studii au fost menționate de 7,6% dintre respondenți, iar 3,3% au insistat asupra extinderii oportunităților de formare practică (stagii, mentorat, proiecte, mobilități internaționale).

Alocarea suplimentară de resurse financiare instituțiilor de învățământ superior a fost sugerată de 2,1%, iar alte recomandări (activități extracurriculare, relație profesor-student, format online) au totalizat 2%.

(4) Concluzii

Rezultatele Studiului de Urmărire a Traseului Profesional pentru promoția 2020 evidențiază o imagine complexă a tranziției absolvenților de învățământ superior din Republica Moldova către piața muncii. Deși experiența educațională este, în general, apreciată pozitiv, cu evaluări favorabile privind calitatea predării și sprijinul oferit de cadrele didactice, persistă deficiențe în ceea ce privește dezvoltarea competențelor practice, lingvistice și a serviciilor de orientare în carieră. Integrarea profesională are loc relativ rapid pentru majoritatea absolvenților, însă apar diferențe notabile între domenii de studii, instituții, sexe și medii de reședință. Domeniile tehnice, TIC și medicale se remarcă printr-o tranziție mai scurtă, în timp ce absolvenții din științele sociale și umaniste întâmpină procese mai lente de integrare. Totodată, universitățile diferă semnificativ în capacitatea de a sprijini tranziția absolvenților către piața muncii, reflectând atât particularități structurale, cât și niveluri diferite de cooperare instituțională cu angajatorii. Aceste rezultate subliniază necesitatea consolidării legăturilor dintre învățământul superior și piața muncii prin modernizarea curriculară, extinderea oportunităților de stagii și dezvoltarea serviciilor de carieră.

Bibliografie:

1. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. [ed.] Academia de Studii Economice a Moldovei. 2014.
2. LAUDER, H., BROWN, P., DILLABOUGH, J. A., HALSEY, A. H. (Eds.). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford University Press. 2006. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/education-globalization-and-social-change>.
3. VOICU, B. Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context european. In: *Calitatea Vieții*. 2004, vol. 15(1-2), pp. 137-157.
4. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ AL REPUBLICII MOLDOVA. 2024. [Interactiv].
5. FURLONG, A., CATMEL, F. *Young people and social change: new perspectives*. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press, 2007. p. 173. ISBN 978-0-335-21868-4.
6. POHL, A., Walthier, A. Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. In: *International Journal of Lifelong Education*. 2007, vol. 26, nr. 5. pp. 533-553.
7. Schomburg, H. (2003). *Handbook for Graduate Tracer Studies* [1st ed.]. Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel.

8. Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.

CZU 37.091

PERSPECTIVA MANAGERIALĂ INOVATOARE ÎN EDUCAȚIE: ÎNTRE NECESITATE, VIZIUNE ȘI ACȚIUNE

Iurie UNGUREANU, dr., profesor, Liceul Teoretic „M. Gorki” din Bălți,
Facultatea de Chimie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Marina GUMENIUC, profesoară, director, Gimnaziul nr. 3 din Bălți

Tatiana CHIȚCANEANU, învățătoare, director adjunct, Gimnaziul nr. 3 din Bălți,
Centrul de Creație pentru Copii „Miron Blanc” din Bălți

Elena PRUNICI, asist. univ., Centrul de Formare Continuă și Leadership,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *In the context of increasing pressures of digitalization, globalization and social responsibility, educational systems are called upon to reinvent themselves. This paper provides a critical synthesis of the need for managerial innovation, outlines a strategic vision and describes sets of concrete actions capable of accelerating transformation in pre-university and university education. e. The analysis combines recent theoretical perspectives – distributed leadership, transformational leadership and complexity theory – with case studies from the Republic of Moldova and the European space, highlighting the role of organizational culture, trust and inter-institutional collaboration in driving educational innovation.*

Keywords: *educational management, innovation, distributed leadership, digital transformation, organizational culture.*

Introducere

În ultimele decenii, educația a devenit un teren fertil pentru transformări accelerate, determinate de factori multipli: revoluția digitală, globalizarea competențelor, emergența noilor paradigme pedagogice și schimbarea continuă așteptărilor societății față de școală. *Perspectiva managerială inovatoare în educație: între necesitate, viziune și acțiune* presupune depășirea rutinelor instituționale, asumarea unui rol strategic în configurarea viitorului educațional, implicare, o reconfigurare profundă a modului în care sunt gândite/elaborate și implementate procesele decizionale, relațiile interumane, cultura organizațională. Scopul perspectivei manageriale inovatoare în educație este de a explora nu doar „De ce” și „Când” este necesară inovația managerială, ci și „Cum” poate fi implementată eficient, într-un mod scalabil și sustenabil.

În Republica Moldova, exemplele recente – precum programul „Model Schools” implementat de UNDP sau lansarea Institutului Național pentru Educație și Leadership (INEL) – sugerează o tendință promițătoare de tranziție de la un model birocratic la unul adaptativ, centrat pe dezvoltare profesională și învățare organizațională [6, 9, 10].

Cadre de leadership (manager, director) inovator în educație: între necesitate, viziune și acțiune

În contextul *leadership-ului (managementului) educațional inovator*, adoptarea unor noi paradigme de conducere (administrare) este esențială pentru a răspunde provocărilor contemporane ale educației între *necesitate, viziune și acțiune*. Cadre conceptuale relevante și complementare care susțin un leadership eficient, inovator în educație și adaptabil sunt [2, 6, 9, 10, 12, 13]:

Leadershipul (managementul) distribuit se bazează pe ideea că sarcinile de conducere nu trebuie concentrate exclusiv în mâinile directorului (managerului), ci partajate între mai mulți actori ai „organizației educaționale” spre distribuirea responsabilităților manageriale către cadrele didactice și alte părți interesate. În acest context, crește gradul de implicare, stimulează inovația și întărește cultura colaborativă, managerii nu impun soluții, ci creează condițiile pentru ca soluțiile să fie generate din interiorul „organizației educaționale”.

Leadershipul (managementul) transformațional implică formularea unei viziuni inspiraționale, mobilizarea emoțională a personalului, facilitează dezvoltarea personală și profesională a membrilor echipei, inovația pedagogică, autonomie profesională și încurajează asumarea riscurilor.

Teoria complexității. Inovația apare din interacțiuni emergente, relații de încredere, structuri descentralizate, combină ideea contextualizată între viziune transformațională, distribuția responsabilităților și capacitatea de a interacționa printr-o abordare sistemică și adaptivă în cadrul unei instituții de învățământ.

Nevoia de inovație managerială în educație: argumente de context

Nevoia de inovație managerială în educație derivă dintr-un ansamblu de factori interdependenți, care afectează performanța școlară și funcționarea sistemică a instituțiilor de învățământ [5, 4, 11, 14, 15]:

- *Schimbări socio-economice și culturale.* Globalizarea, migrația și polarizarea economică influențează direct așteptările față de școală (cantitatea/calitatea învățării). În Republica Moldova, datele PISA 2022 indică decalaje semnificative între rural și urban, iar ratele de abandon școlar rămân îngrijorătoare. Aceste fenomene reclamă modele manageriale adaptative care să integreze incluziunea, diversitatea și echitatea ca principii orientative manageriale.
- *Criza competențelor și a resurselor umane.* Deficitul de cadre didactice calificate, îmbătrânirea personalului didactic și nivelul scăzut de retenție în sistem ridică întrebări despre sustenabilitatea actualului model de leadership. Programe precum INEL (2024), axate pe formarea de mentori și managerii educaționali emergenți inovativi, vin să răspundă acestei crize structurale, implică o regândire a rolului leadership (directorului) de școală ca administrator și ca agent al schimbării.
- *Presiunea transformării digitale.* Digitalizarea este o condiție de funcționare (operare). Proiecte europene precum „Future Classroom Lab” sau „Digital School” impun integrarea tehnologiilor educaționale în procesul educațional, curriculum și evaluare. Managementul educațional inovator este provocat să asigure infrastructura necesară și să creeze o cultură organizațională deschisă la experimentare digitală.
- *Reconfigurarea relației școală-comunitate.* Școala este centrată într-o rețea extinsă de relații de parteneriat cu părinții, autoritățile locale, sectorul privat și organizațiile non-guvernamentale.
- *Cerințele noilor paradigme educaționale.* Educația centrată pe competențe, învățarea personalizată, integrarea gândirii critice și a creativității în procesul didactic impun o regândire radicală a modului în care este condusă o instituție de învățământ.

Viziunea managerială inovatoare în educație

Viziunea managerială inovatoare în educație reprezintă un cadru conceptual și practic care ghidează liderii (manageri, directori) educaționali spre o transformare sustenabilă, flexibilă și centrată pe nevoile actuale și viitoare ale elevilor și comunității. Deciziile nu mai sunt monopolizate de un singur actor, ci sunt rezultatul unui proces colaborativ care implică cadre didactice, elevi, părinți și alte părți interesate. Elemente-cheie ale viziunii manageriale inovatoare sunt [1, 3, 7, 8]:

- *Orientarea către elev și comunitate.* Centrul procesului educațional devine elevul cu nevoile, aspirațiile și potențialul său unic. Managerii promovează personalizarea învățării și dezvoltă parteneriate active cu părinții și comunitățile locale, asigurând o educație relevantă și contextualizată și eficientă.
- *Guvernanță participativă și distribuția managerială.* Favorizează responsabilizarea și implicarea activă a tuturor membrilor comunității școlare.
- *Cultură organizațională a încrederii și a inovării.* Un mediu deschis, în care greșelile sunt acceptate ca parte a procesului de învățare, stimulează asumarea riscurilor și experimentarea. Managerii creează condiții pentru dezvoltarea creativității și schimbului de bune practici.
- *Orientare strategică spre dezvoltare sustenabilă.* Viziunea include integrarea principiilor sustenabilității, atât în gestionarea resurselor, cât și în educația propriu-zisă, pregătind elevii pentru provocările sociale și ecologice ale viitorului.

- *Adopția tehnologiilor și inovării digitale.* Managerii recunosc rolul crucial al digitalizării ca motor al inovării educaționale și facilitează transformarea instituțional-educațională prin investiții în infrastructură, formare continuă și suport tehnic adaptat.

De la viziune la acțiune: modele și strategii

Transformarea viziunii manageriale inovatoare în practici concrete și sustenabile reprezintă o provocare esențială pentru managerii educaționali. Pentru a facilita această tranziție, se recomandă adoptarea unor modele și strategii dovedite, care să răspundă specificităților contextului educațional local și global [4, 5, 14, 15]:

a) Modele de implementare a inovării manageriale

Management distribuit. Delegarea responsabilităților și implicarea activă a echipei manageriale, cadrele didactice și alte părți interesate devin co-creatori ai schimbării, crescând, astfel, acceptarea și eficiența implementării.

Micro-inovații și prototipare rapidă (rapid prototyping). În locul schimbărilor ample și costisitoare, se promovează testarea rapidă a unor soluții mici, care pot fi ajustate în funcție de feedbackul primit, reducând riscul și sporind agilitatea „organizației educaționale”.

Rețele profesionale de învățare (Professional Learning Communities – PLC). Aceste grupuri facilitează schimbul de bune practici, colaborarea interdisciplinară și învățarea continuă între cadrele didactice, consolidând cultura inovării în școală.

b) Strategii de acțiune scalabile

Utilizarea datelor pentru decizii formale și informate. Implementarea dashboardurilor de performanță și a sistemelor de monitorizare continuă permite evaluarea impactului intervențiilor și ajustarea strategiilor în timp real.

Formare continuă și dezvoltare profesională personalizată. Programele modulare, care răspund nevoilor specifice ale managerilor și cadrele didactice, sprijină adaptarea competențelor manageriale și pedagogice la cerințele inovării.

Parteneriate public-privat și colaborări internaționale. Cooperarea cu organizații externe aduce resurse suplimentare, expertiză și perspective noi, precum exemplul colaborării MoU IIM Nagpur-Epiroc (2025), care a facilitat dezvoltarea unor programe executive personalizate.

c) Studiu de caz: Programul „Model Schools” în Republica Moldova

Inițiativa „Model Schools” (UNDP, 2024) ilustrează succesul unei abordări integrate, care combină infrastructura modernă, formarea continuă și implicarea comunității. Aceasta a condus la creșterea rezultatelor școlare și la dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre inovare.

Metodologia studiului

Această lucrare adoptă un design de cercetare de tip revizuire narativă combinată cu analiza critică a politicilor educaționale relevante. S-a realizat o selecție sistematică a surselor bibliografice din baze de date academice internaționale, precum ERIC, Scopus și Web of Science, precum și din documente oficiale publicate de instituții naționale și internaționale implicate în domeniul educației (Ministerul Educației al Republicii Moldova, UNDP, UNICEF, EU4Moldova).

Analiza include studii teoretice și empirice recente (2019-2025) privind managementul inovării educaționale, management distribuit și transformarea digitală. Studiile de caz prezentate sunt extrase din proiecte naționale și internaționale, oferind o perspectivă aplicată asupra fenomenului. Metodele utilizate au vizat identificarea temelor principale, evaluarea impactului inovațiilor manageriale și corelarea acestora cu indicatori de performanță educațională și cultură organizațională [11, 14, 15].

Rezultate și discuții

Analiza literaturii și a studiilor de caz relevă mai multe concluzii semnificative privind inovația managerială în educație. Leadershipul (managementul) distribuit și transformațional s-a dovedit un factor esențial în eficiența proceselor inovative, distribuirea responsabilităților și consolidarea încrederii în echipele manageriale stimulează adoptarea și implementarea inovațiilor educaționale. Cultura organizațională joacă un rol mediator, facilitând colaborarea și deschiderea către

schimbare. Încrederea organizațională este un catalizator fundamental pentru adoptarea tehnologiilor educaționale și pentru asumarea riscurilor în procesul de inovare. Relațiile bazate pe încredere permit crearea unui mediu propice experimentării și dezvoltării continue. Studiile de caz din Republica Moldova, cum ar fi programul „Model Schools” (UNDP, 2024), arată că investițiile în infrastructura modernă și în formarea continuă a cadrelor didactice produc rezultate pozitive atât în performanțele școlare, cât și în transformarea culturii organizaționale. Impactul acestor inițiative devine sustenabil numai dacă este susținut de leadership local puternic și de un angajament real pentru inovare. Agenda digitală europeană și inițiativele conexe (EUN, EU4Moldova) oferă cadrul și resursele necesare pentru accelerarea transformării digitale în școli, însă implementarea cu succes depinde de capacitatea managerilor educaționali de a integra noile tehnologii în mod strategic și adaptat contextului local. Aceste rezultate confirmă că inovația managerială educațională nu este un proces liniar, ci o dinamică într-un sistem educațional complex care implică multiple niveluri și actanți în procesul educațional, relevă importanța abordării integrate, care combină viziunea strategică cu acțiuni concrete susținute de o cultură organizațională orientată spre învățare, integrare și colaborare.

Recomandări

În baza rezultatelor obținute, se pot formula următoarele recomandări pentru practicienii și factorii decizionali din domeniul educației:

- *Politici publice orientate spre inovare:* Este necesară integrarea indicatorilor specifici de inovare managerială educațională în standardele naționale de asigurare a calității educației. Acest lucru va permite monitorizarea și susținerea continuă a proceselor inovative în unitățile de învățământ.
- *Formare și dezvoltare profesională:* Programele de formare pentru managerii educaționali trebuie să includă componente modulare dedicate competențelor digitale, leadershipul (managementul) distribuit, transformațional și antreprenorial. Acestea trebuie să fie accesibile continuu și adaptate la nevoile specifice ale unităților de învățământ.
- *Crearea de rețele profesionale:* Implementarea comunităților profesionale de învățare (Professional Learning Communities) în cadrul unităților de învățământ și între instituții educaționale pentru schimbul de bune practici și colaborare în dezvoltarea inovațiilor.
- *Utilizarea datelor pentru decizii:* Dezvoltarea și utilizarea unor instrumente analitice (dashboarduri de performanță) care să permită managerilor monitorizarea continuă a indicatorilor-cheie și luarea deciziilor bazate pe evidențe (informație statistică).

Concluzii

Inovația managerială în educație reprezintă o necesitate stringentă în contextul schimbărilor accelerate și complexității tot mai mari a mediului educațional. Transformarea digitală, presiunile sociale și așteptările în creștere ale comunităților solicită managerii educaționali capabili să adopte viziuni strategice și să implementeze acțiuni concrete, flexibile și colaborative. Leadershipul (managementul) distribuit și transformațional, cultura organizațională bazată pe încredere și parteneriatele sustenabile constituie pilonii principali ai unui management educațional inovator de succes între viziune, necesitate și acțiune. Rezultatele subliniază importanța formării continue a managerilor educaționali, integrarea unor instrumente și strategii scalabile și adaptarea lor spre o viziune integratoare constructivistă.

Bibliografie:

1. BILAȘ, L., & Masadeh, A. *Managementul inovațional: importanța leadership-ului și activității de lucru în echipă*. *Economica*, 25(2), 51-61, 2017.
2. BLANCHARD, K. H., & MILLER, M. *Leading with trust: How to build strong school teams*. San Diego, CA: TrustWorks Publishing, 2024.
3. COJOCARU, V. *Necesitatea formării competențelor inovaționale la managerii din învățământul preuniversitar*. *Științe ale Educației*, (5), 37-46, 2016.
4. EU4 MOLDOVA. *Digital School concept*, 2023, disponibil: <https://eu4moldova.eu>

5. EUROPEAN SCHOOLNET. *Future Classroom Lab*. (2019-2025), disponibil: <https://fcl.eun.org>
6. FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, 2001.
7. GEORGESCU, C.-I. *Managementul inovațiilor educaționale: evoluție și experiențe*. Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 9-10 noiembrie, Chișinău, 2023.
8. GEORGESCU, C.-I. *Managementul inovațiilor în educație: concept și particularități*. Științe ale Educației, În Revista Studia Universitatis Moldaviae, nr.9 (169), 2024.
9. JASSIM, S. Educational innovation and leadership: Shaping the future of learning. *Academy of Educational Leadership Journal*, 28(2), 1-3, 2024.
10. LU, S.-H., & CHEN, C.-C. Principals' distributed leadership and the effectiveness of school innovation management: the mediating role of school organisational culture. *Journal of Educational Administration*, 63(2), 129-143, 2025.
11. REZULTATELE PISA 2022, disponibil: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
12. SHIBIRŪ, T., & BEKELE, M. Leading change and innovation effectively in secondary schools: A literature review. *International Journal of Secondary Education*, 12(3), 68-74, 2024.
13. SMITH, D. Leading change: Transformative strategies in educational leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 28(1), 1-3, 2024.
14. UNDP Moldova. *Transforming education in Moldova through Model Schools*, 2024, disponibil: <https://undp.org/moldova>
15. UNICEF Moldova. *Institutul Național pentru Educație și Leadership – Comunicat de presă*, 2024, disponibil: <https://unicef.org/moldova>

SECȚIUNEA nr. 2. ȘTIINȚE FILOLOGICE: EDUCAȚIE LINGVISTICĂ
ȘI PERSPECTIVE CULTURALE

Atelierul nr. 1. *Limba și identitate culturală*

CZU 811.135.1 373.4

DINAMICA OCAZIONALISMULUI ÎN LIMBAJUL ACTUAL: ÎNTRE EFEMERITATE
ȘI CREATIVITATE

Gheorghe POPA, dr. hab., prof. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Lina CABAC, dr., lect. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article analyzes the dynamics of the emergence and evolution of nonce words in contemporary Romanian, highlighting some of the particularities of these lexical innovations. It emphasizes that the lexicon is constantly changing, driven by social, political, economic, cultural, and other changes, which generates the need for new lexical forms to name newly emerging realities. Although nonce words, as products of individual imagination, are initially created to express particular situations, some of them can be taken up and transmitted by imitation, becoming part of the linguistic heritage of the community. At the same time, their destiny is variable: some become part of the stable vocabulary, others remain in sporadic use, and most disappear after only one use. The study also explains some of the factors that determine the acceptance and viability of nonce words, such as the prestige of the creator, the necessity of the term, etc.*

Keywords: *nonce word, normativity, reproducibility, motivation, meaning, lexical level, expressiveness.*

0. Lexicul oricărei limbi, inclusiv al limbii române, este permanent supus unui proces de modificare și îmbogățire. Ritmul alert al vieții cotidiene determină apariția unor noi unități lexicale, ce au menirea să denumească realități inexistente în fazele anterioare ale progresului social, politic, economic, cultural sau tehnic. În paralel, se poate observa și tendința de extindere a înțelesului unor termeni care sunt deja incluși în dicționare. Aceste procese lingvistice probează, fără îndoială, interdependența profundă dintre transformările sociale și dinamica sistemului limbii.

Ceea ce dorim să menționăm e faptul că schimbările lexicale nu sunt însă determinate doar de necesitățile practice de denumire a realităților, dar și de intenția umană de a-și exprima convingerile, atitudinile și sentimentele. În situația când resursele lingvare existente devin (sau sunt percepute ca) limitate, vorbitorul, prin natura sa creativă, improvizează proprii modalități de exprimare, neglijând uneori constrângerile impuse de normele limbii. Astfel de cuvinte, prilejuite spontan pentru a răspunde unor provocări specifice sau unor intenții particulare, țin preponderent de zona efemerității și a sporadicității, deoarece utilizarea lor este în funcție de situația care le-a generat. Lesne se poate deduce că, în continuare, ne vom referi la cuvintele ocazionale.

1. Ca atare, cuvântul *ocazionalism* nu este utilizat pe larg în literatura de specialitate și nici nu este înregistrat de dicționare cu accepție terminologică. Cu toate acestea, despre acest strat lexical se vorbește *cu orice ocazie*. Încă la 1830, Eftimie Murgu, fiind conștient de existența în limba română a două straturi de cuvinte – esențiale și accidentale, menționa univoc: „Cuvintele esențiale ale unei limbi sunt acelea care sunt indispensabile menținerii siguranței și comodității, și în felul acesta fericirii; căci toate celelalte (ca de exemplu, cuvinte străine strecurate în limbă, cele artificiale, inventate) pot fi preschimbate, modificate, depind ca atare de circumstanțe care sunt *ocasionale* (subl. n. – Gh. P., L. C.), din care cauză eu și cuvintele acestea le numesc întâmplătoare, și deci neesențiale în ce privește ființa limbii, cuvinte accidentale. Din aceasta este de înțeles că trebuie judecat caracterul unei limbi după cuvintele esențiale, nicidecum însă după cele accidentale” [*apud* 7, p. 108]. Firește, repartizarea în cauză nu este pasibilă de contestări, dar, în același timp, nu putem să nu reliefăm și faptul că, în anumite acte de comunicare, tocmai cuvintele

„accidentale” sunt decisive în transmiterea univocă a mesajului: imaginați-vă cum ar fi fost perceput mesajul ironic despre Gică Becali, dacă nu ar fi fost numit *Gică Berbecali* (aluzia la trecutul lui de oier este transparentă) sau despre candidatul la primul tur al prezidențialelor din România Călin Georgescu, dacă nu ar fi fost numit *Cremlin Georgescu* (aluzia la legătura lui cu Moscova nu poate fi pusă la îndoială).

2. Deși fenomenul glotic în discuție este consemnat în literatura de specialitate, fiind abordat din diverse perspective (cum ar fi, de exemplu, natura lui creativă, potențialul lui stilistic sau caracterul lui efemer și individual), totuși cuvântul *ocazionalism* nu e utilizat încă cu o accepție lingvistico-terminologică distinctă, după cum nu se vorbește nici de existența unui strat lexical deosebit (de rând cu alte straturi lexicale, cum ar fi cel neologic, arhaic etc.). Mențiuni succinte de genul „ocazionalismul este un element apărut ocazional într-un sistem (mai ales în limbă)” [5, p. 374]; „ocazionalismele sunt niște neologisme, dar care nu capătă răspândire generală în limbă, ci apar la un moment dat într-un singur text sau o singură dată doar la un singur vorbitor” [2, p. 82]; „ocazionalismele sunt fapte de vorbire, bazate pe imagini create ocazional de vorbitori” [1, p. 35] sunt, din anumite puncte de vedere, acceptabile, dar, în același timp, sunt și discutabile, întrucât lasă spațiu pentru interpretări diferite. Fără a intra în detalii, ne întrebăm aproape retoric: Cuvintele ocazionale reprezintă domeniul limbii sau al vorbirii? În ce măsură se justifică calificarea ocazionalismelor drept neologisme? Ce șanse au cuvintele *fustoman* sau *lactoman* să devină unități ale sistemului limbii de îndată ce dicționarele îl înregistrează pe *meloman*? Pot fi considerate drept neologisme cuvintele *putinist*, *prigojiniadă* sau *alecsandriadă* de îndată ce dicționarele înregistrează cuvintele *brejnevist* sau *mineriadă*?

3. Indiscutabil, esența ocazionalismului derivă din perceperea psiholingvistică a ceva „nou”, creat în mod conștient de către vorbitor în baza atât a elementelor existente deja în limbă, cât și a elementelor modificate sau inventate de înșiși vorbitori. În acest proces de nominare, vorbitorii exploatează nu numai latura materială a limbii (planul expresiei), dar și cea conținutală (planul conținutului). Nu e lipsită de temei nici ipoteza (comentată de mai mulți cercetători) că ocazionalizarea (ca proces) este o fază inițială obligatorie în viața oricărui cuvânt, de la crearea până la instituționalizarea lui (indiferent de statutul lexical în care se va înscrie sau pe care îl va reprezenta), cu precizarea că acest cuvânt nu se va confrunta cu restricții ce vizează trecerea lui dintr-un strat în altul. Pentru exemplificare: cuvântul *a furlua* (< *a fura* + *a lua*) a fost utilizat pentru prima dată de Ion Creangă, fiind perceput, firește, ca un ocazionalism autentic. Ulterior, a fost utilizat și de alți vorbitori (făcându-se sau nu referire la autorul lui), adică a trecut „borna” vorbirii, iar, drept consecință, și-a schimbat, respectiv, și statutul, devenind unitate a sistemului limbii (drept argument ne poate servi includerea lui în dicționarele explicative). E mai incertă, însă, soarta ocazionalismelor *bolșeNITică* și *secerociocanic*: „Iar visul secular de a trăi din a lui Vodă pilă, dacă nu din a Domnului milă, ține bine și azi și, cum propaganda *bolșeNITică* îl scutură încă, prăfos, din aripile sale, reactivând nostalgiile *secerociocanice*, nici poporul nu se smulge din gravitația lejankăi pătimirii colective” („Semn”, nr. 2, 2010). Prognozarea traseului cuvintelor evidențiate e în funcție de mai mulți factori. În primul rând, aceste ocazionalisme evocă niște realități care sunt în agonie, iar, în al doilea rând, semnificația lor – care este una simbolică – se estompează sau e dată uitării – odată cu scurgerea timpului: cine din generația tânără mai știe că *bolșevic* e sinonimul cuvântului *comunist*, că *NIT* e un post rusesc antiromânesc, că *secera și ciocanul* era o emblemă de stat a ex-URSS ce simbolizează unitatea clasei muncitoare și a țărănimii?

4. Înainte de a comenta unele dintre particularitățile ocazionalismelor, facem mențiunea că acest tip de unități poate fi întâlnit la toate nivelele limbii:

- fonetic: „Locomotiva *fâss-âie*, frânele *frrânâie* și Toată-lumea-jos-din-vagoa’-c-alarmaeria.” (Goma, 2001, p. 391);
- grafic: „Români, să *ARDem* (= Alianța România Dreaptă) gazul propriu!” („Academia Cațavencu”, 14.11.2012);
- lexical: „*Ciolovecul bolșeviciat gândirostiviețuiește* la umbra simultanietății tezei cu anti-teza” (Pițu, p. 239);

- semantic: „... până când reputatul cardiolog nu *transplanta* cele patru milioane înapoi în visteria țării” („Camikaze”, 21.06.2011);
- gramatical: „Gata cu *parăzile* astea. Bă jurnale, e frumoase aste cu soldați, *tance*, *avionuri*” („Academia Cațavencu”, 05.12.2012) etc.

4.1. După cum se știe, vorbirea acceptă și acumulează toate produsele activității de limbaj a vorbitorului, indiferent de faptul dacă sunt sau nu sunt respectate normele în vigoare ale limbii. Indubitabil, formațiile ocazionale constituie o parte integrantă a vorbirii și reflectă, într-un anume fel, contradicția dintre domeniul vorbirii și sistemul limbii. Spre deosebire de alte tipuri de unități care apar, de asemenea, în acte individuale de vorbire, având din start șanse reale de a obține statut de fapte de limbă, doar o infimă cantitate de ocazionalisme pot obține un atare statut (cum ar fi *google*, *a gugăli*, *telelecție*, *a browsa*, *antivaccinist*, *sinecurist*, *bugetofag* etc.). Într-un cuvânt, viitorul ocazionalismelor este previzibil: ele rămân ca atare în textele în care au apărut.

4.2. Mulți cercetători invocă nenormativitatea drept o caracteristică a ocazionalismelor. Într-adevăr, primul detaliu „bătător la ochi”, care atrage atenția ascultătorului/cititorului în situația când întâlnește un ocazionalism e cel legat de aspectul lui formal, iar uneori și conținutul. Menționăm totodată că, în linii mari, îl șochează sau îl contrariază pe ascultător/cititor nu atât modalitatea de formare a ocazionalismelor (de regulă, ea e una cunoscută), cât produsul neașteptat al ocazionalizării, precum și ingeniozitatea de aplicare a procedeelelor de formare a cuvintelor ocazionale. Doar din această perspectivă am putea vorbi de nenormativitatea ocazionalismelor în raport cu unitățile lexicale canonice. Analizând corpusul de ocazionalisme, putem observa caracterul nenormativ doar al unor tipuri de ocazionalisme, adică ale celor care distonează, preponderent, sub aspect ortografic, cu modele de formare a cuvintelor canonice (cum ar fi *AgenCIA de presă*, *s[c]lav*, *bolșeNITică*, *a durea în diiCot*, *a gândirostiviețui*).

4.3. Din trusa caracteristicilor diferențiale ale formațiilor ocazionale face parte și nereproductibilitatea lor. Anume esența creativă a ocazionalismului, ce rezidă în faptul că acesta este generalizat, conceptualizat și articulat în circumstanțe comunicative specifice, îl diferențiază fundamental de cuvântul canonic, a cărui utilizare presupune reproducerea unei forme lingviale consacrate în diverse contexte. Altfel zis, ocazionalismul, ca fapt de vorbire, nu se reproduce într-un context sau altul, ci este creat pentru fiecare act de comunicare în parte, este o unitate care, dacă l-am cita pe F. de Saussure, este improvizată, nu este dată „ca atare de tradiție” [6, p. 136]. Pentru confirmare: „Manualele erau și ele pline de *killereală*, vulturii zburau cu copilul în cioc, privighe-toarea murea cu cârligul de la undiță înfipt în ochi.” („Camikaze”, 22.06.2011).

4.4. Pot fi făcute și unele observații referitoare la apartenența individuală a ocazionalismelor. Se știe că, în general, orice inovație lexicală are o sursă concretă și individuală (indiferent de nivelul limbii în care se va înscrie), cu precizarea că, pe parcurs, sursele se risipesc în negura vremii. Probabil, ocazionalismele constituie unica categorie de inovații lexicale despre care se poate vorbi punctual databil, adică când, cum, unde au apărut și cine este autorul. Pentru exemplificare: în literatura de specialitate se vorbește, aproape rezervat, că un oarecare cuvânt a fost utilizat pentru prima dată într-o anumită perioadă de timp de autorul *X* (de pildă, cuvântul *bazament* se consideră a fi o inovație lexicală a lui G. Călinescu la începutul sec. XX). Dar acestea sunt cazuri rarissime. În schimb, când analizăm un ocazionalism, putem indica cu exactitate autorul și sursa unde a fost utilizat: „[...] cum ne asigură consiliera *cotroceantică* crescută în seraiul nomenclaturist cu tot neamul ei de boieri-vechi și herodoți *ceașescolatri*.” (Goma, 1998, p. 23)

4.5. Expresivitatea este o particularitate ce e specifică, în general, tuturor unităților lexicale nou apărute. Cu timpul însă, unele din aceste unități, din motiv că își pierd „noutatea”, fie că trec în clasa cuvintelor potențiale (cum e cazul cuvintelor *arabofobie*, *barthesian*, *cioranian*, *putinism*) sau a cuvintelor neologice (cum e cazul cuvintelor *audiovizual*, *radioreleu*, *teleconferință*, *teleconkurs*), fie că își păstrează statutul de cuvinte ocazionale, inclusiv expresivitatea nealterată, cum ar fi cuvintele *vacanțamarizare* (< *vacanță* + *mar[e]* + *iza* + *-ar* + *-e*) sau *dodonism* (< *Dodon* + *-ism*): „Nu știi dacă lipsea *vacanțamarizarea* divertismentului, fiindcă Felix turnase deja de-un post TV

unde era loc pentru toate rimele lui Bulă.” („Academia Cațavencu”, 31.10.2012); „Vuvuzela lui Voronin sau *dodonismul* ca pedeapsă” („Timpul”, 08.10.2010).

4.6. Referitor la modalitățile de formare a ocazionalismelor, trebuie să menționăm că ele sunt întotdeauna un produs al utilizării a celor mai diverse procedee. Putem accepta ideea că ocazionalismul este întotdeauna un cuvânt derivat (după cum susțin o bună parte din cercetători) cu precizarea că prin derivare înțelegem formarea unităților lexicale nu *doar* prin sufixare și prefixare (în limba română nu există deocamdată un termen lingvistic ce ar desemna anume compartimentul lingvisticii privind formarea cuvintelor).

4.6.1. Reliefăm acest detaliu, deoarece atestăm zeci de ocazionalisme care au apărut ca urmare (a) a inserării grafice sub formă de semn de punctuație în structura sonoră a unui cuvânt: „Slavii, persoane de format mare, în libertate se dădeau în vânt după lupta fără lovituri – ajunși *s(c)lavi* ai Romei (după ce sătenizaseră Grecia), au dat numele lor întrecerii: «lupte greco-romane»” (Goma 1998, p. 81); (b) a eufemizării cuvintelor: „La Herculanee nu ne-am văzut încă de pe vremea *Abuziv Decedatului* (= N. Ceaușescu)” („Academia Cațavencu”, 6.05.2009); (c) a modificării enunțurilor fixe, cum ar fi frazeologismele, paremiile sau dictioanele: *A se simți cu musca pe coroană* < *A se simți cu musca pe căciulă*; *Copistul sare masa, plagiatorul sare Casa Poporului* < *capra sare masa, iada sare casa*; *Copiez, deci exist!* < *Gândesc, deci exist*.

4.6.2. Trebuie să admitem și existența ocazionalismelor la nivel semantic. E vorba de anumite transferuri de denumiri, pe care le utilizează vorbitorul, dar care, în același timp, e limitat de faptul „că e nevoit să aibă în vedere experiența generală și gradul de informare ale celor cărora li se adresează” [1, p. 34]. Astfel, în actele de comunicare pot fi atestate situații când vorbitorul îl atenționează pe interlocutor să-și strângă *piesele de rezervă*, adică picioarele sau să vorbească *fără precipitații*, adică fără a elimina din cavitatea bucală lichid apos secretat de glandele salivare. E limpede că asemenea transferuri de denumiri se efectuează doar la nivelul vorbirii, ele având la bază o asociere creată ocazional. O remarcă se impune aici de la sine: sensurile ocazionale (despre care am vorbit mai sus) nu trebuie să fie confundate cu tropii. În legătură cu acest aspect, S. Berejan menționează că „e necesar să se distingă net sensurile figurate *fixate* ale cuvintelor de cele *situative*, deoarece în primul caz coloratura emoțional-expresivă este o componentă inerentă conținutului semantic al cuvântului, în timp ce în cel de al doilea caz, sensul figurat apare în vorbirea unui individ, nefiind încorporat și neavând nici perspectiva de a fi încorporat în structura semantică a cuvântului ca un ingredient permanent al acesteia” [1, p. 35]. Trebuie să remarcăm, totodată, că nu este exclusă posibilitatea ca un ocazionalism să devină, cu timpul, un trop, adică un cuvânt ce ar face parte din lumea comună, cum ar fi cazul cuvintelor *vulpe* și *iepure*, utilizate cu sens de „persoană vicleană, șireată, abilă” și, respectiv, „elev care fugea de la școală” sau „student care era lăsat să mănânce la cantină fără să plătească”.

5. E cunoscută axioma că sensul cuvântului nu este altceva, decât utilizarea lui. Deci rolul contextului este important, dar în situația ocazionalismelor (mai ales, al celor cu un grad înalt de ocazionalitate și expresivitate) el este, pur și simplu, decisiv. Chiar în ipoteza unei etimologii transparente a ocazionalismelor (de exemplu, *cotroceantic* < *Cotroceni* + *antic*, *discobou* < *discobol* + *bou*, *secerociocanic* < *seceră* + *ciocan*, *dzerjoberioandropik* < *Dzerjinski* + *Beria* + *Andropov*, *ceaușescolatru* < *Ceaușescu* + *-latru*), totuși ascultătorul/cititorul are nevoie de informații suplimentare pentru a înțelege univoc conținutul lor semantic (care poate fi pozitiv sau negativ, salutar sau reproșabil, de entuziasm sau de condamnare etc.), iar acest lucru poate fi oferit doar de plasarea ocazionalismului respectiv într-un anumit context.

Prezentăm în continuare un exemplu de altă natură, făcând uz de un comentariu mai amplu. Răsăritul este un punct cardinal, ce este asociat, conform dicționarelor de simboluri, cu ivirea minunilor și cu provocarea reveriilor. Prin denaturarea intenționată, urmată de o interpretare abuzivă a exegeților, versul dosofteian *Că și de la Moscvi lucește lucroare* (prin acest vers Dosoftei își exprima recunoștința Patriarhului Ioakim al Moscovei pentru transmiterea unei tipografii din Rusia) s-a transformat în spațiul „moldo-românesc” (probabil, și printr-un act de folclorizare) într-un

slogan cu evidente nuanțe ideologice: *Lucoarea vine de la Răsărit / Lumina vine de la Răsărit*. Era suficient ca cineva să-și facă studiile sau un curs de tratament medical la Moscova, să fie dată în exploatare o uzină metalurgică sau o fabrică de prelucrare a tutunului în Republica Moldova etc. și motivarea „izbânzilor” nu se lăsa îndelung așteptată, deoarece ... *Lumina vine de la Răsărit*. Într-un cuvânt, șablonul respectiv, fără însă a avea un referent concret, însemna tot ce e posibil: și „ajutor frățesc”, și „sprijin moral”, și „credință până la moarte” etc. din partea Rusiei. Ce e drept, pe parcurs, au fost și nu puțini cercetători, dar și oameni de bună credință, care au încercat să zdruncine (când fățiș, când camuflat) valoarea simbolică în cauză a cuvântului *răsărit*. Într-un mod cu totul original a făcut acest lucru poetul N. Leahu care a substituit *răsărit* prin *răsărită*: „Lumina vine de la răsărită” (Leahu, p. 12). În contextul respectiv, cuvântul *răsărită* e un veritabil antonim ocazional al cuvântului *răsărit*, întrucât e transparentă aluzia la îmbinarea oximoronică rusească *культура семечек* „cultura semințelor de răsărită”: or aceste semințe, după ce sunt întrebuințate, sunt nu numai nestingherit scuipeate, dar se face acest lucru chiar și unde ... se nimerește. Acest exemplu ne demonstrează cu prisosință că „numai în discurs există *sens*, numai ceva spus are *sens*, pe când în limbă sunt date numai posibilități de *sens*, care s-ar putea întrebuința și altfel” [3, p. 56].

6. Ca și în cazul altor tipuri de inovații lexicale, și în cazul ocazionalismelor este zadarnică intenția de a identifica motivele apariției lor, deoarece „creația este inerentă limbajului prin definiție” și deci „nu pot fi prezentate rațiunile impulsurilor capricioase și de nebănuit ale imaginației umane creatoare” [4, p. 186]. Ceea ce e posibil în asemenea situații, ne sugerează Magistrul, e să identificăm „motivele acceptabilității mai mari sau mai mici a unei inovații într-o anumită comunitate”. Menționăm, în această ordine de idei, că majoritatea ocazionalismelor au un destin sumbru, adică rămân unități „de o singură folosință”. E greu să ne imaginăm că vorbitorii de limba română vor utiliza (doar cu anumite prilejuri, făcând trimitere, în același timp, la paternitatea inovației) ocazionalisme de tipul, *iubiurăște*, *a se evenimentializa*, *frunzăverdist*, *nedespământelenitic*, *PeDeLerinaj* etc.; nu puține ocazionalisme circulă frecvent în limbajul actual, ale căror autori pot fi orice vorbitor de limba română: aceste ocazionalisme au, în principiu, o existență efemeră, deoarece vizează anumite orientări, evenimente, persoane etc.: *șoriști* (adepti ai fugarului I. Șor), *moldoveniști* (adepti ai moldovenismului), *nicușoriști* (susținători ai actualului președinte al României, Nicușor Dan), *putiniști* (promotori ai doctrinei imperialiste a actualului președinte al Rusiei, Vladimir Putin), *dodoniști* (simpatizanți ai ex-președintelui RM Igor Dodon).

7. În contextul problematicii abordate găsim rezonabil a scoate în evidență faptul că inovațiile, deși sunt rodul imaginației individuale, sunt totuși imitate, iar „prin imitație se difuzează, devin tradiție, patrimoniu de modele lingvistice ale comunității, devin «convenționale», dar cel puțin pe parcursul unui anumit timp conservă amprenta unui individ creator care a realizat actul revelației inițiale” [4, p. 195]. În privința „apartenenței unui individ”, trebuie să facem o precizare: doar unele ocazionalisme poartă această „amprentă” (cum ar fi, de exemplu, *bazament* – G. Călinescu, *a încifra* – M. Eminescu, *patrihoț* – V. Alecsandri), altele, deși la origine sunt creații individuale, pot fi considerate și creații colective. Astfel, exagerând puțin lucrurile, putem afirma că, potențial, orice vorbitor de limba română este capabil să formeze cuvinte cu elementul de compunere *pro* „pentru...”, „în favoarea...”, „în sprijinul...” (cum ar fi, de exemplu, *proprus*, *promoscovit*, *procremlinist*, *proputinist*, *prosovietic* etc.).

8. Sintetizând cele expuse, lesne putem deduce că perioada de „carantină ocazională” a unităților lexicale e în funcție de mai mulți factori: prestigiul creatorului, expresivitatea inovației, necesitatea termenului, importanța realiei desemnate, rolul scrisului în popularizarea inovației etc. Cu alte cuvinte, atestăm o parte din ocazionalisme care, chiar din momentul apariției lor, au foaia de parcurs „tranzit” (de exemplu, *a xeroxa*, *bugetofag* sau *eurotarif*), o altă parte urmează să-și perfecteze actele pentru a obține „viză de reședință” în alte straturi lexicale (de exemplu, *habarnic*, *bugetărime* sau *mafiotizat*), iar cele mai multe se mulțumesc cu faptul că sunt lăsate la periferia vocabularului românesc (de exemplu, *fotografoame*, *introducibilitațiune* sau *minciunolog*).

Referințe bibliografice:

1. Berejan, Silviu. Echivalarea semantică în vorbire a elementelor lexicale din limbă prin ocazionalisme. În: *Revistă de lingvistică și știință literară*. Chișinău: Institutul de Filologie al A.Ș.M., 2001, nr. 1-6, p. 34-36. ISSN 0236-3119
2. Corlăteanu, Nicolae. *Încadrarea lingvistică în realitățile europene*. Chișinău: Editura A.S.E.M., 2001. 175 p. ISBN 9975-75-093-1
3. Coșeriu, Eugeniu. *Lingvistica integrală. Interviu realizat de N. Saramandu*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996. 184 p. ISBN 973-577-0-571
4. Coșeriu, Eugeniu. *Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*. Antologie, argument și note de Dorel Fînar. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009. 458 p. ISBN 978-973-703-386-4
5. Berejan, Silviu (coord.). *Dicționarul explicativ uzual al limbii române*. Chișinău: Editura Litera, 1999. 637 p. ISBN 9975742378
6. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curs de lingvistică generală*. Trad. și cuv. înainte de I. Izverna Tarabac. Iași: Editura Polirom, 1998. 400 p. ISBN 973-683-157-4
7. Șerban, Vasile, Evseev, Ivan. *Vocabularul românesc contemporan. Schiță de sistem*. Timișoara: Editura „Facla”, 1978. 299 p.

Referințe publicistice și literare:

1. „Academia Cațavencu” = *Academia Cațavencu*. Săptămânal de satiră și investigație din România. București. Disponibil: <https://www.academiacațavencu.info/>
2. „Camikaze” = *Camikaze*. Săptămânal scăpat de sub control. Disponibil: <https://www.kmkz.ro/>
3. Goma, 1998 = Goma, Paul. *Altina. Grădina scufundată*. Roman-public. Chișinău: Cartier, 1998. 189 p. ISBN 9975-949-38-X
4. Goma, 2001 = Goma, Paul. *Din calidor. O copilărie basarabeană*. Roman. Ed. a IV-a, ediție de autor, 2001. 232 p.
5. Leahu = LEAHU, Nicolae. *Comedia cumană și vodevilul peceneg* (studii, articole, eseuri, recenzii). Iași: Timpul, 2008. 220 p. ISBN 9789736123252
6. Pițu = PIȚU, Luca. *Temele deochete ale timpului nostru*. București: Editura Paralela 45, 2002. 288 p. ISBN 973-593-649-6
7. „Semn” = *Semn*. Revistă literară. Bălți
8. „Timpul” = *Timpul*. Unicul cotidian național. Chișinău. Disponibil: <https://timpul.md/>

CZU 37.0

EDUCAȚIA ȘI ȘCOALA ÎN SPAȚIUL ROMÂNESC – ÎNTRE TRADIȚIE ȘI MODERNITATE

Sanda-Maria ARDELEANU, DHC, prof. univ., Școala Doctorală Filologie, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Abstract: *The present study aims to examine the relationship between tradition and modernity in Romanian education. We start from the tradition of education in Romanian by Nicolae Iorga. We point out a theoretical model: C.-L. Strauss vs V. Propp and G. C. Bostan. We ensure the transition to modernity with some considerations on L. Zbanț.*

Keywords: *philology, tradition, modernity, Romanian education, Romanian school.*

Marele nostru lingvist și Părinte al Lingvisticii integrale spunea că Poezia reprezintă esența limbajului, că limbajul poetic este un „limbaj absolut”, lui Eugeniu Coșeriu noi datorându-i „delimitarea clară dintre stilistica lingvistică și stilistica literară și dintre limbajul ca atare și limbajul poetic care își instituie în mod autarhic calitatea de limbaj absolut” [1, online]. De aceea, încep printr-o trimite către poezie:

„Te iubesc în toate limbile pământului” – Monica Almășan Buhac
„Te iubesc în toate limbile Pământului
Fără rețineri, fără efort,

*De la primele semne: de dinaintea vorbirii
 Și nu am învățat la Oford.
 Te iubesc în sanscrită, în uzbekă, în cazahă ...
 Te iubesc, în toate limbile Pământului!
 Deși nu înțeleg nimic, decât dragostea noastră,
 Scrisă cu litere chirilice
 Și-ți spun acum că te iubesc ABSOLUT!
 De la facerea lumii, până la desfacerea lumii
 Te iubesc în limba dulce a Evei
 Și nu mă tem că nu am să primesc feedback.
 Da! Te iubesc în toate limbile Pământului!
 De dinainte și după Hristos.
 De n-ai să înțelegi, să nu judeci;
 Învăță a înțelege în privat.
 De-ai să privești adânc, profund în mine,
 Vei găsi dicționarul tuturor limbilor străine;
 Dar mai ales, al limbii române;
 Astfel, vei înțelege DE CE, vei simți CUM
 Te pot iubi în toate limbile Pământului?
 Da! Te iubesc în toate limbile Pământului!
 Dar cel m ai bine, te iubesc
 În limba mea,
 În limba mea maternă și paternă,
 Te iubesc bucovinește!
 Ti iubesc ... di crăp!"*

Cu acest fior al sensibilității limbajului poetic, avansează pentru a vorbi, câte puțin, dar metodic și util, sper despre:

1. Tradiția învățământului în limba română la Nicolae Iorga.
2. Un model teoretic „revizuit”: Claude-Lévi Strauss vs Vladimir Propp și Studiile despre folclorul românesc semnate de regretatul profesor academician Grigore C. Bostan, de la Cernăuți.
3. Singularitatea feminină și „limbile Europei” – câteva considerații asupra doamnei prof. univ. dr. hab. Ludmila Zbanț de la Universitatea de Stat Moldova din Chișinău.

Vă propun, așadar, câteva modele inspiraționale și motivante pentru studiile Dumneavoastră, totul subsumat ideii de învățământ românesc, între tradiție și modernitate.

Peste 24 de volume ce poartă semnătura „celui mai erudit și strălucit cărturar născut din plasma poporului român, scânteietorul profesor Nicolae Iorga” (Prof. univ. dr. Dan Smântănescu, secretarul personal al lui Nicolae Iorga), reeditate sau editate în premieră la Casa Editorială „Demiurg” din Iași, în cadrul unui larg proiect intitulat „Intelectuali români de expresie franceză”, pentru care Adunarea Parlamentară a Francofoniei a decernat Premiul Senghor – Césaire și Ordinul „La Pléiade”, în grad de Cavaler (Berna, 2015), ne oferă privilegiul întâlnirii cu unul dintre cele mai seducătoare texte, de o actualitate covârșitoare: *Istoria învățământului românesc*, publicată în ediție princeps în 1928, la Editura Școalelor din București și reeditată în 2020.

Acum 5 ani, în plină pandemie, se împlinesc 150 de ani de la nașterea celui de a „stăpânit aproape un veac cu luminile unei creații transmise oral sau tipărită, nu numai generațiilor succedente ale patriei sale, ci întregii umanități, căreia i-a dăruit un neprețuit tezaur de gândire și trăire românească” (Dan Smântănescu). Ceea ce am fi scris în 2020 despre situația învățământului românesc este atât de diferit de ceea ce trebuie scris astăzi încât, cu ocazia dezbaterilor generate în cadrul tradiționalului Simpozion al bibliotecarilor de la Suceava, ne-am gândit că revenirea la un text fundamental pentru domeniul pe care îl slujim, educația prin carte, devine absolut necesară

așa cum restituirea marilor texte ale culturii române ne apare, în aceste timpuri, ca o adevărată îndeletnicire patriotică.

Pentru că Nicolae Iorga, în cei aproape 70 de ani de viață, fără răgazuri și fără liniștea senectuții, a construit un model uman prin enciclopedismul cunoașterii, civismul atitudinilor, profunzimea reflecțiilor împărtășite neobosit atât în cele câteva sute de mii de pagini tipărite cât și prin gloria cuvântului său rostit, amploarea înfăptuirilor culturale. „Rămas în conștiința cărturărească mondială”, Nicolae Iorga este, fără nicio îndoială, un geniu și un fenomen al naturii despre care școala românească de astăzi ar trebui să vorbească infinit mai mult deoarece puterea învățăturilor sale ne-ar putea ajuta să ne redresăm, să continuăm, să nu ratăm și să nu disperăm.

„Școală face parte din vechiul tezaur al limbii românești, pe când *școlar* e o inovație lingvistică, înaintea căreia se întrebuița în Moldova cuvântul *școler*, din secolul al XVIII-lea, care trăiește încă în popor, sau *sholer*, după grecește, pe care l-a păstrat și Regulamentul Organic”. *Ucenicul* aparține împrumuturilor din slavonește [...] Dar moștenirii latine îi aparțin cuvintele de bază: *a învăța, învățatură și învățător (învățământ e iarăși din creațiune modernă)*, ba chiar și *învățăcel*” [2, p. 9].

Astfel începe primul Capitol „*Originile*”, al *Istoriei învățământului românesc*, minunatul text pe care am avut bucuria de a-l îngriji, alături de distinsa doamnă dr. în istorie Alexandrina Ioniță, care a redactat și impresionantul Indice general al cărții.

Despre vechimea școlii românești savantul N. Iorga precizează că „în vremuri normale, societatea creează școala și-i determină caracterul”, amintind despre legenda conform căreia la Suceava”, [Idem, p. 10] pe la 1400, Alexandru cel Bun ar fi întemeiat o Academie de drept, o școală, dar „un învățământ exista, fără îndoială, nu în legătură cu urmărirea pe căi teoretice a adevărului, ci cu nevoile adânci, neapărate ale societății [Ibidem]. Trei nume de învățători din Moldova s-au păstrat pentru secolul al XV-lea: Toader Popovici, Ion dascălul și Efrem dascălul, care scria hrisoave pentru Domnul Ștefan. Școala muzicală, Școala de meserii, Școala de „dieci”, maeștri mântuitori ai condeiiului, Școala de argintari sunt câteva din tipurile de școli românești ale începutului. După cum ușor observăm, caracterul aplicativ al învățaturii este unul esențial, deoarece școala servește societății și nevoilor acesteia.

După secolul al XVI-lea, apar primele influențe străine, „priebegia”, adică „migrația” mai ales în Ardeal și Polonia, fiind unul dintre cele mai obișnuite fenomene ale vieții politice românești ale veacului [Idem, p. 21]. Influențele italiene asupra școlii românești se manifestă cu preponderență în secolul al XVII-lea.

Școala veche românească s-a constituit la îndemnul lui Dosoftei, patriarhul de Ierusalim, în vreme ce arhidiaconul Hrisant, nepotul și urmașul patriarhului, învățat la Paris, a creat noul învățământ în Moldova sec. al XVIII-lea: „școala ca să învețe cine ar vrea, fără plată” [Idem, p. 60]. Apare, astfel, conform spuselor lui N. Iorga, întâia epocă a școlii fanariote. Nicolae Mavrocordat și Hrisant Notara sunt considerați întemeietorii învățământului superior strict elenic de la noi” [Idem, p. 75].

Iacov Putneanul cheamă la învățatură dând, în 1751, un *Bucvariu* pentru „copii lipsiți de hrană ce li se cădea, bolind cu inima de nenorocirea învățaturii lor, cu „sloguri întru întărirea cetirii sale”, plus rugăciunile și catehismul” [Idem, p. 79].

Și urmează, în secolul al XVIII-lea, influențele noii școli europene, „îndreptarea apuseană în Principate” și „Școala filozofică a Principatelor”.

Demne de ilustrat în acest context sunt Școala națională grecească și „lupta școlii naționale cu încercări de desnaționalizare franceză” [Idem, pp. 151-269]. Mă voi opri asupra unor considerații făcute de N. Iorga cu privire la lupta pentru limba română în secolul al XIX-lea, în condițiile în care „cei noi cunoșteau Apusul și nu se puteau recunoaște în propria lor țară” [Idem, p. 237].

„Învățământul național înjghebat cu atâta greutate și ținut cu atâtea sacrificii se întâlnește, însă, îndată după organizarea lui, cu o puternică rezistență a unei părți din clasa boierească, pe care o fermecase splendida civilizație franceză și care n-avea nicio considerație pentru începuturile nedesăvârșite și adesea neîndemănatece de la noi” [Ibidem].

În 1831, profesorul Lincourt întemeiază la Miroslava, o școală de băieți, apoi, alta, pentru nobilele „dimoazele”. În 1833, apare institutul lui Cuénim, Chefneux și Bagarre, unde au învățat

Mihail Kogălniceanu și Vasile Alecsandri. Ca materii erau: gramatica, istoria naturală, mitologia, analiza, germana. Astfel de școli franceze, alături de cele grecești sau româno-grecești, greco-germane sau franco-germane se întâlnesc, la 1837, mai pretutindeni în Moldova.

„Dar, cu aceste școli private, cu mulții preceptori de casă și multele guvernante, curentul străin, oricât de simpatic prin asemănarea de limbă, legătura de rasă și valoarea intrinsecă a culturii franceze, tindea să puie stăpânire pe școala publică însăși” [Idem, p. 240]. Dacă amintim aici pe celebrul J. A. Vaillant, cu școala sa concurențială cu mult superioară Colegiului Sf. Sava, autor al *Dicționarului franco-român* și al cărții *La Romanie*, profesorul lui Nicolae Bălcescu și al altor intelectuali munteni, putem să ne dăm seama de importanța acestor influențe și de amploarea învățământului în limba franceză sau, mai exact, de „tendența spre învățământul străin” [Idem, p. 247].

Revoluția de la 1848 a introdus învățământul gratuit, iar „românește erau să se predea, de fapt, toate materiile” [Idem, p. 265].

„Întemeierea României Unite a pus învățământului probleme de o nesfârșită greutate.

Pe de o parte, ea dădea românilor, al căror caracter național domină noul stat, școlile pe care odată, în țerile alipite, era pecetea maghiară, germană sau rusească. În afară de vajnica, imediata nevoie de a găsi puteri didactice, și anume ca să nu trebuiască a ne rușina de dânsele, erau tradiții pe care centralismul nu trebuia și, în orice cas, nu era în stare să le biruie cu tendințele lui spre unificare. [...] Subordonare în unele privințe conducerii de stat, introducerea chibzuită a cunoașterii limbii majoritare, colaborarea cu instituțiile de limbă românească, acestea erau punctele de discutație”.

Apariția matematicianului Spiru Haret este hotărâtoare pentru învățământul românesc. Acesta urmărea „înlăturarea superfluităților prin introducerea „simțului lucrurilor”, având în vedere „societatea fără lux și fără podoabe”.

La acest moment al istoriei învățământului românesc se oprește cartea lui N. Iorga, savantul *doctor honoris causa* la 31 de academii din diferite orașe ale lumii, cel care făcea naveta la Paris pentru a-și ține cursurile de Istorie universală și de Istorie a umanității, cursuri cu litere de aur, rămase în conștiința numeroșilor ascultători din toată lumea. „Veneau din toate țările lumii, oameni cu avionul special, mari savanți ca să asculte și să ia note de la aceste lecții ale marelui profesor Iorga”, spune secretarul său personal, profesorul univ. dr. Dan Smântănescu care a asistat la o pagină memorabilă din seria acestor cursuri. Vorbind despre problema Mării Mediterane, *Marea nostrum*, care l-a preocupat mereu deoarece făcea legătura între cele 3 civilizații: europeană, africană și asiatică, profesorul Iorga se întrece pe sine.

Odată, la una din aceste conferințe, el a vorbit timp de 2 ore în cea mai splendidă limbă franceză, „pentru că francezilor, la Paris, nu poți să le vorbești oricum”; după o pauză de 3-4 minute, a vorbit timp de 2 ore într-o impecabilă limbă engleză, același subiect, dar altfel tratat; apoi, după alte 5 minute de pauză a vorbit într-o exactă limbă a lui Goethe, în germană. A fost o conferință la care toată lumea a rămas lipită de scaune pentru ca, la sfârșit, academicienii să țâșnească din fotolii și să aplaude strigând „Ura! Ura!”, ca o recunoaștere a erudiției savantului român.

De la asemenea înaintași precum Nicolae Iorga, învățământul românesc de astăzi poate să se inspire în continua reformă. Căci: „scopul școlii primare și secundare, formând de fapt un bloc, nu e unul singur, ci dublu [...]: pregătirea omului complet, care să nu se încurce în viață, ci s-o înțeleagă, s-o domine și s-o sporească și, al doilea, pregătirea omului nobil, bun, energic, dar drept, luptător, dar milos, în locul fiarei pe care o crea vechiul învățământ pur științific și numai real, și care a dat, pe rând, bestia de câștig, bestia de război și bestia de sport” [Idem, p. 338].

Școala este însuși viitorul țării, afirma Carol I. Deci, „studiul să nu fie pentru noi ce este pentru cei mulți, un simplu mijloc sau o situație, ci studiați pentru a nu rămâne mai prejos de rostul vieții ca oameni, studiați pentru că patria are nevoie de voi fii luminați: magistrați chibzuiți, apărători pricepuți; studiați că, în calitate de membri ai marii familii europene, nu puteți rămânea zăbavnici în mersul cel răpede al civilizației” [3].

Antropologul și etnologul francez Claude-Lévi Strauss (1908-2009), cel care a creat o bază teoretică de referință, pornind de la analiza funcțională spre analiza paradigmatică, este cunoscut

și pentru polemica sa acerbă împotriva lui Vladimir Propp, părintele hermeneuticii basmului. În articolul intitulat „La structure et la forme. Réflexions sur un ouvrage de Vladimir Propp”, apărut în *Cahier de l'Institut de science économique appliquée*, nr. 9, martie 1960, Série M, nr. 7, ISEA, Paris, pp. 3-36 și, simultan cu titlul de „L'Analyse morphologique des contes russes”, în *International Journal of Slavic linguistics and Poetics*, 3, 1960, reluat în cunoscuta *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973, pp. 139-173, etnologul îi reproșează folcloristului importanța exagerată acordată relațiilor sintagmatice în detrimentul relațiilor paradigmatică.

Spre deosebire de Propp, la Claude-Lévi Strauss ordinea de succesiune cronologică se restrânge mereu într-o structură matricială temporală, importanța acordată relațiilor paradigmatică explicând atenția redusă acordată structurilor textuale narative.

Lévi Strauss, în analiza sa asupra principiilor lui Propp, pornește de la distincția între *formalism* și *structuralism*. Structuralismul se deosebește de doctrina formalistă prin refuzul de a opune *concretul abstractului*, acestuia din urmă recunoscându-i-se o valoare privilegiată: *structura* nu are un anumit conținut precis, ea este însuși conținutul, extras dintr-o organizare logică echivalentă cu proprietatea realității.

Fără a nega sau diminua imensele merite ale lui Propp, Claude-Lévi Strauss se întreabă care au fost rațiunile pentru care Propp a ales poveștile populare sau o anumită categorie de povești pentru a-și testa metoda și de ce nu a recurs la mit căruia Propp îi recunoaște valoarea privilegială (Levi Strauss, 1960). Lévi Strauss e de acord cu Propp când acesta spune: „Du point de vue historique, le conte merveilleux, dans sa base morphologique, est un mythe” [4, p. 100]. Deci nu ar exista nicio rațiune pentru a izola povestea de mit, deși, din punct de vedere subiectiv, o diferență între ele există la nivelul percepțiilor din societate, dar această diferență se exprimă obiectiv cu ajutorul termenilor specializați ce ajută în stabilirea diferențelor. Astfel, *povestirea* este când *poveste* când *mit*, în funcție de comunitatea care operează cu aceleași povestiri, aceleași motive și personaje întâlnite atât în *poveștile* cât și în *miturile* diverselor populații.

Propp a sesizat circulația temelor de la *poveste* spre *mit*, spunând în capitolul consacrat „Poveștii ca totalitate”: „A vrai dire, les contes des recueils russes qui se décomposent facilement sont très nombreux. Mais les choses se compliquent du fait que la netteté, dans la structure des contes, n'est propre qu'à la paysannerie, et encore à une paysannerie peu touchée par la civilisation. Des influences étrangères de toutes sortes modifient, parfois même désagrègent le conte. Dès que nous franchissons les limites du conte absolument authentique, les complications commencent.” [4, pp. 122-123]

Claude-Lévi Strauss este convins de faptul că Propp, conștient de faptul că *povestea populară* se pretează mai puțin analizei structurale, a ales *povestea* pentru a-și testa metoda. Nefiind etnolog, Propp nu dispune de un material mitologic (corpus constituit de el sau de alte populații) și nu cunoaște adevăratele relații dintre *mit* și *poveste*.

„Les recherches morphologiques doivent s'adjoindre dans ce domaine une étude historique, [...] les contes méritent le nom ancien, maintenant abandonné, de contes mythiques; [...] Une culture meurt, une religion meurt, et leur contenu se transforme en conte” [4, pp. 122-131].

Lévi Strauss arată, dimpotrivă, că în prezent *miturile* și *poveștile* coexistă (cf. 1973): „Un genre ne peut donc pas être tenu pour une survivance de l'autre, à moins que l'on ne postule que les contes présentent le souvenir d'anciens mythes, eux-mêmes tombés en désuétude” [5, p. 156].

Pentru Lévi Strauss, poveștile sunt „mituri în miniatură” și nu se pune problema alegerii între *poveste* și *mit*.

Pendulând mereu între viziunea sa formalistă și obsesia explicațiilor istorice, Propp, după părerea lui Lévi Strauss, este victima unei iluzii subiective: „Mais, en réalité, Propp n'est pas partagé, comme il croit, entre les exigences de la synchronie et de la dicahronie, car „ce n'est pas le passé qui lui manque, c'est le contexte” [5, p. 157].

Demonstrația noastră se oprește asupra interacțiunilor discursive la nivelul textelor a doi monștri sacri în semiologie: Lévi Strauss și Vladimir Propp. Nașterea unei metode de cercetare

pornind de la contestarea unui model anterior se înscrie, de multă vreme, în actele filologice productive.

Aceasta înseamnă să recunoaștem că *miturile și poveștile*, ca moduri ale limbajului, beneficiază de un uz hiper-structural al limbajului, formând un metalimbaj în care structura operează la toate nivelele. Ca tipuri de discurs, *povestea și mitul* sau *mitul și povestea* (pentru a nu supăra pe nimeni) folosesc reguli gramaticale și cuvinte ale vocabularului ce servesc la construirea imaginilor și acțiunilor, „semnificanți” normali în raport cu semnificațiile discursului și elemente de semnificare în raport cu un alt un alt sistem semnificativ, situat pe un alt plan (de ex.: *rege* înseamnă *bărbat*, *păstoriță* înseamnă *femeie*, din perspectiva *naturii*, iar din perspectiva *culturii*, *rege* înseamnă *sus*, iar *păstoriță* înseamnă *jos*).

„Eu”-l feminin irumpe din toate direcțiile și în toate sensurile, decodând semnificații și generând noi forme de celebrare a lumii într-o manieră inconfundabilă, căci folosind o limbă echilibrată, binevoitoare, firească. Deconstruirea și reconstruirea limbajului se transformă, în cursul funcționării „limbii Europei”, care, după Umberto Eco este *traducerea*, într-un act de creație și recreație care, cu siguranță, necesită teoretizări profunde. Să „dezosifici” limba pentru a inventa, mai apoi, un joc al renașterii, cu distanțare asumată, dar și cu revendicarea unei atitudini lingvistice, asemenea unui angajament ideologic, presupun o perspectivă singulară și plurală în același timp, de reinventare a spațiului intim, de captare a fragmentării teoretice și reabilitare a registrului semantic. Se creează, oare, în acest fel, o neo-postmodernitate a „limbii Europei”, în beneficiul sonorităților și al imaginilor tradiționale?

„Singularitatea feminină”, pe care ne propunem să o invocăm aici, a căpătat vizibilitate în spectrul larg al „limbii Europei” ca un teren al dialogului natural, în care nu mai apare problema fidelității la nivel de enunțare și receptare-interpretare atâta timp cât un enunț produce un alt enunț, un text, un alt text, într-„un joc secund” în care trecerea de la o limbă la alta „strică” pentru a recrea echilibrele limbajului.

O voce originală în Republica Moldova este Ludmila Zbanț (născută în 1957) care, dincolo de formarea conștiințelor lingvistice în rândul studenților și tinerilor cercetători, pune în scenă dilemele teoriilor și instabilitatea funcțională a limbii care se (re)înnoiește, „neologizându-se” în dialogul dintre limbi, într-o dinamică tot mai accelerată, provocată de contextele discursive din ce în ce mai variate și atât de surprinzătoare în raport cu tradiția gândirii lingvistice. „Telescoparea” limbilor prin traducere creează acea limbă „transfrontalieră” care, prin franceză și română, fluidizează granițele modelelor teoretice, transformându-le în instrumente ale creativității lingvistice.

„Limba Europei” este artă căci ea pornește de la realitatea existențială transformată în text/discurs, fără a putea fi confundată cu această realitate primară deoarece traducerea e creatoare de noi realități ale unui univers secund. Noul univers al „limbii Europei” nu îl anulează pe cel al limbii de plecare, dar are propriul sens, intern, care îl legitimează ca atare.

Traducerea e „joc secund” și pentru că „deduce” sensurile ascunse, mecanismul ei mimând privirea în „oglină”, iar „zborul” transpunerilor lingvistice validând actul de creație bazat pe cunoaștere.

Traducătorul e, în consecință, poetul ce „ridică însumarea/De harfe resfirate ce-n zbor invers le pierzi/Și cântec istovește: ascuns, cum numai marea/Meduzele când plimbă sub clopotele verzi” [7, p. 21].

Asemenea poetului, traducătorul „stă la pândă” pentru a (sur)prinde cuvântul corect, potrivit, dușman al ambiguității, al inflației verbale, al golirii de sens, al decontextualizării.

Cu cât mă aplec mai mult asupra *discursului*, ca formă supremă a expresiei verbale, cu atât îmi dau seama mai bine că *traducerea*, intralingvistică sau interlingvistică, trebuie considerată o activitate langajieră, instrumentele introspecției lingvistice devenind insuficiente. În aceeași ordine de idei, constrângerile normative ale Analizei discursului sunt depășite cu succes de realități ce țin de creativitate langajieră sau chiar de artă, dacă avem în vedere și aspectele complementare precum vizualul sau gestualitatea. Astfel, putem spune că a *traduce* transformă locutorul într-un adevărat artist al CUVÂNTULUI.

Diversitatea limbii, chiar în interiorul ei, e practic infinită, astfel încât punerea în mișcare a „Limbii Europei” (limba, în accepțiune saussuriană) prin intermediul producțiilor langajiere ale traducătorului, altfel spus, funcționarea a ceea ce numim Parole/Vorbire, se situează între Norma unificatoare și reprezentările, atitudinile locutorului-interpret. O adevărată confruntare la nivelul regulilor, structurilor limbii conduce la destructurarea textului/discursului, la „împrăștierea” structurilor asemenea unei explozii. Limba dovedește că are un potențial infinit de cuvinte/parole, că transferul lingvistic se face pe seama structurilor, paradigmatelor, sintagmelor, derivațiilor, metaforelor, derapajelor de la sensuri, îndepărtării de la semnificații. Același enunț este purtătorul mai multor sensuri, a numeroase conotații diferite datorate contextului discursiv.

„Singularitatea feminină” se referă la un anumit comportament langajier în interiorul a două categorii socio-profesionale: *lingvistul*, aparent prescriptiv, „rece” în relația cu *limba*, ca obiect de studiu și *traducătorul-interpret*, întruchipare a creativității langajiere, actant direct în operațiunea de schimbare a limbii/limbilor. „Singularitatea feminină” în crearea „limbii Europei” are la bază cunoașterea și stăpânirea absolută a regulilor, legilor, tendințelor și potențialului lingvistic/langajier dublate de reprezentările culturale specifice puse în lumină de un imaginar lingvistic ce rămâne de ne-neglijat în acest gen de investigații asupra Limbii.

La fel ca în poezie, traducătorul vede în actul transpunerii langajiere/lingvistice o formă de rezistență, ne-exprimată *explicit*, un contra-parole care împiedică surdina, cenzura.

Funcționarea „limbii Europei” se transformă astăzi într-un gest politic ce dă sens „singularității feminine” în spații cum e cel Est-european. De la alegerea și înnoirea subiectelor propuse până la atitudinea în selectarea cuvântului potrivit, „singularitatea feminină” a „limbii Europei” devine, *volens nolens*, militantă și angajată.

Fără doar și poate, traducerea, ca „limbă a Europei”, a devenit reperul intercultural fundamental pentru generațiile prezentului și viitorului, o „limbă” preeminentă a continentului și planetei, creatoare de stil cultural. De ce oare nu i-am putea atribui, în consecință, trăsături identificatoare asemenea unor mari limbi ale Europei? O comparație se impune, iar „singularitatea feminină” despre care se face vorbire astăzi ne poate influența termenii:

- Leopold Sédar Senghor, unul din stâlpii mișcării politice sub bagheta intelectualului – poet, spunea despre limba franceză că este o „*limbă a zeilor*”. De ce nu și „limba Europei”, care ne permite accesul la zei?;
- prima *limbă vernaculară* a Europei a fost franceza, o limbă a popoarelor care, cu o expresie literară inconfundabilă, a inaugurat epica europeană prin *La chanson de Roland*, lirica europeană prin Chrétien de Troyes, literatura istorică europeană prin Geoffroy de Villehardouin și Robert de Clari. Noua „limba Europei” nu ar putea fi, oare, și ea desemnată ca o „limbă a popoarelor”?;
- franceza a fost, prin extinderea ei internațională, o *lingua franca* a umaniștilor și diplomaților. Să ne amintim cuvintele lui Carol Quintul, suveranul unui imperiu universal în vremea Renașterii: „J’ai appris l’italien pour parler avec le pape, l’espagnol pour parler avec ma mère [l’infante Juana], l’anglais pour parler avec ma tante, l’allemand pour parler avec mes amis et le français „pour parler au monde”. Nu este, oare, aceeași, misiunea „limbii Europei”, de a se adresa întregii lumi?;
- să te adresezi întregii lumi este exact proiectul *limbii universale* evocată în 1843, de Victor Hugo în prefața la drama istorică *Les Burgraves*: limba filmelor cu rezonanță planetară, a romanului african recunoscut. *Traducerea* suplinește cu succes această nobilă perspectivă asupra limbilor cu rezonanță universală;
- Goethe vorbea despre limba greacă veche ca despre o limbă suplă, naturală, ce folosește verbul cu valoare aluzivă, iar despre latină, ca o „limbă riguroasă ce utilizează substantivul”. „Limba Europei” este o limbă a creației, deci „suplă și naturală”, pusă în slujba vorbitorului contemporan, fiind, în egală măsură, o creație „riguroasă”, căci pleacă de la o structură lingvistică pentru a ajunge la altele, păstrând sensul de origine;

- așa după cum să vorbești franceza înseamnă să elogiezi epoca *Enciclopediei* lui Diderot și d'Alembert, epoca în care regele Prusiei Frédéric le Grand cerea Academiei din Berlin să publice lucrările în limba lui Voltaire în locul germanei, noua „limbă a Europei” se constituie într-o șansă unică de rezistență în fața hegemoniei unei singure limbi.

Vorbim, cu alte cuvinte, despre rolul traducerilor și despre curajul intelectual de a avea inițiativa promovării „limbii Europei”, de fapt a plurilingvismului rațional din perspectiva dinamicii limbilor și a imposibilității legiferărilor în plan lingvistic și lingajier (a se vedea recenta ediție a DOOM, sub egida Institutului de Lingvistică „Iorgu Iordan – C.A. Rosetti” al Academiei Române unde 3500 de cuvinte noi au intrat cu statut de „normă de dicționar”, în limba română, preluate ca atare din alte limbi, deși limba română, în majoritatea cazurilor, dispune de cuvinte echivalente).

Parafrazându-l pe poetul Marin Sorescu, aș dori să spun că toate aspectele invocate mai sus trebuiau să poarte un nume, deoarece dezvoltarea lor mi-a fost inspirată de acest nume: Ludmila Zbanț, Universitatea de Stat Moldova din Chișinău, de Omul și Opera sa, de ideile și amprentarea lor în „singularitatea feminină” a misiunii științifice din aceste timpuri istorice.

Bibliografie:

1. CIMPOI, Mihai. „Eugeniu Coșeriu: limbaj poetic ca limbaj absolut”. In *Limba română*, 2001, nr. 4-8, Chișinău. [online] [citată 26.09.2025]. Disponibil: <https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2983>
2. IORGA, Nicolae. *Istoria învățământului românesc*. Publicată în ediție princeps în 1928, Editura Școalelor din București. Reeditată la Iași: Editura Demiurg, 2020.
3. REPEY, L., *Les rudiments de l'histoire à l'usage de la jeunesse moldo-valaque/ Istoria elementară pentru trebuința tinereții moldo-românești*. București: Tip. Eliad, 1836.
4. PROPP, Vladimir. *Morphologie du conte*. Paris: Éditions du Séuil, 1973.
5. STRAUSS, Claude-Lévi. „L'Analyse morphologique des contes russes”. In *International Journal of Slavic linguistics and Poetics*, 1960, 3. Reluat în cunoscuta *Anthropologie structurale deux*. Paris: Éd. Plon, 1973.
6. STRAUSS, Claude-Lévi. „La structure et la forme. Réflexions sur un ouvrage de Vladimir Propp”. In *Cahier de l'Institut de science économique appliquée*. Paris: 1960, nr. 9, martie Série M, nr. 7, ISEA.
7. BARBU, Ion. *Joc secund*. Chișinău: Editura Litera, 1998.

Atelierul nr. 2. Contribuții literare în arealul românesc

CZU 821.135.1.09-1"19"(092)Dolenga L.

LOTIS DOLENGA / ELIZABETA ELIADE: RECONSTITUIRI NECESARE

Dana BURLACU, *drd.*, Școala doctorală Științe umaniste
și ale Educației, Universitatea de Stat a Moldovei, Chișinău
ID ORCID 0009-0006-1312-1196

Abstract: *The article analyzes the literary and biographical activity of the interwar Bessarabian writer Lotis Dolenga (Elizabeta Eliade), emphasizing the necessity of a historical and value-based recovery. The objectives of the article aim to reconstruct the author's biographical path—providing information on her birth date and place, literary pseudonym, the genres she engaged with, and her active period until her death in 1961 in Bucharest; to highlight her stylistic and thematic contributions by uncovering the “informational layer” made up of genealogical and personal details; and to argue for her integration into the Romanian literary landscape through the recontextualization of her work and her position in Bessarabian literary criticism.*

Methodologically, the article uses primary documents and encyclopedias, critical analyses, contemporary journalistic sources, and genealogical investigations to fill in the missing data. It also presents the views of specialists such as Mihai Cimpoi, Alexandru Burlacu, and Iurie Colesnic, who emphasize the need to bring this writer out of obscurity.

Keywords: *biography, Lotis Dolenga, exegesis, literary activity, recovery.*

În câmpul literar, s-a impus opinia că o generație se constituie dintr-un grup de scriitori care împărtășesc același program estetic, apartenența la o paradigmă estetică, la un cerc sau o grupare literară, la o societate sau la un grup de colaboratori ai unei reviste. Această practică de a se aduna într-un grup cu scopul de (auto)promovare are un lung și vechi parcurs. În accepție tradiționalistă, se considera că fiecărei generații îi corespunde un anumit curent literar, iar perioada generației durează din momentul ce se cristalizează programul acesteia și până când manifestul literar se impune. Începând cu interbelicul, în anii '30, când are loc o ardere febrilă a etapelor, ritmul cultural s-a accelerat și a produs o fractură importantă: s-au activat, dincolo de generația din care proveneau, curentele literare tradiționaliste, moderniste și avangardiste. Se configurase un mediu eterogen, ce se manifesta constant prin faptul că noul val de scriitori, fără a trece procesul de cristalizare, coexistă alături de scriitorii de referință, care aparțineau generațiilor anterioare. Așa se face că alături de scriitorii canonici, activau, contribuind la dezvoltarea mișcării literare, scriitori minori sau aflați în faza debutului, mulți dintre ei abandonă astăzi de exegeza literară, alții, recuperați tardiv.

În perioada interbelică întreaga literatură din Basarabia cunoaște o istorie culturală originală. Apariția unui poet, prozator sau a unei reviste reprezintă un eveniment cultural-literar de o mare amploare. Regretabil, literatura din Basarabia interbelică este o literatură a proiectelor nerealizate și a sacrificiului esteticului în numele culturalului, etnicului, socialului.

Personaj prea puțin cunoscut al vieții literar-culturale interbelice, Lotis Dolenga (1905-1961) a reintrat în atenția criticilor după anii '90, prin contribuția lui Mihai Cimpoi care îi dedică un capitol, *Lotis Dolenga / Elizabeta Eliade*, în *Istoria deschisă a literaturii române* [1, pp. 125-126], Alexandru Burlacu, *Lotis Dolenga*, în *Literatura română din Basarabia. Anii 20-30* [2, pp. 201-205], dar și a Alinei Ciobanu [3, p. 47], Iurie Colesnic [4, pp. 144-149] ș.a. În una dintre cele mai recente istorii literare, *Istoria literaturii române de azi pe mâine* de Marian Popa, numele lui Lotis Dolenga este amintit în capitolul *Literatura extrateritorializantă: Basarabia și Bucovina* [5, p. 91], fără a se insista, din păcate, prea mult. Exegetul, în schimb, o situează în contextul generației sale, alături de colegii de la „Viața Basarabiei”, revistă care a creat o atmosferă propice tinerilor talente: Nicolae Costenco, Magda Isanos, Lotis Dolenga, Alexandru Robot ș.a., favorizând, între altele, fondarea *Societății scriitorilor basarabeni*.

Atunci când e prezentată în enciclopedii și dicționare de specialitate, informația primară despre Lotis Dolenga se reduce la următoarele date: Elizabeta Eliade s-a născut la 10 septembrie

1905 la Brătușeni, județul Bălți. „A adoptat numele literar Lotis Dolënga. A mai semnat cu El. Dolënga-Eliad (*Svonuri*, 1937)” [6, p. 226]; a decedat la București în 1961. Din *Dicționarul scriitorilor români din Basarabia 1812-2010* decupăm următoarea informație lapidară: „Profesoară de limba franceză la Liceul de fete din Bălți. A scris în limbile română și franceză. Publică fragmente de proză și versuri în revistele: „Poetul”, „Moldova de la Nistru”, „Itinerar”, „Flori de stepă”, „Bugeacul”, „Viața Basarabiei”” [7, p. 215].

Dincolo însă de această informație sumară rămâne indiscutabil un imens strat informațional care nu numai că ne dezvăluie amănunte despre scriitoare, dar ne decodifică și proveniența numelui literar, „deconspiră” un arbore genealogic destul de complex și relevă elitismul unor familii de intelectuali basarabeni. Iar dacă e vorba de genealogii basarabene, trebuie să apelăm, evident, la informațiile furnizate de ilustrul cunoscător al acestui vast domeniu, Gheorghe Bezviconi, care în revista „Din trecutul nostru” dedică un capitol aparte familiei Șișco. În centrul atenției se află Iosif Cezarievici Șișco, tatăl poetei, căsătorit cu Eliza Kuzminski, născută Gafenco. „Strămoșul familiei Șișco, – scrie Gh. Bezviconi, – este un barunos (boier) lituanian, poreclit de poloni Dolenga, proprietar, în Lituania, al castelului Szysko (Șișco). Deși era păgân, aflându-se ca prizonier sau ostatic la Cracovia, el a absolvit colegiul din acea localitate, luând parte la Cruciada I (1096). Când Ierusalimul a fost cucerit, Dolenga s-a creștinat, la întoarcerea în Polonia, primind blazonul zis „Dolënga”. Urmașul lui Dolënga, Mihail Șișco, (purtător – Iu. C.) al blazonului „Dolenga”, în 1373, era castelan la Vâșgorod. El, după unirea polono-lituaniană (1387), a fost înscris printre neamurile senatoriale, căzând în luptă, în 1410, când, la Grumwald și Tannenberg, slavii au zdrobit pe cavalerii germani. De la strănepotul său, Teodor, născut pe la 1465, începe arborele genealogic al familiei Șișco” [8, p. 5]. Altă filă impresionantă din descrierea lui Gh. Bezviconi cuprinde biografia lui Iosif Cezarievici Șișco, născut la 13 decembrie 1866, la Voznesensk (Herson), în familia generalului Iosif Iosifovici Șișco și a Casildei Lucașevici (sora vestitului revoluționar polonez Isidor Lucașevici, ucis la ruși, în 1863). A sosit în Basarabia pe când avea doar șase ani, fiind adus la vestitul pension al pastorului Faltin. Mai târziu a absolvit Liceul Militar „Contele Arakceev” din Nijni-Novgorod (1884) și Școala Militară „Împăratul Pavel” din Petersburg (1886). Ulterior este trimis să-și facă serviciul la Chișinău, în brigada 14 de artilerie, unde, în 1889, i se acordă gradul de locotenent, iar în anul 1891 se căsătorește cu Eliza Kuzminski, mama poetei. Tinerii soți s-au stabilit la Brătușeni, la moșia Anei Nicolaevna Kuzminski, localitate în care se va naște viitoarea poetă. Activând în calitate de vicepreședinte al zemstvei provinciale (1904), judecător de pace (1909), director al unei filiale a Băncii Ruse de comerț extern (1913), revoluția îl va găsi la datorie, păzind podul peste Nistru la Râbnîța, în cadrul miliției basarabene. Mai târziu devine comisar al Guvernului Provizoriu pentru județul Bălți, precum și unul dintre inițiatorii primei adreșări de Unire a Basarabiei. A decedat la 22 aprilie 1927, la Brătușeni. A murit în sărăcie, deoarece noile autorități au refuzat să-i acorde un ajutor pentru tratament, iar pensie n-a îndrăznit să ceară.

*

„Câteva date biografice prefigurează și conturează personalitatea scriitoarei Lotis Dolënga încă din tinerețe. Provenind dintr-o familie de boieri, ea a copilărit și a studiat în Franța. Și-a definitivat studiile în România, a întreprins mai multe călătorii de documentare în străinătate, alegându-și drept obiect de studiu istoria. A reușit să se realizeze în multiple planuri, într-o perioadă relativ scurtă, punând în toate preocupările mult suflet și patimă. A început să scrie pe când avea 12 ani. Pasiunea sa pentru lectură, energia nestăvilă de a surprinde cu acuitate realul, puterea de muncă la o vârstă atât de fragedă erau de-a dreptul uluitoare. Primele încercări literare, destul de firave, nu lăsau însă să se ghicească posibilitățile creatoare ale autoarei” [9, p. 38]. Lotis Dolënga participă activ la viața culturală din Basarabia interbelică, colaborând intens la revistele: „Zvonul”, „Poetul”, „Moldova de la Nistru”, „Flori de stepă”, „Itinerar”, „Bugeacul”, „Viața Basarabiei”, „L' Independence roumaine”, „La Roumanie”, profilul ei se conturează printr-un număr impresionant de materiale ce constituie o parte considerabilă a creației sale. Versurile sale poartă amprenta unui spirit sensibil, imaginile din poezii fiind ușor descifrabile, picturale și legănate în

vraja unei armonii lingvistice seducătoare: „Tristeți nelămurite se ridică / În dornice spirale de parfum, / Când crinii încearcă să mai zică / Povestea unui mistic vis postum” (*Tristețe*). Lotis Dolënga este colaboratoare activă la revista „Viața Basarabiei”, unde publică alături de Nicolae Costenco, Magda Isanos, Ion Buzdugan, Vladimir Cavaraneli, Al. Robot ș.a. versuri din culegerea în curs de apariție *Cartea pe care El nu o va citi niciodată*, printre care și poezia *Năluciri*, publicată în numărul 11-12 din anul 1937. Profund legată de generația sa, poeta dedică unul din poemele sale lui Nicolae Costenco, „în care apar note de demonism și păgânism sentimental caracteristice creației acestuia, ca și altor poeți basarabeni.” [1, p. 125] Poetă simbolistă, torturată parcă de-o acută ardere interioară, Lotis Dolënga este foarte receptivă la ceea ce se întâmplă în lumea înconjurătoare și reacționează prin intermediul instrumentului poetic.

Considerată o „Elena Farago basarabeană”, Lotis Dolënga este reprezentativă pentru perioada interbelică din Basarabia, având o activitate literară variată ce include poezie, romane și publicistică, creația sa continuând să stârnească interes literar. Poetă, publicistă și romancieră, s-a afirmat, prin preocupările sale, în domenii esențiale ale vieții culturale (istorie, didactică, literatură) și prin acestea a avut o contribuție remarcabilă la dezvoltarea literaturii din Basarabia.

Membra Societății Scriitorilor Basarabeni debutează în anul 1929 cu placheta de versuri *Le Luth brisé*, apărută la Editura „Carmen Sylva” din București. A publicat în franceză volumele *Le Luth brisé*, *L' idylle d' un poète*, *À l' Inconnu*, toate apărute la București, în anul 1929. În românește a publicat versuri în volumele: *Simfonia amurgului* (1937), *Petale de crizanteme* (1937), *Cartea ultimelor vise* (Bălți, 1940), *Picături de tristețe* (București, 1940), *Slove de jar* (București, 1941), *Simfonia amurgului* (1941, ediția II), *Flori albastre* (1942). În anul 1941, în ediția a doua a plachetei *Simfonia amurgului*, Lotis Dolënga anunță alte câteva lucrări: *Lotosul alb* (tragedie în versuri, în limba română) și *Les Griffes de l' Aigle*, *Le livre qu' il ne lira jamais* (*Jade et Cristal*), *La Bessarabie pittoresque* (roman-reportaj), multe dintre ele fiind de negăsit la ora actuală, așa cum creația acestei scriitoare n-a mai fost reeditată.

Recuperarea scriitorilor basarabeni din perioada interbelică, precum Lotis Dolënga, este un demers esențial din mai multe perspective – culturală, identitară, literară și istorică. Critica literară contemporană a depășit paradigma exclusivistă a „marilor nume” canonice și promovează includerea vocilor marginale sau uitate. Recuperarea creației lui Lotis Dolënga răspunde nevoii actuale de reevaluare a literaturii printr-o grilă mai deschisă, mai nuanțată și mai incluzivă, care să țină cont de valoarea documentară, estetică sau ideologică a operei sale. Prin reconstituirea creației unor asemenea scriitori tabloul literar românesc ar putea fi completat în chip fericit.

Dincolo de puținele note biografice și de mențiunile sporadice în dicționare și istorii literare, această scriitoare cu rădăcini nobile și cu o formație intelectuală solidă rămâne un nume aproape necunoscut publicului actual. Cariera sa literară, desfășurată într-un context tensionat și deseori ingrat pentru femeile-scriitoare din Basarabia și pentru autorii de la marginea „centrelor” literare ale Regatului, merită reanalizată nu doar ca un act de recuperare, ci ca o *încercare de a restabili un fir istoric rupt*, acolo unde vocea unei femei cultivate, cosmopolite și profund ancorate în dinamica vremii sale, a fost uitată. Acest demers de recuperare biografică și literară își propune, așadar, nu doar să recompună o identitate pierdută, ci să așeze numele Lotis Dolënga în cadrul mai larg al literaturii scrise de femei în perioada interbelică, într-un moment în care modernitatea românească părea să accepte inovația estetică, dar nu întotdeauna și pluralitatea vocilor.

Referințe bibliografice:

1. CIMPOI, Mihai. *Lotis Dolënga / Elizabeta Eliade*. În: *Istoria deschisă a literaturii române*. București: Editura Fundațiilor Culturale Române, 2002.
2. BURLACU, Alexandru. *Lotis Dolënga*. În: *Literatura română din Basarabia. Anii 20-30*. Chișinău: Editura Tehnica-Info”, 2002. Acest capitol a fost reluat și în volumul *Tentația sincronizării*. Timișoara: Editura Augusta, 2002.
3. *Scriitori de la „Viața Basarabiei”*. Selecție de Al. Burlacu și Alina Ciobanu. Chișinău: Hyperion, 1990.
4. COLESNIC, Iurie. *Basarabia necunoscută*. Vol. II. Chișinău: Editura Museum, 1997.

5. POPA, Marian. *Istoria literaturii române de azi pe mâine*. Vol. I. București: Editura Semne, 2009.
6. STRAJE, Mihail. *Dicționar de pseudonime*. București: Editura Minerva, 1973.
7. *Dicționarul scriitorilor români din Basarabia 1812-2010*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2010.
8. BEZVICONI, Gheorghe. *Din trecutul nostru*. 1933, nr. 2.
9. VRABIE, Diana. *Lotis Dolenga – recuperare literare*. În: „Dunărea de Jos”, 2009, nr. 89.

CZU 821.135.1.09-31”19”(092)Sadoveanu M.

SECVENȚA TEXTUALĂ DESCRIPTIVĂ DE TIP PORTRET ÎN ROMANUL „CREANGA DE AUR” DE MIHAIL SADOVEANU

Eugenia SUHALITCA, *drd.*, Școala Doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *This study investigates the descriptive portrait sequences in Sadoveanu’s novel “The Golden Bough,” a work notable for its blend of the real, the mythical, and the fabulous. The research focuses on the methods of constructing portraits, both individual and group portraits. Through a linguistic analysis of the selected corpus, the textual sequences that contribute to characterization are identified and classified. A special emphasis is placed on the study of the pastiche portrait, examining specific procedures such as the use of archaic language, the mythologizing of the character, and the integration of stylistic features from legends. Ultimately, the paper highlights how these techniques, along with the frequent use of parallelism and functional predicates, create a distinct dynamism and musicality to the text.*

Keywords: *the descriptive portrait sequence, a portrait pastiche, textual sequence, descriptive techniques, Romanian interwar novel.*

Preliminarii

Această lucrare se circumscrie domeniului lingvisticii textului, având ca obiect de studiu secvența textuală descriptivă de tip portret. Portretul literar este privit nu doar ca o descriere fizică statică, ci ca o structură dinamică, integrată în economia narațiunii, care contribuie la caracterizarea personajelor și la construirea universului ficțional. (S. Angelescu, 1985 p.17) Studiul se concentrează pe analiza acestor secvențe în romanul interbelic *Creanga de aur* al lui Mihail Sadoveanu. Această operă reprezintă un teren fertil pentru investigație datorită categoriei căreia îi aparține (roman mitic), cât și amestecului distinctiv dintre istorie, mit și basm, elemente care se reflectă direct în maniera de construire a personajelor. Caracterul particular al textului este evidențiat și de Mihaela Mancaș în *Tablou și acțiune: „Seriile cu o compoziție mixtă și simetrică, în care portretul e urmat de descriere pentru ca apoi să revină la portret, sunt specifice mai ales pentru unul dintre romanele lui M. Sadoveanu: „Creanga de aur” este în întregime construit ca o „narație descriptivă”, în care recursul la prezentarea plastică are la fel de mare importanță ca și evoluția diegetică, iar formulele compoziționale mixte (narrative, dar și descriptive) se justifică prin plasarea acțiunii într-un cadru spațio-temporal ambiguu, deși se păstrează aparența de detaliere extrem de amănunțită.*” (Mancaș, 2005, p. 241).

Sistemul de personaje din *Creanga de aur* este inedit. Personajul principal, Kesarion Breb, este un veritabil camuflaj de identități (bătrânul preot păgân, călugăr al lui Zamolxe, străinul nobil din Bizanț etc). Această metamorfoză constantă este reprezentată de o structură descriptivă destul de complexă prin apelul la portretul pastișat, portretul de grup, paralela portretistică.

Obiectivele studiului vizează:

- identificarea tipologiei secvențelor textuale implicate în construcția portretelor;
- analizarea procedeele lingvistice utilizate în dezvoltarea secvenței textuale descriptive (aspectualizarea, punerea în relație);
- descrierea mecanismului de construire a portretului pastișat prin recursul la limbaj arhaic, mitizare și trăsături ale basmului;
- studierea rolului predicatelor funcționale în crearea caracterului dinamic al textului.

Corpusul de analiză este selectat pentru a acoperi o varietate bogată a tehnicilor descriptive și vizează descrieri de interior, portrete individuale, portrete de grup.

Cadru teoretic

Ph. Hamon (1981) subliniază că un sistem descriptiv poate fi definit prin faptul că în calitate de fragment textual poate fi redus la un cuvânt. Acest cuvânt, constituie elementul central în dezvoltarea structurii descriptive, denumit de către J.-M. Adam (2005) temă-titlu. Având o structură ierarhică, secvența textuală descriptivă poate fi dezvoltată la infinit, ajungând la o superstructură. Modalitatea de dezvoltare a sistemului descriptiv este prin atribuirea unei nomenclaturi și a unor predicate calificative sau funcționale acestui centru tematic. În cazul portretului, tema-titlu corespunde numelui personajului, indicând de la început intențiile autorului, perioada istorică, poziția socială, sau alte trăsături specifice. Nomenclatura corespunde lexicului corpului uman și este dezvoltată prin predicate calificative sau funcționale care asigură progresul textului. Ordinea apariției acestor elemente este specifică fiecărui text.

Tema-titlu poate apărea la începutul secvenței descriptive, ancorată, cel mai frecvent, în cadrul secvenței narative, căreia îi revine rolul de a prezenta personajul.

Macro-operațiile descriptive: asimilarea, aspectualizarea și tematizarea sunt responsabile de crearea și dezvoltarea structurii. Din punct de vedere lingvistic, asimilarea se manifestă prin intermediul comparației, metaforei sau a reformulării (Adam, 2005 p. 128). Aspectualizarea este operația descriptivă cea mai evidentă în descrierile de tip portret. Ea consistă în identificarea anumitor părți concrete ce pot fi separate din punct de vedere fizic: proprietăți, calități, amintiri, dorințe sau alte tipuri de conotații, care pot fi grupate în două mari categorii părți (PART) sau proprietăți (PROPR). Tematizarea este acea operație în care un aspect devine o temă-titlu, fiind dezvoltat fie prin predicate calificative (Prc) sau funcționale (PRf) într-un număr mai mic sau mai mare de propoziții descriptive de diferite niveluri 2, 3 etc.

Descrierile de tip portret în *Creanga de aur* de Mihail Sadoveanu

Personajele din *Creanga de aur* sunt construite într-un mod complex, cu o puternică încărcătură simbolică și istorică. Portretizarea lor reflectă atât contextul epocii, cât și intențiile filosofice și mitice ale autorului.

Tipologic, personajele pot fi clasificate în următoarele categorii:

- personaje colective și arhetipale: Romanul introduce figuri precum călugării lui Zamolxis, varangi (vikingi) și vlahi, fiecare având roluri ce depășesc individualitatea și devin simboluri ale unor popoare sau forțe istorice. De exemplu, varangii apar ca un personaj colectiv, ilustrând influențe nordice și roluri mitice în contextul Bizanțului secolului al VIII-lea, fără a le oferi o justificare istorică solidă, dar o intenție simbolică sau mitologică (Bâgiu, 2025, p. 50). Aceste personaje sunt conturate mai mult prin apartenență la un grup și semnificația lor istorică decât prin trăsături individuale. Motivațiile și comportamentele lor sunt dictate de contextul istoric și de rolul mitic pe care îl joacă în roman, nu de conflicte interioare sau evoluției personale;
- personaje cu funcție mitică și inițiatică: Portretizarea magului, inspirat intertextual din Eminescu, subliniază dimensiunea inițiatică a romanului. Personajele nu sunt doar actori ai unei acțiuni, ci întruchipează idei, simboluri și trasee spirituale. Psihologia lor este redusă la esențe arhetipale: înțelepciune, solitudine, legătură cu sacralul. Aceste figuri nu au o psihologie realistă, ci una abstractizată menită să susțină atmosfera de legendă și mister;
- personaje cu rol narativ și simbolic: Numele, originea și acțiunile personajelor sunt adesea alese pentru a sugera conexiuni cu mituri universale (precum ramura de aur), accentuând funcția simbolică a portretizării. În exemplul oferit de cercetătorul Lucian Bâgiu este interpretat numele „Breb” ca fiind numele românesc al castorului european, fiind deja inexistent în perioada în care Sadoveanu scria romanul, fapt pentru care a insistat la descrierea mamiferului în roman (Bâgiu, 2025, p. 45);
- lipsa conflictului interior clasic: personajele nu sunt analizate în profunzime din perspectiva trăirilor sau a dilemelor personale, ci acționează ca purtători ai unor valori, idei sau destine colective.

Portretul personajului Domnu' Stamat

Personajul episodic, Domnu' Stamat este unicul dintr-o lume reală, el este un contemporan al naratorului, geolog, cercetător al munților. Această ocupație îi permite să descopere nu numai tainele timpului geologic dar și a celui istoric. Are o funcție de inițiere a grupului de tineri în tainele descoperite.

„Domnu' Stamat (așa îi ziceam, deoarece era cu mult mai în vârstă decât noi) se prezenta ca un fel de țârcovnic firav, cu bărbuță rară și chelie precoce, care se uita foarte de aproape și atent prin ochelarii lui, disjungând și reclădind elementele; cu toate acestea era de mirare în ce distracții comice cădea uneori.

„Era cam săltat”, cum spuneau desigur muntenii care ne întovărășeau.

„E venit de pe ceea lume”, am auzit eu pe unul șoptind și ghiontind cu cotul pe cel de alături.

Ciudate, deasemeni pentru un savant ca el, mi se păreau efuziunile lui lirice, care aveau loc din când în când, la popasuri. Atunci era în stare să absoarbă până la două pahare de vin, după ce vărsa cu religiozitate picăturile pentru morți. Era un om interesant, în orice caz, și lui i se datorește povestea care urmează”¹.

Portretul lui „Domnu' Stamat” se realizează printr-o polifonie enunțiativă: intervenția heterodiegetică a naratorului, discursul direct al muntenilor și a interlocutorului anonim adaugă caracterizare indirectă, iar fragmentele de autocaracterizare introduc o focalizare internă. Astfel, tipul portretului este mixt: descrierea fizică și conturarea profilului moral, evidențierea poziției și a raporturilor sociale.

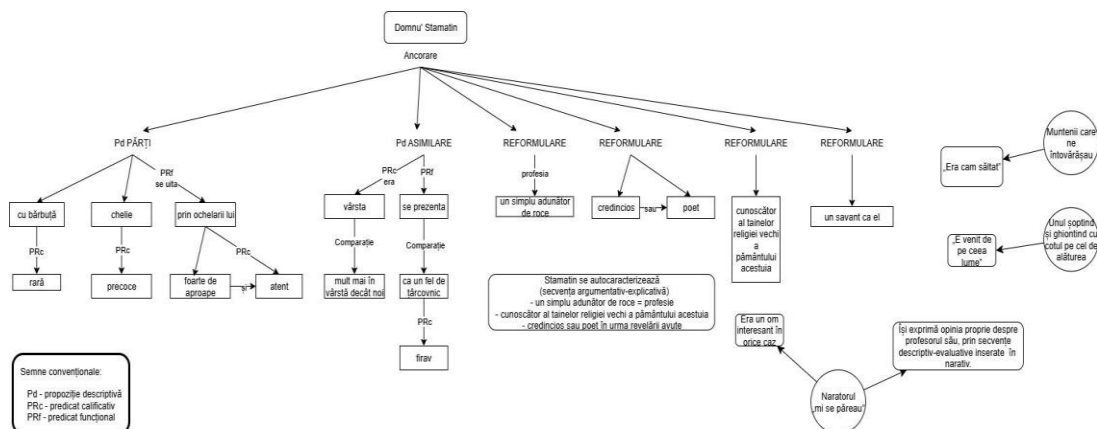
Tema-titlu, „Domnu' Stamat”, este ancorată în secvența textuală descriptivă, plasată chiar la începutul acesteia. Analizând secvența din perspectivă lingvistică, observăm că prima procedură de dezvoltare constă în punerea în relație prin asimilare comparativă, operată printr-un predicat calificativ „era”, care nuanțează „vârsta” și predicatul funcțional „se prezenta” ce introduce modelul – arhetipic. Ulterior, portretul fizic se realizează prin aspectualizarea prin intermediul sinecdocii, a ceea ce ar fi „un fel de țârcovnic” în părți: „bărbuță”, „chelie”, „ochelari”. Această secvență este urmată de cea argumentativă, care începe prin locuțiunea conjuncțională adversativă „cu toate acestea”, contribuind la modul în care cititorul interpretează relația dintre idei, evidențind comportamentul, uneori contradictoriu în raport cu imaginea sa de „țârcovnic” sau de „savant”. Secvența argumentativă este intercalată de cea dialogală, prin intermediul căreia cititorului îi sunt prezentate alte opinii cu referire la comportamentul și imaginea socială a personajului analizat, având și rolul de a consolida cele argumentate anterior și de a adăuga autenticitate și relief social portretului. Secvența narativă, inserată prin conectorul temporal „atunci”, aduce informații despre obiceiurile comportamentale ale personajului în anumite situații, prezentate în secvența argumentativă. Ultima secvență, cea explicativă are rolul de a oferi o concluzie „era un om interesant în orice caz” și de a justifica rolul narativ al personajului.

Personajul se autocaracterizează prin intermediul secvențelor: dialogală, explicativă și argumentativă ca fiind „un simplu adunător de roce”, „credincios sau poel”.

Textul are o structură secvențială eterogenă de tipul: [(Secv. descriptivă) (argumentativă (dialogală) (narativă) (explicativă))].

Pentru a asigura fluxul logic al textului sunt utilizați conectori („cu toate acestea”, „de asemenea”, „atunci”), repetiții și referințe anaforice („Domnu' Stamat”, „el”, „unul”, „muntenii”). Coerența este susținută de firul narativ și de alternanța între descriere, relatare și comentariul evaluativ, ceea ce permite cititorului să urmărească portretizarea personajului și reacțiile colective.

¹ P. 5



Schema 1. Secvența descriptivă de tip portret a personajului Domnu' Stamin

Concluzii:

1. Prin intermediul secvenței textuale descriptive s-a prezentat doar portretul fizic al personajului, aceasta fiind un pivot pentru conturarea portretului mixt;
2. Aspectele sociale ale portretului sunt reliefate de secvența textuală dialogală și cea argumentativă;
3. Unele aspecte ale comportamentului legat de unele obiceiuri sunt elucidate prin intermediul secvenței narative.

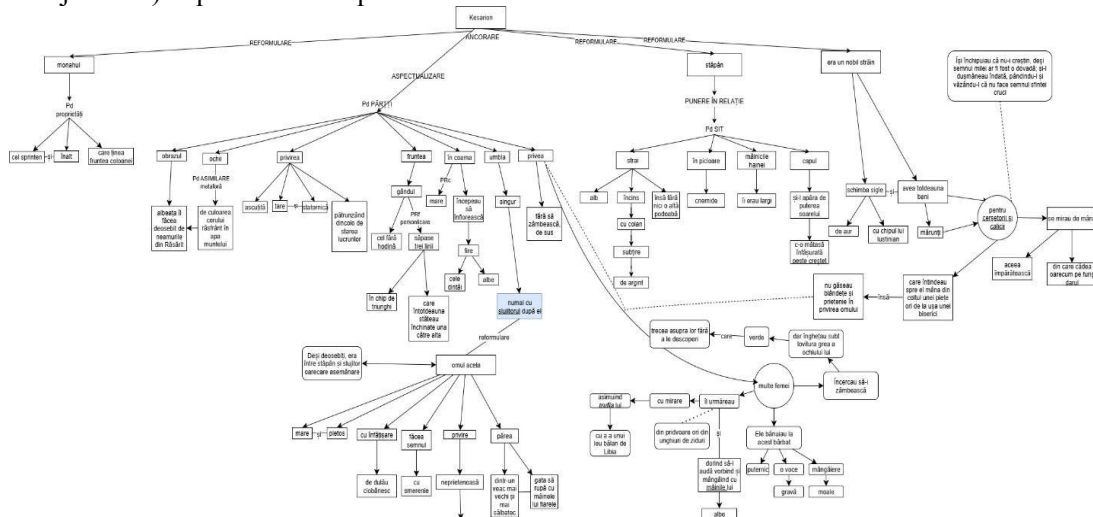
Kesarion Breb – portretul pastișat

- Limbaj solemn, arhaic, de influență cronicărească sau bizantină. Personajul Kesarion Breb este descris într-un stil care amintește de textele bizantine sau cronicile vechi, cu un limbaj arhaizant, grav și plin de simboluri. „*anul de la Hristos 787*”, „*gândul cel fără hodină*”, „*mână împărătească*”, „*în chip de triumfi*” (p. 26) evocă stilul cronicilor sau al textelor religioase.
- Mitizarea personajului. Sadoveanu „*pastișează*” stilul mistic și alegoric al textelor orientale și bizantine, dând personajului un aer de înțelept inițiat (asemănător profeților sau sihaștrilor), dar fără a face o parodie – e mai degrabă o imitare admirativă, cu accente stilizate. Astfel, portretul nu este unul realist, ci simbolic – Kesarion întruchipează înțelepciunea, echilibrul, legătura omului cu natura și sacrul: „*privire ascuțită, tare și statornică, pătrunzând dincolo de fața lucrurilor*” – trăsături atribuite unui inițiat, unui vizionar; „*femeile îl asemeiau cu un leu bălan de Libia*” (p. 26) – comparație mitică, cu o fiară nobilă și temută.
- Trăsături stilistice din basm, legendă și hagiografie: Descrierea slujitorului „*ca un dulău cio-bănesc*” sau „*gata să rupă în mâini fălcile fiarelor*” (p. 27) – amplifică imaginea mitică a stăpânului și sugerează un cuplu simbolic, cu roluri bine definite. „*Deci Breb se ridică de la morminte și veni cătră sat. Femeile îl priveau de departe cum se apropie prin soarele de toamnă, cu capul gol, părând a avea la tâmple coame de lumină.*” (pp. 174-175)
- Imitația stilului solemn și simbolic al textelor vechi precum poveștile populare și Viețile Sfinților, cu trăsături mitice și mistice, transformă personajul într-o figură alegorică, mai aproape de legendă decât de realism: „*Era un nobil străin. Schimba sigle de aur cu chipul lui Iustinian la zarafii din Arghiropatria și avea totdeauna bani mărunți pentru cerșetorii și calicii care întindeau spre el mâna din colțul unei piețe ori de la ușa unei biserici. Se mirau și cerșetorii de mâna aceea împărătească din care cădea oarecum pe furiș darul, însă nu găseau blândețe și prietinie în privirea omului. Își închipuiau că nu-i creștin, deși semnul milei ar fi fost o dovadă; și-l dușmăneau îndată, pândindu-l și văzându-l că nu face semnul sfintei cruci.*” (pp. 26-27)

În *Creanga de aur*, secvența textuală descriptivă de tip portret, deși prin aspectele fizice are o nuanță realistă „*albeața obrazului*”, „*ochii*”, „*privirea*”, „*fruntea*”. Acestea, capătă o valoare mitizată, cu valențe simbolice prin utilizarea figurilor de stil precum metafora cromatică (ochii) „*de culoarea cerului răsfrânt în apa muntelui*”, pentru ca mai apoi, această parte să fie

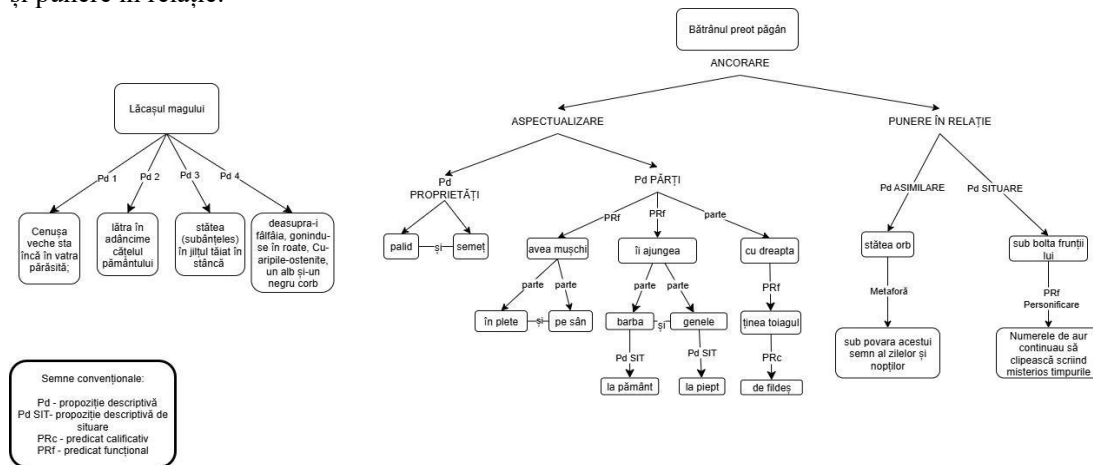
reconfigurată în portret, deja văzut prin prisma femeilor, care „înghețau sub lovitura grea a ochiului lui verde” (p. 26).

Portretul fizic este dezvoltat prin procedeul de aspectualizare prin prezentarea proprietăților monahului (sprinten, înalt) și a părților (obrazul, ochii, fruntea, coama, privirea, mâna, vocea) precum și prin punerea în relație prin utilizarea metaforei sau a paralelei (descrierea comparativă a slujitorului) după cum este reprezentat în schema nr. 2.



Schema 2. Secvența descriptivă de tip portret a personajului Kesarion Breb (monah și în Bizanț)

Descrierea interiorului are un rol important în caracterizarea indirectă a personajului, după cum remarcă mai mulți cercetători (J.-M. Adam, Ph. Hamon, ș.a.) între spațiul locuit și personaj se stabilesc relații de metonimie. În romanul studiat autorul face frecvent apel la acest procedeu pentru a anticipa trăsăturile de caracter sau starea materială a personajelor, descrierea interiorului este la fel un prilej de a (re)crea atmosfera mitică. Astfel, caracterizarea lăcașului magului văzut prin ochii lui domnu’ Stamatian este un prim pas în această lume. Structural lăcașul este caracterizat prin intermediul a mai multor propoziții descriptive, iar portretul este dezvoltat prin aspectualizare și punere în relație.



Schema 3. Portretul „bătrânului preot păgân”

Portretul feminin – împărăteasa Irina

Secvența textuală descriptivă ce o prezintă pe „binecredincioasa împărăteasă Irina” este un exemplu complex de portret, care îmbină descrierea fizică (indirectă) cu cea morală/psihologică,

toate filtrate prin prisma unui observator diegetic, Kesarion Breb. Funcțiile acestei secvențe descriptive sunt:

- de caracterizare și anticipare: Scopul principal este de a prezenta figura centrală a Vasilisei, nu doar fizic, ci, mai ales, din punct de vedere al caracterului, puterii și poziției politico-religioase. Inserarea portretului are drept scop de a pregăti terenul pentru conflictele anterioare, stabilind relații cataforice („*Dar în preajma ei era Stavrikie hadâmbul, sfetnicul ei cel dintâi, și în înfățișarea-i uscată și spână Kesarion Breb cunoscu numaidecât semnul vulpei, iar în norodul care hăulea observă priviri strâmbе, și rânjete.*”); „*călătorul văzu în împărăteasă o putere aspră și flămândă.*”);
- de ancorare în perioada istorică: Deși timpul este redat prin secvența narativă: „*La moartea sofului său Împăratul, înlăturase pe fiu de la exercițiul puterii, luase ea singură în mână frâul și săvârșise fapta cea mare și mult lăudată, deschizând iar bisericile ortodoxiei și dând poruncă să se spele varul cu care fuseseră astupate sfintele zugrăveli, din ticăloasa poruncă a socrului său Copronimul*” (p. 28), intercalarea acestor secvențe permite poziționarea personajului într-un context istoric și religios precis (lupta pentru ortodoxie împotriva arienilor).

Portretul individual al împărătesei este completat prin cel de grup. Secvența descriptivă este de tipul „A VEDEA” în care subiectul descrierii (V) este împărăteasa Irina, care este și tema-titlu a secvenței; personajul suport (I) este Kesarion Breb; verbul de percepție (II) este prezentat atât printr-o focalizare externă „*văzuse o clipă*”, cât și prin schimbarea de perspectivă spre o focalizare internă „*căută să ghicească*”; mediul transparent (IV) este redat prin cadrul spațial „*pe sub platanii înfloriți către Palatul Elefterion*” și cel temporal „*În ziua a șaptea a lunii*”

Camuflarea descrierii se realizează prin structurarea secvenței în planuri separate delimitate prin: „*în fruntea*”, „*în preajma*”, „*cele din urmă*” și enumerarea părților convoiului (Stavrikie hadâmbul, varangi și maglabiți, poporul, sfetnicii împărătești, străjile, cerșetorii). Aceste elemente conturează portretul în mod progresiv din perspectiva mai multor planuri:

- **Planul social și de putere** este primul cadru de referință. *În fruntea alaiului dregători măreți purtau semnele împărătești: sabia, varga și globul de aur.* Poziționarea împărătesei Irina în centru (*împresurată de patrici și sfetnici, purtată de litieră, de slujitori în purpură*) o poziționează ca punctul focal, imobil și puternic, în jurul cărui gravitează întreaga curte și armată. Reacția poporului (*Poporul striga, se închina în pulbere, binecuvânta pe cea mai mare și mai slăvită Doamnă a tuturor lumilor și a tuturor timpurilor*) consolidează poziția socială a personajului descris;
- **Planul fizic și simbolic** este prezentat prin îmbrăcămintea (*în purpura ei violetă*), vârsta (*era cătră anul al patruzecilea al vieții ei*), urâciunea chipului și frumusețea interioară (*care răscumpăra cu sufletul și cu râvna frumusețea ce ar fi trebuit s-o aibă chipul ei.*);
- **Planul psihologic și moral** este redat prin personajul suport, Kesarion Breb care acționează ca un focalizator (*om care știe să străpungă învelișul lucrurilor*) și descoperă proprietățile (*văzu în împărăteasă o putere aspră și flămândă. Părea întinsă cu toate unghiurile înainte, ca o lupoaică și ca o patimă vie a măririi. O lupoaică îngrășată și bine ținută, adăose el în sine*). Utilizarea metaforelor accentuează ambiția „*Părea întinsă cu toate unghiurile înainte*”, dar în același timp și decadența „*O lupoaică îngrășată și bine ținută*”.

Figurile de stil utilizate sunt comparația și metafora, specifice descrierii reprezentative; antiteza (*binecuvântând puterea luminează, întrupată de astă-dată într-o muiere văduvă*) și enumerarea pentru a crea efectul de amploare și bogăție.

Portretul de grup

Alaiul împărătesc este compus din mai multe categorii sociale, care nu reprezintă simple figuri de fundal, dar ajută să construiască o societate urbană în miniatură. În structura ierarhică a secvenței descriptive, apar ca și părți care se dezvoltă în teme-titlu pentru noi ramuri. (Schema nr. 4)

livezi și pe plaiurile muntelui. (Pd2) *Firea și sufletul lor au blândețea acelor țărături îmbelșugate unde i-a așezat dintru începutul lumii Dumnezeu, (Pd3) fiind în același timp schimbătoare și furtunoase, nestatornice și viclene ca apele, ca vânturile și ca tot văzduhul lor fără cumpănă, întru care se îmbulzesc arșițele și gerurile. (Pd4)*” (pp. 15-16)

Secvențial textul are o structură eterogenă: [Secvență narativă (explicativă) (descriptivă). Tema-titlu a secvenței descriptive ce prezintă portretul de grup al celor „câțiva monahi ai lui Zalmoxis” este ancorată în secvența narativă. Pe lângă acest rol, secvența delimitează cronotopul și marchează evoluția acțiunii. Secvența descriptivă conturează portretul fizic: vestimentația, încălțăminte, capul, obrazul, ochii, dar și comportamentul: „*firea și sufletul lor*”. Etopeea și prosopografia sunt întretăiate de secvențele explicative, având rolul de a crea imaginea de ansamblu a portretului de grup prin marcarea exclusivității acestora: „*cărora li se îngăduise bucuria*” „*din anume hrană*”.

Textul folosește repere de coeziune (de exemplu, referențe anaforice: „ei”, „monahii”, „ochii lor”) și marcatori de organizare (enumerări, propoziții scurte, paralele) pentru a construi o imagine unitară a grupului.

Descrierea nu individualizează ci subliniază apartenența la un tipar arhetipal și la o comunitate spirituală. Trăsăturile fizice, vestimentare și psihologice sunt prezentate ca semne ale inițierii și ale legături cu pământul și cerul, accentuând funcția simbolică a portretului de grup, caracteristici pe care le observăm și în descrierea varangilor.

Concluzii:

- Analizând secvența textuală descriptivă de tip portret, se observă că aceasta are o structură ierarhică, fiind dezvoltată prin procedeele de aspectualizare și punere în relație;
- Aspectualizarea este mai frecvent utilizată în descrierea portretului fizic, iar punerea în relație prin intermediul metaforei și a comparației se accentuează mai mult pe diferite aspecte morale;
- Pentru a crea imaginea istorică a personajelor autorul face apel la portretul pastișat (Kesarion Breb, împărăteasa Irina, portretele de grup)
- În crearea portretului pe lângă secvența descriptivă se utilizează secvențele narativă, explicativă și dialogală;
- Rolul secvenței narative este de a insera tema- titlu iar prin intermediul secvenței explicative se oferă anumite informații extradiegetice.

Bibliografie:

- Corpus: SADOVEANU, M. *Creanga de aur*, varianta electronică Creanga de aur Mihail Sadoveanu descarca gratis PDF.
1. ADAM, Jean-Michel, PETITJEAN, André. *Le texte descriptif*. Paris: Armand Colin, 2005. 179 p. ISBN 2-200-34439-2
 2. ANGELESCU, Silviu. *Portretul literar*. București: Editura Univers, 1985
 3. BÂGIU, L. (2025). *Dacians, Varangians, Vlachs and The Golden Bough*. *Swedish Journal of Romanian Studies*. <https://doi.org/10.35824/sjrs.v8i2.26500>.
 4. GAVRILĂ, I. (2021). *Mihail Sadoveanu – Narrator of the Romanian Village*. *Philobiblon. Transylvanian Journal of Multidisciplinary Research in the Humanities*. <https://doi.org/10.26424/philobib.2021.26.2.06>.
 5. GLODEANU, Gheorghe. *Poetica romanului interbelic*. București: Ideea Europeană, 2007
 6. MANCAȘ, Mihaela. *Tablou și acțiune. Descrierea în proza narativă românească*. București: Editura Universității din București, 2005
 7. MUȘAT, C., *Romanul românesc interbelic: dezbateri teoretice, polemice, opinii critice*. București: Humanitas Educațional, 2004
 8. ȚEPOSU, Radu G., *Viața și opiniile personajelor*, București: Cartea Românească, 1983
 9. ȘENDRESCU, R., & MOTOI, G. (2023). *Adjective cromatice și epitete cromatice în Dumbrava minunată*. *ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA SERIA ȘTIINȚE FILOLOGICE LIMBI STRĂINE APLICATE*. <https://doi.org/10.52744/aucsflsa.2023.01.27>.

ROLUL TEXTULUI LITERAR ÎN PROCESUL DE PREDARE/ÎNVĂȚARE A LIMBII/CULTURII STRĂINE

Ludmila CABAC, dr., lect. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Literary texts are the most successful source in the study of a foreign language. Literary texts enrich vocabulary, facilitate the perception of Francophone culture, develop linguistic and analytical skills and motivate students. Reading a literary text is not the same as reading a newspaper text, and literary reading requires specific skills and strategies that are not always transferable from the mother tongue to a foreign language. Literary texts offer students the place, time and opportunity to get involved in another language/culture of and to reshape their own identity, through interactions around this text. Being one of the foundations of teaching/learning foreign languages, the number of literary texts are limited in current French textbooks, a fact that needs to be revised.*

Keywords: *French language teaching, literary text, vocabulary, interculturality.*

Atât literatura, cât și limba franceză ca limbă străină, împărtășesc o istorie comună, care se extinde pe mai multe secole. Până la sfârșitul secolului al XIX-lea metoda tradițională considera textele literare drept un instrument didactic perfect potrivit pentru învățarea unei limbi străine. De-a lungul istoriei predării/învățării limbilor străine și în funcție de diferitele metodologii, literatura a fost mai mult sau mai puțin prezentă, cunoscând perioade de abundență și lipsă, «*între sacralizare și desacralizare*» (6, p. 141).

Noile nevoi de comunicare în primii ani ai secolului al XX-lea au dus la o regândire a predării limbilor străine, iar reflecția didactică desfășurată în acest secol a dus la excluderea aproape totală a textelor literare din practicile de clasă. Prioritatea acordată comunicării orale în cadrul mai multor metodologii, cât și dificultatea aparentă de a accesa limbajul literar sunt câțiva dintre factorii care au distanțat-o de discursul metodologic. În calitate de document scris, textul literar contribuie semnificativ la diversitatea discursurilor prin perceperea specificităților scrisului și a constantelor tipurilor și genurilor de text.

„*Ca document autentic, textul literar se pretează la studiul diferitelor sale aspecte socioculturale. Ca formă de comunicare, el reprezintă un stimul pentru reflecție asupra comunicării umane. Ca document versatil, el provoacă reflecție asupra modurilor de operare discursive și textuale și se pretează la descoperirea complexității nivelurilor enunțiative.*” (7, p. 131).

În acest articol, vom prezenta mai întâi locul ocupat de textul literar în istoria predării limbilor străine, concentrându-ne, în principal, pe situația actuală a Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2001) și a volumului său însoțitor (2018). Vom încerca apoi să prezentăm argumente în favoarea utilizării textelor literare la orele de limbi străine. Vom aborda și problema textelor adaptate, care sunt utilizate pe scară largă.

În metodologia tradițională de învățare a limbilor străine, textele literare sunt considerate cel mai important suport/fundament. Textele literare îmbogățesc vocabularul, facilitează perceperea culturii francofone, dezvoltă abilități lingvistice și analitice și îi motivează pe elevi. Menținându-și poziția de mediu privilegiat, literatura a încoronat învățarea limbilor până la mijlocul secolului al XX-lea. Metodologia audiovizuală a fost cea care, în cele din urmă, a detronat textele literare.

În anul 2001 Cadrul European de Referință pentru Limbi menționează punctele forte ale literaturii.

„*Literatura națională și străină aduce o contribuție majoră la patrimoniul cultural european pe care Consiliul Europei îl consideră o resursă comună neprețuită ce trebuie protejată și dezvoltată. Studiile literare au numeroase scopuri educaționale, intelectuale, morale și emoționale, lingvistice și culturale, nu doar estetice.*” (1, p. 47).

În volumul suplimentar din 2018 sunt introduse trei noi scale care tratează literatura și anume:

- cititul ca activitate de agrement, descriptorii sunt propuși de la nivelul A1;

- exprimarea unei reacții personale la texte creative (mai puțin intelectuale, niveluri inferioare), cu descriptori de la nivelul A1;
- analiza și formularea criticii literare (mai intelectuale, niveluri superioare), cu descriptori de la nivelul A2.

Includerea acestor descriptori în CECRL dă speranța unui consens asupra locului pe care textele literare ar trebui să îl aibă în predarea limbilor străine.

Citirea textelor literare este, fără îndoială, o modalitate bună de a învăța o limbă străină, de a observa structuri și de a memora vocabular. Isabelle Gruca menționează că textele literare sunt „laboratoare lingvistice” unde „variațiile lingvistice (...) sunt exprimate la toate nivelurile: cuvinte, sintaxă, structură, fonetică etc.”. Cultura limbii-țintă transmisă de fiecare text citit nu poate fi trecută cu vederea: „*Dincolo de aspectele sale lingvistice, textul literar transmite o cultură care, prin însăși natura sa, este mixtă și hibridă, iar acest aspect ar trebui să revitalizeze utilizarea sa în manualele de limbi străine într-un moment în care conceptul de literatură mondială câștigă teren, iar interculturalitatea este susținută și cerută de toți*” (5, p. 174). Iar Calafato și Gudim amintesc descriptorii Volumului suplimentar CECRL, în care se subliniază nota interculturală: „*Acest accent pus pe dezvoltarea competenței comunicative interculturale a cursanților, inclusiv a capacității lor de a produce un limbaj autentic, a condus la un interes reînnoit pentru literatură ca resursă lingvistică datorită rolului său de rezervor de autenticitate, cunoștințe multiculturală și conținut captivant*” (3, p. 2).

Există mai multe motive pentru utilizarea literaturii în sala de clasă: literatura servește ca model cultural, model lingvistic și model pentru creșterea personală. Utilizarea literaturii ca resursă de învățare a limbii aduce multe beneficii. Profesorii o pot folosi pentru a introduce un subiect de discuție interesant și autentic în sala de clasă stimulând astfel dorința de a învăța o limbă străină.

Textul literar este cel mai bun ambasador al unei culturi, este reprezentativ pentru imaginația culturală și socială, un veritabil laborator de elemente lingvistice care permite elevilor să descopere o limbă a cărei funcționare poate fi identificată pe diverse niveluri. Textul literar oferă elevilor locul, timpul și oportunitatea de a se implica în limba/cultura altuia și de a-și reconfigura propria identitate, prin interacțiuni în jurul acestui text.

Textul literar este rezultatul activității intelectuale a scriitorului, o activitate care este guvernată de cunoștințele anterioare, de cunoașterea lumii, de experiență, de propria personalitate, cultură etc. Textele literare sunt un mediu de învățare multilateral care poate fi utilizat în sala de clasă FLE și prezintă un interes real pentru elev. Acestea oferă o resursă cuprinzătoare și robustă, permițând elevilor să perceapă lumea din jurul lor și să își exploreze propria identitate înțelegând-o pe cea a celorlalți.

Pentru a stabili rolul literaturii în manualele de limba și literatura franceză (FLE), am studiat și analizat două metode de limbă franceză, nivel A1, destinate adolescenților/adulților:

- ***Le nouveau sans frontières***, publicată de CLE International în 2002, manual și caiet de lucru;
- ***Alter Ego***, publicată de Hachette în 2012, metodă și caiet de lucru.

Comparând ambele metode am observat că în manualele recente există foarte puține texte literare. Semnalăm prezența mai multe texte care tratează lumea literară (biografii ale autorilor, coperti de carte etc.). În acest scop, am clasificat documentele găsite în două categorii: texte literare și texte create/alcătuite care se referă sau vorbesc despre literatură. De asemenea, am evaluat exercițiile sau activitățile care însoțesc fiecare text.

În manualul și caietul ***Le nouveau sans frontières*** am constatat prezența următoarelor texte literare:

Louis Aragon: *Persiennes* (C. p. 11), Alain Bosquet: *Les mois de l'année* (C. p. 21), René Hague: Dessert (C. p. 21), Guillaume Apollinaire: *Voyage à Paris* (C. p. 36), *Le pont Mirabeau* (C. p. 155), Maurice Carême: *Ronde* (C. p. 43), Paul Verlaine: *Le ciel est par-dessus le toit* (C. p. 50), Jacques Prévert: *L'addition* (C. p. 58), *L'accent grave* (C. p. 75), *Pour faire le portrait d'un oiseau* (C. p. 9), *Déjeuner du matin* (C. p. 109), *Chanson pour vous* (C. p. 137), Paul Éluard: *Liberté*

(C. p. 64), Jules Verne: *Les 500 millions de la Bégum*, André Breton: *Nadja*, La Bruyère: *Les caractères* (C. p. 97), Paul Éluard: *L'amoureuse* (C. p. 101), Éluard: *Couvre-feu* (C. p. 117), Dan Greenburg: *Le manuel du parfait petit masochiste* (C. p. 124), Clancier: *Le roi de l'île* (C. p. 146).

În manualul și caietul *Alter Ego1* n-am putut constata prezența textelor literare, ci numai anumite texte sau activități care se referă la literatură.

P. 69: Coperta cărții *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Venus*, autor John Gray, rubrica *Jai lu*.

P. 70: Coperta cărții *Cartographie d'une dispute de couple*, autor Yvon Dalaise.

P. 107: Coperta revistelor *France Dimanche* și *Paris Match*.

P. 111: Coperta cărții *Monstres sacrés. Portraits de la chanson française*. Rubrica *Carnet de voyage*.

P. 129: Versurile cântecului *Je reviendrais à Montréal*, autor Robert Charlebois.

Diferența dintre atitudinea față de textele literare din metoda *Alter Ego1* și *Le nouveau sans frontières*, care a fost unul dintre cele mai utilizate manuale în abordarea comunicativă, este semnificativă.

În *Le nouveau sans frontières*, nu găsim texte fabricate care ne-ar vorbi despre literatură. Textele autentice sunt mai numeroase, în principal poezii. Cel mai proeminent autor este Jacques Prévert cu cinci poezii, urmat de Paul Éluard (trei poezii, inclusiv un fragment), Guillaume Apollinaire (două poezii), apoi Lois Aragon, Alain Bosquet, René Hague, Maurice Carême, Paul Verlaine și Clancier, fiecare cu câte o poezie. Fragmentele în proză sunt folosite mai rar: apar trei fragmente foarte scurte din Jules Verne, Andre Breton și La Bruyère, precum și un fragment din Greenburg, tradus din engleză.

În *Alter Ego*, textul literar este practic absent: apar trei coperte de cărți, dintre care două de autori francezi, iar una o traducere din engleză de John Gray. Sunt prezente, la fel, copertele a două reviste franceze *France Dimanche* și *Paris Match*. Și numai un singur text literar, versurile cântecului *Je reviendrais à Montréal*, autor Robert Charlebois. În rest – mesaje, scrisori, cărți poștale, începuturi de scenarii din filme, câteva pagini din reviste, toate referindu-se la textele create/alcătuite.

În textele fabricate incluse în manualele recente de limba franceză, autorii prezintă unii scriitori francofoni și, prin urmare, îi conduc pe elevi să descopere literatura francofonă. Cu toate acestea, ne întrebăm de ce se limitează numai la prezentarea autorilor și nu oferă textele lor. Un posibil motiv ar fi presupusa dificultate a limbii. Totuși, după cum susține Gruca (5, p. 175): „Textele literare par adesea dificile, dar dificultatea poate fi un atu dacă stârnește curiozitatea și motivația”. Un alt motiv posibil ar putea fi drepturile de autor, care devin mult mai stricte astăzi.

Importanța textului literar în predarea/învățarea limbilor străine este majoră. Textele literare s-au dovedit a fi un instrument didactic versatil, propice dezvoltării tuturor competențelor lingvistice. Valoarea adăugată a literaturii ca instrument didactic în sălile de clasă FLE constă nu doar în faptul că îi cufundă pe elevi într-o experiență autentică de învățare, ci și în expunerea pe care o oferă la o cultură nouă.

În domeniul predării limbilor străine, abordarea orientată spre acțiune este cea care a conferit textelor literare locul proeminent pe care îl ocupă în prezent. Stârnind interesul elevilor, textele literare promovează interacțiunea dinamică dintre text și cititor. Pentru profesorul de FLE, acestea constituie un mediu privilegiat.

Literatura s-a dovedit a fi o resursă neprețuită, oferind în orice moment, profesorilor și elevilor, acces la diverse aspecte ale limbii. Literatura franceză, în special, servește drept cadru natural și autentic pentru predarea FLE, stabilind conexiuni importante între elevi și limba franceză.

În concluzie, afirmăm cu toată responsabilitatea, că textele create/alcătuite din manualele de limbă franceză nu reușesc să înlocuiască textele literare, care oferă o modalitate unică de a explora bogăția limbii, dezvoltând o perspectivă interculturală. Textele literare expun elevii la un vocabular bogat și variat, precum și la structuri complexe de propoziții în cadrul diferitor registre lingvistice.

Studiul literaturii contribuie la dezvoltarea tuturor celor patru abilități lingvistice (scriere, citire, ascultare și vorbire). Textele literare invită la o explorare aprofundată a limbajului, polisemiei și sintaxei, dincolo de utilizarea funcțională, iar contextul literar oferă un sprijin unic care facilitează înțelegerea și achiziția limbii.

Textul literar, ca act lingvistic, invită elevii la o explorare aprofundată a limbajului. Studiul vocabularului este orientat spre efectul literar, evidențiind un limbaj bogat în polisemie și o sintaxă elaborată. Predarea textului literar deschide concomitent și o perspectivă interculturală în sala de clasă. Anterior, marii autori erau fundamentali la orele de limba străină, transmițând o imagine fixă a civilizației limbii-țintă. Sarcina elevilor se limita, în general, de a lua în considerare acest lucru. Astăzi, francofonia oferă profesorilor o gamă largă de autori, martori ai diversității lingvistice și culturale a limbii franceze.

Textele literare reprezintă o poartă de acces către cultura, istoria și societatea francofonă. Ele permit elevilor să perceapă lumi și perspective diferite, să evalueze și să interpreteze universul prin intermediul narațiunilor. Literatura îi ajută pe elevi să se dezvolte ca personalități, să își exploreze identitatea și creativitatea și să aprecieze diversitatea lumii. Textul literar, afirmă Anne-Sophie Morel, «este mai mult ca niciodată un „laborator de limbă”, un loc de inițiere și mediere între Sine și Ceilalți, unde o limbă-cultură se exprimă în toată bogăția și complexitatea sa, dincolo de o concepție pur utilitară care ar face din limbaj un instrument de comunicare simplu și transparent» (6, p. 147).

Bibliografie:

1. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg, 2001, Conseil de l'Europe – Paris, Didier.
2. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
3. Gudim, Freda, 2020, Literature in contemporary foreign language school textbooks in Russia: Content, approaches, and readability, Language Teaching Research, consultésur<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168820917909>, le 5 octobre 2025.
4. Calafato, Raees / Paran, Amos, 2019, Age as a factor in Russian EFL teacher attitudes towards literature in language education, Teaching and Teacher Education, no 79, p. 28-37.
5. Cuq, Jean-Pierre / Gruca, Isabelle, 2002, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG.
6. Morel, Anne-Sophie, Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives, 2010, Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, p. 141, consulté sur <https://www.gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf> le 5 octobre 2025.
7. Proscolli Algiro, K Forakis, 2009, La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, Actes du Colloque international, consulté sur https://scholar.google.com/citations?view_op=le 6 octobre 2025.
8. Séoud, Amor, 1997. Pour une didactique de la littérature. Paris, Hatier/Didier.

C
Z
U

TRADUCEREA LITERARĂ ȘI GASTRONOMIA SPANIOLĂ

Cristina CUCOȘ, doctorandă, Școala Doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Oxana CHIRA, dr., conf. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

8
1
,
2
5
5
2
2
7
6
.
6

Abstract: *This study proposes an interdisciplinary analysis of the concept of meaning in linguistics and literary studies, tracing its evolution from the classical theories of Plato and Aristotle to the seminal contributions of Eugen Coșeriu, Umberto Eco, and Jean-Michel Adam. The research highlights the central role of the relationship between sign, signified, and meaning, positioning text linguistics at the core of the interpretative process.*

In parallel, the paper examines the development of textualism and metanarrative strategies in Spanish literature of the transition period (1970-1980), a context in which fiction and reality intertwine through self-reflexive and experimental narrative techniques. A distinct section is devoted to the relationship between literature and gastronomy, where food emerges as a narrative, symbolic, and identity-bearing element. Literary examples, ranging from Don Quijote de la Mancha to contemporary works, illustrate how gastronomy contributes to the construction of cultural identity and to the aesthetic configuration of literary texts.

The study thus reveals the interconnections between language, meaning, literature, and cultural experience, offering an integrated perspective on the relationship between text and reality.

Keywords: *text linguistics, meaning, textualism, Spanish literature, gastronomy.*

Cercetarea lingvistică demonstrează că analiza textului pornește invariabil de la problematica sensului sau ajunge, în mod necesar, la aceasta. În viziunea lui Platon, sensul este conceput ca un principiu comun al realității și al gândirii, fiind asociat cu ideea sau esența lucrurilor, în timp ce Aristotel introduce noțiunea de *formă* (*eidos*) ca element constitutiv al semnificației. Vignaux remarcă faptul că gândirea medievală s-a concentrat asupra relației dintre modurile de desemnare și semnificanță, în timp ce modernitatea deplasează accentul asupra raportului dintre sens și semn (a se vedea [8, p. 93]).

În concepția lui Eugen Coșeriu, limbajul se identifică în mod fundamental cu vorbirea, iar capacitatea de a stăpâni tehnica „a ști să vorbești” constituie ceea ce autorul definește drept competență elocuțională. Limbajul, privit ca produs, este definit drept „totalitatea a ceea ce se poate spune, cu condiția să fie considerat ca un lucru deja făcut” [3, p. 236]. Din perspectivă individuală, limbajul reprezintă actul lingvistic realizat de un anumit vorbitor într-o situație concretă, produsul acestui act fiind un text oral sau scris.

Apropiindu-se de aspectele referitoare la nivelul tehnic individual al limbajului, lingvistica vorbirii constituie fundamentul lingvisticii textului. În acest cadru teoretic, desemnarea, semnificatul și sensul reprezintă cele trei tipuri de conținut lingvistic care se manifestă simultan în texte. În viziunea lui Eugen Coșeriu, „sensul este conținutul propriu al unui text, adică ceea ce textul exprimă dincolo de (sau prin) desemnare și semnificat”, întrucât, în conformitate cu regulile limbii și ale vorbirii, textul exprimă întotdeauna ceea ce a fost deja înțeles de către vorbitor (a se vedea detalii suplimentare în [ibidem, p. 138]).

În analiza procesului de semnificare, Umberto Eco extinde perspectiva lingvistică asupra textului, asociind conceptul de *text* cu cel de *mesaj*, textul fiind conceput drept „o rețea de mesaje diferite”. Această rețea este condiționată de existența unor coduri și subcoduri, în timp ce diferite conținuturi pot constitui aceeași substanță a expresiei. Mesajul verbal este, în acest sens, „însoțit de mesaje paralingvistice, kinestezice sau proxemice, care vehiculează același conținut, contribuind la consolidarea acestuia” [5, p. 348].

Într-o perspectivă complementară, J.-M. Adam subliniază că competența de interpretare textuală presupune capacitatea de a reconstrui sensul global al textului ca entitate configurațională. În absența coerenței interfractice sau atunci când relațiile sintactice și semantice dintre segmentele textuale sunt artificiale, se produce un efect de *non-text*, manifestat printr-o discontinuitate perceptibilă la nivelul coeziunii și al sensului (a se compara [1, p. 48]).

Începând cu anii 1970, literatura spaniolă traversează așa-numita perioadă de tranziție, marcată de reevaluarea epocii franchiste și de redefinirea raportului dintre literatură și realitatea socio-politică. Odată cu estomparea progresivă a influenței directe a discursului politic asupra creației literare, se produce o reorientare a interesului către sfera imaginarului și către mecanismele interne ale textului. În acest context, își fac apariția teoriile tel-queliste, care pun accent pe procesualitatea narațiunii și pe autoreflexivitatea discursului narativ.

În numeroase cazuri, accentuarea strategiilor narative utilizate în text conduce la configurarea procedurii de textualism, definit de Eugen Negrici drept „un soi de simultaneizare a actului facerii cu rezultatul” [7, p. 399]. Dintr-o perspectivă complementară, în viziunea lui Mircea Țeposu,

textualismul se constituie ca un proces de producere a sensului prin autorefectare [9, p. 20]. La rândul său, Marin Mincu observă fenomenul dispariției omului ca figură textuală, întrucât procesul de reflecție presupune estomparea atât a subiectului reflectat, cât și a obiectului în care are loc acțiunea; astfel, actul oglindirii coincide cu „dispariția noțiunii de personaj ca figură antropomorfică a textului” [6, p. 67].

În ceea ce privește literatura spaniolă propriu-zisă, perioada de tranziție a anilor 1970-1980 se caracterizează printr-o preocupare accentuată pentru formele de construcție a narațiunii. Autori precum Javier Cercas, José María Merino sau Gonzalo Torrente Ballester se distanțează de mimetismul literaturii realiste și de tematica politică sau socială directă, punând în schimb în evidență multiplicarea planurilor narative și implicarea explicită a cititorului în procesul lecturii. Critica literară spaniolă acordă o atenție deosebită romanului centrat pe ingineria textuală, în special romanului autoreflexiv și celui experimental de factură postmodernă (a se vedea [4, p. 11]).

În literatura și gastronomia spaniolă, atât scriitorii, cât și bucătarii dialoghează într-un limbaj al creativității și pasiunii. Mâncărurile devin narațiuni, iar narațiunile devin inspirație pentru noi creații culinare într-un ciclu continuu de tradiție și inovație. Cu bogata sa istorie literară, Spania ne oferă un festin de cuvinte ce ne ghidează prin tradițiile sale culinare. De la operele clasice ale lui Cervantes până la scrierile contemporane ale lui Carlos Ruiz Zafón, fiecare carte este un pașaport pentru a descoperi aromele autentice ale fiecărei regiuni. Peisajele literare ne duc la cramele din La Rioja, la piețele aglomerate din Barcelona și pe străzile pline de istorie din Toledo.

Ținem să remarcăm, totodată, că în operele literare spaniole mâncarea nu reprezintă doar un element de fundal, ci devine adesea un personaj în sine. *Paella, cocido madrileño, gazpacho andaluz* – fiecare preparat culinar își are propria poveste, dezvăluind secretele pământului și ale oamenilor care îl locuiesc. În numeroase opere ale literaturii spaniole și latino-americane, dimensiunea narativă se articulează firesc cu referințe gastronomice, care intensifică impactul afectiv și imaginativ al textului. Astfel, la Federico García Lorca, evocarea alimentelor cotidiene se integrează într-un imaginar al ruralității și al ritualului, în timp ce, în proza Isabellei Allende, descrierile culinare capătă o funcție memorială și afectivă, transformând bucătăria într-un spațiu al rememorării și al identității. În aceste contexte, cuvântul literar dobândește o valoare sinestezică: aromele sugerate textual se convertesc în emoții, iar experiența gustativă se integrează în procesul lecturii.

Aceeași funcție simbolică a alimentației poate fi identificată încă din textele fondatoare ale literaturii universale. În *Epopoea lui Ghilgameș*, hrana marchează trecerea de la starea primordială la cea civilizată, indicând integrarea individului într-o comunitate umană organizată. Ulterior, în literatura antică, această dimensiune se consolidează prin opoziții alimentare cu valoare identitară, precum cele descrise de Strabon în *Geografia* sa, unde consumul de grâu, ulei de măsline, vin și *garum* definește civilizația romană, în contrast cu practicile alimentare ale populațiilor cantabrice și galice, caracterizate prin pâine din ghinde, untură și *zythos*. Fără a fi simple detalii etnografice, aceste referințe culinare funcționează ca marcatori simbolici ai alterității culturale.

În literatura modernă și contemporană, referințele gastronomice nu mai sunt doar indicii ale statutului social sau ale apartenenței culturale, ci devin veritabile instrumente de construcție narativă. Prin includerea rețetelor, a denumirilor de preparate sau a reacțiilor afective ale personajelor față de hrană, autorii reușesc să sugereze trăiri, relații și tensiuni existențiale fără a recurge la descrieri directe. Astfel, gastronomia se afirmă ca un limbaj implicit al textului, prin intermediul căruia identitatea individuală și colectivă este exprimată într-o formă concentrată și sugestivă.

Pentru a ilustra simbolismul gastronomic în literatura clasică, pot fi invocate câteva opere reprezentative ale canonului hispanic. Astfel, *Libro de Buen Amor* (cca 1330) oferă, în episodul dedicat „banchetelor lui Don Carnal”, o imagine a abundenței alimentare care reflectă imaginarul festiv și vitalist al epocii medievale. Enumerarea hiperbolică a preparatelor „ánsares, cecinas, costados de carneros, / piernas de puerco fresco, jamones enteros...” nu îndeplinește doar o funcție descriptivă, ci contribuie la construirea unui univers simbolic în care hrana devine expresia

excesului, a corporalității și a opoziției față de rigorile postului și ale abstenenței (cf. *Libro de Buen Amor*, „De la pelea que ovo don Carnal con la Quaresma”, strofele aprox. 1084–1086).

Referințele gastronomice sunt recurente și în alte compoziții ale Arciprestelui de Hita, precum *Las especias*, *Tres caballeros*, *Tres ricos* sau *Tres ladrones*, unde alimentația este integrată într-un discurs alegoric și moralizator. Aceeași dimensiune simbolică se regăsește și la alți autori medievali: Pedro López de Ayala, în *Gula y tragonía*, Jorge Manrique, în *Cebollas albarracanas y cabezuelas de ranas*, sau Juan de Mena, în *Malvada glotonía*, asociază mâncarea cu păcatul lăcomiei, folosind imaginile culinare ca instrumente de reflecție morală specifice mentalității epocii.

Dacă Evul Mediu poate fi considerat perioada de consolidare a gastronomiei ca motiv literar, începutul epocii moderne marchează o diversificare semnificativă a acestei dimensiuni. Alături de texte anonime precum *El Lazarillo de Tormes*, numeroși autori consacrați acordă un loc central artei culinare în operele lor. În acest sens, pot fi amintite *La pugna de los guisados* de Pedro Calderón de la Barca, *Hambre y pasteles* de Alonso de Castillo Solórzano (*Aventuras del Bachiller*) sau, într-o perspectivă mai amplă, *Don Quijote* de Miguel de Cervantes, unde gastronomia devine un element structural al realismului cotidian și al construcției personajelor.

Literatura secolelor al XIX-lea și al XX-lea continuă această tradiție, demonstrând că experiența gastronomică rămâne inseparabilă de reprezentarea vieții sociale și afective. Autori precum Gustavo Adolfo Bécquer, în *Desde mi celda* sau *Memorias de un pavo*, și José de Espronceda, în *De Gibraltar a Lisboa* sau *Un volcán en el estómago*, valorifică referințele culinare pentru a sugera plăcerea, excesul sau tensiunea existențială. La rândul său, Federico García Lorca dedică pagini memorabile hanurilor din Castilla în *Impresiones y paisajes*, iar Mariano José de Larra abordează tema ospitalității și a sociabilității urbane în texte precum *El castellano viejo* și *La fonda nueva*. În aceste opere, gastronomia depășește funcția descriptivă, devenind un instrument de analiză culturală și un mijloc de reprezentare a identității colective.

Benito Pérez Galdós este un alt scriitor al epocii contemporane care include numeroase referințe culinare în opera sa, unde se pot identifica până la paisprezece pasaje dedicate bucatelor, la fel cum Valle-Inclán tratează acest subiect atât în *El primitivo*, *La corte de los milagros*, cât și în *Divinas palabras*. Astfel, autorul aduce un omagiu istoriei literaturii și modului în care gastronomia a cucerit toți scriitorii, indiferent de epoca din care provin.

Începând cu anii 1990, literatura latino-americană cunoaște o reînnoire a vizibilității și a popularității sale internaționale, caracterizată printr-o orientare narativă mai accentuat evocatoare și afectivă. În acest context, autoare precum Isabel Allende sau Laura Esquivel joacă un rol esențial, contribuind la consolidarea unei scriituri în care dimensiunea emoțională și cea senzorială, inclusiv cea gastronomică, devin componente centrale ale discursului literar. Odată cu această etapă, își consolidează prezența în câmpul literar și autori care pot fi integrați în cadrul acestui gen al gastronomiei narative, precum Nora Ephron (*Una escritora en la cocina*, 1988), Julian Barnes (*El perfeccionista en la cocina*, 2006), Manuel Vicent (*Comer y beber a mi manera*, 2006) sau Muriel Barbery (*Rapsodia gourmet*, 2009).

În ceea ce privește reflecția gastronomică propriu-zisă, ultimele decenii s-au dovedit deosebit de fertile, fără a putea fi ignorată tradiția solidă existentă în literatura spaniolă. Aceasta este reprezentată de autori precum Néstor Luján, Juan Perucho, Julio Camba, Josep Pla, Manuel Vázquez Montalbán, Óscar Caballero sau Luis Antonio de Vega, ale căror scrieri au exercitat o influență semnificativă atât asupra discursului literar, cât și asupra configurării unei conștiințe gastronomice în spațiul cultural spaniol.

Celebra operă a lui Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, (ediție de Sorin Mărculescu, tradusă din spaniolă și publicată în 2004), nu este doar un succes literar mondial, ci și o reprezentare complexă a culturii gastronomice a regiunii spaniole La Mancha. În paginile acestui roman iconic se regăsesc scene și detalii din viața cotidiană a secolului al XVII-lea și, totodată, sunt oferite descrieri vii ale gastronomiei locale. Cervantes îi poartă pe cititori prin zonele rurale ale Castiliei-La Mancha, unde hrana joacă un rol esențial în viața personajelor. De la tavernele

prăfuite până la mesele nobililor sau la sărbătorile populare, mâncarea devine un element recurent ce adaugă realism și profunzime narațiunii. În *Don Quijote de la Mancha* se remarcă ingrediente tradiționale precum pâinea, vinul, brânzeturile (în special faimoasa *brânză* Manchego), *legumele* și *carnea de vânat*, care reflectă abundența și diversitatea gastronomiei specifice regiunii La Mancha.

Un preparat emblematic al gastronomiei spaniole, *salpicón*, este menționat în repetate rânduri de protagonistul operei lui Miguel de Cervantes. Totuși, *salpicónul* consumat de acesta diferă semnificativ de varianta cunoscută astăzi, întrucât era un preparat modest, realizat din carne de vită rămasă din oala zilei precedente, asezonată simplu cu ceapă, sare, ulei, oțet și piper.

Una dintre cele mai cunoscute scene ale operei o reprezintă popasul lui Don Quijote și al lui Sancho Panza la un han, unde hangiul le oferă *duelos y quebrantos*, un preparat pe bază de ouă amestecate cu bucăți de slănină sau mezeluri, precum *chorizo* ori *morcilla*. Combinația de arome sărate și grase conferă acestui fel de mâncare un caracter consistent și reconfortant, fapt ce explică popularitatea sa în rândul clasei muncitoare din epoca respectivă. Denumirea sa neobișnuită sugerează, de asemenea, funcția simbolică atribuită preparatului, aceea de a alina durerile și greutățile vieții cotidiene.

Un alt preparat extrem de popular în gastronomia spaniolă este *gazpacho*, care apare, de asemenea, în mod repetat pe parcursul romanului, fiind unul dintre felurile preferate ale lui Sancho Panza. Deși *gazpacho-ul* clasic se prepară din roșii, castraveți, ardei, usturoi, ulei de măsline și oțet, există numeroase variante regionale care includ ingrediente suplimentare, precum pâinea, migdalele, strugurii sau chiar fructele tropicale. Fiecare dintre aceste versiuni reflectă diversitatea culturală și culinară a Spaniei, adaptându-se gusturilor locale și resurselor disponibile.

În cazul *gazpacho manchego*, avem de-a face cu o variantă considerabil diferită de cea cunoscută astăzi, întrucât nu este o supă rece, ci o tocană cu sos. Inițial, acest preparat era gătit cu carne de vânat (iepure, iepure de câmp sau potârniche), însă în prezent sunt utilizate și tipuri de carne mai accesibile, precum carnea de pui.

Din Evul Mediu datează un alt preparat tradițional al bucătăriei spaniole, *olla podrida*. Denumirea sa provine din termenul *olla*, care desemnează faimoasele tocănițe de carne și legume, și *podrida*, care face trimitere la procesul de gătire lentă, până la desfacerea completă a ingredientelor. De-a lungul secolelor, rețeta *olla podrida* a cunoscut numeroase variații regionale, însă esența sa s-a păstrat până în prezent.

Printre numeroasele bucate menționate în roman se remarcă și *lintea*, un aliment reconfortant și nutritiv, care simbolizează modestia și consistența vieții cotidiene în Spania secolului al XVII-lea. Recunoscută drept o sursă importantă de fibre, proteine, vitamine și minerale, *lintea* se distinge printr-o valoare nutritivă ridicată, fapt ce explică prezența sa constantă în alimentația cotidiană a epocii. În romanul *Don Quijote* de Miguel de Cervantes, cititorul are posibilitatea de a explora și redescoperi preparate tradiționale ale regiunii, bucurându-se totodată de evocarea atmosferei meselor și a banchetelor care făceau parte integrantă din viața cotidiană a zonei La Mancha. Astfel, *Don Quijote* nu este doar o operă literară atemporală, ci și un veritabil tezaur cultural, care surprinde și valorifică gastronomia regiunii La Mancha în contextul socio-istoric al secolului al XVII-lea.

Analiza de față demonstrează că problematica sensului, aflată în centrul lingvisticii moderne și al teoriei textului, se manifestă cu pregnanță și în studiul literaturii, unde cuvântul și simbolul culinar devin instrumente privilegiate de transmitere a identității culturale și de reprezentare a imaginii colective. Dacă, în viziunea lui Eugen Coșeriu, sensul constituie esența textului, iar pentru Umberto Eco acesta funcționează ca o rețea de mesaje plurale, literatura spaniolă de tranziție, alături de marile opere canonice – de la *Don Quijote* până la proza contemporană –, ilustrează modul în care textul literar depășește comunicarea imediată și se configurează ca un spațiu de dialog între istorie, realitate, ficțiune și gastronomie.

În concluzie, interdisciplinaritatea lingvistică-literară-gastronomică demonstrează că analiza textului nu poate fi limitată la nivelul structural al limbii, ci trebuie să integreze dimensiunile culturale și antropologică ale discursului. Sensul textului literar se configurează astfel ca un proces com-

plex, în care limbajul, imaginarul și experiența gustativă se întrepătrund, oferind o perspectivă aprofundată asupra identității colective și asupra modului în care o comunitate se definește prin cuvinte, narațiuni și practici alimentare. Cercetarea de față evidențiază faptul că gastronomia este departe de a reprezenta un simplu element decorativ și funcționează, în textul literar, ca un veritabil cod cultural și simbolic. Prin intermediul referințelor culinare, autorii construiesc identități, reflectă structuri sociale și transmit valori colective, integrând hrana în mecanismele profunde ale semnificării literare.

Într-o perspectivă mai amplă, cercetarea confirmă relevanța unei abordări interdisciplinare, care permite depășirea limitelor analizei strict formale a textului literar. Sensul se conturează ca rezultat al interacțiunii dinamice dintre limbaj, memoria culturală, imaginarul colectiv și experiența senzorială, iar gastronomia literară se afirmă, în acest context, ca un domeniu fertil de investigație, capabil să ofere noi perspective asupra modului în care literatura reflectă și construiește identitatea culturală a unei comunități.

Bibliografie:

1. ADAM, J.- M. *Éléments de linguistique textuelle*, Paris: Editura Nathan, 2008. ISBN-13: 978-287-0094-40-2.
2. BLANARU, A. M., *Metaficțiunea în contextual literaturii române și spaniole*. In: *Studii de cultură și literatură*, Iași, 2014. ISBN: 978-973-8097-76-6.
3. COȘERIU, E. *Lingvistica integrală*. Interviu cu Eugeniu Coșeriu realizat de Nicolae Saramandu, București: Editura Fundației Culturale Române, 2000. ISBN 9789735770570
4. DOTRAS, A. M. *La novela española de metaficción*. Madrid: Ediciones Júcar, 1994. ISBN 978-84-334-8311-9.
5. ECO, U. *Tratat de semiotică generală*, București: Editura Științifică și Enciclopedică. Farcaș, 2009. ISBN 13: 9788426411228.
6. MINCU, M. Ion Barbu, *Eseu despre textualizarea poetică*, București: Editura Minerva, 2000. ISBN-10: 9732106786.
7. NEGRICI, E. *Iluziile literaturii române*, București: Editura Cartea Românească, 2008. ISBN 978-973-4670-74-1.
8. VIGNAUX, G., *Énoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours*. In: *Langue Française*, 1981, nr. 50, p. 91-116. (citată 10.10.2025, disponibil https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1981_num_50_1_5093)
9. ȚEPOSU, R. G. *Istoria tragică și grotescă a întunecatului deceniu literar nouă*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002. ISBN 973-22-0322-6

CZU [070+621.397.13]:004.8

JURNALISMUL CULTURAL DE TELEVIZIUNE ÎN ERA DIGITALIZĂRII, A INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ȘI SOCIAL-MEDIA

*Virgil BOTNARU, doctorand, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
realizator de programe, Filiala Chișinău a Societății Române de Televiziune (TVR Moldova)*

Abstract: *This article addresses the challenges in the media, particularly cultural television journalism, given that the internet and the latest technologies are already more than serious competitors for the press. What are the prospects for the field, when our audience seems less and less interested in culture, and Artificial Intelligence could take the place of experienced professionals? This is a question we want to find an answer to, although such an exercise is far from easy.*

Keywords: *cultural journalism, television, digitization, social networks, Artificial Intelligence.*

I. Scurt istoric

În zilele noastre, e greu să ne imaginăm viața fără presă, deși – lucru de necrezut mai ales pentru un tânăr – milenii la rând, oamenii au trăit fără televizor, gadgeturi și internet. Le erau de ajuns *veștile* din comunitate (adică întâmplările care provocau compasiune sau amuzament, după caz, și se răspândeau în diferite variante), precum și poveștile transmise prin viu grai ce conțineau

numaidecât o viziune asupra lumii, a rostului/rosturilor de toate zilele și nu erau validate, precum orice *story*² de azi, prin numărul de *like*-uri și *share*-uri.

Apariția și răspândirea scrisului avea să ducă legăturile și comunicarea între oameni la un alt nivel³ – peste poște și mile, dar și peste zile, săptămâni ori chiar ani distanță. În timp, consemnarea unor fapte și observații, precum și a unor basme, mituri, credințe etc. aveau să alcătuiască fundamentele culturale și spirituale ale umanității. Iar după Gutenberg, pe lângă tipăriturile de căpătâi, odată cu modernizarea și industrializarea, au început să apară publicații cărora mai târziu li s-a spus „*bestseller*-uri de-o zi” – adică ziarele⁴, care știau aproape tot ce se întâmpla și care „fabricau” celebrități (și nu doar dintre cei cu stataturi înalte, bunăoară, un personaj dintr-o nuvelă de-a lui Cehov era foarte mândru că fusese călcat un cal și au scris despre el în gazetă). Din rândul acestor publicații aveau să se desprindă câte o *Albină*, o *Foaie pentru minte, inimă și literatură*, o *Dacie literară* etc., care, firește, erau și ele o necesitate. Marile personalități de cultură ale vremii au înțeles că, pe lângă cunoașterea tuturor faptelor și deciziilor trecătoare ale cotidianului, omul are nevoie de niște repere pe care doar arta, cultura i le poate oferi. Iar publicațiile periodice erau un instrument funcțional de propagare a lor.

Cum au evoluat lucrurile în acest domeniu, e o poveste (pe repede) pe care o știm cu toții. Când a apărut radioul, se zicea că vor dispărea ziarele și cărțile, când s-a inventat televiziunea, mulți spuneau că radioul nu mai are viitor, iar de când viața ni s-a mutat pe online, au motive serioase să se plângă și ziaristii, și editorii, și directorii posturilor de radio sau televiziune. Dar – paradoxal! – se publică anual tot mai multe cărți, apar noi posturi de radio (cu viteza cu care se nasc partidele), iar televiziunea rămâne încă cel mai cotate mijloc de informare.

Însă, pe lângă informare, care e rostul ei de bază, în lista sarcinilor ce definesc mass-media, consemnate în *Raportul interimar asupra problemelor comunicării în societatea modernă*, alcătuit în 1978 (dar acceptabil și astăzi) de Comisia internațională UNESCO de studiere a comunicării contemporane, găsim **funcția de educație și de transmitere a moștenirii sociale și culturale** (ce implică și o **funcție de socializare**, totodată), dar și **funcția de divertisment**, iar produsele de jurnalism cultural răspund amândurora⁵. În fond, presa e un fenomen de cultură nu doar prin ceea

² Or, de la o vreme, *story*, adică poveste înseamnă și o poză sau un scurt video, într-o postare pe rețele.

³ E potrivit să reproducem aici legenda pe care o descoperea Umberto Eco în lucrarea episcopului John Wilkins, *Mercury, Or the Secret and Swift Messenger* (1641): „Cât de ciudat a putut să pară meșteșugul acesta al scrisului la prima lui inventare, o putem înțelege de la americanii aceia descoperiți de curând, care erau surprinși să-i vadă pe oameni stând de vorbă cu cărțile și cărora le venea greu să creadă că hârtia ar putea vorbi. Există o legendă foarte frumoasă în legătură cu povestea asta, în care-i vorba de un sclav indian: acesta, fiind trimis de stăpânul lui să ducă un coș cu smochine și o scrisoare, a mâncat pe drum o mare parte din povara lui, predându-i restul acelei persoane la care se ducea. Aceasta, după ce citi scrisoarea și negăsind cantitatea de smochine corespunzătoare cu ce se spunea acolo, îl învinui pe sclav că le-a mâncat, făcându-l să afle ceea ce scrisoarea spunea împotriva lui. Însă indianul (în pofida acestei dovezi) negă cu nevinovăție faptul, blestemând hârtia, ca pe o martoră falsă și mincinoasă. După câțva timp, fiind din nou trimis cu o altă asemenea povară, precum și cu o scrisoare care spunea numărul exact de smochine ce trebuiau să fie predate, el iarăși, potrivit obiceiului său de mai înainte, mănca cu lăcomie o mare parte din ele pe când mergea pe drum. Însă înainte de a se atinge de ele (ca să prevină oricăre învinuire), el luă scrisoarea și o ascunse sub o piatră mare, liniștindu-se la gândul că, dacă ea n-o să-l vadă mâncând smochinele, nu o să poată nicicum să-l pârască. Însă fiind de data asta învinuit și mai tare decât înainte, mărturisi vina, admirând hârtia ca pe un lucru dumnezeiesc, iar pe viitor promise cea mai mare fidelitate în orice însărcinare.” [Umberto Eco. *Limitele interpretării* (traducere de Ștefania Mincu și Daniela Bușă). Constanța: Ed. Pontica, 1996. p. 5.]

⁴ Cât de remarcabil (își) deplângea soarta de ziarist Mihai Eminescu, într-o scrisoare din 18 martie 1881, către tatăl său, Gheorghe Eminovici: „Noi, negustorii de gogoși și brașoave, adică noi, gazetarii, suntem foarte ocupați [...] Căci negustoria asta, pe lângă că n-duce nimic, nici nu te îngăduie să închizi o zi, două dugheana și să mai iei lumea-n cap, ci-n toate zilele trebuie omul să-și bată capul ca să afle minciuni nouă”.

⁵ Or, în zilele noastre, jurnalismul cultural vizează „aproape tot ce mișcă în domeniul industriilor creative și de divertisment, de la moda vestimentară, la jocurile de calculator și la gastronomie, până la viața

ce promovează, ci și prin ceea ce este⁶, *comunicarea mediatică* însemnând „totalitatea textelor și imaginilor mediatică despre evenimentele, problemele, fenomenele din și despre realitatea cotidiană”, astfel că, „atât cultura, cât și comunicarea mediatică pot fi interpretate și ca proces de creație, dar și ca rezultat al unor acte de creație” [10, p. 8]. Iar „prin implicarea în difuzarea suporturilor culturale, pe care se sprijină întreaga istorie a omenirii și a modelelor culturale dominante în societate, mass-media influențează indirect conduita umană”, devenind astfel „o forță care este în egală măsură conservatoare și inovatoare, stabilizatoare și dinamizatoare, păstrătoare a unor valori tradiționale și generatoare de noi valori” [5, p. 83]. Prin tot ce promovează, media poate să ne dicteze mode⁷ și modele de comportament⁸. Așa că orice produs TV (rubrică, interviu, emisiune, documentar) realizat cu profesionalism și bun-simț devine cu atât mai necesar în era *TikTok*-ului.

II. Exercițiu sumar pentru un studiu de caz

După căderea comunismului, atât în dreapta, cât și în stânga Prutului, presa a cunoscut o expansiune fără precedent⁹. Au început să apară publicații, posturi de radio și tv, cu o altă politică editorială și o altă abordare – deja după tehnicile și tendințele occidentale și americane. Astfel, de la un program de doar câteva ore pe zi, în care erau laudate inițiativele conducătorilor, rezultatele întrecerii socialiste și fericirea poporului, televiziunea a început să-și acopere grila de emisie cu noi proiecte, inclusiv culturale (la radio, asemenea programe existau și până în 1990). Iar emisiunile cu participarea oamenilor de artă aveau o foarte mare priză la public. O posibilă explicație ar rezulta din contextul istoric, or, în anii de Mișcare de Eliberare Națională (în Basarabia), ca și în cazul revoluției din decembrie '89 (în Țară), scriitorii au fost, precum bine se știe, în linia întâi.

La postul public de televiziune de la Chișinău se făceau, în anii '90, emisiuni ce merită toată admirația noastră pentru oamenii care le realizau cu multă dedicare, în condițiile în care tot mai puțini ar fi avut nevoie de cultură. De exemplu: „Orologiu sentimental”, „Singur în fața dragostei” (care erau niște portrete de creație ale oamenilor de artă), „Două ore plus trei iezi” (magazin de duminică ce promova lectura în rândul copiilor) și multe altele – muzicale, despre teatru, artele plastice etc., care însă, din păcate, n-au avut continuitate până în zilele noastre, fiindcă între timp au tot apărut (și dispărut) emisiuni care ar fi niște lecții de luat-aminte pentru jurnaliști – fie incluse în categoria „Asta se reține!”, fie reduse la specia „Așa nu!”. Unele produse de genul au fost regândite pe parcurs, fapt ce le-a dat, măcar pentru o perioadă, „o altă respirație”. Totuși, dacă e să facem puțină statistică, anume Compania de Stat „Teleradio-Moldova” produce până acum cele

celebrităților din cinematografie, media sau sport”. [*Jurnalismul cultural, o himeră?* Disponibil: <https://revista22.ro/media-culpa/brindusa-armanca/jurnalismul-cultural-o-himera>. Văzut: 2.10.2025].

⁶ În această privință „Televiziunea va fi un element de cultură pentru cetățeanul din zonele subdezvoltate, făcându-l să cunoască realitatea națională și dimensiunea numită «lume», și va fi element de cultură pentru omul mediu al unei zone industriale, acționând ca element de «provocare» față de tendințele ei pasive. A recunoaște posibilitățile de cultură incluse până și într-un program bun de cântece sau o paradă a modei și a înțelege necesitatea de a integra aceste aspecte cu o funcție de divulgare și de invitație la dezbateri, aceasta e sarcina omului de cultură față de noul instrument.” [Umberto Eco. *Despre televiziune* (ediție îngrijită de Gianfranco Marrone, traduceri de Aurora Firța-Marin, Ștefania Mincu, Oana Sălișteanu). Iași: Ed. Polirom, 2021. p. 64.]

⁷ Mai exact, „televiziunea știe că poate determina gusturile publicului”, iar influența ei asupra consumatorilor e dictată de anumite împrejurări: „În regim de liberă concurență, ea se adaptează unei legi a cererii și a ofertei, dar nu față de public, ci față de comanditari”, pe când „în regim de monopol se adecvează cererii și ofertei față de partidul aflat la putere”. [Umberto Eco. *Despre televiziune* (ediție îngrijită de Gianfranco Marrone, traduceri de Aurora Firța-Marin, Ștefania Mincu, Oana Sălișteanu). Iași: Ed. Polirom, 2021. p. 61.]

⁸ „Televiziunea deține un monopol *de facto* asupra modelării creierelor unei părți foarte importante a populației”, afirma sociologul francez Pierre Bourdieu. [Pierre Bourdieu. *Despre televiziune* (traducere din limba franceză și prezentare de Bogdan Ghiu). București: Ed. ART, 2016. p. 24]

⁹ La sfârșitul anilor '90, publicul din țările post-comuniste constituia aproximativ 400 de milioane de consumatori, industria presei fiind una cu foarte mare pondere. [Mihai Coman. *Mass media în România post-comunistă*. Iași: Ed. Polirom, 2003. p. 30.]

mai multe emisiuni tv de cultură, difuzate la posturile Moldova 1 și Moldova 2 (care readuce în atenția publicului și filmări de arhivă), posturi ce au acoperire națională și ajung în orice localitate uitată de... autorități.

Totodată, e de bine că și presa regională manifestă un interes (în măsura posibilităților) față de domeniul cultural. Ar fi de menționat aici emisiunea „Intersecții culturale”, pe care o realiza, niște ani în urmă, profesorul și scriitorul Nicolae Leahu la TV Nord, dar și materialele colegilor de la NordNews (Bălți), Observatorul de Nord (Soroca) și alte instituții media din teritoriu, susținute prin programe finanțate de Ministerul Culturii sau de donatori din afară. Firește, ar fi frumos ca asemenea proiecte să reziste, ba chiar să se dezvolte.

Un exemplu fericit în acest sens este „Profesioniștii”, un proiect de succes pe care Eugenia Vodă îl realizează la TVR deja de peste 30 de ani. Iar printre invitații (aleși „pe sprânceană” din diverse domenii) au fost, în mare parte, cei mai valoroși, dar și cei mai activi oameni de cultură – de la Neagu Djuvara, Alexandru Paleologu, Andrei Pleșu, Victor Rebengiuc, Ana Blandiana, Mircea Cărtărescu, Radu Afrim, până la Ștefan Bănică jr., Loredana Groza, Horia Brenciu sau Vlad Irimia, cunoscut ca „Tatae” de la *B.U.G. Mafia*. Pentru că cine vrea să fie urmărit de tineri, trebuie să vină cu subiecte și invitați pe placul lor – dovadă e faptul că interviul cu Irimia a adunat cele mai multe vizualizări pe youtube – sub 400 000.

III. Internetul, între concurent al culturii serioase și un instrument de promovare

Evident că internetul n-avea cum să nu schimbe lucrurile și în mass-media¹⁰. Privit la început cu rezerve, această „jucărie” a viitorului s-a dovedit în timp un concurent serios, dar și un ajutor, atunci când știi cum să-l folosești. Dacă tot mai puțini tineri privesc televizorul, precum ne spun sondajele, înseamnă că n-ai decât să-i cauți pe online, unde însă e foarte greu să te menții la un nivel acceptabil. Or, „blogurile colective sau platformele se află încă într-o fază de amatorism”, întrucât „sub presiunea comercială a audienței, care se traduce acum prin *likes & shares, reach & rating*, bloggerii și jurnaliștii culturali, câți au mai rămas activi, produc texte scurte și pozitive, scrise în romgleza de lemn a *social media*, necontextualizate, deci fără referințe, necritice, deci lipsite de profunzime, contribuind la o democratizare a standardelor, vecină cu anarhia”¹¹. În aceste condiții, profesioniștii din domeniu au fost nevoiți să se adapteze. De la o vreme, emisiunile de cultură pot fi urmărite online, de oriunde și de oricine e interesat, fiind concepute nu doar pentru tv sau radio și difuzate corespunzător. Și-apoi, nu doar starurile de la *Hollywood* sau sportivii de top, dar și mulți actori, scriitori, gânditori, muzicieni, pictori, regizori etc. au azi pagini cu mii, zeci de mii ori chiar sute de mii de urmăritori atenți, care află din prima sursă la ce proiecte lucrează, ce evenimente pregătesc, dar și ce *hobby*-uri și tabieturi de toată ziua au respectivii, ai căror fani sunt. Iar vizibilitatea acestora pe rețele nu încurcă, ba dimpotrivă, e chiar în beneficiul televiziunii, care astfel adună cel puțin urmăritori pe online.

Și dacă între timp cu rețelele ne-am împăcat, în ce privește Inteligența Artificială, încă vedem în aceste programe un pericol. Bineînțeles, ele comportă multe riscuri pe termen lung, inclusiv pentru industria presei. Acestea pot genera texte, voci și chiar prezențe umane la ecran, încât mulți cred că în curând ele vor putea înlocui capacitățile și aptitudinile specialiștilor cu experiență, dacă nu vor fi respectate niște limite. Cert e că mulți jurnaliști știu să le folosească inteligent și în beneficiul tuturor. Variantele mai avansate (contra plată) pot doar în câteva secunde să-ți facă un rezumat din mii de pagini. Adică, nu pierzi ore sau chiar zile să deschizi, să citești și să analizezi

¹⁰ „Avem o presă bulversată de viteza cu care noile tehnologii au schimbat paradigma mass-media prin migrarea online”, constata, niște ani în urmă (iunie 2021), într-un editorial pentru Revista 22, jurnalista și profesorul universitar Brândușa Armanca [Brândușa Armanca. *Jurnalismul cultural, o himeră?* Disponibil: <https://revista22.ro/media-culpa/brindusa-armanca/jurnalismul-cultural-o-himera>. Văzut: 2.10.2025].

¹¹ Marius Chivu. *Mai avem jurnalism cultural?* În: Dilema Veche, nr. 816, 10-16 octombrie 2019. Disponibil: <https://dilemaveche.ro/sectiune/la-zi-in-cultura/carte/mai-avem-jurnalism-cultural-628609.html> [Văzut: 1.10.2015]

ce scriu diverse site-uri, dar le ai pe toate imediat. E bine, până la urmă, câștigi timp, iar în activitatea jurnalistică acesta este foarte prețios.

Pe de altă parte, Inteligența Artificială gândește, totuși, schematic, după anumiți algoritmi și astfel te obligă să fii creativ – în alegerea subiectelor (care țin, totuși de actualitate, de imediat), în abordare, formulare, „împachetare” etc. Prin urmare, chiar dacă pot și „să-l învie” pe Eminescu, pornind de la o poză, cel puțin deocamdată nu e neapărat să vedem un pericol în aceste tehnologii fără precedent. Ar fi mai bine să le acceptăm ca pe o provocare ce-și are rostul ei – acela de a ne face să devenim mai buni, acolo unde ne pricepem mai bine decât alții. Sau, cel puțin, așa credem noi despre sine.

IV. Cât de mult contează abordarea, pornind de la niște idei bune

Și totuși, cum să faci o emisiune tv de cultură, interesantă și atractivă, în condițiile în care nu doar pe cei tineri cu greu îi mai poți convinge să pună mâna pe o carte, să meargă la un spectacol, la o expoziție, la un concert de muzică clasică?... Să poți să-i apropii de artă, de frumosul care înobilează, dar totodată să nu cobori încât să discreditezi ideea în sine. Însă nici să ridici prea tare nivelul, pentru că astfel riști să fii urmărit doar de cunoscători care să nu găsească nimic nou în ce le propui¹². Și atunci ar fi cu atât mai rău.

Până la urmă, orice emisiune trebuie să aibă un public-țintă. Așa funcționează presa, la noi și oriunde – pentru audiență. Fiind un „produs al unei industrii culturale supus cererii și ofertei, mass-media tinde să secondeze gustul mediu al publicului și se străduiește să-l determine statistic” [6, p. 58]. Însă marea greșală în abordare pe care o comit majoritatea oamenilor de cultură ce se apucă să facă emisiuni (radio, tv sau podcasturi pentru online) e că deseori încercă cetățeanul din fața televizorului cu studenții dintr-o aulă universitară sau cu cititorii publicațiilor de specialitate¹³. Pentru cel de acasă, termenii din dicționar, teoriile care se contrazic reciproc și alte materii înalte nu sunt (și nici n-au fost vreodată!) lucruri care să-l intereseze. Noi nu avem un public cultivat, trebuie „să-l creștem”, vorbindu-i despre lucruri și realități care nu-i sunt străine, pornind de la un nivel apropiat lui, ce trebuie ridicat în permanență, câte puțin.

Sociologii ne spun că omul de azi are nevoie de exemple, de idoli. Iar oamenii de cultură pot fi niște modele, mai ales prin caracterul lor, prin valorile în care cred, prin modul de a privi lucrurile și de a reacționa la provocările vieții¹⁴. Tocmai de asta, atunci când spui povestea cuiva, prezinți acea personalitate, așa cum este sau a fost. În ce curent artistic s-ar încadra creația sa, ce au scris criticii epocii și așa mai departe nu-l preocupă deloc pe „consumatorul” de media de azi. Contează ceea ce e actual, dar nu și ce e comun. O intrigă trebuie să existe în toate. Și aici revenim la creativitatea care nu e în firea Inteligenței Artificiale. Care e foarte căutată în zilele noastre, când suntem conștienți că tot ce e important a fost spus de mult, în diferite variante. Iar noutatea

¹² Pentru mulți, produsele media de cultură ar fi „exclusiviste”, adică doar pentru un public elevat și foarte pretențios.

¹³ Profesorul Nicolae Leahu își amintește o asemenea experiență: „În febrilul context al rafinării concepției emisiunii, supervizorul chișinoveț, un tânăr și talentat om de radio și televiziune, dar admit că și un bun cunoscător al ticurilor profesionale, mă invită în fața unui geam și, arătând cu mâna spre stradă, îmi zise: «Domnule profesor, încercați să nu uitați că i-ați putea avea ca telespectatori și pe acești oameni.» Și, așa cum îmi și proptisem privirea, «elitistă», în forfota străzii ducând înspre piața municipală, era și firesc să surprind imediat cohortele de gospodari și gospodine *intersectându-și* sacoșele cu plăci și crapi ce-și zăbăteau cozile între falnice mănunchiuri de praz, busuioc, ridiche și ceapă verde... Amintindu-mi cuvintele care mă electrocutaseră atunci atât de subtil, aș putea spune, după ce le voi fi rumegat îndelung, că nu există rând în această carte care n-ar fi și produsul dorinței de a apropia cât de cât gustul omului simplu de morganatica ființă a Poeziei...” [Nicolae Leahu. *Oul didactic. Schițe pentru un curs de poezie*. Iași: Ed. Junimea, 2021. p. 6.]

¹⁴ E important ca jurnalistul să aibă „capacitatea de a integra fenomenul cultural și de a-l oferi publicului într-o formă atrăgătoare, pentru a-și face efectul educativ necesar unui demers media serios”. [Brândușa Armanca. *Jurnalismul cultural, o himeră?* Disponibil: <https://revista22.ro/media-culpa/brindusa-armanca/jurnalismul-cultural-o-himera>. Văzut: 2.10.2025].

poate veni tocmai dintr-o poveste – a unui om, a unei cărți, a unui tablou, a unei compoziții muzicale, sculpturi, publicații etc. – pe care un realizator de emisiuni trebuie s-o aducă în atenția publicului, evidențiind detaliile interesante și prezentând lucrurile astfel, încât cel din fața ecranului să devină și el parte a acestei istorii¹⁵, pe care, nu încapă îndoială, rețelele o vor răspândi și în cele din urmă, o vor uita în generoasa arhivă a internetului.

Bibliografie:

1. ARMANCA, Brândușa. *Jurnalismul cultural, o himeră?* [online] [cit. 2.10.2025]. Disponibil: <https://revista22.ro/media-culpa/brindusa-aranca/jurnalismul-cultural-o-himera>.
2. BOURDIEU Pierre. *Despre televiziune* (traducere din limba franceză și prezentare de Bogdan Ghiu). București: Ed. ART, 2016. 176 p. ISBN 978-973-124-047-3
3. CHIVU, Marius. *Mai avem jurnalism cultural?* În: Dilema Veche, nr. 816, 10-16 octombrie 2019. [online] [cit. 1.10.2025]. Disponibil: <https://dilemaveche.ro/sectiune/la-zi-in-cultura/carte/mai-avem-jurnalism-cultural-628609.html>
4. COMAN, Mihai. *Introducere în sistemul mass-media*. Iași: Ed. Polirom, 1999. 240 p. ISBN 978-683-359-3
5. COMAN, Mihai. *Mass media în România post-comunistă*. Iași: Ed. Polirom, 2003. 192 p. ISBN 973-681-178-6
6. ECO, Umberto. *Despre televiziune* (ediție îngrijită de Gianfranco Marrone, traduceri de Aurora Firța-Marin, Ștefania Mincu, Oana Sălișteanu). Iași: Ed. Polirom, 2021. 416 p. ISBN 978-973-46-8198-1
7. GHIU, Bogdan. *Ochiul de sticlă. Texte privind televiziunea*. București: Ed. ALL, 1997. 526 p. ISBN 973-9293-19-0
8. *Media în era digitală. Oportunități și inovații* (Editor: Elena Abrudan). Cluj: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2021. 374 p. ISBN 978-606-37-1322-4
9. PREDA, Sorin. *Jurnalismul cultural și de opinie*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 232 p. ISBN 973-46-0370-1
10. STEPANOV, Georgeta, TUGAREV, Laura. *Art jurnalismul în presa din Republica Moldova*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2019. 236 p. ISBN 978-9975-142-94-6
11. ZECA-BUZURA, Daniela, *Jurnalismul de televiziune*. Iași: Ed. Polirom, 2005. 200 p. ISBN 973-681-968-X
12. ZECA-BUZURA, Daniela, *Totul la vedere: Televiziunea după Big Brother*. 288 p. Iași: Ed. Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0699-3

¹⁵ Or, suntem „în epoca culturii participative”, iar „televiziunea postmodernă vrea cu orice preț autenticul, trăitul, emoționalul, glorificând astfel excepția, forțând limitele genurilor, stimulând participarea și făcând un cuvânt de ordine din interactivitate”. [Daniela Zeca-Buzura. *Totul la vedere: Televiziunea după Big Brother*. Iași: Ed. Polirom, 2007. p. 19]

ОБРАЗ ГЕНРИХА ШЛИМАНА В ЗАРУБЕЖНОЙ И РУССКОЙ ПРОЗЕ

Марина НИКОЛА, др., проф., зав. кафедрой всемирной литературы,
Московский государственный педагогический университет

I
8
2

Abstract: *The article uses the example of the figure of Heinrich Schliemann, a famous self-taught archaeologist, the “discoverer of Troy”, to trace the recreation of the image of this historical figure in the mirror of three novels: L. Stone’s “The Greek Treasure”, P. Ackroyd’s “The Fall of Troy”, and E. Vodotzkin’s “Chagin”. The mentioned novels belong to different national literatures, American, English and Russian, and to different genre variants of the novel: documentary biographical novel, the genre of “alternative biography”, a novel with a multi-genre structure, including biographical fragments (diary, letters, etc.). As shown in the article, this circumstance is reflected in the interpretation and artistic embodiment of the image of Heinrich Schliemann, his function in the general concept of the author. Taken together, all three novels serve as evidence of the continued attention to the complex and extraordinary personality of the scientist.*

Keywords: *Heinrich Schliemann, varieties of the biographical genre, problems of biographism in literature.*

В 2022 году культурный мир отмечал 200-летие со дня рождения Генриха Шлимана, известного археолога, за которым остался статус «первооткрывателя Трои», личности яркой, неординарной, вокруг которой при жизни велось немало споров. Но в связи с юбилейной датой научный мир археологов со всей определенностью подтвердил вклад Шлимана в развитие полевой археологии и значимость сделанных им находок, часть которых, как известно, хранится в Московском Музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина.

Сам Шлиман – автор порядка 10 книг о своих научных изысканиях, таких, как «Микены», «Илион», «Тиринф» и др., а также автобиографической книги «Золото Трои. Автобиография». О самом Шлимане создано немало книг в жанре нон-фикшн (Г. Штоль [10], Ф. Ванденберг [4], И. А. Богданов [3] и др.), но он также и персонаж ряда романов. В англо-американской литературной традиции из них выделяются два романа: роман американского автора Ирвинга Стоуна «Греческое сокровище», вышедший в 1975 г., и роман «Падение Трои» Питера Акройда 2006 г. издания.

И. Стоуну в американской литературе принадлежит важная роль одного из создателей жанра документального романа [6], и роман «Греческое сокровище» вполне этому жанру соответствует [8]. Автор бережно обращается с автобиографическим материалом, но вместе с тем у романа есть оригинальный замысел. Роман не случайно получил такое название. Его заглавие не соотносится с богатствами археологических находок Шлимана. На первый план в нем выдвинут образ греческой жены археолога, Софьи Энгастроменос в девичестве. В первую встречу со Шлиманом она – семнадцатилетняя выпускница женской гимназии. И весь роман изображает Генриха Шлимана как своего рода Пигмалиона, который за два десятилетия совместной жизни смог сформировать в юной девушке не только преданную жену, мать двух детей, но и помощницу, соратницу, наделенную несомненными способностями и талантами, овладевшую рядом иностранных языков, способную подготовить научный доклад, материалы научного характера для прессы, продолжившую культурную и просветительскую работу в Греции и после смерти Шлимана. Добавим, что избранный автором аспект в биографическом повествовании немало прибавляет к личности главного героя, весьма убедительно свидетельствуя о масштабе его личности и силе воздействия на окружающих. Заметная ценность романа – включение в его ткань ряда подлинных писем, которыми обменивались супруги. Приведем лишь один пример из переписки супругов, письмо Шлимана к

Софье, свидетельствующее о его любви, заботе и силе привязанности: *«Моя самая прекрасная женушка! Как ты себя чувствуешь, мой маленький ангел, жизнь моя? Что ты там поделяешься? Как твой аппетит, как ты спишь? Поправляешься ли? Как поживает наша дочурка? Ей нужно быть на воздухе три часа – как минимум. Что делается в твоём саду? Надеюсь, что заключённым в тебе божественным духом ты вернула к жизни нашу бедную пальму. Живы ли голуби? Уверен, что от твоего сада нельзя отвести глаз.*

Любовь моя, каждый день ездю купаться в Пирей... Я хочу, чтобы ты быстрее поправилась. Напиши мне что-нибудь хорошее – тогда мне и солнце здесь посветит ярче» [8, стр. 160]. В романе, прочитав письмо, Софья заказывает каюту на пароходе, чтобы скорее отправиться в Константинополь, что, в свою очередь, свидетельствует о ее сердечном отклике на письмо мужа.

И. Стоун, рассуждая о факторах, обеспечивающих успех документального романа, писал, что автору для успеха важно представить магистральный, доминантный мотив жизни героя, а также обнаружить и передать драматизм жизненного пути героя [6, стр. 14]. Что касается Шлимана, то сама его личность и биография такой материал автору предлагала с избытком. Культ гомеровских поэм и страстная вера в свою мечту, вдохновляющая на преодоление всех препятствий, выделяется в романе И. Стоуна в качестве лейтмотива жизненной истории героя. Драматизм повествования обеспечивается изображением тех обильных перипетий, главным образом, препятствий, которые возникают на пути героев со стороны турецких властей, а также представителей академического научного мира, скептически относящихся к археологу-самоучке. На этом фоне ярче выступает незаурядность Шлимана, чья жизнь проходит в труде и упорной борьбе со своими оппонентами.

В качестве кульминации в повествовании романа можно выделить обнаружение клада, получившее у Шлимана наименование «Клада Приама», участие Софьи в обнаружении походки, тайный вывоз найденного клада из Турции и судебный процесс против Шлимана, который, в связи с утаиванием им находки, вело турецкое правительство. Свое нарушение договоренности по ведению раскопок, согласно которой половину находок ученый должен был передавать турецким властям, Шлиман, однако, мотивировал желанием в научных целях сохранить единство находки: *«Золото цarya Приама неделимо»* [8, стр. 277].

Сильная сторона романа – его психологизм, визуальность, с которой описаны рельефы местности, предметы находок, архитектурные артефакты, особенности повседневной культуры и семейных традиций, прежде всего в Греции. В Примечаниях к роману находим также следующее замечание о судьбе клада Приама: *«Читатели, которые надеются увидеть сокровища Приама в Берлине, будут разочарованы. Они исчезли. Когда в конце второй мировой войны советские войска подходили к Берлину, золото, хранившееся в Берлинском музее, было упаковано в четыре ящика и не то куда-то спрятано, не то зарыто. Сокровища как в воду канули. Существуют разные предположения, что случилось с кладом Приама: погиб во время бомбежки, был присвоен... украден. А может, лежит где-то в забытом тайнике. Не исключена возможность, что в один прекрасный день он все-таки найдется»* [8, стр. 443]. И. Стоуну не удалось дожить до сообщения о том, что ценнейшая часть «клада Приама» сохранилась и находится в настоящее время в России.

Автор второго романа, «Падение Трои» [1], Питер Акройд, так же, как и Стоун, начинает повествование со сватовства Шлимана к Софье и уделяет ее образу большое место в романе, представляя героиню в развитии и духовном росте. Шлиман (в романе он выведен под именем Генриха Оберманна), как и в первом романе, представлен страстным поклонником и знатоком Гомера, знающим поэмы наизусть, талантливым лингвистом, упорным тружеником на раскопках. Но роман создан в жанре альтернативной биографии, и он не случайно назван «Падение Трои». Если в первом романе образ героя не лишен отдельных слабостей и недостатков (честолюбия, самообольщения героя), но они не разрушают цельности его характера и не ставят под сомнение достоинства личности героя, то второй роман

не случайно назван «Падение Трои». Автор развивает свою нарративную стратегию в духе «деконструкции». Так, он стремится разрушить легендарный образ не только города, воспетого Гомером, но и главного героя, почитателя Гомера и Трои. Осуществляет Акройд свою стратегию за счет целого ряда мотивов и символических деталей, выполняющих снижающий эффект. При этом авторская концепция включает намерение не столько развенчать конкретную историческую личность, сколько внушить читателю сомнение вообще в возможности иметь сколько-нибудь достоверные исторические знания.

В романе П. Акройда основное действие разворачивается во время раскопок в Трое, которые ведутся в 1871–1873 годах под руководством археолога Генриха Оберманна. Хотя автор сохраняет лишь часть имени Шлимана, сведущий читатель легко догадывается о реальном прототипе, который стоит за именем Оберманна. Однако одновременно в традиции жанра «альтернативной биографии» Акройд вводит в историю героя немало вымысла: так, неподалеку от Трои в одном из селений проживает психически больная первая жена Шлимана, что он тщательно скрывает; помощник Шлимана на раскопках, которого он зовет Телемаком, оказывается старшим сыном от первого брака; узнавшая о существовании первой жены Софья совершает побег от Оберманна с англичанином Торнтоном; преследующий беглянку в надежде ее вернуть Оберманн в конце романа гибнет под копытами лошади и др. Введение подобных фактов и событий не только вносит определенный «детективный элемент» в поэтику романа, но и существенно преобразует облик исторического лица, существенно его усложняя.

С одной стороны, сохраняется незаурядность личности героя, в лице которого автор создает тип героя-визионера. Заметим, что данное автором герою имя в переводе с немецкого означает «главный, великий человек». В романе он часто действует по наитию, и плоды находок доказывают его правоту и прозорливость. У Оберманна при этом свое представление об археологии. Вспоминая о своих первоначальных раскопках на Итаке, герой не без известного самодовольства рассуждает: *«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]. Находясь на земле Трои, Оберманн постоянно мифологизирует ландшафт, наделяя его гомеровскими образами. К примеру, поднявшись со своими спутниками на вершину горы Иды, где некогда Парис пас стада и ему явились три богини, Оберманн обращается к своим спутникам со следующими словами: *«Здесь же давали древесину для корабля Париса, когда тот готовился украсть Елену. Но на этой же горе греки нашли дерево, чтобы соорудить огромного коня! Видите, как земля формировала судьбу Трои? Отсюда боги наблюдали за битвой. Это здесь Анхизом и Афродитой был зачат Эней. Вот почему я привел вас сюда»* [1, стр. 225]. При этом Оберманн нередко не только мифологизирует ландшафт, но и предпринимает определенные действия с целью реактуализации мифа: так, находясь на Иде, он предлагает Софье выбрать из трех мужчин одного, подобно тому, как Парис выбирал одну из трех богинь; Торнтону он предлагает совершить «конкурентный пробег» вокруг Трои, воскресая тем самым ситуацию победного бега Ахилла, преследующего Гектора, и др. Окружающие при этом сталкиваются с неоднократным свидетельством ряда деталей и знамений, сигнализирующих о таинственных связях Генриха с этой землей и с богами, этой земле покровительствующими. Так, во время пребывания на Иде профессора Хардинга поразила следующая сцена у священных трех ив, которых местные жители почитали как владычиц горы: *«К изумлению Хардинга, Оберманн встал перед ивами на колени, склонив голову в молитве. Хардинг чувствовал, что не должен поощрять этот акт поклонения, подошел к краю поляны и стал всматриваться в деревья. И вдруг отпрянул. Ему показалось, что он заметил движение в листве»* [1, стр. 226].

Между тем, первоначально выглядящее победным пребывание Оберманна на земле Трои не сразу, но постепенно, по мере развития повествования в романе все больше осложняется ситуациями компрометирующего характера. Так, традиционное утреннее

купание в море, во время которого Оберманн, как правило, демонстрировал молодой жене свое физическое здоровье, однажды вдруг оборачивается для героя приступом судороги, и он остается жив лишь благодаря Софье, призвавшей на помощь находящиеся поблизости рыбаков. Вскоре Софья становится очевидицей бесчестного обращения мужа с находками, недопустимого для ученого: *«Оберманн однажды застал турецкого рабочего-поденщика за тем, что тот подделывал узор на блюде, нанося солнечный диск с лучами, но был так доволен «дополнением», что включил блюдо в каталог. София ужаснулась двойному жульничеству, но муж расхохотался»* [1, стр. 62]. Далее Софье открывается ложь Оберманна, представлявшего ей вдовцом. Наконец, Оберманн устраивает пожар, чтобы уничтожить находки, компрометирующие прошлое Трои и свидетельствующие, что когда-то ее жители были каннибалами, ибо он не может пережить такого посрамления города, который он мыслит священным, а себя - воскресителем его славы.

Последнее деяние невинным проступком уже назвать нельзя, и героя настигает наказание. В отместку за ложь Софья, которую Оберманн, гордясь ее молодостью и красотой, нередко уподоблял Елене Троянской, поступит подобно мифологическому прообразу: бежит от своего мужа с новым избранником. Пытающийся вернуть Софью Оберманн гибнет под копытами лошади, что, в свою очередь, содержит мифологическую аллюзию на «троянского коня».

В то же время намеченное автором падение репутации как города, так и героя в финале романа вдруг «дает сбой». Это находит свое выражение в том, что окружавшие Оберманна люди после его внезапной смерти вдруг почувствовали, как оскудела их жизнь: *«...он понимал душу Трои. Ее жизнь. Он передавал нам ее магию»* [1, стр. 300]. Лучше всего тоску по утраченной магии места, которую олицетворял прежде отец, выражает в финале романа Леонид-Телемак:

«— Не могу представить, как теперь жить здесь. 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].

Чувство оскудения жизни внезапно неожиданно для себя ощутила и Софья: *«Она собиралась оставить мужа, но эта внезапная разлука повергла ее в глубочайшую скорбь. Без Оберманна она ощутила свою незначительность. Она вернулась в обычный мир, в котором не было людей, подобных ему. Все кругом стало меньше и словно выцвело. Ей уже никогда не почувствовать себя такой живой, такой восторженной»*. [1, стр. 296]. Финал романа таким образом усложняет фигуру героя, придает ей двойственность, лишает ее однозначного звучания и, безусловно, возвращает герою его значимость. Неслучайно Оберманна сжигают на погребальном костре, подобно древним гомеровским героям, и боги в момент церемонии посылают ему своего рода отклик: *«Со стороны горы Иды донесся раскат грома»* [1, стр. 301].

У П. Акройда, писателя постмодернистского толка, повествовательная стратегия таким образом демонстрирует подвижность и игру с читателем, которому самому предстоит решить, произошло ли падение Трои и падение героя или же репутация обоих устояла при всех обстоятельствах представленной в романе истории. С определенностью можно лишь утверждать, что подобным финалом своего романа автор со всей очевидностью утвердил ценность мифологического восприятия и выразил тоску по мифу, характерную для сознания современного человека. То, что для автора этот мотив крайне важен и соответствует его мировосприятию, свидетельствует еще один роман П. Акройда с античной тематикой, «Повесть о Платоне» [2], в котором ценности мифологического сознания утверждаются автором еще более явно и решительно [7].

Генрих Шлиман стал также героем одного из романов современного отечественного автора Е. Водолазкина «Чагин» [5]. По итогам 2023 года этот роман получил одну из главных литературных премий России «Большая книга». Роман Е. Водолазкина отличается полижанровой структурой, включающей жанровые элементы писем, дневника, путешествия, стихотворные фрагменты поэмы и др., а также своеобразной системой персонажей, организованных в компаративные ряды. При этом Генрих Шлиман в романе не является главным и действующим персонажем, но это тот, в кого постоянно вглядывается главный герой Исидор Чагин, мнемонист, человек, наделенный незаурядной способностью запоминать тексты, цифры, фигурные изображения. Особые способности отчетливо проявились у героя в годы его учебы на философском факультете Петербургского университета. И тогда же нашлись лица, которые решили использовать этот дар человека в своих интересах. От кураторов соответствующих органов Чагин получает поручение внедриться в Шлимановский кружок. В связи с полученным заданием и начинает герой подробно вникать в биографию Шлимана и очень скоро ощущать родство с этой исторической личностью. В, частности, у Шлимана, как и у него, было трудное детство, ранние испытания, Шлиман, как и Чагин, испытал детскую любовь, которой был верен многие годы, они оба увлекались иностранными языками. В связи с успехами Шлимана в их освоении Чагин подозревал в Шлимане, в свою очередь, мнемониста. Наконец, оба имели склонность к писательству автобиографического характера. Чагин многие годы ведет дневник, в последние годы жизни создает автобиографическую поэму «Одиссей», в которой образ Шлимана также найдет свое отражение.

В то же время в ходе дискуссий в кружке Шлимана нередко обвиняли во лжи, в его книгах находили много несоответствий, поскольку *«Шлиман не любил рассказывать одно и то же одинаково»* [10, стр. 95]. Однако, опираясь на опыт своей памяти, Чагин смотрит на это обстоятельство своеобразно. В его глазах Шлиман не был лжив, он просто обладал живым воображением, и плоды воображения в его сознании воспринимались как должное, происшедшее: *«То же неразличение фантазии случалось у Чагина, и не только во сне. Являвшееся Чагину в воображении оказывалось ярче и убедительнее реальности существующей»* [5, стр. 103]. В другом месте автор уже устами другого персонажа прямо заявляет: *«Фантастика – это тоже реальность. Реальность человеческого духа, а значит – и полнокровная часть опыта»* [5, стр. 236].

Показательна и дискуссия, развернувшаяся в Шлимановском кружке вокруг личностей Шлимана и Дефо. Оба обозначены как «выдумщики». Но Шлиман в итоге дискуссии оценен как романтик, одержимый высокой и общезначимой целью, а Дефо принижен как политический провокатор, беспринципный политикан, озабоченный корыстными интересами. И все же дискутирующие в итоге сошлись на том, что многое, в том числе, и в Дефо оправдывает вымысел, творческий дар автора: *«Все лучшее, что было в Дефо, он поместил в свой роман»* [5, стр. 109].

В Шлимановском кружке обсуждались не только дела и лица минувших дней. Как постепенно открывается Чагину, здесь обсуждаются тексты эмигрантской поэзии Серебряного века, сокрытые официальной прессой факты и трагические события, например, расстрел протестующих рабочих в 1962 г. в Новочеркасске. Чагин пытается скрыть от кураторов это обстоятельство, но он не единственный осведомитель, внедренный в кружок. Кураторам и так все известно, но нужны точные детали и полная картина, которые способен сообщить лишь Чагин-мнемонист. И Чагин в конечном счете уступает этим требованиям. *«Можно очень незаметно стать предателем»*, – записывает после случившегося в своем дневнике Чагин [5, стр. 107]. Вместе с тем он признается в своей вине любимой девушке Вере Мельниковой и теряет ее, признается в доносительстве руководителю кружка Вельскому, которого арестовывают, и тот не прощает его.

Между тем, вся последующая история героя, изложенная в романе, – это история его покаяния и стремления искупить вину, история человека в высшей степени благородного,

который имел право впоследствии рассуждать в своем дневнике следующим образом: *«Есть ведь случайные поступки? События, которые душе, ну, что ли, не соответствуют? И тогда душа просит иных событий. И начинает вспоминать то, чего с ней никогда не было»* [5, стр. 320].

Показательно, что автобиографическая поэма, которую Чагин сочиняет в конце жизни, не содержит рассказа о предательстве, позорном происшествии молодых лет героя. Что же касается дневника Чагина, отражающего достоверный ход событий, то после смерти Чагина он будет сожжен. Правда таким образом будет признана за поэмой, отражающей более зрелый опыт героя.

Что же касается фигуры Шлимана, то она еще раз возникает, когда Чагину как архивисту поручают заняться перепиской двух Генрихов, Генриха фон Краузе, профессора Петербургского университета, и Генриха Шлимана, искателя Трои. Эта переписка – история дружбы-соперничества. Профессор убеждал Шлимана, что нельзя искать Троию по Гомеру, но Шлиман в итоге не послушал его, поехал в Турцию и нашел Троию. В академическом мире называли Шлимана выскочкой, дилетантом и выдумщиком. Но он, как замечает уже повествователь-автор, *«был дан им для смирения»* [5, стр. 333]. Сам же Чагин, детально изучивший полемику между Генрихами, опираясь на жизненный опыт Шлимана, делает вывод о фантазии как жизни в ее идеальном проявлении [5, стр. 313].

Пафос романа Е. Водолазкина состоит в призыве оценивать человека в том числе по его вымыслу, то есть его помыслам, мечтам, устремлениям, важно лишь, чтобы в них был «высший обман». Жизнь человека коротка, она может и не предоставить возможность воплотить помыслы в реальность, но ментальная жизнь человека не менее значимая мера и реальность его духовной жизни.

Шлиман представлен в романе как человек, осуществивший мечту, которой был верен до одержимости. Но и главному герою в романе достается своя награда. Ему возвращает прощение и любовь Вера Мельникова, которую он потерял и о которой он так мечтал, герои познают свой краткий период счастья на склоне лет. А после смерти возлюбленной герой отправится в долгожданную Тотьму (для него своего рода Троию) и здесь напишет свою поэму «Одиссей» о странствовании своей жизни. Чагин к концу своей жизни сумел заслужить признание и уважение многих людей. Примечателен, на наш взгляд, эпизод, описывающий смерть героя романа. Однажды он был обокраден и избит местным бродягой и хулиганом, которого сам впоследствии простит и даже одарит своей дружбой. Когда же тот случайно обнаружит Чагина на дороге с сердечным приступом, то с ним на руках будет бежать километры в надежде Чагина спасти. Заметим в итоге, что ответ благородной души Чагина найдет отражение не только в душе этого персонажа, но и в том числе многих других героев романа, в частности, молодых героев, Павла и Ники, которым на примере приобщения к судьбе Чагина открываются многие истинные ценности жизни, ставшие залогом их возможного счастья.

Таким образом, в трех романах мы сталкиваемся с тремя разными подходами к интерпретации образа Шлимана, обусловленными спецификой жанра и творческими интенциями авторов. В романе И. Стоуна история жизни Шлимана представлена со стремлением к сохранению основных фактов и событий и в то же время «Греческое сокровище» предлагает романтизированное жизнеописание героя как воплощение человека, одержимого служением своей мечте и достигшим ее осуществления за счет героического преодоления всех тягот и препятствий. П. Акройд, со своей стороны, осуществляет постмодернистское переосмысление исторической личности, выражая тем самым не только скепсис в отношении существования безупречной человеческой природы, но и в целом перспективы установления настоящей истины относительно давно протекшей жизни. Роман Е. Водолазкина может быть оценен как своего рода метароман с философским звучанием, трактующий Г. Шлимана как культурный образ, позволяющий поставить проблему памяти и воображения и на

его примере утверждать право личности на автомиф как плод своих духовных исканий и творческое самовыражение.

Библиография:

1. АКРОЙД, П. *Падение Трои*. Пер. В. Кулагиной-Ярцевой, М., изд-во Ольги Морозовой, 2012. – 301 с.
2. АКРОЙД, П. *Повесть о Платоне*. Пер. с англ. Л. Мотылева. М.: Астрель: CORPUS, 2010. – 224 с.
3. БОГДАНОВ, И. А. *Генрих Шлиман. Торжество мифа*. М.: АСТ: Олимп, 2008. – 351 с.
4. ВАНДЕНБЕРГ, Ф. *Золото Шлимана*. Пер. с нем. Е. П. Лесниковой, А. П. Уткина, В. В. Ток, Л. И. Некрасовой, под ред. М. В. Ливановой. Смоленск: Русич, 1996. – 592 с.
5. ВОДОЛАЗКИН, Е. *Чагин*. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2023. – 378 с.
6. КОМАРОВСКАЯ, Т. Е. *Творчество Ирвинга Стоуна*. Минск: Издательство БГУ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 7.
7. НИКОЛА, М. И. «*Античные романы*» Питера Акройда // Никола М. И. Античная традиция в русской и зарубежной литературе. М.: Прометей. – 2022. С. 97–98.
8. СТОУН, И. *Греческое сокровище*. Пер. с англ. В Харитоновой и М. Литвиновой. М.: Прогресс, 1979. – 462 с.
9. ШЛИМАН, Г. *Золото Трои*. Автобиография. Пер. с нем. А. Петросян. М.: Эксмо, 2019. – 448 с.
10. ШТОЛЬ, Г. *Генрих Шлиман: Мечта о Трое*. Сокр. пер. с нем. А. Попова и А. Штекли. М.: Молодая Гвардия, 1991. – 432 с.

CZU 378.126

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРАКТИКИ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ

Вячеслав ДОЛГОВ, др., конф., филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. А. Руссо

Abstract: *This article examines a laboratory-based practical session as an effective pedagogical tool for shaping a positive image of the teacher among students of pedagogical universities. The session is designed to precede the students' initial teaching practicum, during which they first encounter the realities of school life and begin to reflect on their future professional role. The article outlines the goals, structure, and types of tasks used in the session, emphasizing the integration of literary, journalistic, and cinematic sources to foster professional reflection and value-based attitudes. Special attention is given to the sociocultural context of Moldova, where recent sociological studies reveal a decline in the public perception of the teaching profession. The session aims to counteract this trend by cultivating respect for the teacher's mission and reinforcing pedagogical identity among future educators.*

Keywords: *teacher image, pedagogical identity, laboratory session, professional reflection, Moldova, teaching values.*

Современная система образования нуждается в педагогах, обладающих не только профессиональными знаниями и умениями, но и устойчивыми ценностными ориентирами, осознанной мотивацией и личностной приверженностью профессии. В этой связи особую актуальность приобретает задача формирования ценностного отношения к профессии учителя у студентов педагогических вузов. Как отмечает М. Д. Эрнзарова, «*формирование уважения к профессии и системы ценностей является одной из важнейших задач в системе высшего образования*» [5, стр. 1588].

Ценностное отношение к профессии учителя представляет собой интегративное личностное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Оно проявляется в: осознании социальной значимости педагогической деятельности; положительном эмоциональном восприятии профессии; стремлении к профессиональному росту; идентификации с ролью учителя. Н. Н. Шевченко подчеркивает, что ценностно-

мотивационное отношение к профессии – это не просто интерес к педагогике, а глубокая внутренняя установка, определяющая не только выбор жизненного пути, но и готовность к профессиональному саморазвитию [4].

Формирование ценностного отношения требует системного подхода, включающего разнообразные педагогические методы и технологии. Перечислим некоторые, описанные в специальной литературе и отдельных исследованиях. К примеру, знакомство с наследием выдающихся педагогов прошлого способствует формированию уважения к профессии и осознанию ее культурной и гуманистической миссии. История педагогики, согласно утверждению М. Д. Эрнзаровой, является *«важным средством формирования у будущих учителей уважения к профессии, преданности и духа самопожертвования»* [5, стр. 1589]. Организация дискуссий, педагогических чтений, дебатов по актуальным вопросам образования позволяет студентам осмыслить ценности профессии через диалог и рефлексию. Такие формы работы развивают критическое мышление и формируют личностную позицию. Важную роль играет педагогическая практика, поскольку реальное взаимодействие с детьми и участие в жизни образовательного учреждения позволяют студентам пережить профессиональные ситуации, формируя эмоциональную привязанность к профессии. Именно в процессе практики происходит первое соприкосновение с профессиональной реальностью, где ценности становятся личным опытом. К числу эффективных специалисты относят также рефлексивные технологии. Ведение дневников профессионального роста, эссе на тему «Почему я выбрал профессию учителя?», участие в тренингах личностного развития и др. – все это способствует осознанию мотивации, ценностей и профессиональных установок.

Преподаватель педагогического вуза играет ключевую роль в формировании ценностного отношения студентов. Его личностный пример, стиль общения, отношение к профессии становятся эталоном для будущих педагогов. Преподаватель должен быть не только носителем знаний, но и носителем педагогической культуры, способным вдохновить студента на осознанный выбор профессии.

Формирование положительного образа учителя является важнейшей и одновременно сложной задачей профессиональной подготовки. В условиях снижения общественного престижа профессии особую актуальность приобретает организация занятий, способствующих осмыслению роли учителя, его миссии и личностных качеств. Поэтому kurikulum первичной практики для студентов филологического отделения, осваивающих специальность «Русский язык и литература и английский язык», предусматривает проведение лабораторно-практического занятия, включающего анализ художественных, публицистических и философских текстов, позволяющего студентам как актуализировать личностный опыт, так и сформировать ценностное отношение к профессии.

Целью данного занятия является формирование у студентов положительного образа учителя через осмысление литературных и публицистических текстов, рефлексию личного опыта, анализ художественных образов и участие в дискуссионных и творческих формах работы. Занятие предвещает активную фазу практики, когда студенты впервые посетят занятия в лицее или колледже не в качестве учащихся, а наблюдателей. В этой связи особенно важно, чтобы восприятие профессии было не формальным, а ценностно-насыщенным, эмоционально позитивным и социально значимым.

Актуальность занятия обусловлена социальным контекстом наблюдаемой в Республике Молдова обесценивания общественного образа учителя. Согласно исследованию, проведенному Образовательным центром Pro Didactica, *«более 90% педагогов и управленцев в сфере образования считают, что статус учителя в молдавском обществе воспринимается как негативный или приближающийся к среднему»* [1, стр. 3]. Национальная статистика фиксирует снижение числа абитуриентов, выбирающих педагогические специальности, а также уменьшение доли выпускников, идущих работать в школу. Так, например, в 2023 году Министерство образования и науки Молдовы сообщило, что лишь *«около 40% молодых специа-*

листов не приступают к работе по специальности в течение первого года после окончания вуза» [2]. Средний возраст учителя в сельских школах превышает 50 лет, что свидетельствует о старении кадров на фоне снижения привлекательности профессии среди молодежи. В условиях подобного кризиса ценностей особенно важно применять образовательные практики, способствующие восстановлению уважения к профессии учителя, осмыслению ее миссии и формированию устойчивой профессиональной идентичности у будущих педагогов.

Разработанное занятие структурировано в четыре тематических блока, каждый из которых направлен на развитие определенных аспектов профессионального сознания:

I. Анализ поэтического текста.

Работа со стихотворением Н. Веденяпиной позволяет выявить эмоционально-ценностное отношение к слову «учитель». Автор пишет: «Учитель! Какое прекрасное слово! Оно нашей жизни и свет и основа». Студенты анализируют выразительные средства, определяют тему и идею, обсуждают личные ассоциации, а также семантику родственных понятий: «педагог», «наставник», «тьютор», «гуру» и др.

II. Работа с публицистическим текстом.

Анализ статьи С. Соловейчика служит основой для выявления философского осмысления профессии учителя. В третьем абзаце автор утверждает: «Учитель – это человек, навечно вызванный к доске». Студенты выделяют микротемы, смысловые оппозиции, ключевые понятия, формулируют основную мысль текста и составляют краткую характеристику «хорошего учителя» (по Соловейчику).

III. Работа в группах с художественными источниками и кино.

Студенты анализируют образы учителей в литературе (Л. Н. Толстой, В. Г. Распутин, А. П. Платонов, Л. Улицкая) и кино (С. Росточкин, А. Петрухин, М. Хоффман). Например, в романе Л. Улицкой «Зеленый шатер» учитель Виктор Юльевич представлен как «странный человек», который «научился создавать думающую тишину». Студенты выделяют ключевые качества учителя, способы художественного воплощения выявленных черт, а также влияние педагога на учеников.

IV. Рефлексивно-творческий блок.

Студенты пишут эссе на одну из предложенных тем: «Учитель! Слово-то какое!», «Каким я себе представляю человека, навечно вызванного к доске» и др. Также проводится мини-выступление «Почему я выбрал профессию учителя?», в котором они делятся личными мотивами, ожиданиями и профессиональными установками.

Задания в рамках занятия дифференцированы по типу деятельности: аналитические (определение темы и идеи текста, выявление языковых средств, смысловых оппозиций, микротем); рефлексивные (формулирование личного отношения к профессии, аргументация позиции, сопоставление с авторской точкой зрения); творческие (написание эссе, подготовка устного выступления, составление портрета идеального учителя); коммуникативные (работа в группах, обсуждение образов, презентация результатов мини-исследований); интерпретационные (анализ художественных и кинематографических образов, выявление авторской позиции, средств и способов эмоционального воздействия).

Полагаем, что предложенное и представленное в учебно-методическом гиде по педагогической практике для студентов филологического факультета [3] лабораторно-практическое занятие представляет собой эффективную форму формирования положительного образа учителя у студентов педагогических специальностей. Через интеграцию литературных, публицистических и художественных источников, активные формы работы и рефлексивные практики создаются условия для осознания профессиональной миссии, развития педагогической идентичности и укрепления ценностного отношения к профессии. В условиях снижения образа учителя в молдавском обществе подобные занятия приобретают особую значимость, способствуя восстановлению уважения к педагогической деятельности и повышению мотивации молодых специалистов.

Библиография:

1. Pro Didactica. *Studiu sociologic privind percepția profesiei de pedagog în Republica Moldova*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2020.
2. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Raport privind resursele umane în învățământul general, 2023.
3. ГОРЛЕНКО, Ф.М., СУЗАНСКАЯ, Т. Н., ДОЛГОВ, В.Г. *Навечно вызванный к доске: Учебно-методический гид по педагогической практике для студентов филологического факультета*. Бельцы: Indiqou – Color, 2023.
4. ШЕВЧЕНКО, Н.Н. *Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования*. В: Непрерывное образование: XXI век. 2018. Вып. 4 (24). С. 1-13.
5. ЭРНАЗАРОВА, М.Д. *Формирование ценностного отношения к профессии у будущих учителей на основе изучения истории педагогики*. В: Экономика и социум. 2025. № 6(133). С. 1588–1590.

С

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КАК КАЧЕСТВЕННО НОВЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Федор ГОРЛЕНКО, др., преп., филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Татьяна СУЗАНСКАЯ, др., конф., филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Вячеслав ДОЛГОВ, др., конф., филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Abstract: *The article provides a rationale for integrating a research component into the pedagogical internship of Master's students in philology, regarded as a qualitatively new stage in the development of a system of professional competencies. It outlines the aims and objectives of the internship and presents the system of professional competencies as its final outcome.*

Keywords: *paradigm of higher pedagogical education, pedagogical internship, research component, final outcomes of the internship, system of competencies.*

Современная парадигма высшего педагогического образования предполагает создание таких учебных условий и ситуаций, применение организационных форм когнитивной деятельности, традиционных и инновационных дидактических технологий, которые в совокупности нацелены на развитие и активизацию творческих способностей будущих специалистов, постижение ими профессионального мастерства, овладение психолого-педагогическими, методическими и научно-исследовательскими умениями и навыками, благодаря чему можно достичь глубокой и всесторонней профессионально-педагогической подготовки.

Интеграция Республики Молдова в европейскую систему высшего образования выявила настоятельную потребность в подготовке педагога нового типа, способного адекватно и быстро ориентироваться не только в современной образовательной среде, но и в окружающей действительности. Доуниверситетским учебным заведениям Республики Молдова необходимы высококвалифицированные, компетентные педагоги: педагоги-исследователи, педагоги-творцы, педагоги-новаторы, педагоги-мастера, педагоги-гуманисты, открытые пытливым и живой душе ребенка.

Педагогическое мастерство, как известно, это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самореализации и самоорганизации профессионально-педагогической деятельности, это сформированное умение организовать и оптимизировать все виды учебно-воспитательной работы, целесообразно направить их на развитие личности, ее мировоззренческой позиции, способностей, потребности в социально значимой

деятельности. «Личность, – отмечает известный учитель-словесник Е. Ильин, – не упоает на хорошие учебники, программы, материальную оснащенность и т.д., а, сделав ставку на себя, изо дня в день решает многие проблемы» [4, стр. 217].

Важной формой профессионального обучения во втором образовательном цикле высшей школы является педагогическая практика, обеспечивающая творческое формирование у молодого специалиста умения воздействовать на личность и классный коллектив, умения выполнять комплексный анализ научно-педагогического и методического опыта в конкретной предметной области, в частности, в области дидактики русского языка и литературы.

Педагогическая практика представляет собой особый вид обучения, в ходе которого формируется целостное всестороннее представление о педагогическом процессе, совершенствуются и развиваются профессионально значимые компетенции: психолого-педагогические, филологические, исследовательские, аксиологические. Педагогическая практика должна содержать методы и приемы, способы и средства реализации дидактических технологий, готовить магистрантов к творческому решению проблем в профессиональной деятельности, связанных с участием в научно-исследовательской работе, выбором содержания обучения, методическим обеспечением учебных занятий, выбором и реализацией системы педагогического контроля и оценивания, социально-психологическим регулированием деятельности учащихся, воспитанием и формированием их личности, развитием у них эмоционально-ценностного отношения к русскому языку и литературе как уникальным национально-культурным феноменам. Примечательно, что практика как форма профессионального обучения на данной образовательной ступени приобретает, наряду с психолого-педагогической, и научно-исследовательскую направленность, т.е. становится **научно-педагогической**. Именно присутствие научно-исследовательского компонента существенно отличает педагогическую практику второй образовательной ступени высшей школы от первой. Специально подчеркнем, что, во-первых, магистратура рассматривается как более продвинутый и подготовительный этап к третьей образовательной ступени – к докторантуре, во-вторых, магистратура не должна дублировать содержание практики первой образовательной системы (не смотря на то, что одна из них проводится в гимназическом звене, а другая – в лицейском).

Главной целью научно-педагогической практики, таким образом, для магистрантов филологического факультета, обучающихся по специальности «Дидактика русского языка и литературы», является, с одной стороны, формирование научно-дидактического мировоззрения и мышления, приобретения знаний, умений и навыков, ценностных отношений в области преподавания русского языка и литературы как очередного этапа духовно-нравственного развития учащихся, с другой – совершенствование научно-исследовательских умений и навыков, необходимых как для написания магистерской работы, так и для последующей профессиональной деятельности (подготовка работ на получение дидактической категории и написание докторской диссертации).

Обозначенная цель находит конкретную реализацию через формирование у магистрантов профессиональных умений и навыков, связанных с комплексным анализом научно-педагогического и дидактического опыта в преподавании русского языка и литературы в лицее; проектирование отдельных образовательных компонентов учебно-воспитательного процесса; освоение конкретных элементов дидактической триады «преподавание – обучение – оценивание»; организацию и проведение педагогического и ассоциативного экспериментов, различного типа анкетирования и тестирования; апробацию систем диагностики уровня сформированности всех типов учебных компетенций и, прежде всего, специфических; эффективную реализацию обучающих, развивающих и воспитательных целей урока в их единстве; дидактически оправданное применение традиционных и инновационных образовательных технологий; оптимизацию способов организации образовательного процесса; переосмысление целей и результатов образования; знакомство с методическими приемами качественно нового профессионального опыта, отвечающего современным

запросам и стандартам образования; внедрение в коммуникативное пространство учителя-русиста технологий обучения с учетом условий межкультурного и межнационального общения в Республике Молдова.

Кроме того, получение углубленного профессионального образования в области дидактики русского языка и литературы позволит магистрантам успешно работать в избранной сфере деятельности, овладеть не только специализированными компетенциями, но и универсальными, способствующими их социальной устойчивости и мобильности, их конкурентноспособности.

Достижение главной и сопутствующих целей научно-педагогической практики обеспечивается посредством решения **следующих задач:**

- ✓ активизация комплекса свойств личности учителя-словесника, позволяющего достичь высокого уровня самореализации и самоорганизации в профессиональной научно-педагогической деятельности;
- ✓ закрепление и углубление знаний, совершенствование умений и навыков, ценностных отношений, приобретенных магистрантами в процессе изучения специальных и психолого-педагогических дисциплин и прохождения педагогической практики в первом образовательном цикле высшей школы [2];
- ✓ применение и закрепление знаний, умений и навыков, ценностных отношений, полученных магистрантами в процессе изучения дисциплин магистерского учебного плана;
- ✓ формирование комплекса учебных компетенций, предусмотренных научно-педагогической практикой;
- ✓ создание благоприятных условий и учебных ситуаций для профессионального саморазвития магистрантов и активизации их научно-педагогической деятельности;
- ✓ совершенствование и развитие умений разрабатывать дидактические проекты всех типов уроков по русскому языку и литературе, направленных на формирование компетентной личности лицеиста;
- ✓ развитие и совершенствование умений самообразования, умений и навыков осуществления самостоятельной научно-педагогической деятельности;
- ✓ овладение методологией и этикой современных дидактических исследований;
- ✓ закрепление и совершенствование умений и навыков применения современных образовательных информационных технологий, например: технология развития критического мышления, проектная технология, технология развивающего обучения, технология проблемного обучения, игровые технологии, модульная технология, технология педагогических мастерских, кейс-технология, технология интегрированного обучения, технологии уровневой дифференциации;
- ✓ формирование умения самостоятельно пополнять, критически анализировать и мотивированно использовать теоретические знания по филологии, педагогике, психологии и дидактике;
- ✓ целенаправленное изучение основных концептуальных положений новых научных методических школ;
- ✓ совершенствование умения применять базовые концептуальные положения личностно-ориентированного, развивающего и компетентностного подходов к преподаванию русского языка и литературы в лицее;
- ✓ формирование умения изучать педагогический опыт учителя-мастера, умения осуществлять отбор фактического материала о передовом педагогическом опыте и на основании этого делать анализ, обобщать и формулировать выводы;
- ✓ развитие умения грамотно излагать результаты собственных научно-педагогических достижений и представлять их в виде тезисов, учебно-научных и учебно-методических статей, глав и параграфов магистерского исследования;

- ✓ совершенствование умения оформлять полученные научно-педагогические результаты в виде схем, графиков, таблиц, отчетов, дневниковых записей;
- ✓ активное участие в работе научно-педагогических коллективов различного уровня, осуществляющих дидактические исследования по широкой проблематике.

Требования, предъявляемые к магистранту в процессе научно-педагогической практики

В течение научно-педагогической практики магистрант будет способен:

- применять теоретические знания по филологии, психологии, педагогике и дидактике в практической деятельности, грамотно разрабатывать дидактические проекты в соответствии с современными психолого-педагогическими требованиями;
- проводить уроки по русскому языку и литературе в лицейских классах с учетом требований предметного куррикулума и современной коммуникативной дидактики;
- реализовывать базовые концептуальные положения личностно-ориентированного, развивающего и компетентностного подходов при подготовке к урокам и в процессе их проведения;
- осуществлять интегрированный подход к обучению и воспитанию средствами русского языка и литературы: от ученика – к предмету и от предмета – к ученику;
- изучать педагогический опыт учителя-мастера, производить отбор фактического материала о передовом педагогическом опыте, анализировать, обобщать и делать выводы [Приложение 3];
- формулировать рабочую дидактическую гипотезу и готовить материалы к ее проверке на практике;
- владеть методологией и этикой современных дидактических исследований;
- излагать результаты собственного научно-педагогического исследования и представлять их в виде различных коммуникативно-жанровых разновидностей научного стиля;
- применять современные образовательные информационные технологии при обработке и презентации данных, полученных в результате проведения педагогического эксперимента, анкетирования, тестирования, интервьюирования, диагностики уровня сформированности предметных компетенций;
- оформлять полученные научно-педагогические результаты в виде схем, таблиц, отчетов, графиков, дневниковых записей;
- участвовать в работе научно-педагогических коллективов различного уровня, занимающихся дидактическими исследованиями широкой проблематики.

Финальные результаты научно-педагогической практики

По окончании научно-педагогической практики магистрант будет владеть следующими компетенциями:

I. На уровне универсальных компетенций:

а) общенаучные компетенции –

- самостоятельно приобретать новые знания и вырабатывать умения и навыки продуцировать новые знания прикладного характера в конкретной области или на стыке областей, уметь находить научно проверенную информацию, необходимую для формирования и развития научно-исследовательской деятельности;
- порождать и развивать новые идеи с учетом социально-экономических, политических и культурных явлений, новаторских достижений в профессиональной сфере;
- адекватно оценивать собственную деятельность и профессиональную деятельность коллег, давать ей объективную оценку.

б) инструментальные компетенции –

- владеть сформированными умениями и навыками устной и письменной форм современного кодифицированного русского литературного языка для презентации научных исследований;

- принимать организационно-управленческие решения, правильно оценивать и предвидеть их последствия;
- разрабатывать планы комплексной деятельности с учетом рисков неопределенной среды.

в) общекультурные и социально-личностные компетенции

- критически оценивать, определять и транспонировать общие цели в профессиональной и социальной деятельности;
- понимать и адекватно реагировать на процессы и явления, происходящие в современном социуме.

II. На уровне профессиональных компетенций:

- демонстрировать знание дифференциальных признаков современной филологической и дидактической парадигм, понимать динамику их развития;
- применять методологические принципы, методы и приемы научного исследования в собственной магистерской работе;
- знать и соблюдать этику научного исследования;
- демонстрировать углубленные знания, умения и навыки, ценностные отношения в области дидактики русского языка и литературы, педагогики и психологии;
- владеть коммуникативными стратегиями и тактиками, языковыми нормами, стилистическими и риторическими приемами, необходимыми в различных сферах коммуникации, умение мотивированно их применять при решении профессиональных задач.

III. На уровне компетенций по видам деятельности в соответствии с дидактическим профилем подготовки:

а) педагогическая деятельность –

- уметь разрабатывать дидактические проекты по русскому языку и литературе для лицейского образовательного центра в соответствии с психолого-педагогическими и дидактическими требованиями;
- владеть умениями и навыками проведения уроков по русскому языку и литературе в лицейском образовательном звене;
- проявлять определяющие свойства личности учителя-словесника в педагогической деятельности: коммуникативности, креативности, эмпатии, эмоциональной устойчивости;
- уметь передавать учащимся не только знания по русскому языку и литературе, но и ценностное отношение к этим знаниям;
- применять основные концептуальные положения личностно-ориентированного, развивающего и компетентностного подходов при разработке дидактических проектов и проведении уроков по русскому языку и литературе;
- уметь формировать у лицеистов желание самостоятельно получать знания по русскому языку и литературе, желание познавать мир через искусство слова;
- составлять и использовать задания и упражнения по русскому языку и литературе для учащихся с проблемами в развитии и ограниченными возможностями здоровья;
- владеть умениями и навыками квалифицированной интерпретации различных типов текстов, в том числе декодирования их смысла и связей с породившим социально-историческим контекстом;
- уметь осуществлять комплексный и интегрированный анализ языкового и литературного материала для обеспечения преподавания, популяризации филологических знаний и духовно-нравственного развития учащихся;
- мотивированно применять традиционные и инновационные дидактические стратегии и техники оценивания, владеть педагогическими приемами активизации когнитивной деятельности учащихся лицейских классов;

- владеть умениями и навыками подготовки учебно-методических материалов по русскому языку и литературе для учащихся лицейского образовательного звена;
 - способность к подготовке учебно-методических пособий и организации профориентационной работы.
- б) научно-исследовательская деятельность –
- уметь самостоятельно пополнять, практически анализировать и применять теоретические знания, практические умения и навыки в области филологии, других гуманитарных наук, дидактики русского языка и литературы в процессе выполнения собственного научного исследования;
 - владеть умениями и навыками самостоятельного исследования языка и литературы и основных закономерностей их функционирования в синхронном и диахронном аспектах;
 - уметь самостоятельно формулировать рабочую дидактическую гипотезу, применять методы и приемы дидактического исследования для ее проверки на практике;
 - владеть умениями и навыками квалифицированного анализа, реферирования, комментирования, описания и обобщения результатов научного исследования, проведенного специалистами с применением современных методологий и методик передового республиканского и зарубежного опыта;
 - владеть умениями и навыками изучения педагогического опыта учителя-мастера, уметь осуществлять отбор фактического материала о передовом педагогическом опыте;
 - владеть умениями и навыками участия в работе научных коллективов, проводящих исследования по широкой дидактической проблематике, подготовки и редактирования научных публикаций;
- в) прикладная деятельность –
- способность к созданию, редактированию, реферированию и систематизации всех видов деловой документации, научных и публицистических текстов, аналитических обзоров;
 - способность к трансформации различных типов текстов: изменение целевой принадлежности, стиля, жанра, смыслового типа речи;
 - владеть умениями и навыками квалифицированного синхронного или последовательного сопровождения научных дискуссий, конференций, семинаров, форумов;
- г) проектная деятельность –
- владеть практическими умениями и навыками проектирования, моделирования, конструирования структуры и содержания образовательного процесса в области русского языка и литературы;
- д) организационно-управленческая деятельность
- владеть умениями и навыками организации и управления научно-исследовательскими работами при решении конкретных задач в соответствии с дидактическим профилем магистерского учебного плана;
 - уметь планировать комплексное информационное воздействие и осуществлять руководство им;
 - владеть умениями и навыками проведения учебных занятий, научных дискуссий и конференций.

Как видим, финальные результаты педагогической практики представляют собой трехуровневую **систему компетенций**: универсальных, профессиональных и компетенций по видам деятельности с учетом дидактического профиля подготовки, одной из содержательных составляющих которых является научно-исследовательская деятельность. Для успешной реализации дидактической научно-исследовательской деятельности магистран-

там со всеми участниками практики как профессиональной формы обучения целесообразно составить технологическую карту, в которой отразится последовательность выполнения заданий текущей научно-исследовательской работы, построенной в соответствии с методикой проведения дидактического исследования: 1. формулировка целей и рабочей гипотезы; 2. определение объекта и предмета исследования; 3. разработка этапов проведения исследований, выбор методов сбора данных; 4. установление способов анализа и интерпретации полученных результатов с целью формулирования выводов и проверки рабочей гипотезы.

Библиография:

1. *Регламент по организации и проведению практики в Бельском государственном университете им. А. Руссо от 24.10.2018.*
2. ГОРЛЕНКО, Ф. М., СУЗАНСКАЯ, Т. Н., ДОЛГОВ, В. Г. *Навечно вызванный к доске: Учебно-методический гид по педагогической практике для студентов филологического факультета.* – Бельцы: «Indigou Color», 2023. 86 с.
3. ГОРЛЕНКО, Ф. М., СУЗАНСКАЯ, Т. Н., ДОЛГОВ, В. Г. *Прикосновение к вечности: Учебно-методический гид по педагогической практике для магистрантов филологического факультета (специальность «Дидактика русского языка и литературы»).* – Бельцы: «Indigou Color», 2024. 141 с.
4. ИЛЬИН, Е.Н. *Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: Из опыта работы.* – М.: Просвещение, 1988.

Atelierul nr. 5. Filologie slavă (limba și literatura ucraineană)

CZU 37.091:378

ЛІДЕРСТВО ЯК ЕЛЕМЕНТ МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Наталія КУРИШ, в.о. директора, кандидат наук, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області», Україна

Олександра ПОЛЯК, доцент, кандидат наук, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області», Україна

Abstract: *The state and trends of higher education in the context of the challenges of the 21st century are analyzed. Attention is drawn to the advantages and problems of higher education in the EU countries; the place of Ukrainian universities in these processes. The significance and role of the "Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021-2031" is stated from the point of view of reorienting the state's universities to the needs of the labor market in the context of the Russian-Ukrainian war. The need for management change in both the activities of higher educational institutions of Ukraine and the support of training in the field of "Management" is identified. The role and place of leadership as an important component of higher education management is substantiated. Using the example of analyzing the scientific staff of management departments of three randomly selected universities in Ukraine: the Interregional Academy of Personnel Management (Kyiv), the Open International University of Human Development "Ukraine", Chernivtsi National University, Yuriy Fedkovych, justified the partial inconsistency of the professional training of scientists to ensure high-quality training of managers for the labor market of Ukraine. It is proposed to update the effectiveness of leadership theories, which is possible to the greatest extent among postgraduate teachers - the young generation of scientists of the state who research scientific phenomena in modern conditions and with new approaches, which is traditional for EU countries.*

Keywords: *educational management, leadership theory, higher education institution, problems and trends in higher education.*

Російсько-українська війна змінює освітній менеджмент в цілому та вищої освіти зокрема. У важкі часи прямого військового вторгнення рф державний менеджмент України вибудовує відносини з найближчими партнерами – країнами Європейського Союзу. Основними характеристиками та перевагами вищої освіти у країнах ЄС є висока результативність на ринку праці, універсальний доступ, орієнтація на критичне мислення, міжнародна співпраця та застосування Болонської системи для забезпечення мобільності студентів тощо. Якість рівня вищої освіти у таких країнах як Люксембург, Ірландія, Кіпр, Литва, Нідерланди, Бельгія, Франція, Швеція, Данія, Іспанія, Словенія, Латвія та інших приваблює у тому числі й випускників закладів загальної середньої освіти України, що демонструє тенденцію на збільшення в умовах російсько-української війни від 2022 року. Так, Інтернет-джерела стверджують, що більш ніж у п'ятеро зросла кількість українців, які здобувають освіту за кордоном, за останніх 15 років: від 21 000 у 2008/2009 навчальному році – до 115 000 у 2023/2024.

Попри такі позитивні характеристики вищої освіти країн ЄС, український професор О. В. Борисова звертає увагу на ключові світові тренди, пов'язані зі станом вищої освіти, зокрема: віддалені та гібридні форми навчання – це назавжди; збільшення кількості відмови молодих людей здобувати вищу освіту; складність дотримання умов безпеки перебування студентів у кампусах; збільшення кількості кібератак на виші; цифрові технології не є панацеєю навіть для найближчої перспективи тощо [1].

Для системи вишів України, в якій функціонують на кінець 2024 року близько 151 державних університетів, з яких 121 підпорядковується Міністерству освіти і науки України, решта – іншим міністерствам, доводиться розвивати власну конкурентоспроможність, причому із врахуванням наявності приватних та комунальних закладів вищої освіти.

Зазначене вище спонукає освітній менеджмент України ґрунтовніше і прискіпливіше вибудовувати стратегію вищої освіти, що закладає у змісті важливого нормативно-правового

документа Міністерства освіти і науки України «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» [6]. Документ констатує невідповідність змісту та якості вищої освіти актуальним потребам суспільства та національної економіки; низьку інтенсивність взаємодії з наукою та бізнесом; відставання українських вишів від світових університетських лідерів у питанні забезпечення якості освітнього процесу; зниження авторитету вищої освіти у суспільстві; відсутність механізмів зворотного зв'язку між роботодавцями, студентами, закладами вищої освіти, іншими зацікавленими особами та моніторингу зайнятості випускників; формальний підхід до внутрішнього забезпечення якості освіти тощо [6].

Цей перелік трендів та проблем потребує прискіпливішої уваги до стану менеджменту вищої освіти України, що є *метою* даного аналізу. Для розуміння сутності явища, відзначаємо, що: виш є організацією, в якій діють закони менеджменту; стан внутрішнього та зовнішнього його середовища залежить від збалансованості взаємодій; спрямування функціональної складової управлінських процесів у вишах визначає перелік пропозицій для ринку праці; розробка та прийняття рішень в цілому та для якості освітніх процесів формує імідж та репутацію установи; управління змінами, проектами тощо у виші ставиться у залежність від стратегій розвитку; керівництво вишем із точки зору лідерства забезпечує розмаїття сучасних спеціальностей при наданні освітніх послуг тощо. Перелічене є елементами менеджменту, що властиво і вишам як інституціям.

Але у рамках даного аналізу ми зосередимо увагу лише на елементі – лідерство – як важливій складовій менеджменту вишу. Теорія лідерства досить наукоємне поняття, оскільки дослідження, аналіз та узагальнення проводилися, як зауважують фахівці, від Сократа (V століття до н.е.) до Фредеріка Тейлора (кінець XIX століття) чи Кена Бланшара (II половина XX ст.). Сучасні дослідження зосереджуються на синтетичних підходах, що розглядають лідерство як процес організації міжособистісних відносин у групі.

Відомий український вчений М. В. Головатий стверджує, що існує низка теорій лідерства, зокрема: теорія лідерських ролей (Р. Бейлс); теорія рис (наявність у особи “лідерських” рис і здібностей); теорія харизми (риси лідерства вроджені, “від Бога”); теорія інтерактивного лідерства (лідером може стати за певних обставин кожна людина); ситуаційна теорія Ф. Фідлера (лідерство залежить від конкретної ситуації, що склалася у групі); теорія синтетичного, комплексного лідерства. Лідерство є одним з дієвих механізмів регулювання відносин людей, соціальних груп, інститутів, суспільства в цілому, сутність якого становлять відносини домінування і підпорядкування, впливу і наслідування [2, с. 260-261]. А. В. Чорний зауважує, що розвиток теорій лідерства на сьогодні відбувається у сферах і країнах із високим рівнем продуктивних сил. З одного боку, це викликано необхідністю до пошуків підходів, що дозволяє витримувати високу конкуренцію та працювати у нових високотехнологічних та інформаційно-ємних сферах, а з другого – послідовники лідерів готові до нових форм лідерства [7].

М. В. Головатий, А. В. Чорний та інші дослідники у своїх працях представляють сукупний образ та розуміння певного типу сучасного лідерства, що може слугувати джерелом його адаптації у вищих навчальних закладах, які діють у конкурентному середовищі XXI століття.

Найвидимішим проявом лідерства вишів є пропозиція нових спеціальностей для ринку праці, що постійно оновлює свої потреби та очікування. Бо, якщо, наприклад, порівняти необхідні для державного менеджменту спеціальності в Україні за період від 1997 року до 2024, то простежується чіткий прогрес. Так, Постановою Кабінету Міністрів України від 1997 року у напрямі підготовки 0502 Менеджмент спеціальностями для ліцензування вишами були «Менеджмент організацій», «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності», «Менеджмент антимонопольної діяльності», «Менеджмент інноваційної діяльності» [5].

Але Постановою КМУ від 2024 року затверджено галузь знань групи D Бізнес, адміністрування та право, де за спеціальністю D 3 «Менеджмент» передбачено 0413 Mana-

gement and administration, що відповідає коду і найменуванню відповідної деталізованої галузі Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED-F 2013 [3].

Інтернет-джерела свідчать, що напрям підготовки «Менеджмент» проліцензований у Міжрегіональній Академії управління персоналом (приватний навчальний заклад), Академії рекреаційних технологій і права, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Білоцерківському національному аграрному університеті (БНАУ), Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» та інших вишах держави.

Згідно теорій лідерства у підході фахового забезпечення наукового супроводу діяльності вишів із напрямку підготовки «Менеджмент» може відігравати у тому числі «теорія інтерактивного лідерства», яка екстраполюється на викладацький склад. Тобто, посади кафедри мали би займати і кандидати наук із менеджменту. Щоправда, такі наукові ступені присуджувалися в Україні до 31 грудня 2020 року. На сьогодні ці ступені еквівалентні доктору філософії (PhD) [4].

Аналіз складу кафедр, наприклад, кафедра «Менеджмент» у МАУП (м. Київ), що складається із 10-и (десяти) науковців, серед яких 5 (п'ять) – доктори наук, два – кандидати наук і лише дві особи мають PhD. Тобто, 20 % потреби кафедри. У Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» кафедра «Управління та адміністрування» забезпечує супровід спеціальності «Менеджмент» трьома науковцями, серед яких два доктори наук та один кандидат наук. У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича функціонує кафедра «Економічної теорії, менеджменту та адміністрування» із 15-ма (п'ятнадцятьма) викладачами у складі. Серед них – чотири доктори наук, дев'ять – кандидатів наук, дві особи – без наукових ступенів. Фахівці з PhD – відсутні.

Таким чином, наведений аналіз наукового складу кафедр менеджменту трьох довільно обраних вишів України свідчить про часткову невідповідність фахової підготовки науковців для забезпечення якісної підготовки менеджерів для ринку праці України. Такий стан потребує актуалізації дієвості теорій лідерства, що можливо, на нашу думку, у найбільшій мірі серед викладачів-аспірантів – молодого покоління науковців держави, які досліджують наукові явища в сучасних умовах та з новими підходами, які є традиційними для країн ЄС. З іншого боку, потребує прискіпливішої уваги та контролю зі сторони органів управління освітою реалізація «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки», яка за своєю суттю спрямована на орієнтування відповідності зі стандартами країн ЄС.

Бібліографія:

1. Борисова О. В. Світові тренди вищої освіти: прогноз на майбутнє. Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference, June 8-9, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, P. 101–103.
2. Менеджмент: Понятійно-термінол. слов. / За ред. Г. В. Щокіна, М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. К: МАУП, 2007. 744 с. ISBN № 966-608-617-4. URL.: https://shron1.chtyvo.org.ua/Schokin_Heorhii/Menedzhment_Poniatiiino-terminolohichniy_slovyk.pdf?PHPSESSID=t6q41lm3m6gnkm3bn7b7ol793 (дата звернення: 25.09.2025).
3. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти: Постанова КМУ від 30 серп. 2024 р. № 1021. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 23.09.2025).
4. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 073 Менеджмент для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: Наказ МОН України від 24 груд. 2021 р. № 1436. URL.: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/12/24/073-Menedzhment.Dok.filos.02.06.2022.pdf> (дата звернення: 26.08.2025).
6. Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями: Постанова КМУ від 24 трав. 1997 р. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 25.09.2025).

7. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL.: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 21.09.2025).
8. Чорний, А.В. (2018). Сучасні теорії лідерства: загальний огляд і структурна модель. *Економіка і управління галузями та підприємствами*. ISSN 2311-5149. URL.: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7289/1/15.pdf>. (дата звернення: 20.09.2025).

CZU 821.161.2.09-3”18”(092)Нечуй-Левицький І.

СВОЄРІДНІСТЬ КОНФЛІКТУ ПОВІСТІ І. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО «КАЙДАШЕВА СІМ'Я» В УКРАЇНОЗНАВЧОМУ ВИСВІТЛЕННІ

*Людмила ЧОЛАНУ, асистент, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо*

Abstract: *This article offers a critical analysis of *The Kaidash Family*, a novella by the Ukrainian literary classic Ivan Nechuy-Levytsky. It challenges the conventional interpretation of the central conflict as merely socio-domestic. A structural analysis of the plot is conducted as a trajectory of a moral-domestic conflict. The narrative is dissected into a three-phase structure—exposition, climax, and resolution – repeated across distinct episodes. By examining the conflict through the lens of folk morality, the innovative study uncovers the novella’s deeper symbolic layers, particularly the symbolism of its ending, and elucidates the author’s insight into the moral causes behind the disintegration of the Kaidash family.*

Keywords: *plot structure, conflict, exposition, climax, resolution, norms of folk morality, peasant traditions.*

Постановка проблеми. У II половині XIX ст. українська література особливо активно розвивалася в епічних видах. У новій прозі зникла надмірна описовість, посилилась насиченість подіями, виник просторово-часовий масштаб. Розширилась тематика творів, з’явилися нові типові герої, виникла складна композиція, напружений динамічний сюжет, конфлікти набули не тільки морально-побутового, а й соціального та філософського характеру. Піднесення нової української прози у значній мірі пов’язано з іменем Івана Нечуя-Левицького.

У II пол. XIX ст. в Російській імперії виникло нове покоління інтелігентів, яке отримало найменування «різничинці». Вони походили з сімей священників, дяків, чиновників нижчих рангів, унтер-офіцерів тощо. Не маючи знатного походження та зв’язків, вони наполегливо реалізували себе в інтелектуальній праці, у самоосвіті. Різничинці виробили демократичні погляди, зокрема, схвалювали скасування кріпацтва, виступали за обмеження царської влади і дворянських привілеїв, за надання усім верствам населення рівних прав. Українські письменники-різничинці стали виразниками національних інтересів. До їх числа належав і І. Нечуй-Левицький.

Іван Семенович Левицький (1838-1918) виріс на Київщині у сім’ї сільського православного священника, де шанували козацьке минуле українців. У домашній бібліотеці були «Історія Малоросії» Дмитра Бантиш-Каменського й Миколи Маркевича, Літопис Самовидця, Літопис Грабянки, альманах «Ластівка». Він отримав традиційну для свого походження освіту: бурса, семінарія, духовна академія, Досконало опанував церковно-слов’янську, латинську, давньогрецьку і самостійно – французьку та німецьку мови.

Як багато його сучасників-різничинців, відмовився від сану священника і став учителем словесності, історії, географії. При цьому зберіг пошану до релігійної культури, розуміння важливості віри для селян. Разом із П. Кулішем та І. Пулюєм здійснив перший повний переклад Біблії з мов оригіналу українською мовою, опублікований у Лондоні 1903 р. Працював у містах Богуслав, Полтава, Вільно, Рига, Петербург, Москва, Одеса. 12 років був учителем гімназії у столиці Бессарабської губернії м. Кишинів (1873-1885).

«Кишинівський період» став дуже плідним для його літературної творчості. Саме тут письменник створив фантастичну повість «Запорожці» (1873), закінчив одну з редакцій

роману про українську різночинну інтелігенцію «Хмари» (1874), написав історичну драму «Маруся Богуславка» (1875), комедію «На Кожум'яках» (1874-1875), антикріпосницьку повість «Микола Джеря» (1878), повість про пореформене життя «Бурлачка» (1878), статтю «Сьогочасне літературне спрямування» (1878), гумористичні повісті «Кайдашева сім'я» (1879), «Старосвітські батюшки та матушки» (1884), гумористичні оповідання «Баба Параска та баба Палажка» (1884-85). Висвітлив малодосліджені сторінки української історії у працях «Татари і Литва на Україні», «Українські гетьмани Іван Виговський та Юрій Хмельницький» (1879). Т. Мейзерська стверджує, що саме в кишинівський період він сформувався як видатний культуролог свого часу [3, с. 38].

Через цензурні перепони твори письменника виходили за кордоном, у австро-угорській Галичині, під псевдонімами: Іван Нечуй, Іван Баштовий, Г. Гетьманець, О. Криницький тощо. Псевдонім Іван Нечуй згодом було приєднано до прізвища Левицький.

У традиціях нової української літератури головною темою творчості Нечуя-Левицького стало селянське життя. І. Франко назвав його одним з найбільших знавців українського селянства.

У творах письменника нема зовнішнього етнографізму. Опис вбрання, зачісок, страв, хатнього убранства, ритуалів та звичаїв в українській літературі I пол. XIX ст. (І. Котлярвський, Г. Квітка-Основ'яненко) диктувався гострою необхідністю висвітлити національну самобутність, утвердити українців як окремий народ з власною культурою, на протигагу офіційній доктрині про (рос.) «южнорусское население» та «южнорусский диалект». Нечуй-Левицький проник у сутність національного характеру, у національне світобачення. Звичаї в його творах стають проявом народного світогляду, законами, що регулюють життя селянства. Тому саме українознавчий, народознавчий аналіз у поєднанні із структурним дає можливість розкрити глибини його творів.

За радянської доби набуло поширення ідеологізоване уявлення про «Кайдашеву сім'ю» як «змалювання жалюгідного дрібновласницького побуту», «капіталістичної моралі», «рабських звичок» тощо. Персонажів осмислювали морально пригніченими людьми, конфлікт тлумачили як соціально-побутовий, а ідею в традиціях соцреалізму шукали у засудженні несправедливого соціального ладу [1, с. 31].

У сучасному літературознавстві пріоритетним став структурний алгоритм вивчення літературного твору: фабула – конфлікт і сюжет – ідея твору.

Мета дослідження: здійснення структурного аналізу конфлікту через призму сімейних народних традицій.

Мета передбачає завдання: з'ясувати причини і сутність конфлікту повісті; виявити основні стадії його розвитку, прослідкувати з позиції народних традицій їх причини та особливості; висвітлити подвійну символіку фіналу.

Виклад основного матеріалу. Фабулу повісті утворюють події з життя однієї сім'ї протягом кількох років, висвітлені у широкому діапазоні українського гумору, що цілком спростовує ствердження про «трагічну за своєю суттю картину» [1, с. 31].

У селі Семигори живе сім'я Кайдашів з двома дорослими синами, Карпом і Лавріном. Старший Карпо вирішує, що настав час женитися, і, за порадою Лавріна, обирає Мотрю, бо вона одна з дівчат на селі має «серце з перцем». Батьки – Маруся Кайдашиха та Омелько Кайдаш – їдуть на розглядини до односельчан Довбишів.

Після весілля, яке письменник не зображає, між Кайдашихою та гонористою невісткою починаються суперечки. Сусіди стають свідками їхніх сварок.

Невдовзі Лаврін покохав бідну дівчину Мелашку з сусіднього села. Кайдаші їдуть на оглядини. Друге весілля теж не описано.

Кайдашиха постійно сварить і другу невістку. Змучена докорами Мелашка відпрошується до Києва на прощу і не вертається додому, поки Лаврін, Кайдашиха і мати Мелашки її не розшукали.

Кайдашиха з Мотрею постійно сваряться, залучаючи до низки дрібних конфліктів Мелашку і чоловіків. Коли помер Омелько Кайдаш, брати поділили майно і землю. Але доходить до бійки та волосного суду. Засудження усього села і перенесення хати Карпа далі від Лаврінової не помирило Кайдашів. Вони без кінця сперечаються і сваряться.

За «Літературним енциклопедичним словником», конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – художня протилежність, суперечність як принцип взаємодії між образами художнього твору [2]. Будучи основною і рушійною силою дії, конфлікт зумовлює основні стадії розвитку сюжету: зародження конфлікту – зав'язка; розвиток до максимального загострення – кульмінація; спад та вирішення конфлікту – розв'язка.

Для визначення сутності конфлікту необхідно визначити його учасників і зрозуміти причини їхнього протистояння. Причиною соціального конфлікту стає вирішальна різниця соціального статусу героїв. Наприклад, причина і сутність соціально-побутового конфлікту повісті Марка Вовчка «Інститутка» полягає в абсолютній владі пані над кріпаками і повній безправності кріпачки Устини.

Персонажі Нечуя-Левицького – мешканці одного села, члени однієї родини. Фабульні події повісті «Кайдашева сім'я» свідчать, що нелад у сім'ї породжують риси характеру Марусі Кайдашихи і Мотрі. Отже, конфлікт повісті має морально-побутовий характер, а не соціально-побутовий.

Нечуй-Левицький у I-II главах подає розгорнену експозицію, де Кайдаші постають не типовою українською сім'єю.

Селянське життя в XIX ст. керувалось неписаними моральними нормами. Так, українська жінка уникала відкрито проявляти свій вплив на чоловіка, всіляко підтримувала його авторитет перед дітьми, родичами, односельчанами. До столу не сідали без батька: йому належало почесне місце на покуті, він читав молитву, кравав хліб і першим починав їсти.

У Кайдашів мати кличе до столу не чоловіка, а синів. Вони полуднують і вечеряють без Омелька, а вночі Кайдашиха не пускає п'яного чоловіка до хати, лає його при дітях. Тож і сини ставляться до батька без поваги.

Нехтування Кайдашів селянськими традиціями виявляється і при зустрічі їх з майбутніми сватами. Довбиші, батьки Мотрі, дотримуються повного ритуалу зустрічі сватів. Господиня застеляє стіл скатертиною, кладе хліб, вдягає корсетку, зустрічає гостей на порозі, а господар, накинувши свитку, виходить у сні й цілує гостей, а потім запрошує до хати.

Кайдашиха ж на розглядинах всупереч звичаю сідає на чоловіче місце на покуті, не сказавши доброго слова господарям, хвалиться собою та синами, ображає дівчину та її батьків: «Коли б мені тільки Господь віку продовжив, а я вже доведу до пуття тебе, Мотре» [4, с. 28]. Так через художні деталі Нечуй-Левицький висвітлює причини майбутнього конфлікту. Виразна художня деталь стає головним художнім засобом письменника, набуває символічної глибини.

Конфлікт поступово зароджується і наростає у III та IV главах повісті. Весь весільний обряд опущено, зазначено лиш, що тривав він чотири дні. Після весілля Кайдашиха велить Мотрі топити піч, доїти корову, гнати вівці, варити борщ а сама лишається на печі. День у день вона спить допізна, ходить до сусідів у гості, а сівши до накритого Мотрею столу, осипає невістку докорами та повчаннями.

Те, що Кайдашиха не порасться коло печі, є принциповим. В українському житті печі відведено роль центру усього матеріального життя. Вона обігрівала, годувала і лікувала, на печі підрастали діти й доживали віку старі; українці вірили, що вогонь печі очищає, а в припічку живе дух дому – домовик. Поратись біля печі було обов'язком старшої серед жінок, господині дому, а невістки та доньки їй допомагали. І тільки коли господиня ставала немічною, вона передавала старшій невістці чи доньці право порати піч.

Мотря фактично виконує обов'язки і господині (топить піч, варить обід, пече хліб, подає на стіл), і помічниці (чистить картоплю, миє посуд, мете хату). У цій ситуації

Кайдашиха втрачає право розпоряджатись. Поки Мотря з поваги до старшої за віком терпить, конфлікт між свекрухою та невісткою зовні не проявляється. Але вона, як і Карпо з Лавріном, представляє пореформене покоління, що не знало кріпацької неволі, якому не властива покірність. До того ж вона єдина кохана донька заможних батьків. І невдовзі Мотрине «серце з перцем» проявляє себе.

Кайдашиха починає докоряти невістці в присутності чоловіків. Це ще одне грубе порушення народного етикету. Навчати молодь слід було без свідків. Жіночі справи вирішувались без участі чоловіків, чоловічі – без жінок. А в епізоді з підмазуванням комину свекруха завдає Мотрі тяжкої образи. Дівчатам і молодим жінкам не доручали мазати піч: за народною прикметою, хто маже комин, буде розмазувати сльози.

Кайдаш як старший у сім'ї повинен був примусити жінку стати до своїх обов'язків або закріпити за Мотрею права господині. Але його незграбна спроба помирити жінок лише посилює ненормальність ситуації. Кайдаш заявляє, що «мати старша в хаті», що вона має порядкувати і лад давати [4, с. 28]. Не отримавши підтримки старшого в домі, Мотря готується до відкритого протистояння свекрусі.

У народній традиції доброю нагодою зближення жінок ставали свята. Свекрухи дарували невісткам гарні обнови і просили не пам'ятати зла. Невістки в свою чергу просили прощення і йшли до церкви в обновах, демонструючи односельчанам лад у сім'ї. Святкові обряди письменник теж опускає, лиш вказує на прихід певного свята. На Різдво Кайдашиха не купила Мотрі нової запаски, а лиш відрізала їй трохи домотканого полотна. На Великдень подарувала «чорну хустку з маленькими квіточками» і «вбогу темненку матерію» – вбрання, що годилось лиш вдовицям та жінкам похилого віку.

Мотря запам'ятала образу і почала ставитись до свекрухи відкрито вороже. Вона не цінує її допомогу в догляді дитини і так гостро реагує на кожен наступний несправедливий, що доходить до бійки за мотвило. Історія з мотвилом стала кульмінацією стосунків свекрухи з невісткою. Вона примусила втрутитись і чоловіків – кожного на боці своєї жінки. Спільне проживання стало нестерпним, і Кайдаш мусив прибудувати старшому синові окрему світлицю. Це стало ще одним порушенням традиції – зазвичай старший син відділявся лиш після смерті батька. Проживання у «хаті на дві половини» зменшило кількість жіночих сварок, але не привело до розв'язки конфлікту двох жінок.

З появою другої невістки, у V-VI главах, розгортається новий етап протистояння у сім'ї Кайдашів. Кайдашиха і Мелашку тиранить, і з Мотрею продовжує ворогувати. Тиха лагідна Мелашка, що виросла у бідній багатодітній сім'ї, отже, звикла до щоденних компромісів, ради коханого Лавріна довго терпить свекрушину кривду.

Нечуй-Левицький скупко відображає внутрішній стан своїх героїв, не подає монологів персонажів чи їхніх думок на самоті, про переживання здебільшого свідчать їхні вчинки.

На Великдень Мелашка проситься на прощу в Київ. Вона в душі засуджує і свекруху, і Мотрю, жаліється на них матері, тому відчуває себе грішницею, якої «Господь не помилує на тому світі». Вже в дорозі вона почуває себе, «наче на світ народилась», милується Києвом, як «дивною казкою», палко, до сліз, молиться. Думка про повернення додому вчиняє їй нестерпний біль: «...Здається, що оце треба через день умирати» [4, с. 93]. І Мелашка лишається у Києві.

Переживання за Мелашку стають кульмінацією другого етапу конфлікту. Завжди лагідний Лаврін дорікнув матері за недобре ставлення до Мелашки, а односельчанка баба Палажка заявила, що все село свідок, як вона «нападалась на невістку». Кайдашиха відчула «свою провину і тільки мовчки плакала» [4, с. 101]. Разом з Лавріном та матір'ю Мелашки вона розшукала її в Києві і пообіцяла більше не кривдити. Свою обіцянку Кайдашиха закріпила гарними подарунками молодшій невістці. Мелашка прийняла вибачення, і дві жінки надалі зуміли порозумітись. Їхній конфлікт вичерпано.

Але у третій частині твору, у VII-IX главах, розгортається новий етап сімейного конфлікту. Сини та невістки не шанують сварливу матір і п'яницю-батька, Лаврін хазяйнує сам.

А на четвертий день по смерті Омелька брати поділили залишки спільного майна – город і садок. Та хоч їхній розділ закріпили у волості, Мотря лишилась у переконанні, що їх обділили, і шукає привід для сварки.

Напруження наростає у дріб'язкових суперечках за невинесене сміття, за курку на горіщі, за бублики, за кухоль для води тощо. Сварки закінчуються то розбитим вікном, то побитим посудом, то скаргами волосному та батюшці. Кульмінацією третьої частини стає бійка, в якій Мотря вибила Кайдашисі око. Волосний суд присудив Карпові перенести свою хату далі від Лаврінової.

Коли вони перегородили і сад, і двір, і город, утворились дві окремі сім'ї. Так виникли умови для припинення конфлікту. Через деякий час спочатку діти стали гратись разом, потім брати зійшлись обробляти землю, а потім і жінки примирились. Кайдаші стали жити поряд як сусіди.

Але ворожнеча вже так заповнила їхні душі, що жити по-сусідськи, як інші люди, Кайдаші неспроможні. Приводом для нових сварок стають і кури, і кабанчик, і кінь. Назва твору набуває саркастичного звучання: сім'ї Кайдашів уже нема. Розпад сім'ї супроводжується розпадом моралі. Їх не зупиняють ні погрози волосного, ні поради батюшки, ні осуд односельчан.

Повість має два варіанти фіналу. У виданні 1878 р. груша, через яку вони сваряться, несподівано «всохла і дві сім'ї помирились» [4, с. 148]. А одній з пізніших редакцій «груша все розростається і вшир, і вгору та родить дуже рясно, наче зумисно дражниться з Кайдашенками та їх жінками, а здорові, як горнята, груші й досі драгують малих Лаврінових та Карпових дітей» [5, с. 444].

Обидва фінали мають символічний підтекст.

Груша – один із рослинних символів України. Її саджали зазвичай у дворі. Навесні з вікна милувались буйним цвітінням, влітку в її тіні гралась діти, під нею вечеряли. А восени грушками пригощали перехожих, бо високе розложисте дерево усипало плодами землю навколо. Їх сушили на узвари, продавали на ярмарках, ними пригощали колядників – груш старого дерева вистачало усім.

У Кайдашів груша росте чомусь на городі, що й стало ще одним приводом посваритись. Символічно, що вона родила Кайдашевій сім'ї і засохла, коли сім'ї не стало, бо всохли їхні душі.

У другому варіанті фіналу груша символізує не Кайдашів, а Україну. Дерево все розростається і рясно родить. Бо Кайдаші – то не весь народ, а лиш його не найкраща часточка. І вони заслуговують лиш жалю та висміювання.

Отже, аналіз тексту дозволив виділити три етапи розвитку морально-побутового конфлікту, де кожен етап має свою зав'язку, кульмінацію і розв'язку. А висвітлення норм народної моралі виявляє глибинний підтекст повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»: Кайдаші перестали керуватись моральними нормами свого народу, і це привело до розпаду сім'ї, до розпаду душ.

Бібліографія:

1. Борщевський В. М. та ін. Українська література. Підручник для 10 кл. – Київ: Радянська школа, 1990.
2. Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.
3. Мейзерська Т. Кишинівський період творчості І. С. Нечуя-Левицького (до 170-річчя від дня народження письменника) // Міжнародна конференція «Новітні методи викладання української мови та літератури» (12 листопада 2008 року). – Бельці, 2008, с. 38-39.
4. Нечуй-Левицький, Іван. Повісті. – Київ: Наукова думка, 2002.
5. Нечуй-Левицький, Іван. Зібрання творів у десяти томах. Том третій. – Київ: Наукова думка, 1965.
6. Нечуй-Левицький, Іван // Українська література. Довідник. – Київ: Либідь, 2000, с. 221-224.
7. Українська родина. Родинний і громадський побут. – Київ: Видавництво ім. О. Теліги, 2000.

ВАРІАТИВНІСТЬ АД'ЄКТИВІВ У КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНЦІВ ПІВНОЧІ МОЛДОВИ

Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів., Факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо

Abstract: *The article presents an analysis of adjectives recorded in the folklore works of Ukrainians in northern Moldova, taking into account their variability, origin, and correlation with the processes of the Ukrainian literary language. It has been noted that adjectives are most preserved in the calendar works of the winter cycle. In the texts presented, adjectives serve as powerful means of creating folk poetic imagery and also exhibit significant variability, particularly phonetic. Using the example of the variability of the adjective щедрий (generous), various processes that took place at different points in time are traced. The functioning of archaic forms of the adjective щедрий in Ukrainian dialects of Moldova once again testifies to their main specificity – the preservation in so-called conservation of relict forms that have already been lost in the territory of the metropolis.*

Keywords: *Ukrainian dialectology, folklore of Ukrainians in northern Moldova, adjectives.*

У дослідженні українського діалектного континууму говірки Молдови, зокрема її північного регіону, що є місцем компактного проживання етнічних українців, становлять відчутну лауну, передовсім через брак системного студювання та оприлюднення дослідницьких результатів.

Таке становище пояснює наукову захопленість українознавців, з якою було зустрійто вихід у світ академічного видання «Фольклор українців півночі Молдови» у 2020 році [13]. Це ґрунтовне видання є результатом 5-річних етнографічних експедицій з дослідження народної культури українців Молдови, здійснених Інститутом народознавства Національної академії наук України у співпраці з Бельцьким державним університетом імені Алеку Руссо у 2005-2009 рр. Збірник містить понад 600 зразків народних пісень та речитативів, записаних у 43 населених пунктах 10 районів півночі Молдови, тексти та музику до найбільш поширених фольклорних творів на північних теренах Молдови.

Опублікування фольклорних творів, зібраних серед місцевих українців, стали не тільки свідченням багатющої української культурної спадщини, яка тут зберігається у піснях та обрядах, а й серйозною джерельною базою для подальших, зокрема діалектологічних, досліджень.

Знаково, що таку діяльність вже розпочали знані діалектологи України. Так, у 2022 році Інна Валентинівна Гороф'янюк, дослідниця говірок Поділля, під час аналізу пісенних текстів збірки «Фольклор українців Північної Молдови» виявила 22 діалектні риси на морфологічному рівні, що дає змогу визначити їхню діалектну основу – волинсько-подільська група говорів та наддністрянський діалект південно-західного наріччя української мови. Саме говори цього наріччя характеризуються морфологічними рисами, виявленими в аналізованих піснях, у такому співвідношенні: подільські – 12 явищ, волинські – 11 наддністрянські – 11, покутсько-буковинські – 7, закарпатські – 5, гуцульські – 4, надсянські – 4 діалектних морфологічних явища [1, 12].

Центр української мови і культури БДУ імені Алеку Руссо, одним із провідних завдань якого є збереження та дослідження української мови у Республіці Молдова, вважає своїм зобов'язанням перед українськими колегами та українцями Молдови долучитися до дослідження змісту цього унікального видання. Таку роботу було розпочато разом із студентами під час написання курсових та дипломних робіт.

Нам було відомо, що найбільш збереженою у фольклорі українців Молдови є обрядова творчість зимового циклу. На сайті Центру української мови і культури БДУ імені Алеку Руссо <https://ukr.md/> нами було представлено нову інформацію про зимову обрядовість українців с. Тецкани Бриченського району, с. Унгри Окницького району та ін. [3, 4].

Упорядниці видання «Фольклор українців Північної Молдови» Надія Пастух і Ольга Харчишин також зазначають, що у фольклорі українців Молдови найбагатше представлено зимовий цикл, твори якого й досі активно побутують у тісній пов'язаності з живим обрядовим контекстом. До цього циклу фольклористики відносять пісні та речитативи різдвяно-новорічно-йорданських святкувань: колядки і щедрівки (давні зимовообрядові пісні народного походження), коляди фольклоризовані (народні варіанти церковно-книжних різдвяних пісень), маланкові пісні (твори, які супроводжують новорічну народну драму «Маланка»), гейкання, посівання, віншування (різновиди зимовообрядових поетично-речитативних форм) [13, с. 10].

Унікальність зібраних фольклорних творів обумовила наш науковий, зокрема лінгвістичний, інтерес саме до таких текстів. Ми звернули увагу на вагомий потенціал ад'єктивів, які у контексті фольклору українців Молдови мають певну специфіку. **Метою** нашої роботи є аналіз ад'єктивів, представлених у фольклорних текстах українців півночі Молдови, з огляду на їх варіативність, походження та співвіднесеність з процесами української літературної мови.

Аналіз ад'єктивів у текстах обрядової творчості українців Молдови підтвердив, що ад'єктиви найбільше представлено саме в календарній творчості зимового циклу. В інших текстах, зокрема, весняної та літньо-осінньої обрядовості, родинно-обрядової творчості, баладах та ліричних піснях, дитячому фольклорі тощо вони зустрічаються значно рідше, а то і зовсім відсутні.

У представлених текстах ад'єктиви слугують потужними засобами створення народно-поетичної образності. Так, яскравими і виразними постають такі образи, як *столи тисові, престоли тисові, двори бурковие, скатерке шовковие, листок букуланський* (ймовірно, відомісне походження), *стелі більові, двері золоті, столи стелені, вікна стіклані, золоті ворота, шуба шубальова* (контамінація номенів *соболевий* і *шуба* з польської мови [2]), *шапка королева, кабанці білі, дві корові круторогі, бички хароші* тощо.

Помічено, що ад'єктиви виявляють значну варіативність, зокрема фонетичну. Так, нами було виділено такі фонетичні варіанти прикметника *щедрий*, що зустрічаються в текстах різних місцевостей півночі Молдови:

- *Щедрий вечір*: колядки, щедрівки, гейкання, посівання, віншування (с. Унгри Окницького району, с. Малиновське Ришканського району, с. Нова Чолаківка Фалеського району);
- *Щедрий вечір*: колядки, щедрівки (с. Первомайське Дрокіївського району);
- *Щендрій вечір*: маланкові пісні (с. Николаївка Синжерейського району, с. Малиновське Ришканського району, с. Голяни Єдинецького району);
- *Щедри, щедри, щедрибочка*: колядки, щедрівки (с. Проданешти Фалеського району);
- *Щедрі, щедрі, щедрибочка*: колядки, щедрівки (с. Первомайське Дрокіївського району);
- *Щедри, кедри, кедрибочки*: колядки, щедрівки (с. Мошана Дондюшенського району);
- *Щіндрій вечір*: колядки, щедрівки (с. Берлинці Бриченського району);
- *Шандрій вечір*: колядки, щедрівки, шандрівки, дитяча щедрівка (с. Верхні Холохори Бриченського району, с. Тецкани Бриченського району, с. Голяни Єдинецького району, с. Малиновське Ришканського району, с. Стурзовка Глоденського району);
- *Чандрій вечір*: щедрівка (с. Дану Глоденського району) [13].

Етимологічний словник української мови фіксує слово **щедрий** із значенням «який хоче ділитися своїм майном, коштами, не шкодує витратити що-небудь» та наводить такий словотвірний ряд:

Щадрий вечір – Щедрий вечір; *щедрівчаний* – стосовно щедрівок; *щедротний* – щедрий; *чедрівка* – щедрівка; *щадрак* – колядник; *щедра* – назва щедрівки; *щедрак* – колядник; *щедрець* – той, хто щедро дає; *щедрик* – приспів; *щедрия* – щедрість, щедра людина; *щедрівка* – пісня, яку співали увечері 31 грудня, зустрічаючи Новий рік; *щедрівник* – той, хто співає щедрівку; *щедрість, щедрота, щедрувальник* – той, хто співає щедрівку; *щедруха* – щедра;

чедровати – щедрувати; *щандровати, щедрити* – щедро давати; *щедрувати, щендрувати*. А походження виводить з псл. *Scedrъ*, що сягає індоєвропейського **(s)ked* – розколювати, розривати [2, т. 6, с. 502].

Подібні лексеми зафіксовано і в деяких діалектологічних лексикографічних джерелах: бойківські говірки: *Шандрій вечір* – Щедрий вечір, *шандрувати* – щедрувати, *шадрувати* – щедрувати (словник М. Й. Онишкевича) [6]; поліські говірки: *чедривка, чедрувка* – щедрівка, *чедровать* – щедрувати (словник П. С. Лисенка) [5]; буковинські говірки: *чандрувати* – щедрувати (словник Н. В. Гуйванюк) [11]; надністрянські говірки: *щандрівник, щидрівник* – хлопець, який ходить щедрувати, *щедрувати* – співати щедрівки (словник Г. Ф. Шила) [14].

Вперше у фольклорі українців Молдови прикметникове словосполучення *шандрій вечір* зафіксував місцевий фольклорист Віктор Дмитрович Панько у щедрівці с. Малиновське Ришканського району, яку опублікував у збірці «Песенный фольклор украинцев севера Республики Молдова. Обрядовая и ритуальная поэзия» (2009 року) [7]. Дослідник зауважує, що «завершувалися календарні свята зимового циклу 19 січня святом Йордана (Водохрища). І раніше, і тепер це свято сприймається як суто релігійне, під час якого освячується вода в криниці поряд з церквою. У с. Малиновське напередодні Водохрища широко поширено щедрування. Зміст і особливості щедрування на Йордана вимагають вивчення» [7, с. 85]. Цінність 30-літньої дослідницької роботи Віктора Дмитровича в селах Глоденського району півночі Молдови полягає в оприлюдненні досвіду та результатів вивчення стану, збереження і видозмін творів календарно-обрядової і ритуальної поезії українців півночі Республіки Молдова.

У виданні «Фольклор українців Північної Молдови» стверджується, що щедрування (шандрування) на півночі Молдови не має такої багатой функціональної наповненості, як колядування. Значно спрощується й карта географії поширення цього явища з далеко не повним покриттям обстежених пунктів. Щедрування як окремий звичай, що побутує на Йорданські свята (18-19 січня), фігурує переважно в районах, поближких до українського кордону, а вглиб Молдови виринає спорадично, здебільшого понівельований чи злитий із новорічними маланкуванням або гейканням. Щедрівки здебільшого не відзначаються якоюсь жанровою відокремленістю від колядок. Часто один і той самий текст у різних селах можуть співати то як колядку, то як щедрівку [13, с. 30].

Здійснене нами усне опитування студентів, що навчаються на українському відділенні факультету словесності БДУ імені Алеку Руссо, виявилось, що українці Молдови, переважно з сіл Ришканського району, знають щедрівки із заспівом *Шандрій вечір* і засвідчують їх існування й активність дотепер. Студенти з України не чули подібного вислову чи обрядової пісні.

Велику увагу прикметнику *щедрий* приділив і Олекса Андрійович Романчук. Дослідник здійснив реконструкцію історії рідного села Булаешти Орхейського району Молдови на підставі аналізу молдовських поземельних грамот, даних етнографії та, особливо, лінгвістичних – діалектних особливостей булаештського говору, і представив у монографії «Ранняя история украинского села Булаешты в контексте истории Молдовы (XIV – нач. XVII вв. от РХ)» .

У 2016 році у статті «Некоторые лексические булаештско-бойковские параллели в пространстве карпато-украинских говоров: предварительный анализ» Олекса Романчук наводить булаєські лексеми *'ч'ендреї* і *'ч'ендру'вати* [10, с. 78] та їхні аналогії з говірками східного Полісся (*чедрий*); говіркою с. Писарівка Кодимського району Одещини (в якій, за зауваженням П. Ю. Гриценка, є цікавим явищем наявність вставного /н/ у першому складі (*чендрій*), що дозволяє зв'язати його з польським впливом; бойківськими говірками (*шандрій, шандрувати*), а також з говірками Хотинщини, де зафіксовано щедрівку «Шандрій вечір, добрий вечір».

У 2021 році у статті «Częstowac, частувати й а cinsti: слов'янські запозичення з неетимологічним /н/ у румунській мові та проблема їх походження» [8] автором було

представлено українські діалектні форми *чандрій*, *шандрій*, *чендрій* як наслідки, сліди, відбитки, що пов'язують зазначені говірки з самостійним праслов'янським діалектом (діалектами) – «діалектом Х».

У 2024 році Олекса Романчук видав книгу «Булаештские украинцы в контексте славяно-восточнороманских взаимодействий Карпато-Днестровского региона» [9], в якій булаєському «*Чендрэй вэчир*» присвячено окремий підрозділ. Так, дослідник розглядає зафіксовану в Булаєштах колядку «Чендрей вечір» у контексті проблеми ранніх слов'яно-східнороманських контактів та у цілому історії Карпато-Дунайського регіону в ранньому середньовіччі.

Автор посилається на статтю П. Ю. Гриценка, присвячену нетиповим рефлексам праслов'янського носового /ɛ/ в українському діалектному континуумі, серед яких заміна *e* на *en*, *em*, та виявам асинхронних VN-рефлексів (где V – голосний, N – сонант *n* чи *m*), якими і пояснюється булаєське *ч'індрей*, *цедрий*. Саме ці процеси обумовлюють появу так званих фонетичних полонізмів (за висловом Онишкевича), що сягають дуже раннього пласту запозичень.

Науковець доходить висновку, що така мовна ситуація свідчить про надзвичайно високий ступінь взаємодії у минулому цих говорів з польським діалектним континуумом. Зазначає фіксацію форми *шандрій* у бойківських говірках, говірках Хотинщини, Кельменецькому районі, а також в с. Тецкани Бриченського району та Дану Глоденьського району. Та доходить думки про існування певного раннього спільного ареалу, розірваного більш пізніми мовними та історичними процесами.

Щодо булаєської форми, то більш переконливою О. Романчук вбачає версію про походження варіанту *чандрій* як похідного від *чендрій*, адже для певних українських говорів більш характерним є перехід /e/ в /a/, а форма *шандрій* фіксує зникнення *ч* із ініціального *шч*. Отже, виникнення булаєського *ч'ендрей* маркує ранні етапи етнічної історії носіїв говірки с. Булаєшти.

Цілоком підтримуючи позицію О. Романчука, вважаємо, що його етимологічне пояснення може бути поширеним і на специфіку вживання прикметників *чедрий*, *шандрій* у текстах, зібраних на північних територіях Республіки Молдова. Цінним є той факт, що у діалектному континуумі українців Молдови зберігаються перехідні явища, втрачені в українській літературній мові.

Висновки.

У фольклорі українців півночі Молдови ад'єктиви відіграють важливу роль, перебуваючи у найбільшому поширенні у текстах календарно-обрядової творчості зимового циклу та слугуючи потужними засобами створення народнопоетичної образності. Проте архі-цінним є той факт, що вони виступають важливими маркерами мовно-історичних процесів і сприяють поясненню важливих діахронних процесів та їх наслідків у сучасній українській літературній мові.

Прикметник *цедрий*, що функціонує в українській літературній мові, зазнає в українському діалектному континуумі і зокрема в українських говірках Молдови значної варіативності, тим самим свідчить про різноманітні процеси, що відбувалися на різних часових зрізах.

У літературній формі прикметник *цедрий* вживається з графемою *ц*, що як відомо, є звукосполученням /шч/. Цікавим є явище функціонування діалектних форм з наявним одним із цих звуків, чи то *ш*, чи то *ч*, що може свідчити про залишки/сліди трансформаційних процесів на різних етапах розвитку мови.

Безсумнівним видається польський вплив, відомий тяжінням до шиплячих звуків, до носових і визначення цього явища фонетичним полонізмом.

Впевненою видається аргументація О. Романчука архаїчності цього явища в говірці с. Булаєшти, вважаємо можливим долучити до цієї аналогії й лінгвістичні дані з північних територій Молдови, зафіксовані дослідниками у фольклорних текстах півночі Молдови.

Функціонування архаїчних форм прикметника *щедрий* в українських говірках Молдови вкотре свідчить про їхню основну специфіку – збереження в так званій консервації реліктових форм, які вже втрачено на території митрополії.

Бібліографія:

1. Гороф'янюк І. В., Трачук О. Морфологічні діалектні особливості фольклорних текстів українців північної Молдови. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (Мовознавство). Вінниця, 2022. Вип. 35. С. 70-77.
2. Етимологічний словник української мови: в 7-и т. / гол. ред. О. С. Мельничук; АН УРСР, Ін-т мов-ва ім. О. О. Потебні. – Київ: Наук. думка, 1982 – 2012.
3. Зимові традиції українців Молдови: село Тецкань Бриченського району. URL: <https://ukr.md/2020/01/zimovi-tradiczi%d1%97-ukra%d1%97ncziv-moldovi-selo-teczkan-brichenskogo-rajonu/>
4. Зимові традиції українців Молдови: село Унгурь Окницького району. URL: <https://ukr.md/2020/01/zimovi-tradiczi%d1%97-ukra%d1%97ncziv-moldovi-selo-ungur-okniczkogo-rajonu/>
5. Лисенко П. С. Словник поліських говорів. – Київ: Наук. думка, 1974. – 260 с.
6. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок. Ч. 1 – 2. – Київ: Наук. думка, 1984.
7. Панько В. Д. Песенный фольклор украинцев севера Молдовы. Обрядовая и ритуальная поэзия. - Кишинев: Uniunea de creație a intelectualilor din Moldova, 2009, 160 p.
8. Романчук А. А. Częstowac, частувати и а cinsti: слов'янські запозичення з не-етимологічним /н/ у румунській мові та проблема їх походження. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство). Вінниця, 2021. Вип. 32. С. 228- 251.
9. Романчук А. А. Булаештские украинцы в контексте славяно-восточнороманских взаимодействий Карпато-Днестровского региона. Кишинэу: Stratum plus, 2024. 487 p.
10. Романчук А. , Пупулова Е. Некоторые лексические булаештско-бойковские параллели в пространстве карпатско-украинских говоров: предварительный анализ. Лінгвістичне портретування сучасного соціуму. Матеріали ІІ всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця, 2016. – С. 121-132.
11. Словник буковинських говірок / за заг. ред. Н. В. Гуйванюк. – Чернівці: Рута, 2005. – 688 с.
12. Трачук О., Гороф'янюк І. В. Фольклорні тексти збірки «Фольклор українців півночі Молдови» як джерело діалектологічних студій. Подільська регіональна лексикологія: стан та перспективи: збірник наукових праць молодих учених / Відп. ред. І. В. Гороф'янюк; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2022. С.63-72.
13. Фольклор українців півночі Молдови: пісні та речитативи. Записали, упорядкували Надія Пастух та Ольга Харчишин. Нотні транскрипції Анни Черноус, Христини Попович. – Львів: Інститут народознавства НАН України, 2020. – 800 с.
14. Шило Г. Ф. Наддністрянський регіональний словник. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2008. – 288 с.

Atelierul nr. 6. Strategii didactice de predare a limbilor străine

CZU 811.111(072.8)

STUDYING ENGLISH AT C1 LEVEL WITHIN ADVANCED UNIVERSITY COURSES: PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

Micaela ȚAULEAN, *Assoc. Prof., PhD, Faculty of Letters,
Alecu Russo Bălți State University*

Abstract: *In today's globalized environment, the future EFL teachers, interpreters and translators should navigate complex professional demands, including problem-solving, expertise in international relations, and advanced proficiency in the working languages of their field. This study is particularly relevant for MA students at the C1 level at Balti State University "Alecu Russo" (USARB), as it addresses the critical need to develop both fluency and accuracy in English. By focusing on a lexical approach to vocabulary acquisition, the research highlights effective strategies for enhancing advanced learners' productive skills, ensuring they can navigate complex academic and professional tasks. The study's insights are valuable for designing targeted, high-level speaking and vocabulary activities tailored to the needs of C1 learners in an EFL context, bridging the gap between receptive knowledge and active language use.*

Keywords: *Advanced Language Learning, Lexical Approach, Vocabulary Acquisition, Collocations, Language Teaching Strategies, Productive Lexical Knowledge, Receptive Lexical Knowledge.*

Introduction

Research often highlights effective vocabulary teaching strategies, but there is a gap when it comes to demonstrating practical ways to implement these findings in the classroom. Empirical studies tend to examine a limited set of strategies, whereas real classroom practice involves a complex mix of approaches. In the EFL context, vocabulary is essential not only for developing the four key language skills—listening, speaking, reading, and writing—but also for helping students access content in other subject areas, as limited vocabulary can be a significant barrier to learning. Therefore, teaching and learning vocabulary in ESL settings is frequently prioritized. Likewise, when teachers are knowledgeable about effective vocabulary instruction techniques, they can enhance students' proficiency across all four language skills. A review of the literature on ESL vocabulary indicates that while many studies emphasize effective teaching and learning methods, there is a shortage of research providing concrete examples of how to apply these strategies in actual classroom settings.

The present study emphasizes the need to bridge the gap between research and the EFL classroom practice. It begins with a review of extensive literature on various aspects of advanced vocabulary teaching and learning, including intentional and incidental vocabulary acquisition, vocabulary retention, and learning through diverse tasks or activities, based on the basic textbook "*Objective advanced*" [by O'Dell F., Broadhead A., 2014]. To offer a practical model for EFL teachers, the study then applies selected vocabulary-teaching strategies, derived from research findings, to authentic texts containing vocabulary items that may pose comprehension challenges for EFL students.

Research on Teaching and Learning Advanced Vocabulary

Research on advanced EFL vocabulary learning has long distinguished between incidental and intentional learning, with most studies focusing on incidental learning—examining how much vocabulary students acquire unintentionally while engaged in other language activities was highlighted by Read in 2004. To enhance incidental vocabulary acquisition in the EFL classroom, teachers can provide students with target vocabulary through specific tasks and direct them to read texts containing these words. For instance, students may read and then retell a text in their own words, promoting generative use of language (Joe, 1998). Additionally, learners can consult dictionaries with multiple lookup options, including pictorial and verbal cues, to understand

unfamiliar words while reading (Laufer & Hill, 2000). Regarding vocabulary retention, Hulstijn (1992) found that learners retained words longer when they inferred meanings correctly compared to learning through synonyms. Joe (1995) argued that retention improved significantly when students engaged in text-based tasks requiring higher levels of generativity. Similarly, Hulstijn and Laufer (2001) showed that EFL students who participated in composition tasks retained target vocabulary better than those completing reading comprehension or fill-in-the-blank tasks, suggesting that active production enhances retention. Plass, Chun, Mayer, and Leutner (1998) further noted that learners remembered unfamiliar words more effectively when provided with both pictorial and written annotations, compared to having only one type or no annotations.


Recent research has extensively examined the effectiveness of teaching and learning vocabulary through different activities and tasks. For instance, Lee and Muncie (2006) found that assigning a post-reading composition task enabled ESL students to enhance their ability to use higher-level target vocabulary productively.

Newton (1995) observed that students achieved greater vocabulary gains when participating in communicative tasks requiring interaction, compared to explicitly negotiating word meanings. Wesche and Paribakht (2000) found that students learned vocabulary more effectively when completing text-based exercises alongside reading a text than when reading multiple texts without exercises, as the former allowed them to grasp both target words and their lexical features. Folse (2006) argued that the frequency with which students retrieved unfamiliar words had a greater impact on retention than the depth of processing, indicating that repeated practice through multiple fill-in-the-blank exercises enhanced retention more than creating a single original sentence per target word. Additionally, Nassaji (2003) suggested that ESL learners often struggle to infer word meanings from context, highlighting the need for teachers to provide opportunities for students to identify and define the precise meanings of unknown words.

Integrating vocabulary chunks into authentic, real-life discussions


According to Webb (2008) for advanced-level learners, vocabulary size typically ranges between 8,000- and 9,000-word families. Enhancing comprehension rates for both written and spoken English—reading and listening comprehension—is crucial. Exercises that encourage active use of vocabulary, rather than mere recognition, are essential, as they develop *productive lexical knowledge in contrast to receptive lexical knowledge*. *Productive knowledge* should be promoted through active learning, fully engaging students in the learning process. *Receptive knowledge*, being easier to acquire, usually precedes productive knowledge. As Țaulean [7. p.87] mentioned, „*communicative language teaching is procedure knowledge. The use of the knowledge in some real situations is when trying to communicate meaning*”. As noted, learners generally possess more receptive knowledge than productive knowledge of words. While advanced learners may reach the productive knowledge stage more quickly, they still require multiple exercises to successfully transition to active use of vocabulary.

Applying to the textbook “*Objective advanced*” at our courses (by O’Dell F., Broadhead A., (2014), Student’s book, Workbook and audio files, Cambridge University Press), it is worth mentioning that the book provides optional extra language and vocabulary practice in the form of new interactive activities and is available online for teachers to access and measure students’ progress. The following speaking tasks was given in Unit 1 “Getting to know you” [2, p.10]:

Type of activity:	Pair discussion / communicative task	
Purpose:	Encourages expressing opinions, justifying ideas, and interactive dialogue.	
Cognitive demand:	Moderate – students need to think about personal preferences and reasons, but the topic is familiar and accessible.	

Language focus:	<ul style="list-style-type: none"> • Productive use of phrases for giving opinions (“I think...”, “I’d like to... because...”). • Use of linking words (“because”, “since”, “as a result”). 	
Skill emphasized:	Speaking fluently in a personal, social context, with some reasoning.	
Level characterization:	<p>More suited to B1–B2, as it focuses on familiar personal topics and simple justification. At C1, the task could be adapted to include more nuanced discussion or debate about interpersonal impressions or social dynamics.</p>	<p>Speaking</p> <p>1 Work with a partner and discuss this question. Do you find it easy to get to know other people?</p> <p>2 Decide which five of these questions would be useful to ask if you wanted to get to know someone. Give reasons by discussing what you think the answers would reveal.</p> <p>1 What would be your ideal way to spend a weekend?</p> <p>2 Do you prefer to work or study on your own, or with other people?</p>
<p>Commentary:</p> <p>Task 1 is a communicative pair activity designed to promote interaction and the expression of personal opinions. While it effectively encourages students to justify their choices and practice linking ideas, the cognitive demand remains moderate, as it deals with familiar, everyday topics. For C1 MA students, the task in its current form may not sufficiently challenge their language proficiency or critical thinking skills. To better suit advanced learners, the activity could be enhanced by introducing more complex discussion prompts, such as debating social behaviours, exploring personality traits in depth, or reflecting on intercultural differences. This would push students to use more sophisticated vocabulary, complex sentence structures, and nuanced reasoning, aligning the task with the expectations of a high-level English course.</p>		

Table 2 – *The Analysis of the vocabulary task focused on collocations and phrases:*

Type of activity:	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary-focused reading and lexical awareness task. • Combines receptive knowledge (recognizing collocations in context) and productive practice (using them in speaking or writing). 	<p>Vocabulary</p> <p> Vocabulary spot</p> <p>It is important to know which words collocate (commonly go together). A good dictionary will tell you this. When you see or hear good examples of new collocations, make a note of them.</p> <p>1 The phrase <i>tip of the iceberg</i> is made from two nouns. Look at these other collocations from the blog. What types of word are they made from?</p> <p>1 culture shock</p>
Purpose:	<ul style="list-style-type: none"> • To develop lexical competence by identifying and understanding collocations and idiomatic expressions related to cultural adaptation. • To encourage contextualized language learning, linking vocabulary to meaningful topics like culture shock. • To help students expand their vocabulary range for C1-level discussion and writing. 	
Cognitive demand:	<ul style="list-style-type: none"> • Moderate to high: students need to identify patterns, infer meaning from context, and understand subtle differences between similar collocations. • Requires awareness of semantic associations (e.g., “gain insight,” “gain experience”) and idiomatic usage (“tip of the iceberg”). • For C1 learners, this task can be challenging but engaging, as it moves beyond single-word definitions to multi-word expressions and culture-related concepts. 	
Language focus:	<p>Collocations:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gain</i>: gain experience, gain insight, gain confidence; • <i>Humour</i>: sense of humour, use humour, appreciate humour; • <i>Ways</i>: different ways, ways of thinking, ways to cope; • <i>Values</i>: core values, cultural values, personal values; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Beliefs</i>: religious beliefs, cultural beliefs, beliefs about... Phrase: “ <i>Tip of the iceberg</i> ” – to express that what is visible is only a small part of a larger situation. Skill emphasized: <ul style="list-style-type: none"> • Recognizing lexical chunks in authentic texts. • Using them accurately in speaking and writing to produce natural, fluent, and nuanced language.
Level characterization:	<ul style="list-style-type: none"> • Well-suited for C1 learners, as it promotes advanced lexical knowledge, collocational awareness, and idiomatic understanding. • The task encourages both receptive and productive skills: students read and understand the collocations, then can use them in discussions or written reflections on culture shock. • For further enhancement, the task could include gap-fill exercises, speaking prompts, or writing tasks requiring learners to actively produce these collocations in context, reinforcing lexical precision and fluency.
<p>Commentary: The task on <i>Culture Shock</i> effectively promotes lexical awareness by focusing on collocations with words like “gain,” “humour,” “ways,” “values,” “beliefs,” and the idiomatic phrase “tip of the iceberg.” It encourages learners to recognize how vocabulary functions in context, linking words to cultural concepts and real-life situations. For C1-level students, this activity is particularly valuable because it develops both <i>receptive and productive skills</i>, enabling them to use advanced collocations and idiomatic expressions accurately in discussion and writing. To further enhance its effectiveness, the task could be complemented with speaking or writing exercises <i>that require learners to actively produce these collocations in meaningful, communicative contexts</i>.</p>	

Methodology

This study presents various teaching strategies and approaches employed by university courses at USARB in teaching English to advanced learners. It highlights key factors that contribute to an effective learning process. The target competence is examined in relation to the methods that have proven successful in the teaching practice from the Faculty of Letters. By reviewing students’ academic records, the study observes learning patterns, as well as classroom and extracurricular activities, that have significantly contributed to the expansion of learners’ vocabulary range and the improvement of their lexical accuracy.

Teaching English to advanced learners (MA), withing the courses of English C1, Conversation in English, etc. requires a clear understanding of students’ specific needs. At this stage, students are generally well-acquainted with core grammar structures and have mastered some more complex forms. While they may occasionally seek guidance on grammar review, vocabulary development—often considered “at the heart of language learning”—is typically the most pressing focus for instruction.

Based on experience teaching advanced-level English at USARB (corresponding to the upper C1–C2 levels of the CEFR Framework), 23 MA learners with this level of proficiency usually aim to achieve greater linguistic flexibility and fluency, as well as to develop into more effective, autonomous language users. At the end of the course, we asked students about their *attitude* towards the speaking activities presented in the book, their use or uselessness, activities that should be included. Here are some features that have a direct impact on students’ perceptions and feedback:

1. Attitude towards the speaking activities in the textbook

Positive aspects highlighted by students:

- MA students (87% of respondents) appreciate the variety of interactive activities, especially those available online, which allow for self-paced practice and progress tracking.
- The inclusion of vocabulary and language extension exercises is seen as supportive for expressing more complex ideas during discussions by the 34% of respondents.

- 45% of students feel that the textbook organizes speaking practice systematically, providing a clear progression from simpler to more complex tasks.

2. Limitations noted:

Although the book offers optional activities, students at C1 level still find that some core speaking tasks remain too basic, often revolving around personal opinions or familiar topics. Online activities are appreciated but may not fully replicate spontaneous, face-to-face communication, limiting the development of advanced productive skills.

3. Perceived usefulness and suggestions for improvement

- *Activities considered less effective:* Tasks like discussing personal impressions or answering predictable questions are viewed as **repetitive and low-challenge** for MA-level C1 learners.
- Some students report that optional vocabulary exercises are not always sufficiently contextualized for advanced speaking, limiting their impact on fluency.
- *Activities suggested for inclusion or expansion:* More authentic, debate-style activities using real-life materials (articles, videos, podcasts) to stimulate critical thinking and argumentation. Tasks that require problem-solving, negotiation, or decision-making, reflecting academic and professional scenarios relevant to C1 learners. Structured peer feedback sessions and self-assessment opportunities to focus on accuracy, style, and pragmatic appropriateness in speaking.

4. Attention points for authors and teachers

Students emphasize that, to develop C1-level speaking skills, authors and teachers should:

- *Increase task complexity:* Include activities demanding reasoning, justification, and evaluation, rather than simple personal responses.
- *Integrate authentic materials:* Use current media, academic articles, and professional contexts to stimulate realistic, spontaneous discourse.
- *Focus on productive vocabulary use:* Encourage learners to apply advanced lexical items and idiomatic expressions in meaningful communication.
- *Promote reflective and interactive learning:* Encourage discussion, peer evaluation, and collaborative problem-solving, not only structured Q&A exercises.

Interpretation in context

The Objective Advanced textbook provides a solid foundation for structured practice and self-study, especially through online resources and extra activities. However, for MA-level C1 learners, students' feedback highlights that the core speaking tasks need to be more challenging, authentic, and interactive. While optional exercises support vocabulary and language extension, the textbook *does not fully engage* students in high-level productive use, requiring teachers to adapt or supplement activities to develop fluency, accuracy, and critical thinking.

Discussions and results

Acquiring new vocabulary does not have to rely solely on reading texts; exposure to short videos, online clips, or television programs [4] can enhance vocabulary just as effectively as reading, since such sources often increase students' motivation to learn. In today's digital era, where learners encounter a vast amount of content via diverse internet platforms and streaming services, it is essential for teachers to guide students in utilizing these preferred platforms to expand their English vocabulary and to support the acceleration of foreign language acquisition:

Vocabulary development through multimodal input

Studying the topic “*Getting to know you*” (Unit 1, *The Objective Advanced textbook*), we adapted didactic ideas from *British Council* page watching *Fast Phrasal comic-strip videos* and doing the exercises to learn and practice how to use phrasal verbs correctly. Each unit from the basic textbook (“*Living life to the full*” or “*In the public eye*”) we *introduced* the variety of texts and activities taken from *British Council* page that might be useful at our lessons and are based on the relevance of the topics and the proficiency in English. MA students requiring additional

language support are offered the opportunity to refine their skills through several rehearsals, during which linguistic inaccuracies are addressed and essential presentation techniques emphasized. After the lessons, several key benefits can be identified, including greater student involvement in both academic and extracurricular activities, an increased motivation to acquire and apply more advanced vocabulary in language practice, and a heightened interest in developing public speaking skills, which are regularly showcased before a broad audience.

Conclusions

Effective teaching at the university level means understanding what motivates students and connecting their personal interests with classroom learning. Since many MA students are already focused on preparing for the job market, university professors can take advantage of this drive by linking foreign language study to professional success. Instead of relying only on traditional textbooks, university professors can create more engaging lessons that spark curiosity and creativity. For example, combining academic materials with digital tools that students already use in daily life—such as Padlet for collaborative brainstorming, Quizlet for vocabulary practice, or YouTube and TED Talks for authentic listening activities—can make the learning process both meaningful and enjoyable. By integrating familiar online resources into the curriculum, university professors not only increase motivation but also reduce stress, helping MA students achieve better results while feeling more confident in their language learning.

References:

Books and articles

1. CAPEL, A. (2012). *Completing the English Vocabulary Profile: C1 and C2 vocabulary*, English Profile Journal, vol. 3, Aug. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/S2041536212000013>
2. O'DELL F., BROADHEAD A. (2014). *Objective advanced*. Student's book. Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-69188-9.
3. O'DELL F., BROADHEAD A. (2014). *Objective advanced*. Workbook. Cambridge University Press.
4. MONTERO Perez, E. Peters, G. Clarebout, and P. Desmet. (2014). *Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning*, Language Learning & Technology, vol. 18, no. 1, pp. 118–141, 2014. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/44357> [online] [citat 20.03.2024]. Disponibil: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/70d9e338-8b3e-4ad6-8b60-3bb2154117d9/content>
5. LAUFER, L. (2023). *Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence*, Canadian modern language review, vol. 59, no. 4, pp. 567–587, 2003. [online] [citat 20.03.2024]. Disponibil: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/CMLRDolearnersacquirewordsfromreading.pdf>
6. READ, J. (2004). *Research in teaching vocabulary*. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 146-161.
7. ȚAULEAN, M., (2024). *Didactica limbii engleze / Micaela Țaulean*. – ClujNapoca: Presa Universitară Clujeană, 2023-vol. II, ISBN 78-606-37-1854-0 Partea II. – 2024. – ISBN 978-606-37-2050-5
8. WEBB, S. (2008). *Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners*, Studies in Second language acquisition, vol. 30, no. 1, pp. 79–95, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263108080042>
<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/receptive-and-productive-vocabulary-sizes-of-l2-learners/603A8FD24DBAA2874163DD36D8BAACA3>

Internet sources:

British Council (B2, C1, vocabulary and speaking)
<https://learnenglish teens.britishcouncil.org/vocabulary/b2-c1-vocabulary>
<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/speaking/b2-speaking>

THE MANIFESTATION OF HATE SPEECH IN AMERICAN POLITICAL CAMPAIGNS

Nicoleta BAGHICI, *univ. assist., Faculty of Letters,
Alecu Russo Bălți State University*

Abstract: *This article analyzes how hate speech is manifested in American political compains, using Donald Trump's online posts and speeches as a case study. It aims to define "communicative aggression" and identify the specific verbal and non-verbal tactics Trump employs. The research uses methods like discourse and content analysis to classify these aggressive language features and contribute to the fields of sociolinguistics and psycholinguistics.*

Keywords: *hate speech, aggression, political discourse, debates, communicative aggression.*

The present research examines the linguistic manifestations of aggression within American political discourse, using the internet publications and public addresses of Donald Trump as a case study. The investigation is theoretically framed by speech act theory, with a principal objective of elucidating the concept of "communicative aggression."

It is a combination of discourse analysis, empirical observation, continuous sampling of relevant texts, and content analysis to systematically identify, quantify, and interpret the aggressive features in the selected discourse.

We have analyzed the corpus to determine whether they contain linguistic and structural features of aggression. We have determined that among the lexical means of communicative aggression in American political discourse, negatively colored vocabulary, reduced colloquial vocabulary and obscenisms, offensive nominations, dysphemisms and euphemisms, generalization, phraseological units, interjections, direct nomination of emotions, and transformed phraseological units stand out. Let us consider these means based on the frequency of their use in the analyzed speeches:

1. Negatively colored language

The group of lexical means of expressing aggression includes negatively colored political terminology and negatively colored socio-political or commonly used words. The American president, in his speeches and posts on Twitter, uses lexical units that have negative semantics. Such lexical units are designed to reflect his aggressive attitude towards the subject of speech. Let's look at the functioning of this vocabulary using examples:

Example 1: *"...months later he was saying I was **xenophobic**, I did it too soon" [1].*

In the given example from the final debate between D. Trump and J. Biden, the term *xenophobic* is used in the words of D. Trump. In modern English, this political term has the following meaning: *"showing an extreme dislike or fear of people from foreign countries"* [4] – showing extreme dislike or fear of people from other countries (xenophobe). The very semantics of this political term reflects a negative assessment. In the example above, it is a means of reflecting aggression, since this word is used by D. Trump as a quote from the name calling of then President D. Trump from the words of J. Biden. Trump is not pleased to be called a *xenophobe*, and therefore his aggression is manifested in quoting negative lexemes in his own speech.

Example 2: *"He'll close down the country if one person in our, in our massive **bureaucracy** says we should close it down).*

In the given example, one can observe a socio-political lexeme that contains a negative assessment not in its direct meaning. It has two meanings: 1) a system for controlling or managing a country, company, or organization that is operated by officials who are employed to follow rules carefully - a system for controlling and managing a country, company or organization that is managed by officials who strictly follow rules; 2) complicated rules, processes, and written work that make it hard to get something done – complex rules, processes and written work that complicate actions [4]. The negative meaning is felt only in the second meaning, in which D. Trump uses this word, based on the context. An aggressive communicative act is manifested in the

inability of the president himself to meet all the demands of the bureaucracy and the condemnation of this ability by J. Biden.

Example 3: “*And he understood right from the beginning this was **crooked** politics. This was **crooked** politics*”.

The lexeme *crooked* has a negative connotation in its semantic structure. This is what they call a corrupt, spoiled person, a swindler, dishonest. This lexeme expresses D. Trump’s anger and, consequently, aggressive attitude towards the policies of his predecessors, which he “*inherited*.”

Other examples of negatively colored vocabulary, which is a marker of communicative aggression, are *liar, disaster, corrupt, tyrant, brutalize, bloodthirsty, fascism*. So, for example, by repeating the lexeme “*lie*” and its morphological formations, Trump carries out the tactic of accusing his opponent, calling him a liar: *With what? Vice pres. Biden: the fact is that everything he is saying so far tonight is simply a lie. I’m not here to call out his lies, everyone knows he is a liar. I want to make sure – I want to make sure...*

The word “*hellish*”, as in the previous examples of the word, is used to criticize an opponent: *But we ought not – we will not – travel down that **hellish** path blindly*.

In the research materials, we encountered a negatively connoted term, which in modern conditions of political accuracy is prohibited for use [12, p. 2]. D. Trump uses this word as a defense against his opponent (J. Biden) and a response to him in the same way that the latter himself used this word in relation to the 45th president of the country.

*When I closed and banned China from coming in heavily infected, and then ultimately Europe, but China was in January – months later he was saying I was **xenophobic**, I did it too soon*

A considerable amount of negative language implements several tactics of the discrediting strategy. So, in the following example, D. Trump gives a derogatory characterization of the Democratic Party, using the tactics of insult and accusation:

*The Democrats **are lousy politicians**. They really are. They've got horrible policies, open borders, crime is fine [9].*

Negatively colored language is also used by a politician to implement a strategy of discrediting through accusation tactics and other tactics.

2. Colloquial vocabulary and obscenity words

One of the widely used means of expressing aggression at the lexical level in D. Trump’s speeches is colloquial vocabulary, slangs and obscenity words which are observed both in the politician’s official speeches and in posts on Twitter.

Such lexical units, as a rule, are not characteristic of political communication. However, in D. Trump’s speeches one can find a significant amount of similar vocabulary, which is undoubtedly a striking example of aggression in the political discourse of the former American president. For instance: *Now, think of this. In other words, if I get elected, they can’t – two **lowlifes**, they can’t take the risk [2].*

In the given context from D. Trump’s speech, the lexeme *lowlife* is used in the second figurative meaning, which is typical for colloquial speech. This is the name given to people who are outside the boundaries of society [3]. This word is often used in relation to persons with criminal tendencies. However, in the context of D. Trump’s speech, this word expresses the president’s aggression towards members of his cabinet who betrayed him and impeached him.

Other examples of non-literary vocabulary that is used as a lexical means of expressing aggression in American political discourse analyzed in this work are *dirty cops* – грязные копы, *leakers* – разоблачители, *no way* – ни в коем разе, *meaning me* – попомни меня etc.

It should be noted that some non-normative elements that are characteristic of D. Trump’s speeches have become widely known among the people. Due to this, his followers repeat these words before the president himself has time to say them out loud, as in the following example:

*To make this possible, they are determined to tear down every statue, symbol, and memory of our national heritage. Man in the crowd shouts: **Not on my watch!** True. That's very true, actually [3].*

In this case, the colloquial expression “*not on my watch*,” which is shouted by a person from the crowd listening to the speech, acts as a means of aggression.

Let's consider other examples of the use of reduced vocabulary:

*Michelle Obama gives a speech and everyone loves it – it's fantastic. They think she's absolutely great. My wife, Melania, gives the exact same speech – and people **get on her case** [5].*

The expression *get on (smb's) case* is marked as non-literary vocabulary in dictionaries. In the translation dictionary “Multitran” [11] it stands out as an Americanism in the meaning of “*to pester*”- , a colloquial lexeme in the meaning of “annoy someone ” or even a taboo word. In the Cambridge Dictionary [4], this expression acts as an idiom with a colloquial meaning (*to criticize someone in an annoying way for something they have done* – критиковать кого-либо в обидной манере за что-то, что он сделал) – “informal” This means of expressing aggression appears in the above context as resentment for the wife, whose performance was criticized by the US population and the media.

*Hillary is so **corrupt**, she got **kicked off** the Watergate Commission [6].*

The lexical unit as a means of expressing communicative aggression in the given example is the phrasal verb *kick off*, which figuratively means “выпихивать”: “*to remove something by kicking*”.

An additional means of expressing aggression towards the 2016 presidential candidate Hillary Clinton is the use of the term with a negative connotation: *corrupt*, which acts as a direct accusation of the politician.

*You know, last night, I called Hillary a “**nasty woman**”.*

The object of expression of communicative aggression in the given example is the candidate H. Clinton, whom D. Trump is trying in every way to humiliate and expose in his speech. This entire speech is imbued with a high degree of aggression, which is somewhat veiled by the inclusion of jokes and puns in the speech. However, in the example given one can observe direct name-calling, which, when used with neutral nouns, does not belong to reduced vocabulary, however, in this context, the lexeme *nasty* with the meaning *nasty* “мерзкий, гадкий, дурной” [11] should be considered a variant of vulgarism.

*We didn't know **what the hell** he was talking about actually [6].*

In the above statement by D. Trump, one can observe a persistent vulgar expression of *what the hell*, which is marked with the label “informal” in the meaning “said when you suddenly realize that your plan is not important to you and that you will do something else” [11] – used when you suddenly realize that your plan is no longer important to you and that you need to do something different. The expression of aggression in this example is direct and unveiled through the use of the vulgarism *hell*.

*The politicians. ...And even called me really a dear, dear friend. But then suddenly, decided when I ran for president as a Republican, that I've always been a **no-good, rotten, disgusting scoundrel**.*

In the above example, one should highlight the growing communicative aggression when describing the attitude of politicians towards D. Trump in his own words, which is expressed, firstly, through epithets with a negative connotation (*no-good* - - дрянной, плохой, *rotten* – подлый, испорченный, *disgusting* - омерзительный), secondly, by phrasal emphasis on these words as a complementary non-verbal means of aggression and, thirdly, by the abusive lexeme *scoundrel* in the meaning of “негодяй, подлец.”

*Welker: ... You described him and other medical experts as “**idiots**” If you're not listening to them, who are you listening to?*

In this case, one can observe an a typical example of the communicative expression of aggression using colloquial vocabulary. The lexeme *idiot*, which is abusive and vulgar, is not used by D. Trump himself, but in a quote from the politician's previous speech, which is given by the chairman of the election debate.

The use of obscenities can be observed in the following examples:

*And we were treated unbelievably unfairly, and you have to understand we first went through Russia, Russia, Russia. It was all **bullshit**.*

The lexeme *bullshit* is marked in the dictionary as taboo and slang [3]. Its use in the above context determines the extreme degree of aggression of the president in relation to his impeachment.

*Why is the United States always the **sucker**. Because we're a bunch of **suckers**.*

Here is another example of the use of profanity words in D. Trump's speech. In this case, aggression is directed at America's adversaries, who give reason to consider the country not the great power that the president wants it to be.

Other obscenity words found in the analyzed American political discourse are *lousy* – дрянной, *the hell* – черт побери, *thugs* – отморозки, , which are found repeatedly in D. Trump's speeches.

Colloquial vocabulary and obscenities serve as an implementation strategy of discredit, expressed through the use of insults.

3. Offensive words

We highlight this group of lexical units based on the fact that in his speeches and posts on Twitter, he often resorts to direct insults, calling his opponents or those referred to in his speech offensive names or words.

Here's an example:

*And I'm sure that Pelosi and **crying Chuck** (Schumer) – the only time I ever saw him cry was when it was appropriate. I've known him for a long time, **crying Chuck**.*

The nickname for US Senator Chuck Schumer, *crying Chuck* was given by the American president himself, who has been expressing ridicule about various politicians for a long time. This means of aggression shows a communicative act of ridicule towards the politician.

*Washed up psycho @BetteMidler was forced to apologize for a statement she attributed to me that turned out to be totally fabricated by her in order to make "your great president" look really bad. She got caught, just like the Fake News Media gets caught. **A sick scammer!***

In this case, the offensive nomination *sick scammer* **sick scammer** (больной мошенник, кидала) appears not as ridicule, but as disgust from the activities of scammers towards the American president.

The following example updates the speech strategy to discredit decision makers (the speech is directed against the democratic party):

*Despite two years and millions of dollars spent, the Democrats are acting like **crazed lunatics** ever since the results of the Mueller Report were made public [9].*

The tactic of accusation is implemented through an insults.

Other offensive words highlighted in the American political discourse of D. Trump are *short and fat Kim Jong-un* (from Maxine Waters) – a distortion of a personal name, *con*.

As a result of the study of communicative means of expressing aggression in American political discourse, we came to the following conclusions.

Communicative aggression is the use of language and speech to express negative emotions and hostility in order to have a negative impact on the addressee. This concept is now widely used in relation to interpersonal communication, although previously it had an exclusively political meaning. From the standpoint of the speech activity approach, communicative aggression is studied as a process of receiving and transmitting information, conditioned by the communication situation and mediated by the language system. The main criterion for studying communicative aggression in line with the speech activity approach is the justification of aggression from the positions of the sender and the recipient.

References:

1. TRUMP Donald // Twitter <https://www.nytimes.com/search?query=Donald+Trump+.Donald+Trump+Al+Smith+Dinner+FULL+SPEECH//> Disponibil: <https://my.mail.ru/mail/gardy70/video/268/6882.html?from=videoplayer> [citat 15.09.2025]

2. First presidential debate in full: Trump vs Biden | US Election 2020: Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=CweqW7Pzzz8> [citat 1.08.2025].
3. HORNBY A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – 8th Edition. –Oxford University Press, 2010. Disponibil: <https://www.oxforddictionaries.com/> [citat 01.08.2025]
4. MURPHY R. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge University Press, 2014. – Disponibil: <http://dictionary.cambridge.org/> [citat 1.09.2025].
5. President Trump 2021 FullSpeech//YouTube Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=9kL9KiUNoZQ> [citat 5.09.2025].
6. President Trump's July 3 Mount Rushmore Speech // Newsmax. <https://www.newsmax.com/us/mount-rushmore-speech-transcript-july-3/2020/07/04/id/975688/>. [citat 11.09.2025].
7. President Donald Trump's 2020 State of the UnionSpeech//Breitbart.text-president-donald-trumps-2020-state-of-the-union-speech/. [citat 15.09.2025].
8. RIGGIO Ronald E. Top 10 lessons From Donald's Trump's Body Language. Psycholog Today, September 17, 2015, Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/cutting-edge-leadership/201509/top-10-lessons-donald-trumps-body-language> [citat 15.09.2025].
9. The 598 PEOPLE, Places and Things Donald Trump Has Insulted on Twitter: A Complete List <https://www.nytimes.com/interactive/2016/01/28/upshot/donald-trump-twitter-insults.html> [citat 15.09.2025].
10. TRUMP Donald New York Times Interview: New York Times. – 2016. – November 23. Available at. <https://www.nytimes.com/2016/11/23/us/politics/trump-new-york-times-interviewtranscript.html/> <https://www.nytimes.com/spotlight/donald-trump> [citat 15.09.2025].
11. Мультитран. Электронный англо-русский словарь. – 2021. – Disponibil: <http://www.multitrans.com/>. [1.09.2025].
12. ШЛЯХТИНА А.В. Языковой аспект политкорректности в англоязычной и русской культурах: дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2009. – [р. 71-191]. ISBN 1902339126.

CZU 811.111(072)

IMPROVING READING SKILLS IN THE EFL CLASSROOM

Angela CĂLĂRAȘ, *univ. assist., Faculty of Letters,
Alecu Russo Bălți State University*

Abstract: *The article explores effective approaches to developing reading competence in English as a Foreign Language (EFL) classrooms. It highlights the participatory nature of reading, the importance of vocabulary knowledge, and the usage of real materials, drawing on the writings of academics like Grabe, Stoller, Harmer, and Nuttall. Reading skills can be applied in the classroom using real-world examples drawn from literary books. According to the study's findings, enhancing reading abilities necessitates a comprehensive, learner-centered strategy that fosters drive, independence, and communication proficiency.*

Keywords: *comprehension, motivation, reading skills, EFL classroom, techniques, and real texts.*

As a means of communication and a source of linguistic input, reading has long been seen as one of the fundamental abilities of language acquisition. Reading helps EFL students acquire critical linguistic and cognitive skills as well as exposure to real-world language use (Grabe, 2009). However, it is well known that a lack of vocabulary, unfamiliar cultural contexts, and a lack of enthusiasm are the main causes of reading comprehension difficulties for many students. For Anderson (2003), a well-known scholar, reading is an *'interactive process between the reader and the text,'* where active participation creates meaning. He considers that language instructors should thus keep in mind that reading education should emphasize *comprehension, critical thinking, and learner motivation* in addition to language decoding.

It is worth mentioning that several philosophical perspectives have been taken when addressing the development of reading abilities. Accordingly, a renowned linguist Nuttall (2005) emphasizes that understanding is constructed from both *top-down* and *bottom-up* processes and sees reading

as *an interplay between language knowledge and text interpretation*. He states that while decoding and vocabulary are referred to as bottom-up tactics, background information and predictions are mentioned when discussing bottom-up processes. In Harmer's opinion (2007), reading is also an affective activity; in order for students to understand what they read, they need to be emotionally and cognitively engaged with it. Good readers are proactive, introspective, and driven, according to Grabe and Stoller's (2011) concept of reading as an interactive, intentional, and strategic process.

According to these theoretical perspectives, teaching reading in an EFL classroom requires training in cognitive and metacognitive strategies in addition to vocabulary and grammar. It is believed that teachers should activate students' past knowledge and prepare them for the topic before reading, according to language educators. A conceptual foundation for comprehension is established by exercises like discussing the title, making content predictions, or introducing important language. According to Carrell and Eisterhold (1983), the readers' stored knowledge structures, or schemata, can be activated to greatly improve the comprehension of new material. They consider that students should interact with the text at many processing levels when reading, *including scanning, skimming, deriving meanings from context, and identifying discourse markers*. Harmer affirms that by *summarizing, paraphrasing, or participating in group discussions* after reading, students strengthen their comprehension and cultivate critical thinking skills (Harmer, 2007).

Linguists claim that a balanced reading program should include both intensive reading (close analysis of shorter texts) and *extensive reading* (reading large amounts for pleasure). Consequently, Day and Bamford (1998) demonstrated that extensive reading leads to *improved vocabulary, grammar acquisition, and reading fluency*. They consider that in order to do it, teachers can organize reading clubs, assign graded readers, and encourage online platforms such as Breaking News English or Oxford Bookworms Library. At this very point language educators speak about the role of motivation and authentic materials as significant factors to improve reading skills. So, linguists state that motivation plays a crucial role in the success of reading instruction. As a famous scholar Dörnyei (2001) notes, students' interest increases when texts are *authentic, relevant, and connected to their personal experiences*. In his view, using contemporary articles, blogs, or short stories can make reading more engaging and effective. The scholar assumes that authentic materials expose students to natural language use and cultural nuances, contributing to intercultural competence (Richards, 2015).

Nowadays many language educators emphasize the importance of digital tools for enhancing reading skills. Thus, it is believed that modern EFL classrooms can successfully integrate technology to make reading interactive. For example, it is proven that online dictionaries, text-to-speech tools, and digital platforms such as Read Theory or Newsela provide individualized feedback. And, as famous linguists state collaborative tools such as, for example, Google Docs allow students to annotate and discuss texts together, fostering cooperative learning (Grabe & Stoller, 2011). However, language educators warn about the challenges teachers face while working with their students and trying to arouse their interest in reading new stories. They consider that despite methodological advances, several challenges persist such as limited vocabulary, low motivation, and assessment difficulties. It is a well-known fact that if students encounter too many unknown words while reading a new text, they seem to lose interest in what they are reading because many of them do not feel like looking up the meaning on new words in the dictionaries. Therefore, it is desirable that teachers should introduce the new vocabulary beforehand. And practice proves that teachers can address these issues by teaching word families, using gamified reading tasks, and combining comprehension tests with reflective portfolios.

And, in order to prove these theories, we consider that Sandra Cisneros' story "Eleven", with its simple yet powerful narrative voice, offers an accessible and profound text for such purposes. According to language educators, the pedagogical approach suggested here integrates *pre-reading, while-reading, and post-reading stages* to support comprehension and engagement. It is well-known that pre-reading activities aim to activate prior knowledge (schemata) and prepare learners for the content. At this point, teachers may ask students to discuss birthdays or moments when

they felt “younger” or “older” than their age, connecting personal experiences to the emotional themes of “Eleven.” Also, during the pre-reading activities, in order to intrigue the readers and at the same time to ease their work, we can write on the blackboard some words we come across while reading the story (*red sweater, birthday, embarrassed, angry, school*). We can even write the girl’s name Rachel and so students will guess that the actions may possibly take place at school and the actions revolve around a girl named Rachel. Having the words *embarrassed and angry* students realize that the actions depicted here are far from being pleasant.

And, of course, it is during the while-reading activities when students are asked to skim the text for the main idea. Thus, students are asked to read the text quickly in 3 or 4 minutes and answer the question whether the story is mainly about: a birthday, a classroom, or a sweater? And then students can be asked to scan the story for details. At this point teachers can give students 3 specific questions, for example:

“Who is Mrs. Price?”

“What does she put on Rachel’s desk?”

“How does Rachel feel about it?”

This exercise proves that while-reading activities focus on guiding comprehension when students may underline unfamiliar words, predict outcomes, or identify emotions of the protagonist, the girl named Rachel. For instance, using guided questions such as

“*Why does Rachel feel embarrassed?*” or

“*What does the red sweater symbolize*

help students make inferences and understand figurative meaning. And, of course, it is utterly important to keep students active during post-reading activities. So, students should be asked to summarize the story in 4 or 5 sentences using sequence words (First... Then... After that... Finally...). Also here students can be invited to give us a creative response. In this way alongside with vocabulary practice, students can also practice grammar patterns as well. Accordingly, students can be asked to write a short paragraph:

“If you were Rachel, what would you do differently?” or

“Write the story from Mrs. Price’s perspective.”

Another activity to be successfully used during EFL classes can be Role-Play. At this point, in pairs, students can act out the scene between Rachel and Mrs. Price, then perform an alternative ending where Rachel finds her voice. And, finally, teachers can ask students if they agree with Rachel *that we carry all our ages inside us*. As language teachers state this activity develops both *comprehension and personal reflection*. And, it is certain that post-reading activities encourage reflection and linguistic development. It is now, when learners can write diary entries from Rachel’s perspective or discuss how emotions affect language choice. Linguists affirm that such tasks align with Vygotsky’s (1978) concept of the Zone of Proximal Development, promoting learning through social interaction and scaffolding.

Thus, we can state that Sandra Cisneros’ story “Eleven” presents the inner monologue of an eleven-year-old girl, Rachel, who experiences embarrassment during her birthday at school. It is clearly understood that through first-person narration, the story explores themes of identity, growth, and emotional maturity. From a linguistic perspective, “Eleven” offers a rich context for teaching vocabulary related to emotions (e.g., “sad,” “stupid,” “happy,” “tiny”) and grammatical structures like repetition and metaphor. For instance, the line “when you’re eleven, you’re also ten, and nine, and eight...” provides a pattern for discussing syntactic rhythm and metaphorical layering. From a pedagogical standpoint, analyzing Rachel’s inner conflict helps students relate emotionally, which enhances retention and comprehension. According to Rosenblatt’s (1994) Reader-Response Theory, meaning emerges through the transaction between reader and text. Thus, encouraging learners to express their personal reactions to “Eleven” fosters deeper engagement and interpretive thinking.

Dwelling on the above mentioned, language educators affirm that these approaches have the following benefits:

Increase learners' motivation (Krashen, 1982).

Improve vocabulary retention through context (Nation, 2001).

Enhance critical thinking and cultural awareness (Grabe, 2009).

Thus, it is obvious that integrating authentic literature into the EFL classroom supports both language and emotional intelligence development. Literary texts like “Eleven” enable students to encounter authentic discourse and cultural nuances. When combined with guided reading strategies, they promote vocabulary expansion, syntactic awareness, and empathy. Therefore, it is essential that teachers should adopt a balanced approach—combining intensive reading (close textual analysis) with extensive reading (reading for pleasure and fluency). Besides, digital tools and collaborative projects such as group discussions, creative rewritings, multimedia storytelling can further enhance motivation. Moreover, formative assessment should focus on comprehension strategies rather than memorization.

To conclude, improving reading skills in the EFL classroom is a gradual process. It requires us to combine motivation, strategies, and creative activities. If we do succeed in combining them, then our students will not only read in English, but they will also enjoy it and use it as a tool for lifelong learning. And it is evident that improving reading skills in the EFL classroom requires a balance between theory and practice. By drawing on the work of the above mentioned scholars like Krashen, Nunan, Grabe, and Goodman, teachers can create activities that not only build comprehension but also foster a love of reading. After all, our goal is to make reading meaningful, engaging, and empowering for learners.

References:

1. COLLIE, J., SLATER, S. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press, 1990. ISBN: 9780521312240
2. DAY, R., BAMFORD, J. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press. 1998. ISBN: 9780521568296
3. GRABE, W. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press. 2009. ISBN: 9780521729741
4. GRABE, W., STOLLER, L. *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education. 2011. ISBN: 9781408205017
5. KRASHEN, D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. 1982. ISBN: 9780080286285
6. NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann. 1996. ISBN: 9780435289763
7. ROSENBLATT, M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press. 1994. ISBN: 9780809318056
8. VYGOTSKY, S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. 1978. ISBN: 9780674576292

C

Z

U

NAMING DIETARY SUPPLEMENTS: MODERN TENDENCIES AND PATTERNS

Oxana CEH, univ. assist., Faculty of Letters,
Alecu Russo Bălți State University

8

1

Maria CEH, Master of Pharmacy, Master of Educational Sciences

1

Abstract: Given the continual expansion of the market and the proliferation of new biologically active additives, the issue of their distinctive and effective naming has become increasingly significant. The article seeks to analyze various regulatory frameworks and categorize diverse linguistic and pharmaceutical naming strategies employed in the contemporary dietary supplement industry.

1

Keywords: biologically active additives (BAAs), dietary supplements names, formation patterns, naming tendencies.

615-356

Dietary supplements or biologically active additives (BAAs) are performing an increasingly significant role in nutrition, treatment, disease prevention, and biorhythm regulation. Additionally, the daily intake of these supplements allows for a relatively rapid replenishment of the body's natural active substance deficiencies, which are continuously provoked and exacerbated by numerous detrimental environmental, economic, and political issues. Hence, ameliorating health and improving the quality of life are the key priorities for modern humans, given the diverse adverse factors affecting the body. Therefore, the development of innovative natural vitamin supplements with record vitamin content is pressing, conditioned by the pharmaceutically proven effectiveness of their components. For example, calcium and vitamin D strengthen bones, folic acid (vitamin B9) is essential for pregnant women as it plays a key role in the development of the fetal nervous system, and vitamin C deficiency can lead to general weakness and anemia. The substances of this category are tested and registered in the Common Unique Nomenclature of Medicines, whereas other dietary supplements, such as collagen for skin improvement or chlorophyll for cancer prevention, are still undergoing a rigorous process of high-quality clinical trials [8].

Continuing to grow steadily, the global market for dietary supplements is estimated to more than double by 2035, from \$216.9 billion in 2025 to \$451.3 billion, with a compound annual growth rate of 7.6%, the key stimulus being the growing public interest in preventive care measures, functional nutrition, and drug-free health maintenance [5]. Although dietary supplements come in a wide range of forms and brands, they can generally be classified into several principal categories:

Natural ingredients. These include plant extracts, animal products, and marine bio resources such as chlorophyll. According to the Dietary Supplement Label Database, there are approximately 50,000 types of such dietary supplements [5]. In-demand ingredients include ginkgo biloba, spirulina, echinacea, bilberry, lecithin, collagen, and lutein. They are often used to support cognitive function, vision, skin health, and the immune system, although there is a lack of consensus within the scientific community regarding their efficacy. Furthermore, the design of studies investigating these substances often fails to adhere to the principles of evidence-based medicine, resulting in frequently contradictory findings.

Probiotics. These are supplements containing microorganisms, most commonly lactobacilli and bifidobacteria. Probiotics are intended to aid in the restoration of intestinal microflora balance, particularly following illnesses or antibiotic treatment. However, recent large-scale studies suggest that probiotic supplementation may in fact delay the natural reconstitution of the microbiota after antibiotic therapy.

Amino acids. Certain amino acids are indispensable, i.e., they are not synthesized by the body itself and must be obtained from nutriment, e.g. L-carnitine, taurine, and tryptophan. Amino acids are in high demand within the field of sports medicine as well as for facilitating recovery following both physical and psychological stress.

Vitamins and minerals. Vitamins are organic substances required by the body in small amounts for normal metabolism, immune and nervous system function as well as tissue growth and repair. The most requested vitamins on the market are C, A, and B vitamins. Vitamin D, which can only be endogenously synthesized through exposure to sunlight, is also in high demand. Deficiencies in these vitamins have been proven to adversely impair energy metabolism, nervous system function, immune response, and bone health [4].

Since clinical trials confirming efficacy and safety are not required for dietary supplement registration, the rational choice of dietary supplement names is a complex, multidisciplinary (concerning medicine, law, economics, ethics, linguistics) issue, frequently interconnected with conflicting interests among various participants of pharmaceutical industry. Therefore, in many countries, proprietary (trademark) names – unlike the pharmaceutical products themselves – undergo stringent evaluation processes and are approved only after being meticulously reviewed by governmental regulatory authorities, which ensure their distinctiveness and oversee the consistency between the drug's claimed and actual therapeutic properties.

According to EFSA (European Food Safety Authority), dietary supplements are concentrated sources of nutrients (i.e., minerals and vitamins) or other substances with a nutritional or physiological effect, marketed in dose form (e.g., tablets, capsules, liquid doses). Food supplements may contain a wide range of nutrients and other ingredients, including, but not limited to, vitamins, minerals, amino acids, essential fatty acids, fiber, and various plant and herbal extracts [1].

In the European Union, food supplements are regulated under the framework of food law. Harmonized legislation specifically governs the use of vitamins and minerals, including the substances that serve as their sources, in the manufacture of food supplements. For ingredients other than vitamins and minerals, the European Commission has implemented harmonized provisions aimed at safeguarding consumer health. This includes the maintenance of a list of substances that are either known or suspected to have adverse health effects, the use of which is subject to regulatory control. Companies intending to place on the market a nutrient source not currently included in the list of authorized substances are required to submit a formal application to the European Commission for assessment and approval. In accordance with Directive 2002/46/EC, EFSA prepares a scientific judgment supporting the European Commission's assessment of the request. Based on EFSA's work, the European Commission reviews and updates the list of vitamins and minerals that may be used in dietary supplements [1].

In the United States, the Federal Food, Drug, and Cosmetic Act (FD&C) requires an individual person or company that manufactures a dietary supplement to notify the Food and Drug Administration (FDA) within 30 days of the first release of the dietary supplement. The requirement for notification pertains to the following claims indicated on the product labeling:

The name appearing on the label or in the marking of a dietary supplement is permitted if: the manufacturer has substantiated that the name is truthful and not misleading; the name is accompanied by the following standard disclaimer, prominently displayed in bold letters: “This name has not been evaluated by the Food and Drug Administration. This product is not intended to diagnose, treat, cure, or prevent any disease, and this name does not claim to diagnose, mitigate, cure, or prevent any specific disease or class of diseases [7].”

According to the current legislation of the Republic of Moldova (HOTĂRÂRE Nr. 442 din 28.06.2023) food supplements are classified as food products designed to complement the normal diet. These products serve as concentrated sources of nutrients or other substances with nutritional or physiological effects, either individually or in combination. They are typically marketed in a variety of dosage forms, including capsules, tablets, lozenges, and pills, as well as in powder sachets, liquid ampoules, dropper bottles, and other comparable liquid or powder format with the consumption to be intended in small, measured quantities [3].

Regarding the naming patterns of dietary supplements, they must comply with the following regulatory requirements:

1. Dietary supplement names must not be presented as intended for medical use (claims regarding the prevention, treatment, or cure of diseases are prohibited) either on the label or in advertising or promotional materials issued for the consumer.
2. Claims that exaggerate the qualities of the product, either directly or indirectly, are not accepted. The words and word combinations such as “magical”, “mystical”, “miraculous”, “a miracle product”, or “unique”, as well as their synonyms, are not permitted.
3. Negative statements or claims that a dietary supplement has special properties are unacceptable.
4. Particular caution must be exercised in the use of the term “natural” or similar descriptors without appropriate qualification when referring to a product or its ingredients. A more accurate and responsible formulation would be “made from natural ingredients”. In marketing communications concerning products that contain both natural and synthetic ingredients, the designation “natural” should be applied exclusively to those components to which it legitimately pertains.

5. The attribute “new” (“innovative”) may not be used in relation to a dietary supplement for more than one year after it has been launched. To substantiate such a description, the company must prove the genuine novelty of the product effects, formula, methods of production or the form of release.
6. Claims regarding the absence of side effects when using a dietary supplement are not permitted.
7. All comparative statements must be presented in a balanced, fair, and objective manner. Such comparisons should not unjustly discredit, disparage, or demean competing products, ingredients, or treatment methods. Any claims of product superiority over a competitor must be substantiated by direct or appropriately analogous comparative testing.
8. The name accepted in Romania is used for local dietary supplements, whereas for the imported products the trade name under which they are produced and sold in the country of origin must be preserved [3].

Thus, based on the legislation reviewed, dietary supplements are not classified as medicinal products but rather as nutritional supplements intended to support or improve health. Given that the decision to use such products is typically made solely by the consumer without any medical consultation, the product name plays a critical role in influencing purchase decisions. That is, an effective name serves as a key marketing tool, often capturing consumers’ attention before the product composition or its health benefits are even considered. A well-crafted, memorable name can significantly enhance product visibility, consumer interest and market demands. Conversely, a name that is too sophisticated to be remembered or is not fully comprehended by the target audience may adversely affect the product’s image and commercial success. As the dietary supplement market continues to grow and diversify, the importance of creating a distinctive and strategically potent product name becomes increasingly evident. In this context, professional naming practices are essential to ensuring product recognition and long-term brand positioning. Hence, while naming a product, certain conditions must be adhered to [6]:

- the name must be clear, simple, and short;
- the name must be unique to avoid confusion;
- the name should indicate the area of application.

Indeed, the name of a dietary supplement serves as a declarative entry point to the product within a competitive market of comparable offerings. While an inadequately chosen name does not necessarily equate to product failure, it can lead to diminished profitability and increased expenditures on brand promotion and advertising. That is, an effective name reflects a strategic balance – harmonizing originality with relevance to the product, and aligning phonetic appeal with memorability, semantic clarity and distinctiveness. This equilibrium is essential for fostering consumer recognition and enhancing market performance.

It is generally accepted that each dietary supplement can possess several names [11]:

1. A *chemical name* reflects the composition and structure of the dietary supplement substance. Meticulously describing the product, it is frequently too complicated for the common use (e.g. EPA (eicosapentaenoic acid), better known as an ingredient of omega-3 supplements).
2. An *international nonproprietary name (INN)* for pharmaceutical substances is the name of a dietary supplement recommended by the World Health Organization (WHO) and accepted for the worldwide use in educational and scientific literature to precisely identify the product by its place in a specific pharmacological group (e.g., L-carnitine).
3. A *proprietary trade name* is assigned by the pharmaceutical companies that produce the original dietary supplement and is their commercial property (trademark), protected by a patent (e.g., one of the trade names for L-carnitine is “Fast Recovery”, and for white cinquefoil extract it is “Endocrinol”).

A *chemical name* is designated in accordance with the requirements of the International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC). Such nomenclature is generally applicable only to the dietary substances with relatively simple and identified molecular structures. However, the

use of chemical names for dietary supplements with more complex compositions is often unsuitable, owing to their excessive grammatical and lexical complexity, which may hinder consumer comprehension and interest. The selection of trade names is further regulated by specific methodological guidelines, namely:

- It is permissible to use Latin and Greek words and particles accepted in scientific medical terminology.
- It is not recommended to fully reproduce the names of diseases and disease symptoms, anatomical and physiological terms, proper names, geographical names, common symbols, as well as colloquial words. The terms that are graphically and/or phonetically similar to obscene expressions are strictly forbidden.
- Designations that are identical to, or bear graphic and/or phonetic similarity to the official names of the sites recognized as possessing outstanding cultural or natural value within the framework of world heritage should not be employed as names for dietary supplements [10].

A thorough linguistic analysis of a wide range of dietary supplements currently available on the Moldovan pharmaceutical market has revealed the most frequently employed naming patterns and the distinct trends in their formation:

I. Blending

Combining parts of words based on the “*object-action*” pattern facilitates the consumer’s more effective information identification of a dietary supplement.

TestoBooster – *Testosterone* – male sex hormone; *Booster* – to boost means to increase or raise something, such as production, sales, or power, or to lift and push someone or something from below or behind. This dietary supplement is formulated to enhance overall testosterone levels in men, elevate free testosterone concentrations, and support muscle development and athletic performance.

Phytolysin – *Phyto* – plant – is a Greek root used in scientific and medical terms to denote anything related to plants. The root “*lys*” is found in the words related to breakdown, decomposition or destruction. This is a combined herbal dietary supplement with diuretic, anti-inflammatory, and antispasmodic effects for use in urology.

Choliver – Greek: *chole* – bile, Latin: *vero* – true, genuine. It is recommended as an additional source of biologically active substances and bile acids that help maintain the normal functioning of the hepatobiliary system, in particular the liver and its secretory function, as well as the physiological processes of bile formation and excretion.

Prostamed – Greek: *prosto* – prostate organ, *med* – medication, treatment. It is indicated for the treatment of urinary tract disorders, associated with benign prostatic hyperplasia (adenoma).

It is worth noting that in the commercial nomenclature of dietary supplements the sequence of components is not fixed and that rearrangements are frequently employed:

Vitaprost – Latin: *vita* – life, *prost* – prostate organ. The product contains a polypeptide extract obtained from bovine prostate and is utilized to reduce swelling of the prostate gland and to normalize the secretory function of epithelial cells.

In the naming of dietary supplements, it is rather common to combine the initial morpheme(s) or syllable(s) of the first word with the full lexical form of the second:

Ascolecitinum (*ascorbinate* + *lecithinum*) – a complex dietary supplement containing lecithin and ascorbic acid, utilized to treat decreased mental and physical performance.

Herbastress – a sedative, Latin: *herbal* – herbal, *stress* – tension.

Imunotusin – an expectorant, Latin: *immunis* – protection + *tussin* – cough.

Adenoprozinc – *adenoma*, name of the disease, *zinc* – a chemical element.

II. Suffixation

Suffixation refers to the attachment of a suffix to a stem, either to convey a specific semantic value or to complete the nomenclature of a dietary supplement product.

1. Use of the suffixes *-in*, *-ol*, *-al*, *-id*, etc.:

- The suffix *-ol* has two origins:
 - a) derived from the final part of the word *alcohol*; used in the names of alcohols, phenols, and alcohol-containing medicinal products:

Proposol – a spray containing an alcoholic extract of propolis for the treatment of oral infections.

Iodinol – a skin antiseptic containing iodine and polyvinyl alcohol.

- b) derived from the word *oleum* – oil; utilized in the names of medicinal products containing oil or having an oil-like consistency:

Aecol – a complex dietary supplement containing vitamins A, E, and others, as well as vegetable oil.

- The suffix *-al*, derived from the initial part of the word *alcohol*, was primarily introduced in the name of a substance with hypnotic properties, Chloralum hydratum (Chloral hydrate), being initially used in the names of sleeping pills:

Sonotal – a dietary supplement made from herbal ingredients and melatonin; *Sono*, meaning *sound* in Latin + *-al*. The name suggests that the supplement induces a depth of sleep sufficient to prevent awakening even by loud sounds, implying its efficacy in promoting restorative sleep.

2. Use of the prefixes *ex-* and *des-* as suffixes:

Artificially formed suffixes are similarly employed in the nomenclature of dietary supplements. To denote the removal or elimination of an object or phenomenon, the Latin prefixes *ex-* (meaning “out of”) and *des-* (meaning “from”) are employed at the end of words, functioning analogously to suffixes. In many cases, they are used independently of the original meaning of the root word:

Centrex – a dietary supplement designed to support restful sleep and mental balance; Latin *centrum* meaning the middle, main part, or point of something, as well as the main location of resource concentration + *-ex*.

Enterodes – possesses detoxifying properties, binds toxins formed in the body or entering the gastrointestinal tract and eliminates them through the intestines; Greek *enteron* – intestine + *-des*.

3. Use of suffixes without a specific semantic meaning: *-ix*, *-ox*, *-is*:

Cognis – a dietary supplement to support the nervous system and brain function; Latin *cognum* – knowledge + *-is*.

Biolevox – a dietary supplement containing B vitamins and uridine, which support the nervous system and its functioning; Greek *biolev* – vital + *-ox*.

Cardix – a plant-based dietary supplement with a sedative effect for patients with hypertension; Greek *cardia* – heart + *-ix*.

III. Prefixation

Prefixation is a word-formation process which is rarely identified in its pure form in the commercial nomenclature of dietary supplements and which is typically employed either for complementing the information already contained in the base word or for highlighting the supreme quality of the product.

Thus, the most common prefixes, when combined with roots denoting a disease or cause of a disease, indicate the action of the drug aimed at eliminating it: *anti-*, *contra-* – against; *a-* – not, negation; *de(s)-*, *e-*, *ex-*, *exo-* – from:

Antimetilum – a remedy for motion sickness; *anti-* + Latin *emetic*, causing vomiting + *-il*.

Contratubex – a treatment for keloid scars; *contra-* + Latin *tuber* – a lump, growth + *-ex*.

Aviral – a plant-based antiviral and immunomodulatory supplement: *a-* + *virus* + *-al*.

The prefix *pro-* denotes for/in favor of:

Proderm – an antiseptic; *pro-* – for + Greek *derma* – skin.

Profecund – a dietary supplement for improving fertility; *pro-* – for + Latin *fecund* – reproduction.

The prefixes *super-*, *supra-*, *ultra-* – more, beyond – highlight the effectiveness of dietary supplements:

Supradyn – a multivitamin complex with microelements; *supra-* + Greek *dynamis* – strength.
Supracal – a vitamin supplement containing a daily dose of calcium; *supra-* + Latin *calcium* – calcium.

IV. Abbreviation

Abbreviations derived from the initial letters of the lexical components comprising a compound name or phrase:

GABA – gamma-aminobutyric acid – a dietary supplement known for its calming properties.

BCAA – branched-chain amino acids leucine, isoleucine, and valine, possessing structural and energizing properties (building new cells and providing quick energy).

V. Lexical borrowings

Word borrowing is a method of creating dietary supplement names by using words taken from natural languages or medical terminology to describe medications:

Bien Dormir – a herbal sedative whose name was borrowed entirely from Spanish – *a dormi bien* – to have a good night's sleep.

Gasterin – a herbal remedy used for gastric and duodenal ulcers; from the Greek *gaster* – stomach.

Alba – an extract from the herb white cinquefoil; from the Latin *Potentilla alba*.

Memoria – a supplement for the alleviation of nervous system disorders and memory improvement; from the Latin *memoria* – memory.

VI. Using specific phonemes

The selection of specific phonemes can contribute to the creation of names for dietary supplements that are both easy to pronounce and memorable. For instance, the name *Optivision*, a multivitamin and herbal complex formulated to support vision, employs the phoneme /v/ to enhance its phonetic appeal and recall value. Similarly, *Ferzymb*, a herbal supplement intended to support intestinal function, utilizes the /i:/ sound, contributing to a name that is phonetically accessible and succinct.

In addition to linguistic strategies, other criteria are considered in the naming of dietary supplements, including memorability, distinctiveness, and the capacity to evoke emotional responses that influence consumer preference within a competitive market. That is, short and catchy words are easier to remember and pronounce, making them an important tool for brand naming, as they attract attention and arouse strong emotions. For example, the name of the popular multivitamin brand *Centrum* derives from the Latin word *centrum*, meaning center, suggesting that the product is the foundation of a healthy lifestyle. Another example is *Bitonic*, a name that employs wordplay by combining “*Bi*” (interpreted as “to be”) and “*tonic*” (associated with vitality or energy). This naming strategy underscores the supplement's intended function of supporting immune system strength and enhancing energy levels.

To achieve an emotionally effective impact on consumers, dietary supplement names commonly contain words or phrases that carry universal symbolic meaning. For instance, *Equilibra*, the brand name of an Italian company that produces dietary supplements, sounds simple and clear, suggesting both balance and equilibrium of the body after the supplement intake along with the ideal proportions of ingredients in the products.

Additionally, emotional and visual imagery can make a dietary supplement name more effective and appealing: *Red Energy*, the name of a mineral and microelement complex suggests that its use will make a person more vibrant and energetic, being reinforced by the visualization of the red color as a symbol of movement.

Therefore, while naming dietary supplements within the framework of existing national and international laws and regulations, a significant number of linguistic, visual and psycho-emotional methods and patterns are being employed, both independently and in various combinations, allowing for the creation of a distinct name. Applying such general tendencies of dietary supplements naming as originality, brevity, euphony and the absence of negative associations not only

imbues each individual name with a specific emotional charge but also establishes the individuality of a dietary supplement as well as facilitates the emergence of a new lexical unit.

References:

1. EUROPEAN FOOD SAFETY AUTHORITY. *Food Supplements*. [online] [citat 10.09.2025]. Disponibil: <https://www.efsa.europa.eu/en/topics/topic/food-supplements>
2. GLISSON, J. K. How Physicians Should Evaluate Dietary Supplements. *American Journal of Medicine*, vol. 123, 2010, pp. 577-82, ISSN: 0002-9343
3. HOTĂRÂRE Nr.442 din 28-06-2023 cu privire la modificarea Hotărârii Guvernului nr. 538/2009 pentru aprobarea Regulamentului sanitar privind suplimentele alimentare. [online] [citat 10.09.2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=137944&lang=ro
4. JEROME-MORAIS, A. Dietary Supplements and Human Health. In: *Molecular Nutrition and Food Research*, 2011, №55(1), pp.122-35, ISBN: 978-3-0365-6119-6
5. SINGER, R., ROMAN D. *Dietary Supplements Market: size, share & trends analysis report and segment forecasts*, San Francisco: Ed.: Grand View Research is registered in the State of California at Grand View Research, Inc., 2024, p. 110, ISBN: 978-1-68038-919-7
6. SKIDMORE-ROTH, Linda. *Mosby's Handbook of Herbs and Supplements*. 4th ed. Elsevier: Ed. Mosby, 2010, 743 p. ISBN: 978-032-302-535-5
7. U.S. FOOD AND DRUG ADMINISTRATION. *Human Foods Program's Office of Food Chemical Safety, Dietary Supplements, and Innovation*. [online] [citat 19.09.2025]. Disponibil: <https://www.fda.gov/food/dietary-supplements>
8. ЕЛЬТИЩЕВ, А.С., ОРЛОВА, С.В., НИКИТИНА, Е.А. Основные тренды (тенденции) биологически активных добавок к пище. В: *Медицинский алфавит*, 2022, №16. [online] [citat 10.09.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.33667/2078-5631-2022-16-16-20>
9. ИШИНОВ, И. Ю., ТРАВУШКИНА, Л. Ф. К вопросу выбора наименований для лекарственного препарата. В: *East European Scientific Journal*, 2023, №2(66), стр. 45-50, ISSN: 2468-5380
10. КУРБАТОВА, С. Г. *Нейминг биологически активных добавок общеукрепляющего и тонизирующего действия. Материалы VII итоговой научно-практической конференции НОМУИС*, Изд.: Барнаул, Алтайский государственный медицинский университет, №22 (4), стр. 114-117. ISBN: 978-5-7695-4782-9
11. ПАШУТИН, С. Фармацевтический нейминг. В: *The Chemical Journal*, 2016 №9, стр. 42-54. [online] [citat 29.08.2025]. Disponibil: https://tcj.ru/wp-content/uploads/2013/12/2006_7-8_40-43.pdf
12. СИТДИКОВА, А. В. Специфические способы словообразования современных торговых названий лекарственных препаратов. В: *Вестник ТГТУ*, 2021, № 3, стр. 65, ISSN: 2219-5408
13. ЯВОРСКИЙ, Д. Я. Фармацевтическая торговая марка: проблема выбора. В: *Журнал Фармация*, 2007, №8, стр. 22-24, ISSN: 0367-3014

CZU 81'243:008

THE ROLE OF SPECIALIZED TEXTS IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE

Anoush HAKOBYAN, Doctor, Professor,
Yerevan State University, Republic of Armenia

Abstract: *Specialized texts of a country-specific and cultural nature, accompanied by lexical and grammatical exercises, provide concrete reference points in the process of mastering oral and written Russian speech and developing students' communicative competence. The variety of such texts formed the basis for the author's Russian language manual for Spanish language departments and the Russian language textbook for French language departments. The books described in the article may serve as a model for creation of similar teaching materials containing specific specialized vocabulary.*

Keywords: *communicative competence, cultural studies, area studies, specialized texts, exercises.*

In the process of learning foreign languages, one of the most important components is cultural awareness and the ability to discuss and comment on cultural values in the target language. A special role belongs to the linguistic thinking of students shaped through the prism of cultural studies and country-specific knowledge, which simultaneously contributes to the development of communicative competence. The creation of new textbooks and manuals based on original methodological approaches and specialized techniques can ensure a high level of effectiveness in language learning. A decisive guarantee of sustainable success in the learning process is the professional orientation of the proposed language material.

The published books *"Reading and Speaking about Spain in Russian. A Russian Language Handbook for Students of Spanish Departments"* and *"Russian Language. A Textbook for French Language Departments of Universities in Armenia"* were developed for students studying French or Spanish as their first foreign language [1, 2]. Approaching French and Spanish cultures through the Russian language promotes a deeper understanding of linguistic and cultural realities, enhances intercultural communication skills and stimulates analytical thinking and the ability express thoughts coherently in Russian as a second foreign language. Presenting French and Spanish cultural and country-specific values in Russian to students studying these languages serves to improve their Russian speech through engagement with French or Spanish culture. Each of these books is built upon the interaction of three cultural systems: Armenian, Russian and French or Armenian, Russian and Spanish. The primary objective of these books is teaching Russian, which functions as a mediating language between the learner's native Armenian and their first foreign language. In the methodology of teaching Russian as a foreign language the use of a mediating language remains one of the most complex issues – a subject thoroughly explored in scientific works of Alekseeva [3], Vinogradov [4], Jakobson [5] and others.

The central goal of the presented books is to provide an engaging and accessible presentation not only of linguistic material but also of cultural and country-specific information, grounded in historical and social facts and cultural traditions. The composition of the texts reflects students' interests and professional needs as evidenced by the logically organized topics, particularly, the first lessons introducing France or Spain, their capitals and major landmarks. The texts, followed



by tasks and exercises, are designed according to the principle of intercultural orientation in teaching the second foreign language. They perform all fundamental methodological functions: expanding vocabulary, developing reading and retelling skills, fostering the ability to speak using new lexical items and forming the capacity for both comprehension and production of speech. The exercises also aim to cultivate independent thinking within the framework of a given terminological system and to encourage practical application of acquired knowledge.

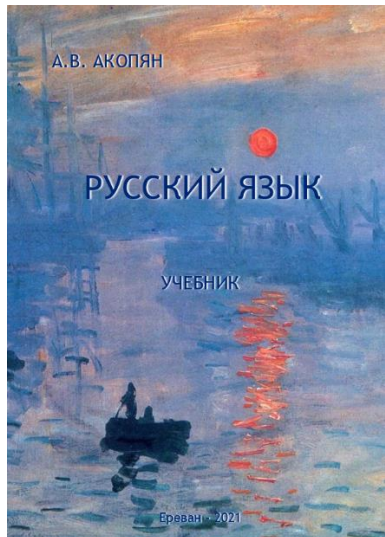
The manual *"Reading and Speaking about Spain in Russian"* includes specialized texts with accompanying exercises for students studying Spanish. It provides comprehensive information about Spain as one of the leading countries in Europe, highlighting its rich historical and cultural heritage. As part of the Russian language curriculum, it is intended for the advanced and final stages of learning. The texts and exercises in this manual are designed to foster skills in understanding and reproducing relevant lexical and grammatical structures. Years of auditorium experience have demonstrated, that this book not only raises the level of Russian language proficiency but also enriches students' knowledge of Spanish history and culture. It can be effectively used both in the auditorium and for independent study.

Each lesson focuses on one of the following topics: Spain's administrative structure and historical legacy, the linguistic and cultural uniqueness of Castilian and Basque and Spain's national and traditional holidays. Certain lessons explore the highest manifestations of Spanish folk culture, famous worldwide, such as the *corrida*, regarded by Spaniards not as a sports, but as an art form and, of course, Spanish folk songs and flamenco with its distinctive genres and deep cultural roots admired both by Spaniards and visitors for its vitality and passion.

The manual covers a wide range of cultural themes: the Prado Museum, the great Span's artists El Greco, Diego Velázquez, Francisco José de Goya, the master of the artistic avant-garde Pablo Picasso and one of the most prominent representatives of surrealism Salvador Dalí; prominent writers such as Cervantes, Lope de Vega, Calderón, Miguel de Unamuno, Campoamor, Federico García Lorca and the poetry of Catalonia; brilliant representatives of Spanish culture – director and one of the founders of surrealism in cinematography Luis Buñuel and the great opera singer Montserrat Caballé.

The texts are adapted excerpts from journalistic and literary works. Each lesson includes the main text, a glossary, lexical and grammatical exercises, creative tasks and assignments for developing oral and written speech. Exercises follow a unified methodological pattern. The first assignment provides a short glossary of new words or terms from the text, which students must use to create sentences, which facilitates their better assimilation and memorization. The second task for developing oral speech asks students to create sentences using specific phrases. This is followed by vocabulary exercises to find synonyms or antonyms for the highlighted words in the phrases. The following several written language development tasks reinforce the morphological and syntactic knowledge acquired in the basic Russian grammar course. By answering the questions in the subsequent task, the student develops the skill of retelling a text. The final assignments are creative, requiring students to write or present an essay, report, or essay on a similar topic, touching on the national characteristics of different countries.

Each lesson concludes with a translation task: Armenian texts thematically related to Spain are included in the *Appendix* section for translation into Russian. These can also serve as exam or test materials.



The textbook "*Russian Language*" is intended for students of French language departments who already possess communicative competence in Russian. It addresses the linguistic and cultural interest of learners, offering a comprehensive picture of France as one of the most developed European countries with a rich cultural and historical tradition. The material reinforces, deepens and systematizes the students' knowledge of Russian language acquired at the pre-university level. Lexical units, their semantic interrelations and stylistic functionality expand students' vocabulary and promote natural communication. Texts cover various topics related to French history, language and culture. Each includes one or more specialized texts, accompanied by bilingual Russian-Armenian dictionaries and exercises, lexical and creative tasks (topics for essays, conversations, messages, reports, etc.), aimed at developing both oral and written communication skills. Some lessons include poems and creative assignments, designed to encourage independent analysis and reflection.

The variety of tasks provides clear methodological orientation and helps shape communicative competence. Text titles and French cultural references are accompanied by French equivalents, reinforcing bilingual understanding. The linguistic mystery of the French language, with its

characteristic conservatism in spelling and special phonetic system, is revealed in the topic "*Languages of France*", which provides detailed information about the French language as the official language of the French Republic, as well as its practical prevalence in other European countries.

Attention is paid to both the status of indigenous regional languages and the status of dialects. Particular attention is given to traditional French holidays. Lessons about the great commander, brave warrior and national hero of France Joan of Arc, about the outstanding writer of fairy tales Charles Perrault, about the founder of the realistic and naturalistic trends in European culture Honore de Balzac are presented thematically in chronological order and structural unity, about one of the most widely read French authors, Alexandre Dumas, about the brilliant sculptor Auguste Rodin, about impressionism and one of the leading artists of this movement, Auguste Renoir, about the great composer Georges Bizet and his most popular opera in the world, Carmen, about the criminologist and creator of the identification system Alphonse Bertillon, about the French chanson and the world-famous Charles Aznavour and Edith Piaf, about the author of the beloved fairy tale "The Little Prince" Antoine de Saint-Exupéry and about the famous oceanographer and inventor of the scuba gear Jacques-Yves Cousteau. Auditorium experience shows that the consistent structure of lessons facilitates both teaching and learning. Each lesson concludes with a thematically complementary text and a translation task from Armenian into Russian or a retelling exercise, which is also a functionally effective methodological approach to learning foreign languages.

The textbook is designed to improve both the skills of perceiving and reproducing in Russian the information received about the value systems in French, Russian and Armenian cultures as well as grammatical knowledge. To this end each lesson provides a series of exercises on a specific grammar topic, with a link to the corresponding tables at the end of the book in the "*Grammar in Tables*" section. This section contains 32 visual grammar tables with additional information – an original and practical facilitating memorization and systematization of Russian grammar rules. These tables promote the development and improvement of practical skills and provide the opportunity to easily navigate the rules, systematize and remember them. The order and structure of the material reflect the logic of the Russian grammatical system, which in some cases corresponds to French grammar, supporting efficient acquisition of linguistic patterns (the presence of the category of gender, possessive adjectives, the phenomenon of agreement, etc.).

It is worth emphasizing that the artistic design of both the manual and the textbook plays an important pedagogical role: the learning process begins with the book cover itself. Thus, the cover of the manual for students of the Spanish department features Mylnikov's painting "*Corrida in Madrid*", while the cover of the textbook for the French department presents Claude Monet's "*Impression. Rising Sun*", the title of which inspired the name of the Impressionist movement. In practice, such thematically rich and visually appealing covers immediately attract students' attention and interest. The accompanying colorful illustrations further enhance comprehension and engagement making these books not only educational tools but also aesthetically appealing works that promote a deeper appreciation of French, Spanish, Russian and Armenian cultures.

Bibliography:

1. АКОПЯН, Ануш. *Читаем и говорим об Испании по-русски. Пособие по русскому языку для студентов испанских отделений*. Ереван: Изд. ЕГУ, 2005. 104 с. ISBN 5-8084-0709-5.
2. АКОПЯН, Ануш. *Русский язык. Учебник для отделений французского языка вузов Армении*. – Ереван: Изд. ЕГУ, 2021. 270 с. ISBN 978-5-8084-2474-6.
3. АЛЕКСЕЕВА, Ирина. *Введение в переводоведение*. СПб.: Фил. фак. СПбГУ; М.: Изд. центр "Академия", 2012. 368 с. ISBN 978-5-8465-1236-8.
4. ВИНОГРАДОВ, Венедикт. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. – М.: Изд. института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с. ISBN 5-7552-0041-6.
5. ЯКОБСОН, Роман. *О лингвистических аспектах перевода / Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. М.: 1978. с. 16 – 24.

ZEIT-KOMPOSITA IM DEUTSCHEN UND IHRE FUNKTIONALEN
ENTSPRECHUNGEN IM RUMÄNISCHEN

Oxana CHIRA, *Dozentin, Doktor, Philologische Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti
<https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>*

Abstract: *The category of time represents a central organizing principle of human experience in both German and Romanian, yet their linguistic modeling differs significantly. German exhibits a high degree of morphological productivity, forming compact compounds such as “Steinzeit”, “Arbeitszeit”, or “Zeitplan”, while Romanian relies on analytic and periphrastic structures like “epoca de piatră” or “managementul timpului”.*

The contrast reveals two complementary strategies: German condenses meaning through morphological economy, whereas Romanian expresses temporal concepts through syntactic transparency. These structural and cultural differences illustrate distinct ways of conceptualizing time in language and highlight the interplay between morphology, syntax, and cultural cognition.

Keywords: *time, word formation, compounding, analytic structure, temporal concepts.*

Einleitung

Die Kategorie Zeit stellt in nahezu allen Sprachen ein zentrales Ordnungskriterium menschlicher Erfahrung dar. Sie strukturiert Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und bildet zugleich eine grundlegende Referenz für soziale, kulturelle und naturwissenschaftliche Konzepte. Auffällig ist jedoch, dass die sprachliche Modellierung von Zeit in den einzelnen Sprachsystemen unterschiedlichen Ausdrucksformen folgt.

Während das Deutsche durch eine ausgeprägte Kompositionsfreudigkeit gekennzeichnet ist und temporale Konzepte produktiv in einer Vielzahl von Determinativkomposita realisiert, bevorzugt das Rumänische überwiegend analytische Strukturen, die häufig periphrastisch mithilfe der Lexeme *timp* oder *epoca* gebildet werden. Durch die Komposition entstehen komplexe lexikalische Einheiten, „die aus mindestens zwei freien Morphemen bestehen“ [2, S. 520]. Im Deutschen stellt die Komposition den produktivsten Wortbildungsprozess dar, da der überwiegende Teil der Neubildungen auf diesem Mechanismus beruht. Nach Donalies kommt dabei insbesondere der Nominalkomposition eine zentrale Rolle zu [1, S. 60]. Aktuelle Überblicksdarstellungen zur deutschen Wortbildung bestätigen die anhaltend hohe Produktivität der Nominalkomposition, insbesondere im Bereich der zeitbezogenen Lexik [vgl. 4].

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die strukturellen und semantischen Besonderheiten der deutschen Zeitkomposita den analytischen Entsprechungen im Rumänischen kontrastiv gegenüberzustellen. Dabei soll aufgezeigt werden, wie unterschiedliche sprachliche Mittel in beiden Sprachsystemen zur Konzeptualisierung und Kategorisierung von Zeit beitragen. Der kontrastive Vergleich ermöglicht es, sowohl die produktiven Wortbildungsmechanismen als auch die zugrunde liegenden semantischen Relationen zwischen den Kompositionsgliedern beziehungsweise ihren rumänischen Entsprechungen systematisch zu analysieren.

Die kontrastive Betrachtung zeigt deutlich, dass die strukturellen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Rumänischen nicht nur eine Frage der Form, sondern auch der sprachlichen Konzeptualisierung sind. Während das Deutsche seine lexikalische Kraft aus der Komposition schöpft und so durch Verdichtung neue, ökonomische Einheiten bildet, setzt das Rumänische auf analytische und syntagmatische Lösungen, die durch Präpositionalkonstruktionen, Genitivformen oder periphrastische Umschreibungen realisiert werden. Damit zeigt sich im Deutschen eine morphologische Produktivität, die in Wortbildungen wie *Zeitraum*, *Zeitspanne* oder *Zeitplan* sichtbar wird, wohingegen das Rumänische dieselben Konzepte über Strukturen wie *periodă de*

timp, *durată de timp* oder *plan de timp* entfaltet. Die Analyse basiert auf einem kontrastiven Korpus aus lexikographischen Quellen, fachsprachlichen Texten sowie authentischem Sprachmaterial aus beiden Sprachen.

Strukturelle Unterschiede

Im Bereich gesellschaftlicher und individueller Lebensphasen wird die Divergenz noch deutlicher. Während das Deutsche mit Wortbildungen wie *Elternzeit*, *Probezeit*, *Stillzeit* oder *Arbeitszeit* prägnante und institutionalisierte Begriffe schafft, die sich durch die Wiederholung des Zweitglieds *-zeit* leicht in semantische Felder einordnen lassen, bevorzugt das Rumänische flexiblere Umschreibungen. So wird Elternzeit zu *concediu de creștere a copilului*, Probezeit zu *perioada de probă* oder Arbeitszeit zu *timp de muncă*. Diese analytischen Formen sind zwar weniger ökonomisch, bieten dafür aber eine höhere semantische Transparenz und lassen sich je nach Kontext ausdifferenzieren.

Besonders eindrücklich tritt dieser Unterschied in den Bezeichnungen für historische und kulturelle Epochen hervor. Begriffe wie *Steinzeit*, *Bronzezeit*, *Eisenzeit* oder *Römerzeit* erscheinen im Deutschen als kompakte Komposita, im Rumänischen dagegen fast durchgängig als analytische Konstruktionen wie *epoca de piatră*, *epoca bronzului*, *epoca fierului* oder *epoca romană*. Das Deutsche nutzt die direkte Verbindung von Adjektiv und Substantiv, während das Rumänische mit *epoca modernă* oder *timpul prezent* arbeitet, also entweder das Konzept „Epoche“ oder den semantisch allgemeineren Terminus „Zeit“ in den Vordergrund stellt.

Auch in den alltäglichen Bereichen zeigt sich derselbe Gegensatz. Während das Deutsche kompakte Lexeme wie *Freizeit*, *Spielzeit*, *Sommerzeit* oder *Bildschirmzeit* hervorbringt, werden diese im Rumänischen als *timpul liber*, *timpul jocului*, *timpul verii* oder als periphrastische Umschreibung wie *timp petrecut în fața ecranului* wiedergegeben. Die morphologische Geschlossenheit des Deutschen steht hier der analytischen Offenheit des Rumänischen gegenüber, was den Ausdruck im Rumänischen flexibler, aber auch umständlicher erscheinen lässt.

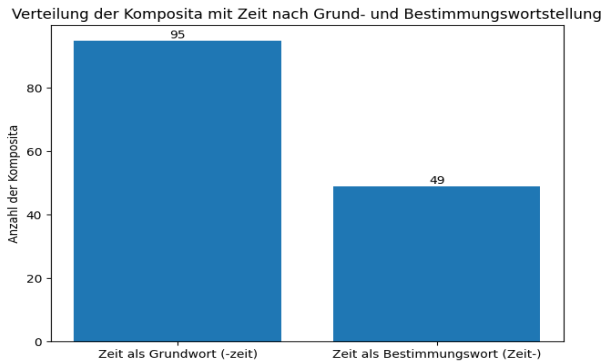
Insgesamt verdeutlicht die Gegenüberstellung, dass das Deutsche Zeitphänomene systematisch über ein zentrales morphologisches Muster bündelt, während das Rumänische auf eine Vielzahl lexikalischer und syntaktischer Mittel zurückgreift. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen ökonomischer Verdichtung und analytischer Transparenz, das den jeweiligen Sprachcharakter formt und die Art und Weise prägt, wie Zeit sprachlich konzeptualisiert wird.

Die statistische Auswertung der erfassten Beispiele zeigt ein deutliches Übergewicht der Bildungen mit Zeit als Zweitglied (97 Belege) gegenüber denjenigen, bei denen Zeit am Anfang steht (49 Belege). Dieses Ergebnis ist nicht zufällig, sondern weist auf ein grundlegendes Muster in der deutschen Wortbildung hin. Komposita mit *-zeit* am Ende erfüllen im Deutschen vor allem die Funktion, zeitliche Abschnitte, Epochen oder Phasen zu benennen (*Steinzeit*, *Bronzezeit*, *Neuzeit*, *Freizeit*, *Probezeit*). Das Zweitglied-*zeit* fungiert hier als semantischer Anker, an den unterschiedliche inhaltliche Bereiche angegliedert werden können – sei es Natur (*Eiszeit*, *Regenzeit*), Kultur (*Römerzeit*, *Renaissancezeit*) oder individuelle Lebenssituationen (*Stillzeit*, *Elternzeit*). Dadurch entsteht eine große Variationsbreite, die die hohe Frequenz solcher Bildungen erklärt.

Demgegenüber werden Bildungen mit *Zeit* am Anfang eher in abstrakteren oder funktionalen Kontexten verwendet (*Zeitraum*, *Zeitplan*, *Zeitdruck*, *Zeitmanagement*). Hier steht *Zeit* als Bestimmungswort, das weitere Konzepte näher einrahmt oder strukturiert. Diese Form der Wortbildung ist produktiv, aber weniger breit entfaltet als die Benennung von Epochen oder Phasen.

Die Verteilung macht zwei komplementäre Tendenzen sichtbar:

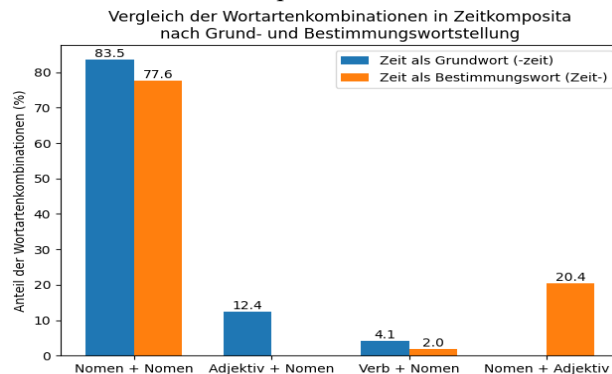
- In Komposita mit *-zeit* als Grundwort fungiert Zeit als inhaltlich spezifizierte Kategorie, die mit kulturellen, natürlichen oder individuellen Domänen verknüpft wird.
- In Bildungen mit *Zeit-* als Bestimmungswort erscheint Zeit hingegen als ordnendes Prinzip zur Strukturierung abstrakter Konzepte.



Die Dominanz der *-zeit*-Komposita zeigt, dass das Deutsche eine ausgeprägte Tendenz aufweist, *Zeit* als periodisiertes Phänomen sprachlich zu konzeptualisieren. Dies entspricht einer kulturell verankerten Praxis, historische, biologische und soziale Abläufe über klar benannte Zeitabschnitte zu strukturieren.

Bei Komposita mit *Zeit* als Grundwort dominieren eindeutig Nomen+Nomen-Kombinationen (83,5%), während Adjektiv+Nomen – (12,4%) und Verb+Nomen-Strukturen (4,1%) lediglich randständig vertreten sind.

Auch bei Bildungen mit *Zeit* als Bestimmungswort überwiegen Nomen+Nomen-Konstruktionen (77,6 %). Im Unterschied zu den *-zeit*-Komposita tritt hier jedoch die Gruppe der Nomen+Adjektiv-Verbindungen (20,4 %) deutlich stärker hervor. Abbildung X veranschaulicht den direkten Vergleich der Wortarten in Komposita mit *Zeit*.



Semantische Entsprechungen

Trotz der strukturellen Divergenzen lassen sich klare semantische Parallelen zwischen den beiden Sprachen aufzeigen. Beide Systeme verfügen über feste Ausdrucksweisen für grundlegende Felder der Zeitsemantik. So entspricht *Zeitpunkt* dem rumänischen *momentul* oder *clipa*, während *Zeitraum* als *perioadă de timp* realisiert wird. Die Dimension der *Zeit* als Ressource tritt im Deutschen besonders prägnant in Bildungen wie *Zeitdruck*, *Zeitmangel* oder *Zeitverschwendung* hervor, die im Rumänischen durch *presiunea timpului*, *lipsă de timp* und *pierdereă timpului* gespiegelt werden. Auch im Bereich der Lebens- und Arbeitsphasen finden sich klare Entsprechungen: *Probezeit* entspricht *perioada de probă*, *Elternzeit* dem *concediu de creștere a copilului*, *Freizeit* dem *timp liber*.

Von hoher kulturgeschichtlicher Relevanz sind zudem Begriffe wie *Zeitgeist* oder *Zeitzeuge*. Diese Konzepte sind im deutschen Sprachraum stark verankert, verlangen im Rumänischen jedoch Umschreibungen wie *spiritul epocii* oder *martor al timpului*. Umgekehrt verfügt das Rumänische über idiomatische Wendungen mit *vreme*, die in dieser Form im Deutschen nicht existieren, etwa *pe vremea aceea* für „damals“. Hier zeigt sich, dass trotz struktureller Parallelen kulturspezifische Bedeutungsnuancen erhalten bleiben.

a. Historische und kulturelle Epochen

In diesem Bereich ist die Parallele zwischen deutschem Kompositum und rumänischer analytischer Struktur besonders klar erkennbar. Während das Deutsche morphologisch verdichtet (*Steinzeit*), gebraucht das Rumänische überwiegend „epoca + Genitiv“ (*epoca bronzului*). Nur in Fällen wie *Neuzeit – epoca modernă* zeigen beide Sprachen eine ähnliche morphologische Verdichtung.

<i>Steinzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>epoca de piatră</i>	Nomen + Präpositionalkonstruktion
<i>Bronzezeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>epoca bronzului</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Eisenzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>epoca fierului</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Römerzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>epoca romană</i>	Adjektiv + Nomen
<i>Renaissancezeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>epoca Renașterii</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Neuzeit</i>	Zusammensetzung aus Adjektiv und Nomen	<i>epoca modernă</i>	Adjektiv + Nomen
<i>Jetztzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>timpul prezent</i>	Nomen + Adjektiv

Die wortinterne Flexion ist bei sogenannten Phrasenkomposita nicht grundsätzlich ausgeschlossen, vor allem dann, wenn das Erstglied aus einer syntagmatischen Einheit (Adjektiv + Substantiv) besteht, wie etwa in der Bildung Kalte-Kriegs-Zeit.

b. Lebensphasen und soziale Rollen

Hier zeigt sich ein starker kultureller Einfluss. Begriffe wie *Elternzeit* haben im Deutschen eine fest etablierte gesellschaftspolitische Bedeutung, während das Rumänische auf beschreibende Periphrasen zurückgreift.

<i>Jugendzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>perioada tinereții</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Elternzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>concediu de creștere a copilului</i>	Umschreibung (Periphrase)
<i>Probezeit</i>	Zusammensetzung aus Verb und Nomen	<i>perioada de probă</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Gesellenzeit</i>	Zusammensetzung aus Verb und Nomen	<i>perioada de ucenicie</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Stillzeit</i>	Zusammensetzung aus Adjektiv und Nomen	<i>perioada alăptării</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Karenzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>perioada de suspendare a activității</i>	Nomen + Genitivkonstruktion

c. Alltag und Freizeit

Im Bereich *Alltag und Freizeit* zeigt sich die größte Varianz. Das Deutsche bevorzugt kompakte Komposita (*Arbeitszeit*), während das Rumänische mit Präpositionalkonstruktionen (*timp de muncă*) oder sogar längeren Umschreibungen (*timp petrecut în fața ecranului*) arbeitet. Interessant ist die hohe Produktivität von *timp* im Rumänischen, das als Grundwort flexibel mit Adjektiven oder Präpositionen kombiniert wird.

<i>Arbeitszeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>timp de muncă</i>	Nomen + Präpositionalkonstruktion
<i>Freizeit</i>	Zusammensetzung aus Adjektiv und Nomen	<i>timp liber</i>	Nomen + Adjektiv
<i>Spielzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>timpul jocului</i>	Nomen + Genitivkonstruktion
<i>Wartezeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>timp de așteptare</i>	Nomen + Präpositionalkonstruktion
<i>Reisezeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>timp de călătorie</i>	Nomen + Präpositionalkonstruktion
<i>Bildschirmzeit</i>	Zusammensetzung aus zwei Nomen	<i>timp petrecut în fața ecranului</i>	Umschreibung (Periphrase)

d. Abstrakte und philosophische Konzepte

In den *abstrakten Konzepten* fällt die Divergenz der lexikalischen Basis auf. Während das Deutsche durch das Grundwort *Zeit* Einheit schafft, verwendet das Rumänische ganz unterschiedliche Lexeme (*perioadă, durată, moment, clipă, spirit, martor*). Dies deutet auf eine größere lexikalische Variation und weniger Fixierung auf ein einzelnes Grundwort als Konzeptträger hin.

Zeitraum	Zusammensetzung aus zwei Nomen	perioadă de timp	Nomen + Präpositionalkonstruktion
Zeitspanne	Zusammensetzung aus zwei Nomen	durată de timp	Nomen + Präpositionalkonstruktion
Zeitpunkt	Zusammensetzung aus zwei Nomen	momentul / clipa	Einfaches Nomen
Zeitgeist	Zusammensetzung aus zwei Nomen	spiritul epocii	Nomen + Genitivkonstruktion
Zeitzeuge	Zusammensetzung aus zwei Nomen	martor al timpului	Nomen + Genitivkonstruktion

Die kontrastive Betrachtung macht zudem deutlich, dass die Stellung des Lexems *Zeit* innerhalb des Kompositums unterschiedliche Funktionen erfüllt. Steht es am Ende, wie in *Sommerzeit, Bildschirmzeit* oder *Spielzeit*, fungiert es primär als Klassifikationskategorie, die durch das Erstglied näher bestimmt wird. Im Rumänischen werden diese Konstruktionen typischerweise analytisch aufgelöst: *timpul verii, timpul petrecut în fața ecranului, timpul jocului*. Befindet sich *Zeit* hingegen am Anfang, wie in *Zeitraum, Zeitplan* oder *Zeitgeist*, bestimmt es die semantische Rahmung, während das Zweitglied die konkrete Ausprägung markiert. Auch hier reagiert das Rumänische überwiegend mit Periphrasen: *perioadă de timp, managementul timpului, spiritul epocii*.

Die sprachlichen Strukturen verweisen zugleich auf unterschiedliche kulturelle Strategien im Umgang mit Zeit. Das Deutsche tendiert zu kompakten, metaphorisch aufgeladenen Lexemen, die sowohl Effizienz als auch Prägnanz betonen. Begriffe wie *Zeitdruck* oder *Zeitverschwendung* spiegeln eine ökonomisierte Sicht auf Zeit wider, in der sie als knappe Ressource konzeptualisiert wird. Das Rumänische hingegen entfaltet durch analytische Wendungen wie *pierderea timpului* oder *lipsă de timp* eine größere semantische Offenheit und Transparenz. Gleichzeitig bewahrt es mit *vreme* eine lexikalische Dimension, die Zeit stärker im Sinne von Wetter, Gelegenheit oder historischer Phase denkt.

Die kontrastive Analyse der Zeit-Komposita im Deutschen und ihrer rumänischen Entsprechungen zeigt zwei komplementäre Sprachstrategien. Das Deutsche verdichtet komplexe Konzepte in morphologisch kompakten Komposita, während das Rumänische dieselben Inhalte über analytische, syntagmatisch gebundene Strukturen erschließt. Diese Unterschiede sind nicht nur linguistisch relevant, sondern auch didaktisch bedeutsam: Lernende können daran exemplarisch erkennen, wie morphologische und syntagmatische Mittel unterschiedliche kulturelle Perspektiven auf das Konzept *Zeit* reflektieren. Während das Deutsche *Zeit* in klaren, häufig metaphorisch strukturierten Kategorien fasst (*Zeitfenster, Zeitdruck, Zeitgeist*), bewahrt das Rumänische durch Umschreibungen und idiomatische Vielfalt (*fereastră de timp, presiune a timpului, spiritul epocii*) eine narrative Offenheit. Beide Sprachsysteme zeigen damit, dass *Zeit* zwar ein universales Phänomen darstellt, ihre sprachliche Modellierung jedoch tief in den jeweiligen kulturellen und strukturellen Eigenheiten verwurzelt ist.

Die Verteilung der Fugenelemente bei Zeit-Komposita verdeutlicht, dass das Deutsche auf eine Kombination aus morphologischer Tradition und phonologischer Ökonomie zurückgreift. Nach Kessel und Reimann [vgl. 5, S. 102] treten Fugenelemente an der sogenannten Fuge auf, also an der Verbindungsstelle zwischen den beiden Konstituenten eines Kompositums. Komposita mit *-zeit* als Zweitglied weisen häufig ein *-s-* auf, wenn das Erstglied mehrsilbig ist (*Arbeitszeit, Lebenszeit*), während einsilbige Stämme oft ohne Fuge auskommen (*Ruhezeit, Steinzeit*). In Bildungen mit *Zeit-* als Erstglied dominiert die Nullfuge (*Zeitplan, Zeitspanne, Zeitrahmen*), es sei denn, historische Flexionsformen haben überdauert (*Zeiteinteilung, Zeiterfassung*).

Im Rumänischen fehlt dieses Phänomen, da Wortverbindungen in der Regel über Präpositionalkonstruktionen (*o chestiune de timp, ritm al vieții*) oder Genitivbindungen (*sfârșitul epocii,*

spiritul timpului) realisiert werden. Die Sprache bevorzugt also syntagmatische Verknüpfungen anstelle morphologischer Verdichtungen – ein Merkmal, das die analytische Struktur des Rumänischen bestätigt.

Neben den Determinativ- und Kopulativkomposita, die in der Forschungsliteratur traditionell, als Haupttypen deutscher Kompositionsstrukturen beschrieben werden, unterscheiden zahlreiche Autoren – unter ihnen auch Fleischer [vgl. 3, S. 98-99] – eine weitere Kategorie, nämlich die Possessivkomposita. Diese werden formal zwar den Determinativkomposita zugeordnet, lassen sich jedoch nicht ohne Weiteres in eine entsprechende syntagmatische Wortgruppe umwandeln. Ihre Einordnung ist in der Forschung nicht unumstritten, sie werden jedoch aus funktionaler Perspektive als eigene semantische Untergruppe betrachtet. Während ein typisches Determinativkompositum wie *Zeitplan* transparent paraphrasiert werden kann („ein Plan für die Zeit“), entzieht sich die Bedeutung von Possessivkomposita einer einfachen syntagmatischen Entfaltung.

Fazit

Hervorzuheben ist, dass sich auch im Bereich der Zeitkomposita Ansätze zu solchen Strukturen finden, wenngleich sie quantitativ eine untergeordnete Rolle spielen. Bildungen wie *Zeitgenosse*, *Zeitzeuge*, *Zeitkritiker* oder *Zeitreisender* sind insofern besonders, als sie nicht lediglich eine relationale Bestimmung zu „Zeit“ ausdrücken, sondern vielmehr Zugehörigkeit oder einen charakteristischen Bezug markieren. So bezeichnet *Zeitgenosse* „jemanden, der in derselben Zeit lebt“, während *Zeitzeuge* „jemanden meint, der über eine bestimmte Zeit berichten kann“.

Diese Bildungen bewegen sich an der Schnittstelle zwischen Determinativ- und Possessivkomposita, da sie zwar eine determinierende Relation enthalten, sich jedoch nicht ohne Bedeutungsverschiebungen in einfache syntagmatische Strukturen überführen lassen. Entsprechende rumänische Paraphrasen wie *martor al timpului* oder *contemporan al epocii* erfassen den semantischen Gehalt dieser Komposita nur eingeschränkt und verdeutlichen die strukturellen Divergenzen zwischen beiden Sprachsystemen.

Damit bestätigt sich, dass die deutsche Kompositionsmorphologie über ein hohes Maß an Ausdrucksökonomie verfügt und zugleich eine erhebliche semantische Verdichtung erlaubt. Das Rumänische hingegen meidet systematisch derartige possessive Verdichtungen und greift bevorzugt auf analytische Konstruktionen zurück. Der Bezug zur „Zeit“ wird somit explizit markiert, erfolgt jedoch nicht durch morphologische Integration, sondern durch syntagmatische Mittel. Dies stellt einen weiteren Beleg für die unterschiedlichen sprachstrukturellen Strategien im Umgang mit einem universalen Konzept wie „Zeit“ dar.

Für den DaF-Unterricht ergeben sich daraus konkrete Lernherausforderungen, insbesondere im Hinblick auf die Dekodierung und die produktive Bildung von Zeitkomposita, da Lernende aus analytisch geprägten Sprachsystemen dazu tendieren, komplexe Komposita durch periphrastische Umschreibungen zu ersetzen.

Literaturverzeichnis:

1. DONALIES, Elke. Die Wortbildung des Deutschen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. 270 p. ISBN 3-8233-6131-7.
2. ENGEL, Ulrich. Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1991. 782 p. ISBN 978-3-87276-600-7.
3. FLEISCHER, Wolfgang. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1969. 384 p. ISBN 978-3-11-025663-5.
4. FLEISCHER, Wolfgang; BARZ, Irmhild; SCHRÖDER, Marianne. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter, 2012. 504 p. ISBN 978-3-1102-5663-5.
5. KESSEL, Katja; REIMANN, Sandra. Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen: A. Francke Verlag, 2012. 247 p. ISBN 978-3-8252-3692-2.

ZUM STELLENWERT PRAGMATISCHER TEXTE IM RAHMEN DES PRAGMATISCH-FUNKTIONALEN ANSATZES IM DAF-UNTERRICHT

Tatiana KONONOVA, Dozentin, Doktor, Philologische Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti

Abstract: *The present article is dedicated to the didactic integration of pragmatic factual texts. Particularly in the context of teaching German as a foreign language (DaF), the pragmatic-functional perspective gains relevance, as it focuses on authentic language use in concrete communicative situations. Against this background, the aim of the present study is to identify key aspects of pragmatic factual texts and to analyze their significance within the framework of the pragmatic-functional approach in DaF teaching.*

Keywords: *pragmatic-functional approach in DaF teaching, pragmatic factual texts, authentic communicative situations, pragmatic text types, intercultural aspects.*

Im Zuge einer zunehmend kommunikationsorientierten Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts rückt die Analyse und didaktische Einbindung pragmatischer Sachtexte verstärkt in den Fokus der sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung. Besonders im Kontext des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (DaF) gewinnt die pragmatisch-funktionale Perspektive an Relevanz, da sie authentische Sprachverwendung in konkreten Kommunikationssituationen in den Mittelpunkt stellt. Zahlreiche Studien widmen sich dem Wesen pragmatischer Sachtexte, ihren kommunikativen Funktionen sowie den strukturellen und inhaltlichen Merkmalen. Auch ihr pädagogischer Nutzen im Kontext des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF) rückt zunehmend in den Fokus. Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie darauf ab, zentrale Merkmale pragmatischer Sachtexte zu analysieren und deren Bedeutung im Rahmen des pragmatisch-funktionalen Ansatzes im DaF-Unterricht herauszuarbeiten.

Gerade im Zeitalter der Globalisierung und zunehmender internationaler Vernetzung kommt diesen Textsorten besondere Relevanz zu: Sie bieten Modelle realitätsnaher Kommunikationsmuster, die zur Aneignung kulturell geprägter Sprachhandlungen beitragen. Auf diese Weise leisten pragmatische Sachtexte einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz und bereiten auf die Anwendung der Fremdsprache in unterschiedlichen landeskundlichen sowie interkulturellen Kontexten vor.

So betont J. Searle, dass pragmatische Sachtexte nicht nur der Informationsübermittlung dienen, sondern auch Fähigkeiten wie kritisches Denken und den Umgang mit Informationen fördern. Diese Texte spielen eine zentrale Rolle im Bildungsprozess, indem sie zur Entwicklung von Kommunikationskompetenzen beitragen [18, S. 80 – 85].

Laut T. van Dijk tragen pragmatische Texte zur Klarheit und Genauigkeit der Kommunikation bei. Ihre Anpassungsfähigkeit an verschiedene Kontexte und Zielgruppen macht sie zu einem wichtigen Werkzeug in der modernen Gesellschaft, in der Präzision von Informationen entscheidend ist [9, S. 175].

Ein wichtiger Aspekt unserer Studie ist es zu verstehen, wie pragmatische Sachtexte den sprachlichen Unterrichtsprozess beeinflussen, indem sie kritisches Denken fördern und die Sprachkompetenz verbessern.

Pragmatische Texte nehmen einen zentralen Platz im Prozess des Fremdsprachenerwerbs ein, da sie nicht nur zur Entwicklung von Sprachkenntnissen beitragen, sondern auch zur Ausbildung der notwendigen Kompetenzen für eine erfolgreiche Interaktion in realen Kommunikationssituationen [21, S. 4 – 5].

Diese Texte, die sich durch ihre praktische Ausrichtung auszeichnen, helfen den Lernenden, die Sprache nicht nur als eine Reihe von grammatikalischen Regeln und lexikalischen Einheiten zu beherrschen, sondern als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele in unterschiedlichen Kontexten [14, S. 111 – 115].

Erstens trägt der Einsatz pragmatischer Texte im Unterricht maßgeblich zur Förderung der Lese- und Verstehenskompetenz bei. Es handelt sich hierbei um authentisches Sprachmaterial, das durch die Darstellung lebensnaher Kommunikationssituationen einen Einblick in den realen Sprachgebrauch ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit solchen Texten erleichtert den Lernenden den Zugang zur natürlichen Sprache und unterstützt sie dabei, sprachliche Strukturen im funktionalen Kontext zu erkennen und einzuordnen. Darüber hinaus wird durch die Interpretation komplexer Inhalte auch das kritische Denkvermögen gefördert, insbesondere die Fähigkeit, Informationen zu analysieren und kontextuell einzuordnen.

Ein Beispiel hierfür ist die Arbeit mit Textsorten wie *Gebrauchsanweisungen*, *Werbeanzeigen* oder *geschäftlicher Korrespondenz*: Die Lernenden erwerben dabei nicht nur lexikalische und syntaktische Kenntnisse, sondern lernen zugleich, kommunikative Absichten der Verfasser zu identifizieren sowie den jeweiligen sozio-kulturellen und situativen Kontext angemessen zu deuten.

Zweitens leisten pragmatische Texte einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung mündlicher und schriftlicher Kommunikationskompetenzen. Durch die Bearbeitung authentischer Inhalte werden die Lernenden dazu angeregt, Sprache nicht nur rezeptiv zu erfassen, sondern auch produktiv und interaktiv anzuwenden. Dies fördert insbesondere die Fähigkeit, sich adressaten- und situationsgerecht auszudrücken – ein zentrales Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts [1, S. 43].

In der Fachliteratur wird die Bedeutung des Kontextes für das Wahrnehmen und die Interpretation pragmatischer Texte vielfach hervorgehoben.

In diesem Zusammenhang weisen H. Hausendorf, U. M. Quasthoff, M. El-Okda nicht nur auf die Berücksichtigung von Inhalt und Struktur pragmatischer Texte hin, sondern auch auf den Kontext, in dem diese verwendet werden. Der Kontext ist der wichtigste Faktor, der die richtige Interpretation und angemessene Wahrnehmung von Informationen beeinflusst [12, S. 40 – 43], [10, S. 13 – 14].

Wie V. Wenzel feststellt, spielt der Kontext bei der Interpretation pragmatischer Texte eine entscheidende Rolle, da er bestimmt, wie Botschaften wahrgenommen werden und welche Bedeutungen ihnen beigemessen werden. Man kann davon ausgehen, dass die Kommunikationsteilnehmer als intentionale und aktiv handelnde Akteure differenziell auf ihr Aktantenwissen zurückgreifen. Der Kontext determiniert nicht, aber er disponiert: Bedeutung wird im aktuellen Handlungsverlauf ko-konstruiert, während neues Wissen durch die aktive Auseinandersetzung mit Gesprächspartnern und anderen Input-Quellen erworben wird [19, S. 65].

Tabelle 1. Kriterien zur Bewertung pragmatischer Texte [11, S. 220 – 234]

Kriterium	Beschreibung
Kontext	Bewertung, wie gut der Text den kulturellen und sozialen Kontext berücksichtigt, in dem er erstellt wurde.
Kommunikationsziel	Bestimmung, ob das Ziel des Textes klar ausgedrückt ist und ob es der Kommunikationssituation entspricht.
Adressat	Bewertung, wie gut der Text auf den spezifischen Adressaten ausgerichtet ist und dessen Bedürfnisse und Wahrnehmung berücksichtigt.
Sprachliche Mittel	Analyse des Einsatzes sprachlicher Mittel (Lexik, Grammatik, Stil), die den pragmatischen Zielen entsprechen.
Nachrichteninterpretation	Bewertung, wie der Text die Wahrnehmung und Interpretation der Nachricht beeinflusst, besonders bei Mehrdeutigkeiten oder Ambiguitäten.
Wirksamkeit der Wirkung	Bestimmung, wie effektiv der Text die Absichten vermittelt und die Kommunikationsziele erreicht.
Etikette und Höflichkeit	Bewertung des Einsatzes höflicher Formen und des respektvollen Umgangs mit dem Gesprächspartner, entsprechend den kulturellen Normen.
Anpassung an die Situation	Bewertung, wie gut der Text an die spezifische Kommunikationssituation angepasst ist, einschließlich der Wahl von Stil und Form.

M. Demirezen meint auch, dass pragmatische Texte, die sich durch ihre praktische Ausrichtung auszeichnen, oft von einer Vielzahl kontextueller Faktoren abhängen, wie Ort, Zeit, kulturelle Bedingungen und soziales Umfeld, in denen die Kommunikation stattfindet [8, S. 17 – 19].

Somit stellt die Berücksichtigung des Kontextes bei der Interpretation pragmatischer Texte einen integralen Bestandteil des Bildungsprozesses dar. Dabei sollte die Rolle unterschiedlicher Kontexte hervorgehoben werden, da diese die Bedeutungszuschreibung und Rezeption von Texten maßgeblich beeinflussen. Eine kontextorientierte Analyse fördert nicht nur ein vertieftes Sprachverständnis, sondern trägt auch zur Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen bei. Darüber hinaus unterstützt sie die Ausbildung kritischer Denkfähigkeiten und ermöglicht eine situationsadäquate Anpassung kommunikativer Strategien – ein entscheidender Faktor für gelingende Kommunikation in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern.

Um die didaktische Wirksamkeit pragmatischer Sachtexte im Studienprozess fundiert evaluieren zu können, ist es erforderlich, eine Reihe systematischer Kriterien heranzuziehen, an Hand derer sich beurteilen lässt, inwieweit ein Text ziel- und adressatengerecht konzipiert ist.

Zahlreiche Forschende – darunter H. Limberg, K. Glaser, D. Ashurova, K. Brinker – befassen sich mit der Definition und Abgrenzung pragmatischer Texte gegenüber fiktionalen Textsorten. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit charakterisieren sie pragmatische Texte, auch als Sachtexte bezeichnet, als zentralen Bestandteil im Prozess des Fremdspracherwerbs. Diese Textsorte verfolgt primär das Ziel, eine konkrete kommunikative Funktion zu erfüllen – sei es durch Informationsvermittlung, Meinungsbeeinflussung oder Handlungsanregung. Im Unterschied zu fiktionalen Texten, die auf ästhetische Wirkung und emotionale Rezeption ausgerichtet sind, zielen pragmatische Texte auf praktische Wirksamkeit ab, indem sie gezielt in reale Kommunikationssituationen eingebettet sind. Das Verständnis ihrer funktionalen Kategorisierung stellt einen wesentlichen Aspekt für die effektive Integration solcher Texte in didaktische Kontexte dar [15, S. 38], [2, S. 11], [4, S. 7-12].

Instruktionstexte sind Schritt-für-Schritt-Anleitungen, die dem Zielpublikum beibringen sollen, wie man bestimmte Handlungen ausführt. Dazu gehören *Bedienungsanleitungen*, *Gebrauchsanweisungen* und *Rezepte*. Im Rahmen des Deutschunterrichts eignen sich solche Texte insbesondere für Hörverstehensaufgaben, die darauf abzielen, sprachliche Strukturen im Kontext authentischer Alltagssituationen zu vermitteln [3, S. 390].

Informationstexte, wie z. B. *Nachrichtenartikel* und *Nachschlagewerke*, zielen darauf ab, dem Leser objektive Informationen zu vermitteln. Sie konzentrieren sich auf Fakten und Ereignisse und eignen sich daher ideal für die Behandlung aktueller Themen und die Erweiterung des Wortschatzes der Schüler. Der Einsatz solcher Texte im Unterricht fördert das kritische Denken und die Fähigkeit, Informationen zu analysieren [3, S. 397].

Reglementierende Texte legen Verhaltensnormen und Regeln fest, die das Zusammenleben in der Gesellschaft bestimmen. Solche Texte sind zum Beispiel *Gesetze* und *Verkehrsregeln*. Im Deutschunterricht können derartige Texte dazu beitragen, grundlegende Aspekte des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens im deutschsprachigen Raum zu vermitteln und interkulturelles Verständnis zu fördern [3, S. 393].

Persuasive Texte zielen darauf ab, die Zuhörer von einem bestimmten Standpunkt zu überzeugen oder sie zu einer Handlung zu bewegen. *Werbetexte*, *politische Reden* und *Motivationsschreiben* sind hierfür die besten Beispiele [3, S. 391].

Kontaktherstellende Texte zielen darauf ab, Beziehungen zwischen den Kommunikationsteilnehmern herzustellen und aufrechtzuerhalten. Beispiele hierfür sind *Begrüßungsansprachen* und *Geschäftsbriefe*. Diese Texte können die Grundlage für Rollenspiele und Kommunikationssübungen bilden, die zur Entwicklung der Sprech- und Schreibfähigkeiten beitragen [3, S. 392].

Jede Form pragmatischer Sachtexte weist spezifische lexikalische, stilistische und strukturelle Merkmale auf, die auf ihre jeweilige kommunikative Funktion und Zielsetzung abgestimmt sind und deren effektive Realisierung unterstützen. Das Verständnis dieser Merkmale ermöglicht eine gezielte Integration solcher Texte in den Unterricht und trägt zu einer interessanteren sowie praxisorientierten Gestaltung des Studienprozesses bei. M. Canale ist davon

überzeugt, dass die effektive Einbindung pragmatischer Texte nicht nur sprachliche Kompetenzen fördert, sondern auch die kommunikativen Fähigkeiten nachhaltig stärkt [7, S. 18 – 21].

Die Analyse der Terminologie und des begrifflichen Apparats von Sachtexten hat weitreichende praktische Implikationen für die Erforschung des Sprachsystems sowie für dessen didaktische Umsetzung. Im Kontext des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache kommt dem Verständnis verschiedener Typen von Sachtexten eine zentrale Bedeutung zu. Wie I. Kozhukhova in ihrer Arbeit „Pragmatische Kompetenz im Fremdsprachenpraktikum“ hervorhebt, ermöglicht ein solches Verständnis nicht nur eine differenzierte Einschätzung der didaktischen Relevanz pragmatischer Texte, sondern auch eine gezielte Analyse ihrer Struktur und Funktion. Die Kenntnis funktionaler und formaler Unterschiede zwischen den Textsorten trägt wesentlich zur Erweiterung sprachlicher Handlungsfähigkeit bei, fördert die kritische Auseinandersetzung mit Informationen und unterstützt eine flexible Anpassung an unterschiedliche Textformen und Kommunikationskontexte [21, S. 3].

Wie W. Butzkamm hervorhebt, fördert die Auseinandersetzung mit Sachtexten nicht nur sprachliche und analytische Kompetenzen, sondern auch das Verständnis für die kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte, in denen solche Texte entstehen. Ein derart integrativer Zugang ermöglicht es, Sprache nicht isoliert, sondern als Teil komplexer kultureller und sozialer Zusammenhänge zu erfassen. Auf diese Weise wird eine fundierte Vorbereitung auf die praktischen Anforderungen kommunikativen Handelns in der Zielsprache gewährleistet [6, S. 148].

Tabelle 2. Kategorisierung pragmatischer Texte (Sachtexte) nach W. Bublitz, N. Norrick [5, S. 120 – 134]

Kategoriety	Merkmale	Beispiele	Einsatz im DaF-Unterricht
<i>Instruktions-texte</i>	Schritt-für-Schritt-Anleitungen, die dem Leser zeigen, wie er eine Handlung ausführt.	Bedienungsanleitungen, Rezepte, Gebrauchsanweisungen	fördert das Hörverständnis und hilft den Lernenden, die Sprache im Alltag zu nutzen.
<i>Informations-texte</i>	vermitteln objektive, faktenbasierte Informationen.	Nachrichtenartikel, Nachschlagewerke, Berichte	entwickelt kritisches Denken und die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation von Informationen.
<i>Reglementierende Texte</i>	legen Verhaltensnormen und Regeln für die Gesellschaft fest	Gesetze, Verkehrsregeln, Vorschriften	vermittelt kulturelles und gesellschaftliches Wissen über deutschsprachige Länder.
<i>Persuasive Texte</i>	zielen darauf ab, den Leser zu überzeugen oder zu einer Handlung zu bewegen.	Werbetexte, politische Reden, Motivationsschreiben	fördert Argumentationsfähigkeiten und die Fähigkeit, sich in Diskussionen auszudrücken.
<i>Kontaktherstellende Texte</i>	dienen dazu, Beziehungen zu etablieren und zu pflegen.	Geschäftsbriefe, Begrüßungsansprachen, Einladungen	unterstützt die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten in formellen und informellen Kontexten.

Die meisten Didaktiker, darunter auch G. Neuner und H. Hunfeld, sind sich einig, dass die Grammatik im Fremdsprachenunterricht im Rahmen des pragmatisch-funktionalen Ansatzes ihre dominierende Rolle verliert und zugunsten anderer kommunikativer Aspekte in den Hintergrund tritt [16, S. 90–98].

Anstatt lediglich grammatikalische Strukturen in den Mittelpunkt zu stellen, rückt der pragmatische Ansatz Sprechabsichten, Rollen, Situationen sowie Themen und Texte in den Vordergrund. Elemente wie Kommunikationskontexte und aufgabenbezogene Handlungen bilden dabei die Grundlage für die Gestaltung der Lernprogression [5, S. 31]. Im Gegensatz zum traditionellen Ansatz, der auf einer progressiven Systematisierung grammatischer Formen basiert, erfolgt die

Integration grammatischer Strukturen hier in Verbindung mit konkreten kommunikativen Zielsetzungen und realen Sprachverwendungsbedürfnissen [5, S. 36]. Dies führt zu einem flexibleren und lebensnäheren Lernsystem, das aktuellen Anforderungen besser entspricht [5, S. 37]. Ein Beispiel hierfür ist der Gebrauch von Zeitformen, bei dem nicht allein formale Komplexität, sondern auch deren tatsächliche Verwendungshäufigkeit im Sprachalltag berücksichtigt wird. Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, grammatische Inhalte konsequent mit Kommunikationskontexten zu verknüpfen, um so einen funktionalen und reflektierten Spracherwerb zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Konzentration auf geeignete Textsorten als zielführend, da sie den Aufbau kontextualisierter Sprachkompetenz wirksam unterstützen [5, S. 38–39].

Laut dem bekannten Forscher V. Wenzel verfolgt der funktional-pragmatische Ansatz im Deutschunterricht das Ziel, die Fähigkeit zur effektiven und zielgerichteten Sprachverwendung in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten zu fördern [20, S. 26]. Im Mittelpunkt steht die Anwendung der Sprache in konkreten Situationen, wobei Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Instrument sozialer Interaktion und kulturellen Austauschs verstanden wird. Im Gegensatz zu traditionellen Methoden, die grammatikalische Strukturen häufig isoliert vermitteln, orientiert sich dieser Ansatz an praxisnahen Sprachhandlungen. Ziel ist es, kommunikative Handlungsfähigkeit in vielfältigen sozialen und kulturellen Kontexten zu entwickeln [20, S. 28].

Tabelle 3. Ziele des funktional – pragmatischen Ansatzes im DaF – Unterricht nach V. Wenzel [20, S. 164 – 165, 167 – 169, 172 – 174]

<i>Ziel</i>	<i>Beschreibung</i>
Aufbau kommunikativer Kompetenz	sich kompetent und klar ausdrücken, um Missverständnisse zu vermeiden und in verschiedenen kommunikativen Situationen angemessen zu handeln.
Entwicklung interkultureller Interaktionsfähigkeit	die kulturellen Normen der Kommunikation im deutschsprachigen Raum verstehen und anwenden; die Fähigkeit entwickeln, sich in interkulturellen Kontexten angemessen zu verhalten.
Sprachgebrauch in verschiedenen Formaten	sowohl mündliche (z. B. Gespräche, Diskussionen) als auch schriftliche Kommunikation (z. B. Briefe, Geschäftsbriefe, Fragebögen) effektiv einsetzen können.
Anpassung an Kommunikationszwecke	Je nach Kommunikationsziel (z. B. Bitte, Entschuldigung, Argumentation) die passenden sprachlichen Mittel auswählen und anwenden.
Einstellung auf Gesprächspartner	den sozialen Status und die Erwartungen des Gesprächspartners erkennen und ihre Sprache entsprechend anpassen.

Der funktional-pragmatische Ansatz bietet ein hohes Potenzial zur Förderung kommunikativer Sprachkompetenz auf praxisorientierter Grundlage. Durch die Auseinandersetzung mit den Zielen dieses Ansatzes wird nicht nur sprachliches Können aufgebaut, sondern auch kulturelles und soziales Orientierungswissen vermittelt, das für erfolgreiche Kommunikation in deutschsprachigen Kontexten essenziell ist [12, S. 96–99]. Dabei stehen nicht isolierte Sprachmittel im Fokus, sondern deren funktionaler Einsatz in authentischen Kommunikationssituationen.

Wie A. Redder betont, setzt die Umsetzung dieses Ansatzes den gezielten Einsatz vielfältiger didaktischer Verfahren voraus, die auf realitätsnahe Sprachverwendung ausgerichtet sind [17, S. 122–124]. Insbesondere pragmatische Sachtexte übernehmen hier eine zentrale Rolle: Sie veranschaulichen konkrete sprachliche Handlungsformen und ermöglichen eine Verbindung zwischen sprachlichen Strukturen, kommunikativen Absichten und situativen Gegebenheiten. Eine systematische Integration solcher Textsorten trägt wesentlich dazu bei, Sprache nicht nur regelgeleitet, sondern flexibel und kontextsensibel anzuwenden.

Die methodisch reflektierte Einbindung pragmatischer Sachtexte macht den Unterricht nicht nur lebensnah und abwechslungsreich, sondern steigert zugleich die Effektivität und Nachhaltigkeit des Spracherwerbs.

Tabelle 4. Methoden der Umsetzung des funktional – pragmatischen Ansatzes im DaF-Unterricht nach E. Kashina [13, S. 42 – 43, 37 – 39, 43 – 52]

<i> Methode </i>	<i> Beschreibung </i>
Rollenspiele und Dramatisierungen	Dialoge und Szenarien in vorgegebenen Situationen nachspielen (z. B. beim Kauf von Bahntickets, bei der Arbeitssuche, in einem Touristenzentrum). Dies fördert die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität in realen Kommunikations-situationen.
Arbeit mit authentischen Materialien	mit realen Texten wie Speisekarten, Fahrplänen, Werbeanzeigen oder Briefen arbeiten, um die Sprache in praktischen, alltäglichen Kontexten zu üben.
Simulation von Alltagssituationen	Simulation von realen Kommunikationssituationen (z. B. im Restaurant, bei der Behörde oder beim Arzt), um Schüler auf die Anwendung der Sprache in Alltagssituationen vorzubereiten.
Gruppenarbeit und Diskussionen	in Gruppen zusammenarbeiten, um Argumentationsfähigkeiten und Diskussionskompetenz zu entwickeln; die Meinung klar und strukturiert äußern und die Meinung anderer respektieren.

Der funktional-pragmatische Ansatz im DaF-Unterricht stellt eine zeitgemäße und handlungsorientierte Methodik dar, die den Erwerb sprachlicher, kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in den Mittelpunkt rückt. Durch den gezielten Einsatz pragmatischer Sachtexte gelingt es, Sprache als Mittel authentischer Interaktion erfahrbar zu machen und sie in funktionalen, alltagsnahen Kontexten zu verankern. Dabei wird die rein formale Sprachvermittlung zugunsten einer anwendungsbezogenen Perspektive überwunden, wodurch der Spracherwerb nachhaltiger, situationsbezogener und relevanter für reale Kommunikationsanforderungen gestaltet wird. Doch wie jeder Ansatz hat auch der funktional-pragmatische Ansatz seine Stärken und Schwächen. In der nachfolgenden Tabelle werden sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen dieses Ansatzes im Deutschunterricht beleuchtet.

Tabelle 5. Vorteile und Nachteile des funktional – pragmatischen Ansatzes im DaF-Unterricht [13, S. 63 – 75]

<i> Vorteile </i>	<i> Nachteile </i>
<i>Förderung der kommunikativen Kompetenz:</i> Studierende werden befähigt, die Sprache in echten, kommunikativen Situationen anzuwenden.	Erhöhte Anforderungen an die Lehrkräfte: Der Ansatz erfordert eine gründliche Vorbereitung und Fachkenntnisse.
<i>Interkulturelle Sensibilisierung:</i> Der Ansatz fördert das Verständnis für kulturelle Unterschiede und hilft den Studierenden, sich in verschiedenen sozialen Kontexten sicher zu bewegen.	Schwierigkeiten bei der individuellen Anpassung: Anfänger oder Studierende mit unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen haben Schwierigkeiten, die Sprache im Kontext zu verwenden.
<i>Vielfältige Anwendungsformate:</i> Studierende werden auf eine Vielzahl von Kommunikationsszenarien vorbereitet, sowohl mündlich als auch schriftlich.	Verletzung der sprachlichen Normen: Der Fokus auf Pragmatik kann die sprachliche Genauigkeit beeinträchtigen.
<i>Authentische Materialien:</i> Der Einsatz von realen Texten und Kommunikationssituationen macht den Unterricht praxisorientierter.	Gefahr von Missverständnissen in komplexen Situationen: In komplexeren, formelleren Kontexten könnte der pragmatische Ansatz zu Missverständnissen führen.

Der funktional-pragmatische Ansatz im DaF-Unterricht bietet vielfältige didaktische Vorteile, insbesondere hinsichtlich der Förderung kommunikativer Kompetenz sowie interkultureller Sensibilität. Durch die gezielte Anwendung der Sprache in realitätsnahen und alltagsbezogenen Kommunikationssituationen wird die Sprachverwendungsfähigkeit praxisorientiert gestärkt.

Gleichzeitig bringt dieser Ansatz spezifische Herausforderungen mit sich, vor allem hinsichtlich der hohen Anforderungen an die Lehrkraft. Diese muss nicht nur über umfassende

sprachdidaktische Kompetenzen verfügen, sondern auch flexibel auf heterogene sprachliche Voraussetzungen reagieren können.

Trotz dieser Herausforderungen bleibt der funktional-pragmatische Ansatz ein zukunftsweisendes Konzept, da er gezielt auf vielfältige kommunikative Handlungssituationen vorbereitet und die Fähigkeit zur situationsangemessenen Sprachverwendung nachhaltig fördert.

Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Lehrkraft, die als Vermittlerin sprachlicher und interkultureller Handlungskompetenz agiert. Ihre Rolle geht über reine Wissensvermittlung hinaus und umfasst die Begleitung, Moderation sowie Reflexion des Studienprozesses. Ziel ist es, den sprachlichen Einsatz kontextsensibel und adressatengerecht zu gestalten.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Einbindung pragmatischer Sachtexte zu, die als authentische Kommunikationsmodelle dienen. Diese Textsorten ermöglichen es, sprachliche Strukturen und kommunikative Handlungsweisen in konkreten, realitätsnahen Kontexten zu erlernen und anzuwenden, wodurch der funktional-pragmatische Ansatz seine Praxisrelevanz und Wirksamkeit entfaltet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Lehrkraft im funktional-pragmatischen Unterrichts-konzept eine vielschichtige Rolle innehat, welche die Förderung einer reflektierten, bewussten und kultursensiblen Sprachverwendung einschließt. Durch gezielte Unterstützung und angeleitete Interaktion wird die authentische Anwendung der Sprache in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten optimal vorbereitet.

Literaturverzeichnis:

1. ADAMZIK, Kirsten. *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin: Ed. Walter de Gruyter, 2016. 423 p. ISBN 978-3-11-033935-2
2. ASHUROVA, D.U. *Text Linguistics*. Tashkent: Ed. Tafakkur qanoti, 2012. 204 p. ISBN 978-9943-382-30-5
3. BLÜHDORN, H., BREINDL, E., WASSNER, U. Text – Verstehen, Walter de Gruyter Verlag, 2006, Berlin, 431 p. [online] [citat 13.09.2025]. Disponibil: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docid/7817/file/IDS_Jahrbuch_2005_Text_Verstehen_2006.pdf
4. BRINKER, Klaus. *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Ed. Erich Schmidt Verlag, 2010. 82 p. ISBN 978-3503-155-31-6
5. BUBLITZ, Wolfram, NORRICK, Neal R. *Foundation of Pragmatics*. Berlin: Ed. Walter de Gruyter GmbH&Co, 2011. 725 p. ISBN 978-3-11-021425-3
6. BUTZKAMM, Wolfgang. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Ed. A. Francke Verlag, 2002. 319 p. ISBN 978-3-8252-1505-7
7. CANALE, Michael A., SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, In: *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1980, vol. 1 (1), pp. 1-47. [online] [citat 05.09.2025]. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
8. DEMIREZEN, Mehmet. Pragmatics and Language Teaching, In: Hacettepe Üniversitesi Ejltilm Fakültesi Dergisi, 1991, nr.6, p. 281-287. [online] [citat 05.09.2025]. Disponibil: [file:///C:/Users/User/Downloads/week%2010%20Pragmatics%20and%20language%20teaching%20Demirezen%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/week%2010%20Pragmatics%20and%20language%20teaching%20Demirezen%20(1).pdf)
9. DIJK, van Teun. *Text and Context Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London and New York: Ed. Longman, 1977. 261 p. ISBN 978-0-5825-5085-8
10. EL – OKDA, Mohamed. Developing Pragmatic Competence: Challenges and Solutions, In: Asian EFL Journal, 2011, vol. 13 (2), pp.169-198. [online] [citat 06.09.2025]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/289473275_Developing_pragmatic_competence_Challenges_and_solutions
11. FETZÉR, Anita. *Recontextualizing Context: Grammaticality Meets Appropriateness*. Amsterdam: Ed. John Benjamins Publishing, 2004. 250 p. ISBN 90-272-5363-3
12. HAUSENDORF, Heiko, QUASTHOFF, Uta M. *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Ed. Westdeutscher Verlag, 1996. 429 p. ISBN 3-531-12743-8

13. KASHINA, Elena. *Role Plays and Linguistic Games*. Samara: Ed. Samara Verlag, 1992. 187p.
14. KOITHAN, Ute, et ali. *Aspekte neu Lehrbuch C1*. München: Ed. Klett – Langenscheidt, 2016. 210 p. ISBN 978-3-1260-5035-7
15. LIMBERG, Holger, GLASER, Karen. *Pragmatische Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Ed. Peter Lang, 2020. 416 p. ISBN 978-3-631-82950-9
16. NEUNER, Gerhard, HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Ed. Langenscheidt Verlag, 1993, 178 p. ISBN 978-3-12-606513-9
17. REDDER, Angelika. *Sprechakte und Sprachfunktionen*. Tübingen: Niemeyer, 1990. 420 p.
18. SEARLE, John R. *Speech acts an essay in the philosophy of language*. Great Britain: Ed. Cambridge University Press, 1969. 188 p. [online] [citat 07.09.2025]. Disponibil: https://books.google.md/books?Id=t3_whfknvf0c&pg=PP5&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
19. VERSCHUEREN, Jef. *Understanding Pragmatics*. UK London: Ed. Arnold Publishing, 1999. 412 p. ISBN 0- 340 -64624-1
20. WENZEL, Veronika. *Relationelle Strategien in der Fremdsprache: Pragmatische und interkulturelle Aspekte der niederländischen Lernersprache von Deutschen*. Münster: Ed. Agenda Verlag, 2002. 325 p. ISBN 978-3-8968-8149-6
21. Кожухова, И.В. Прагматическая компетенция на практикуме по иностранному языку. In: Вестник Челябинского государственного университета, 2015, nr. 27 (382), p. 96-100 УДК 811.161.1

C
Z
U

ANSÄTZE ZUR ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ AUF DEM MITTLEREN BIS FORTGESCHRITTENEN SPRACHNIVEAU

Elvira GURANDA, Dozentin, Doktor, Philologische Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti

Lina CABAC, Lektor, Doktor, Philologische Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti

Abstract: *This article discusses the importance and enhancement of reading skills in foreign language teaching, particularly at the intermediate to advanced language level. Reading literacy is understood as a complex skill that goes beyond mere recognition of written language and includes understanding, using, evaluating, and interpreting texts. The article emphasizes that good reading involves active strategies such as goal setting, selective reading, integration of prior knowledge, and metacognitive control. The interdependence between native and foreign language reading skills is also highlighted. Criteria for selecting reading texts and reading strategies are analyzed, as is the role of textbooks in the development of reading skills in German as a foreign language (DaF) teaching. Overall, the paper demonstrates the complexity of the reading process and emphasizes the need for systematic promotion of reading skills at an advanced language level.*

Keywords: *reading skills, reading motivation, reading strategies, foreign language skills.*

Das Erlernen einer Fremdsprache ähnelt einem komplexen Mosaikbild, das auf der Entwicklung unterschiedlicher Fachkompetenzen beruht. Ein wichtiges Element dieses Mosaiks stellt (neben Sprechen, Hören, Schreiben) die Lesekompetenz dar. Vor allem hat die Pandemiezeit die Bedeutung des Lesens hervorgehoben. Der Schwerpunkt in einem gezwungenen online-Unterricht liegt schon nicht mehr auf Sprechen, Diskutieren oder schriftliche Äußerung, sondern eher auf autonomem Lernen der Studierenden. Im Mittelpunkt des autonomen Lernens steht selbstverständlich das Lesen eines Textes. Jedoch setzt dies nicht nur das bloße Lesen bzw. Vorlesen eines Pensums voraus, sondern ist mehr ein Prozess des Sortierens der wahrgenommenen Informationen, des Bewertens und des Interpretierens. Somit kommen wir auf die Frage, was ist eigentlich das Lesen und die Lesekompetenz?

1. Lesekompetenz. Begriffserklärung

Das Lesen setzt neben dem Erkennen der Buchstaben, Wörtern und Sätzen der jeweiligen Sprache auch das Erfassen des Sinns voraus. Daher bezeichnet die Lesekompetenz laut den Ergebnissen der internationalen PISA-Studie die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen [Vgl. 4, S. 10]. Diese Erkenntnis macht deutlich, dass die Lesekompetenz vielfältig ist und im weiteren Sinne verfasst wird. Sie schließt solche Aspekte ein, wie Verstehen, zielgerichtetes Informationserheben, Bewerten, Interpretieren und interkulturelles Handeln (vor allem in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache).

Aus der Perspektive der Sozialisationsforschung, zu deren Ausarbeitung die Wissenschaftler Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich [8] deutlich beigetragen haben, wird die *Lesekompetenz* in Anlehnung an Artelt und Dörfler als „ein komplexes Fähigkeitskonstrukt [dargestellt], das aus mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten besteht. Dabei werden zumeist hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse unterschieden“ [2]. Diese hierarchieniedrigen (das richtige Dekodieren auf Buchstaben- und Wortebene bis zum Bedeutungserfassen auf Satz- und Absatzebene) und hierarchiehohen (durch den Inhalt angeleitetes Denken, das Schlussfolgern und Umgang mit Verständnisschwierigkeiten) Prozessebenen werden in den interaktionistischen Ansätzen [12, 9] betont, indem die beiden gleichzeitig oder in zeitlicher Überlappung aktiviert sein können. Das heißt, die hierarchiehohen Prozesse werden eingesetzt, bevor die hierarchieniedrigeren völlig abgeschlossen sind [vgl. 11]. Somit ist die Lesekompetenz als zeitlich relativ stabile Fähigkeit aufgefasst, die sowohl hierarchieniedrige als auch hierarchiehöhere Leseprozesse umfasst. Im weiteren Sinne zählen dazu noch einstellungs- und leserverhaltensbezogene Aspekte, wie Auffassung, Motivation, Emotion, Verhalten nach dem Lesen [vgl. 2]

Die gleiche Komplexität des behandelten Begriffs wird im Artikel „Was versteht PISA unter Lesekompetenz?“ von deren Autoren Cordula Artelt und Mathias Schlagmüller entlarvt: „*Lesefähigkeit stellt damit ein universelles Kulturwerkzeug dar, dessen Bedeutung auch in einer sich verändernden Medienlandschaft nicht geringer geworden ist. Vielmehr stellt sich immer wieder heraus, dass Lesen zu können eine notwendige Voraussetzung bzw. Schlüsselqualifikation für den kompetenten und selbstbestimmten Gebrauch aller Medien darstellt.*“ [3, S. 172]. Obwohl diese Behauptung in Bezug auf die Lesekompetenz auf dem schulischen Niveau aufgestellt wurde, gilt sie u.E. vollständig auch für den Hochschulbereich. Zudem heben die Autoren die kulturellen und medialen Aspekte der Lesefähigkeit hervor, die zurzeit in der didaktischen Forschung öfters unter Lupe genommen werden.

Die oben angeführten Definitionen und Begriffsauffassungen beweisen wie vielfältig die Formulierungen sein könnten, jedoch stellen sie alle im Fokus, dass die Lesekompetenz sich eher auf die Fähigkeit der Leserschaft Textrepräsentationen, Einstellungs- und Handlungsmodelle aufzubauen, als auf das Dechiffrieren des Geschriebenen bezieht.

2. Guter Leser. Eigenschaften

Die Entwicklung der Lesekompetenz in der oben angeführten Auslegung muss im Grunde genommen zur Bildung eines „guten“ Lesers bzw. einer „guten“ Leserin beitragen. Was sei denn ein guter Leser bzw. eine gute Leserin? In den Ausführungen von Duke und Pearson [6, S. 107f.] finden sich mehrere Merkmale, die gute Leser kennzeichnen. Diese Merkmale müssen bei der Förderung der Lesekompetenz auf allen Niveaustufen, sowie bei der Entwicklung der fachlichen und allgemeinen Lesestrategien der fortgeschrittenen Deutschlernenden beachtet werden.

Gute Leser sind diejenigen, die ...

- aktiv sind;
- vor dem Lesen schon klare Ziele formuliert haben;
- den Text vor dem Lesen überfliegen und dessen Struktur beachten;
- stets Vermutungen zum Inhalt stellen;
- selektiv lesen und kontinuierlich Entscheidungen darüber treffen, welche Abschnitte genau, welche oberflächlicher, welche gar nicht und welche wiederholt gelesen werden sollten;

- das entstehende Textverständnis ständig konstruieren, revidieren und hinterfragen;
- versuchen, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu generieren und mit Lücken im Textverständnis umzugehen;
- beim Lesen das vorhandene Vorwissen integrieren;
- beim Lesen den Stil, die Intention der Textautoren, sowie den geschichtlichen Kontext berücksichtigen;
- ihr persönliches Textverstehen prüfend betrachten und ggf. anpassen;
- die Qualität und den Wert des Textes bewerten und zum Text intellektuell und emotional Stellung nehmen;
- den Leseprozess verschiedenen Textsorten anpassen;
- den Prozess des Textverstehens auch außerhalb der unmittelbaren Lesehandlung ausbauen;
- das Textverstehen als befriedigenden und produktiven Vorgang empfinden.

Diese Eigenschaften des guten Lesers bzw. der guten Leserin beziehen sich selbstverständlich auf eine muttersprachliche Leserschaft. Da der Leseprozess auf mündlicher Redefertigkeit beruht, haben die Fremdsprachenkenntnisse einen großen Einfluss auf den Leseerwerb in dieser Fremdsprache. Nicht zuletzt trägt auch die in der Muttersprache erworbene Lesekompetenz dazu bei, die Lesekompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln. Somit befinden sich bei dem Lesenden die Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse in einer deutlichen Interdependenz, denn die Lesefähigkeit in der einen Sprache auf die zweite transferiert wird (wie die Ergebnisse der Bilingualismusforschung zeigen). Alderson [1] verdeutlicht den Einfluss der beiden Sprachen auf die fremdsprachliche Lesekompetenz, unterstreicht aber dabei, dass aufzutreffende Lese Probleme eher auf mangelnde Fremdsprachenkenntnisse zurückzuführen seien.

Unser Ziel in diesem Beitrag ist somit zu erforschen, welche Faktoren die Förderung eines guten Lesers bzw. einer guten Leserin beeinflussen und welche Strategien diesen Prozess unterstützen können.

3. Faktoren, die die Entwicklung der Lesekompetenz in der Fremdsprache beeinflussen

Lesemotivation: Die Lesemotivation kann verschiedene Gründe haben. In der Pädagogik wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivationskomponenten unterschieden. Die intrinsische Motivation umfasst [7] folgende Merkmale:

- die erlebte Herausforderung beim Lesen,
- das Gefühl der kognitiven Einbezogenheit,
- die eingeschätzte Bedeutung der Lesekompetenz,
- die Neugier und soziale Aspekte des Lesens sowie
- die positive Einschätzung der eigenen Lesekompetenz.

Die extrinsische Motivation hat [7] folgende Merkmale:

- das Streben nach Anerkennung,
- die Disposition, nur bei Vorhandensein äußeren Drucks zu lesen,
- die Tendenz, sich beim Lesen mit anderen zu vergleichen, sowie
- ein Lesen, das vorrangig deshalb geschieht, um Noten zu verbessern.

Selbstverständlich üben alle Formen der Lesemotivation einen bedeutenden Einfluss auf das Leseverhalten des Studierenden aus, somit wird auch die Lesekompetenz gefördert. Jedoch haben, wie die Forschung zeigt, die intrinsischen Motivationsformen eine stärkere Wirkung darauf.

Lesemenge: Dieser Faktor ist hinsichtlich der erfolgreichen Entwicklung der Lesekompetenz in der einschlägigen Literatur immer noch umstritten aufgefasst. Obwohl es Vertreter der mangelhaften Effizienz der Viellese-Strategie gibt, sind wir der Ansicht, dass ein gut gesteuerter Lese Prozess von variablen Lesematerialien (ggf. in großen Mengen) zum Erfolg bringen kann. Durch gesteuerten Lese Prozess wird in diesem Beitrag verstanden, dass die Lektüre im Unterricht von der Lehrkraft moderiert und durch verschiedene Aufgaben (vor, während und nach dem Lesen) aufgegriffen wird.

Vorkenntnisse: Das Vorhandensein der Hintergrundkenntnisse im jeweiligen Bereich wird auch zu einem der Schlüsselfaktoren der Lesekompetenz-Entwicklung auf dem mittleren bis

fortgeschrittenen Sprachniveau (GER-Niveau B2-C1) gezählt, denn die im Text verwendeten Wörter und Wendungen aktivieren beim Lesenden unwillkürlich die erforderlichen Vorkenntnisse. Nichtsdestotrotz muss erwähnt werden, dass ein großes Problem bei der Aktivierung der Vorkenntnisse in der Fremdsprache das mangelnde Wortverständnis (d.h. unbekannte Wörter, unklare Realienwörter) darstellt. Deswegen scheint die Arbeit am Wortschatz von großem Gewicht bei der Entwicklung der Vorkenntnisse auch in der Fremdsprache zu sein. Zu diesem Faktor werden auch die Kenntnisse über die Merkmale und Besonderheiten der zu bearbeitenden Textsorte gezählt. Die sichere Wahrnehmung der Struktur und des Aufbaus des jeweiligen Textes führt zur Erleichterung seiner Rezeption und zur Erhöhung seines Verständnisses.

Fremdsprachenkenntnisse (Wortschatz, Grammatik): Dieser Faktor ist komplementär zu dem oben genannten. Geringer Wortschatz und Unkenntnis der relevanten grammatischen Strukturen erschweren den Leseprozess und dadurch das gesamte Textverstehen. Deswegen ist es so wichtig, auf Niveau B2-C1 bei Studierenden die Fähigkeit zu entwickeln, selbständig die entstandenen Lücken im Wortschatz- und Grammatikbereich zu schließen. Dabei sieht diese Fertigkeit auch vor, mit Medien, Nachschlagewerken und sonstigen exemplarischen Quellen umzugehen.

Leseflüssigkeit (auch Geschwindigkeit): Auf dem mittleren bis fortgeschrittenen Niveau wird schon vom Studierenden eine bestimmte Leseflüssigkeit und -geschwindigkeit erwartet, die aber im Vergleich zur Muttersprache einigermaßen geringer ist. Es ist dadurch zu erklären, dass der fremdsprachige Leser / die fremdsprachige Leserin über einen eingeschränkten Wortschatz in der jeweiligen Sprache verfügt und die komplexen grammatischen Strukturen nicht ausreichend automatisiert sind.

Inferierfähigkeit: Das Inferieren setzt den Prozess des „zwischen den Zeilen Lesens“ voraus, d.h. der Lesende muss fähig sein, aus den Informationen im Text bestimmte Schlussfolgerungen zu ziehen, Wissen zu erschließen und die im Text entstandenen sog. „Leerstellen“ auf Grundlage des vorhandenen Vorwissens zu ergänzen [vgl. 5, S. 303]. Diese Fähigkeit steht beim fremdsprachigen Leser / der fremdsprachigen Leserin in direktem Verhältnis zu dem Niveau der bereits existierenden Fremdsprachen- und Vorkenntnissen. Da aber meist die Fremdsprachenkenntnisse unzureichend sind, erzeugt der / die Lesende zu wenige Inferenzen. Hier gilt es bei den Studierenden das selektive Lesen sowie die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen, zu entwickeln.

Lesestrategien (Schulung selektiver Fähigkeiten, Schlussfolgerungen ziehen): Dieser ist ein weiterer wichtiger Faktor, der die Lesekompetenz auf der didaktischen Dimension beeinflusst. In der Fachliteratur werden zwei große Kategorien der Lesestrategien unterschieden: kognitive und metakognitive Lesestrategien. Die *kognitiven* Lesestrategien beziehen sich direkt auf das Lesematerial, sie setzen solche Leseaktivitäten voraus, wie Selektion von wichtigen und sekundären Informationen, Antizipieren, Zusammenfassen des Textes, Inferenzenziehen aufgrund eigener Vorkenntnisse und der exzerpierten Textinformationen, sowie Gliedern des Textes in logisch-funktionale Einheiten und Kommentieren. Die *metakognitiven* Lesestrategien dienen der bewussten Kontrolle und Steuerung der kognitiven Prozesse während der Lesetätigkeit. Zu solchen Regulierungsstrategien gehören, z.B. Zielformulierung, Planung von Hilfsmitteln, wiederholte Prüfung des Verstandenen, wiederholte Rückkehr zu fraglichen Stellen im Text, Fragestellung zum Textinhalt, sowie Überprüfung der Richtigkeit von Vermutungen.

4. Auswahl des Lesestoffs

Für die Entwicklung der Lesekompetenz auf dem mittleren bis fortgeschrittenen Sprachniveau hat die eigentliche Thematik der ausgewählten Lesetexte eine bedeutende Rolle. Das von den Lesenden beherrschte Niveau erlaubt es im Unterricht, vielfältige Inhalte zu behandeln, vor allem, weil auch das Alter der fremdsprachigen Leserschaft gewisse Welterfahrungen, empirische Vorkenntnisse voraussetzt.

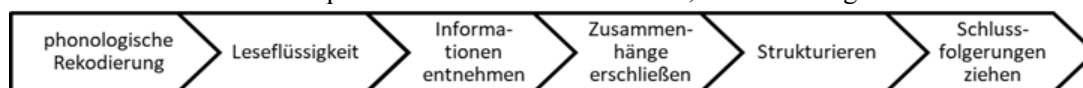
Da die Fremdsprachenkompetenz auf Niveau B2-C1 spontanes und fließendes Verständigen, das Äußern zu anspruchsvollen Themen, Kommentieren, klares Strukturieren komplexer Sachverhalte usw. vorsieht, muss auch die Auswahl der zu lesenden Texte zielgerecht und sprachfördernd getroffen werden.

Somit können wir uns bei der Wahl der Lesetexte auf folgende Kriterien konzentrieren:

- vielfältige Textsorten und -gattungen;
- schrittweise Steigerung der Textkomplexität;
- breites Themenspektrum;
- Authentizität des Textes;
- erzieherisch-ästhetische Ziele verfolgend;
- individuelles Interesse der Lesenden.

5. Bausteine zur Entwicklung der Lesekompetenz

Wenn wir uns den Leseprozess linear vorstellen würden, könnte er folgenderweise aussehen:



Die von uns erarbeitenden Etappen des Lesens befinden sich in gewisser Interdependenz. Jede weitere Etappe baut auf der vorigen auf und ergänzt sie.

Wenn wir annehmen, dass auf Niveau B2-C1 die ersten zwei Etappen, phonologische Rekodierung und Leseflüssigkeit (zusammen mit Lese­geschwindigkeit) schon automatisiert worden sind, müssen die im Schema nachfolgenden weiterentwickelt und verstärkt werden.

Zu den Bausteinen effizienter Leseförderung auf Niveau B2-C1 würden wir folgende zählen:

- systematisches Lesetraining durch eingeübte Lesestrategien durchführen;
- interdisziplinäres Lesen fördern;
- Maßnahmen zur ständigen Lesemotivation einsetzen;
- ein lesefreundliches und -förderndes Leseklima schaffen;
- Herausforderungen angehen.

Diese Bausteine werden in unterschiedlichen Lehrwerken berücksichtigt und wir wollen im Folgenden auf einzelne Beispiele effizienter Lese(verstehens)strategien eingehen.

6. Analyse der Lese-Komponente in ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (Niveau B2-C1)

In der Zeit der Digitalisierung stehen den DaF-Lehrenden und DaF-Lernenden zahlreiche Materialien zur Verfügung, aber das Hauptmedium beim Lehren und Lernen der Sprache ist nach wie vor ein Lehrbuch. Eine ganz wichtige Rolle spielt es im DaF-Unterricht bei der Entwicklung der Lesekompetenz. In den DaF-Lehrwerken werden Texte und Aufgaben zusammengefasst, die den Lernenden die Lese- und Leseverstehensfähigkeit verschiedener Textsorten beibringen sollten. Zusätzlich erfahren Lernende Informationen über Deutschland, über das alltägliche Leben der DACH-Länder, über ihre Kultur und lernen das Fremde durch das Prisma des Eigenen wahrnehmen, was zur Steigerung der Lesemotivation in der Fremdsprache führt. Es hängt in großem Maße von den LehrwerkautorInnen ab, welche Texte und Aufgaben ausgewählt sind und wie sie vermittelt werden.

Da eine beliebige Analyse nach bestimmten Kriterien durchgeführt wird, sind zunächst die Kriterien zu bestimmen, nach welchen die Vermittlung der Lesekompetenz in den Lehrwerken bewertet werden kann.

In Anlehnung an die von Meijer/Jenkins [10, S. 25] angebotenen Bewertungskriterien eines Lehrwerks nehmen wir uns vor, die Komponente „Entwicklung der Lesekompetenz“ in den Lehrbüchern nach folgenden Kriterien zu bewerten: Funktionalität, Zielgruppe, Textsortenwahl, Interkulturalität und Arbeitsformen.

Unsere Analyse beruht auf die Untersuchung der Lesekompetenz-Entwicklung in den Lehrwerken „Sicher!“ (Niveau B2), „Sicher!“ (Niveau C 1) der Autorinnen Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb und Magdalena Matussek, „Aspekte“ (Niveau B2), „Aspekte“ (Niveau C1) der AutorInnen Ute Koithan, Helen Schmitz, Tanja Sieber, Ralf Sonntag und Ralf-Peter Lösche, „Campus Deutsch“ (Lesen, B2/C1) der AutorInnen Oliver Bayerlein und Patricia Buchner, „Deutsch üben: Lesen & schreiben“ (Niveau B2) der Autorin Anneli Billina und „Deutsch üben: Lesen & schreiben“ (Niveau C1) der Autorinnen Franziska Bader und Corinna Kölblin.

Aus der Sicht des *Funktionalitätskriteriums* kann mit großem Nachdruck bestätigt werden, dass alle diese Lehrwerke dieses Kriterium vollständig erfüllen. Die angebotenen Lesetexte und Aufgaben sind zugänglich, handlungs- und interaktionsorientiert, bieten ausreichend Stoff für weitere Didaktisierungen und Vertiefungen an, die Aufgaben sind herausfordernd und erfolgsorientiert formuliert.

Die erwähnten Lehrwerke sind selbstverständlich zielgruppenorientiert und dem Ist-Zustand der Lernenden angemessen, wobei die Komplexität der verwendeten Lesematerialien schrittweise steigt und den Übergang zum nächsten Sprachniveau problemlos ermöglicht.

Zum Kriterium der *Textsortenwahl* kann erwähnt werden, dass in allen analysierten Lehrwerken überwiegend Sachtexte verwendet werden. Die literarischen Texte werden in einem sehr geringen Umfang zum Lesen angeboten. Wir können die von den AutorInnen getroffene Wahl der Textsorten unterstützen, denn die verwendeten informativen Texte strukturell sehr vielfältig sind, es kommen wichtige morphologische, syntaktische und stilistische Besonderheiten vor, die von den Lernenden im Alltag verwendet werden müssen. Zudem zeichnen sich solche Texte durch lexikalische Eindeutigkeit, Präzision, sprachliche Ökonomie, stilistische Neutralität und Prägnanz des Informationsgehalts sprachlicher Ausdrücke aus. Sie tragen außerdem einen spezifischen fachsprachlichen Charakter.

Auf dem Niveau B2 könnten wir beispielsweise folgende Textauswahl hier musterhaft einführen:

Neue Heimat

1 Lesen Sie die Überschrift des Artikels und sehen Sie sich das Bild an. Um welche Textsorte handelt es sich?

Sachtext Reportage
 Erfahrungsbericht Werbetext

2a Lesen Sie den Text. Was empfindet Doris bei ihrem Auslandsaufenthalt als positiv, was eher als negativ? Erstellen Sie eine Tabelle.

Mein Glück in der neuen Heimat

1 Kann ich es wirklich riskieren? Die Wohnung aufgeben, den Freundeskreis verlassen und in einem anderen Land komplett von vorne anfangen? Ich habe es gewagt: Ich bin vor einigen Jahren aus beruflichen Gründen relativ spontan nach Neuseeland gezogen. Fernweh hatte ich eigentlich nie und ich bin auch kein besonders abenteuerlicher Typ. Doch dann passierte Folgendes: Ich verlor plötzlich meinen Job. Nach endlos vielen erfolglosen Bewerbungen war ich frustriert. Dann fragte mich ein Freund, ob ich mir nicht vorstellen könnte, ins Ausland zu gehen. Tja, und jetzt lebe ich schon seit einer ganzen Weile ziemlich zufrieden in Wellington und arbeite als Krankenschwester.

Doch vorher gab es ein bisschen Zitterbewegen...



mich war. Also das Leben hier ist besser als in Deutschland

Quelle: Aspekte B2, S. 10

Lesen Sie den Text noch einmal. Welche Überschrift passt zu welchem Abschnitt? Ordnen Sie zu.

Zeigen Sie sich, dass Sie auch getrennt „ein Team“ sind. Kommunikation ist alles! „Versöhnen“ Sie Ihren Partner nicht.
 Gönnen Sie sich Zeit für Spontaneität und bloßes Nichtstun. Genießen Sie auch die Zeit allein. Achten Sie auf sich selbst. Sorgen Sie für gemeinsame Perspektiven.

Wenn die Liebe pendeln muss – Fernbeziehung: So gelingt die Liebe auf Distanz

Andreas studiert in Kiel, Katrin arbeitet in Stuttgart, Verena wohnt in Berlin, Jakobs neuer Job ist in Frankfurt... Während Fernbeziehungen vor kaum zwanzig Jahren noch bedauernswerte Ausnahmen waren, sind sie heute längst Alltagsrealität. Schließlich leben wir in modernen Zeiten. Und die erfordern eben nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch in der Liebe Flexibilität. Damit so eine Fernbeziehung gelingt, sollte man folgende Tipps beachten:

- 1 Tauschen Sie sich mit Ihrem Partner über Ihre Gedanken, Gefühle, Erwartungen und Ängste aus. Je mehr Sie vom Innenleben Ihres Partners wissen, desto sicherer können Sie sein, dass beim Wiedersehen nicht plötzlich ein Fremder vor Ihnen steht. Einen besonderen Zauber haben übrigens immer noch altmodisch-romantische Liebesbriefe. Etwas Handgeschriebenes, das von Herzen kommt, bringt Sie Ihrem Partner näher als jede E-Mail.
- 2 Überfrachten Sie die knappe gemeinsame Zeit nicht mit zu vielen Erwartungen und Plänen! Lassen Sie es auch mal auf sich zukommen, was das gemeinsame Wochenende für Sie beide bringen wird. Je entspannter Sie miteinander umgehen, umso wohler fühlen Sie sich.
- 3 Sie gehören sowohl in der gemeinsamen als auch in der getrennten Zeit als Paar zusammen! Beweisen Sie das Ihrem Partner immer mal wieder durch kleine Gesten, nette Anrufe oder ein „Mitbringsel“.

Quelle: Sicher B2.2, S. 100-101

Eine bunte Auswahl an Textsorten wird auch auf dem höheren Niveau C1 angeboten. Beispielsweise:

ZEIT MAGAZIN

Die eingebildete Arznei

Christiane Löll

Mit raffinierten Experimenten erkunden Forscher das Geheimnis der Placebos. Wom helfen die Scheinmedikamente? Und warum?

Absatz 1 1 Dass Patienten unwirksame Tabletten verabreicht bekommen, ist in deutschen Kliniken Routine. Sie sind nicht Opfer eines Betrugs, sondern Teilnehmer einer Studie: Um zu testen, ob neue Medikamente wirklich einen Nutzen haben, teilen Mediziner ausgewählte Patienten in zwei Gruppen ein. Die eine Hälfte, zufällig ausgelost, bekommt die neue Arznei, die andere ein Placebo.

Absatz 2 1 In solchen Studien stellen Wissenschaftler immer wieder fest, dass auch diejenigen, die nur das Placebo zu sich nehmen, auf wundersame Weise genesen. Und so sind Placebo-Therapien nun ihrerseits zum Gegenstand der Forschung geworden. Welche Beschwerden lassen sich durch eine Scheintherapie bessern? 2 Gibt es Menschen, die besonders empfänglich dafür sind? Und hat die Heilkraft durch Einbildung nur psychologische oder auch biologische Ursachen? Das sind Fragen, denen Placebo-Forscher mit raffinierten Experimenten auf den Grund gehen.

Quelle: Campus Deutsch Lesen B2/C1, S. 74

2a Lesen Sie die Thesen (A-D). Welchen stimmen Sie zu, welchen nicht? Begründen Sie. Lesen Sie dann die Texte und ordnen Sie die Thesen zu.

A In Krisen sind wir besonders kreativ.
B Nur wer viel über ein Thema weiß, kann auf geniale Ideen kommen.
C In der Gruppe sind wir einfallsreicher als allein.
D Ortswechsel fördern die Kreativität.



1 _____ Diese Methode hat sich in vielen Bereichen durchgesetzt: Man sitzt in der Gruppe zusammen und lässt seinen Ideen freien Lauf. Das ist wohl die beliebteste Kreativitätstechnik. Sie basiert auf zwei Regeln. Erstens: Außere jeden Einfall, der dir durch den Kopf geht – auch wenn er unsinnig erscheint! Zweitens: Bewerte weder deine eigenen noch die Ideen anderer! In der Praxis erweist sich die Methode oft als weniger wirksam als gedacht. Denn nicht jeder, dem gute Ideen in den Kopf schießen, kann diese in größerer Runde ungehemmt aussprechen. Zu groß ist die Sorge, etwas Naives oder Dummes zu sagen. Zumal es den meisten Menschen schwerfällt, die zweite Regel einzuhalten: Vorschläge anderer Gruppenmitglieder nicht zu kommentieren. Vor allem in Brainstorming-Runden in Unternehmen mit strenger Hierarchie belügen sich die Teilnehmer mitunter eher skeptisch: Hat Kollege Müller etwa bessere Ideen als ich? 2 Doch diese Leistungsatmosphäre ist Gift für den ungezügelt Kreativitätsfluss. Ein anderes Problem sind die Wartezeiten, in denen der „Brainstormer“ nicht selbst reden kann, sondern den anderen Gruppenmitgliedern zuhören muss. In dieser Phase wird die Ideenkette unterbrochen, der rote Faden geht verloren.

Quelle: Aspekte C1, S. 138-139

In den modernen DaF-Lehrwerken wird die interkulturelle Dimension immer stärker geprägt. Die untersuchten Quellen sind ein guter Beweis dafür, denn fast in allen Modulen / Kapiteln Bezug auf Mehrsprachigkeit, muttersprachliche Realität, kulturelle Differenzen, Realien genommen wird. Somit erfüllen die gewählten Lehrwerke das Kriterium der *Interkulturalität*.

1b Lesen Sie die Zusammenfassung. Welche Wörter drücken eine Folge aus? Markieren Sie.
 Junge Leute berichten, welche Erfahrungen sie gemacht haben und welche Folge das für ihren Studienwunsch hat.
 Da ist zunächst Anton. Er war von einem Praktikum bei einer Produktionsfirma sehr begeistert. Infolgedessen möchte er nun einen Medienstudiengang belegen. Eine andere Motivatorin hat Sophie. Sie hat ihr Bachelorstudium bald abgeschlossen, sodass sie jetzt eine neue Uni sucht, an der sie ihren Master machen kann. Julia hat kulturell sehr interessiert. Folglich möchte er gern in einer Region mit entsprechenden Angeboten studieren. Und schließlich Sara. Infolge ihrer schlechten Erfahrungen an einer Uni mit vollen Hörsälen sucht sie nun eine kleinere Uni, an der Studierende gut betreut werden.

1c Sehen Sie sich die markierten Sätze in b noch einmal an. Ergänzen Sie die Tabelle.

Konnektor	Präposition	Adverb
	in/folge	

2 Wie ist das in Ihrem Heimatland?
 Arbeiten Sie zu zweit und vergleichen Sie: Welche Studienwünsche haben junge Menschen bei Ihnen?
 Bei uns wollen auch viele, so wie Anton, Medienwissenschaften studieren. Folglich sind diese Studiengänge sehr gefragt.

3 Bei uns wollen auch viele, so wie Anton/Sophie/... studieren. Folglich/infolgedessen sind/j gibt es/ist es...
 Sie haben oft schon gute/schlechte Erfahrungen mit... gemacht, sodass sie... möchten/wachen. Infolge guter/schlechter Erfahrungen... suchen/wollen viele...
 Ich kann jetzt...

Quelle: Sicher B2.2, S. 124

2a Lesen Sie einen Text zum Thema „Dialekte“ und die Aussagen 1–8 dazu. Markieren Sie bei jeder Aussage, ob sie mit dem Text übereinstimmt (a), nicht mit dem Text übereinstimmt (b) oder ob zu dieser Aussage nichts im Text steht (c).



Die neue Dialektik

1 Die allermeisten Menschen, die heute erwachsen sind und statt Hochdeutsch zuerst einmal einen Dialekt gelernt haben, dürften eine solche oder ähnliche Geschichte erlebt haben: Sie hatten sich verliebt, fragil noch war die Partnerschaft, und dann klingelte irgendwann das Telefon, und die Mutter war dran. Oder der Vater. Oder ein alter Freund von früher. Und zum allerersten Mal hörte einen der neue Dialekt sprechen. Die Anwesenheit eines

22 deutschen Dialekten erschienen, „Däm Asterix singe Jung“ heißt „Der Sohn des Asterix“ auf Kölsch.
 30 Jahrelang überlebte der Dialekt in Deutschland fast ausschließlich in zwei Formen: im Komödiantischen und in der Politik. Kabarettisten benutzen den Dialekt, um komischer zu wirken. Ein Satz auf Sächsisch, und das Publikum lachte. Und Politiker sprachen Dialekt, weil sie dadurch dem Menschen in ihrem

Quelle: Aspekte C1, S. 48-49

Die verwendeten *Arbeitsformen* sind vielfältig und lesekompetenzorientiert gewählt. Es wurde eine geeignete Auswahl an Strategien zur Erreichung der Leseziele festgestellt. Die AutorInnen haben bei der Erstellung der Aufgaben zu den Lesetexten die etablierten didaktischen Verfahren der Aufgabenvermittlung vor, während und nach dem Lesen berücksichtigt. Vor dem Lesen wird das Vorwissen entweder durch Fragen, Bilder, Titelüberlegungen oder Vermutungen aktiviert. Somit wird gesichert, dass relevante Informationen zur kohärenten Textrepräsentation im Arbeitsgedächtnis der Lernenden nicht fehlen und es wird ein Verständnishorizont geschaffen, der das Gelesene vereinheitlicht. Die Aufgaben, die während des Lesens erfüllt werden müssen, zielen überwiegend auf Wortschatzbearbeitung, lexikalische und syntaktische Lückenerschließung, was die Anpassung des Leseprozesses an die Aufgabenanforderungen ermöglicht.

Im Folgenden führen wir einige beispielhafte Aufgaben vor dem Lesen ein, die den erwähnten Lehrwerken entnommen sind:

Einen Text thematisch einordnen, Textaussagen analysieren

1 Der Titel des folgenden Textes ist *Zahlen lernen*. Aus welchen Fachbereichen könnte der Text stammen? Was glauben Sie? Kreuzen Sie an.

<input type="checkbox"/> Philosophie	<input type="checkbox"/> Physik	<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Germanistik
<input type="checkbox"/> Pädagogik	<input type="checkbox"/> Wirtschaft	<input type="checkbox"/> Psychologie	

2 Der erste Satz des Textes lautet: *Wovon reden wir überhaupt, wenn wir von Zahlen reden?* Welche Bedeutung hat diese Frage?

3 Sprechen Sie zu zweit über die Frage und versuchen Sie eine Antwort zu finden. Machen Sie Notizen und vergleichen Sie Ihre Antworten im Kurs.

PARTIKELN UNTERSCHIEDEN
 Die Wörter überhaupt und eigentlich gehören zur Wortgruppe der Partikeln. Mit ihnen kann der Autor z. B. seine persönliche Einstellung ausdrücken, ohne dass der Inhalt des Satzes verändert wird.

Quelle: Campus Deutsch Lesen B2/C1, S. 32

Gesünder leben

1a Was macht krank? Sammeln Sie.
 b Im weltweiten Durchschnitt leben Frauen länger als Männer. Woran könnte das liegen? Diskutieren Sie mögliche Gründe.

2 Lesen Sie den folgenden Text. In welchem Textabschnitt A–F finden Sie die gesuchte Information 1–10? Es gibt jeweils nur eine richtige Lösung. Jeder Abschnitt kann mehrere Informationen enthalten.

In welchem Abschnitt ...

- nennt der Autor Bereiche aus der Gesundheitspolitik, die den Mann benachteiligen?
- beschreibt der Autor, worauf Männer und Frauen ihre biologischen Energien konzentrieren?
- stellt der Autor das unterschiedliche Essverhalten von Männern und Frauen dar?
- erklärt der Autor, wie wenig Arztpraxen auf die Bedürfnisse berufstätiger Männer reagieren?
- erläutert der Autor die geistigen Voraussetzungen bei Neugeborenen?
- bringt der Autor ein Beispiel dafür, wie Gesundheitsprogramme geschlechter-

Quelle: Aspekte C1, S. 92

Während des Lesens werden folgende Aufgaben angeboten:

1 Lesen Sie jetzt den ganzen Absatz und beantworten Sie die Fragen zu dem markierten Satz.

a Was bedeutet der Ausdruck *so ... wie ...?*
 > weder ... noch ...
 > entweder ... oder ...
 > je ... desto ...
 > sowohl ... als auch ...

b Was bedeutet die Redewendung *sich die Zähne an etwas ausbeißeln?*
 > etwas nicht essen wollen
 > starke Schmerzen haben
 > sich über etwas ärgern
 > eine Aufgabe nicht lösen können

c Welche Bedeutung hat der Ausdruck *tiefgründig?*
 > tief
 > bedeutungsvoll
 > unbedeutend
 > grundlos

d Welchen Zeitraum umfasst die Antike? Recherchieren Sie ggf. im Internet.
 > ca. 1200 v. Chr. bis 500 n. Chr.
 > ca. 3000 v. Chr. bis 1200 v. Chr.
 > ca. 100 v. Chr. bis 1200 n. Chr.
 > ca. 600 n. Chr. bis 3000 n. Chr.

2 Die Autoren zitieren drei Ansichten zu der von ihnen gestellten Frage (Aufgabe 4, Seite 32). Markieren Sie die entsprechenden Textstellen mit Nummern wie im Beispiel.

3 Notieren Sie diese Ansichten in Ihren eigenen Worten.

1 Die Zahlen

STRUKTUREN ERSCHLIESSEN
 Um einen Überblick über die

2 Reaktionen **REAGIEREN**

1 Lesen Sie einige Kommentare von Lauras Freunden. Wie beurteilen sie folgende Aspekte? Markieren Sie *p* (= eher positiv) oder *n* (= eher negativ/kritisch). An welcher Stelle im Text wird das jeweils deutlich? Markieren Sie im Text.

1 Wie beurteilt Patrizia ...
 > die Idee, bei Modeaufnahmen keine professionellen Models zu fotografieren?
 > die Tatsache, dass man trotzdem meist sehr attraktive junge Mädchen als Models wählt?

2 Wie beurteilt Markus ...
 > die Tatsache, dass die Frauen für Modeaufnahmen gestylt und geschminkt werden?
 > die Chancen von Laura und Lina, einen Job als Model zu bekommen?

Hi Laura,
 super, dass ihr ein Fotoshooting gewonnen habt. Ich finde die Idee, dass manche Modereizschriften mal auf professionelle Models verzichten, im Grunde toll. Wir „Durchschnittsfrauen“ entsprechen nun mal nicht dem Schönheitsideal auf dem Laufsteg. Beim Durchblättern dieser Zeitschriften stelle ich aber meist fest, dass die nicht-professionellen Models, die sie ihre Mode vorführen lassen, doch wieder super jung, super schlank und super hübsch sind. So wie ihr ☺. Normale Frauen mit kleinen Mäxchen findet man leider so gut wie gar nicht. Du kann man so eine Aktion im Grunde gleich sein lassen, findest Du nicht?
 Lieben Gruß und viel Spaß und Erfolg!
 Patrizia

Quelle: Campus Deutsch Lesen B2/C1, S. 33

Quelle: Sicher B2.1, S. 66-67

Nach dem Lesen sind die Aufgaben selbstverständlich sehr vielfältig:

Kriminell

c Fassen Sie Ihren Text anhand Ihrer Notizen mündlich für Ihren Partner / Ihre Partnerin zusammen. Die Redemittel helfen.

Zusammenfassung	
Einleitung	Inhaltspunkte darstellen
In dem Text geht es um das Thema ...	Hauptsächlich wird erklärt/erläutert/beschrieben/dargelegt ...
Folgendes Thema wird in dem Text behandelt ...	Außerdem/Darüber hinaus wird gezeigt, ...
Der Text befasst sich mit ...	Es wird betont/hervorgehoben, ...
	Zunächst wird erklärt, ...
	Dann erläutert der Autor / die Autorin ...
	Folgende Beispiele werden angeführt: ...
	Mit folgendem Beispiel wird verdeutlicht ...
	Die Beispiele ... zeigen ...

Quelle: Aspekte C1, S. 114

4a Lesen Sie den Eintrag aus einem Weblog. Fassen Sie Christines Problem kurz zusammen.

Falsche Erinnerung?	Samstag, 28. Oktober 2008 von Christine
Ich möchte ein Beispiel dafür einbringen, dass unsere Erinnerungen oft ganz unterschiedlich sind. Ich habe eine drei Jahre ältere Schwester. Neulich haben wir uns alte Fotos angeschaut. Auf einem Foto sind wir beim Bowling. Das ist jetzt fünf Jahre her. In unserer Mannschaft spielte Jochen mit, den man im Hintergrund auf dem Foto sieht. Jochen war ein Schulfreund von mir. Meine Schwester Anna aber behauptet, Jochen sei ein ehemaliger Arbeitskollege von ihr. Sie ist sich absolut sicher und kann sich an berufliche Einzelheiten erinnern. Ich aber auch. Schließlich bin ich mit Jochen zur Schule gegangen. Auf dem Foto ist eine Person zu sehen, an die wir beide unterschiedliche Erinnerungen haben. Wie ist das möglich?	

b Schreiben Sie einen Blogbeitrag. Beziehen Sie sich auf Christines Problem und gehen Sie dabei auf die Radiosendung ein. Benutzen Sie die Redemittel.

Wichtigkeit ausdrücken	Unwichtigkeit ausdrücken
Entscheidend ist für mich, dass ...	Das spielt für mich gar keine Rolle.
Ich halte für besonders wichtig, dass ...	Das ist ein zweitrangiges Problem.
Der wichtigste Punkt für mich ist, dass ...	Das steht für mich an letzter Stelle.
Ich will hier unterstreichen/hervorheben, dass ...	Für mich hat das gar keine Bedeutung.
Für mich ist von Bedeutung, dass ...	Ich halte das für (absolut) unwichtig/ belanglos/nbensächlich/bedeutungslos.
Das ist von größter Wichtigkeit!	Es gibt doch viel Wichtigeres!
Mir liegt besonders am Herzen, dass ...	Für mich ist das kaum der Rede wert.
	Das hat doch gar nichts zu sagen!

Quelle: Aspekte C1, S. 157

Die Komplexität der Aufgaben nach dem Lesen erlaubt den Lernenden, Verständnisprobleme zu überwinden, den Text kritisch sowie selbstbezogen zu verarbeiten, die Textstruktur und die Textaussage kohärent wiederzugeben und zu verinnerlichen.

Schlussfolgerungen

In der letzten Zeit hat sich das Mosaikbild des autonomen Lernens in einer Fremdsprache wesentlich geändert, die Lebensperspektiven und die Handlungsfelder der Studierenden haben ihren Schwerpunkt verlagert. Die Studierenden sind keine einfachen Konsumenten, sondern beteiligen sich zielbewusst am Lernprozess. Somit stellt die Lesekompetenz die Fähigkeit und Fertigkeit dar, aktiv Textrepräsentationen, Einstellungs- und Handlungsmodelle aufzubauen.

Nachdem in unserem Beitrag die Eigenschaften eines guten Lesers nach Duke und Pearson konturiert wurden, versuchten wir anhand relevanter Beispiele von Text und Aufgabenstellungen aus den Lehrwerken (Niveau B2-C1) zu beweisen, dass diese zielgerichtet zur Erziehung eines „guten Lesers“ durchaus beitragen. Dabei wurden Faktoren erwähnt und erörtert, die auf die Entwicklung der Lesekompetenz auf diesem Niveau wesentlichen Einfluss ausüben. Die fachkundige Analyse einer Auswahl von Lehrwerken für DaF auf dem mittleren bis fortgeschrittenen Sprachniveau bestätigt, dass die erwähnten Bausteine effizienter Leseförderung wie das systematische Lesetraining durch eingübte Lesestrategien, interdisziplinäres Lesen, Förderung der Interkulturalität, ständige Lesemotivation, mäßige Herausforderungen etc. berücksichtigt und handlungsorientiert entfaltet werden.

Wie aus den eingeführten Aufgabenstellungen, die nur beispielhaft dargestellt wurden, ersichtlich ist, stellt der Methodenkoffer den DaF-Lehrkräften eine breite und vielfältige Palette von didaktischen Strategien und Vorgehensweisen zur Verfügung, die lesekompetenzorientiert sind.

Literaturverzeichnis:

1. ALDERSON, J. Charles. Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? In J. C. Alderson, & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language*, 1984, pp. 1-27. ISBN 9780582553729
2. ARTELT, C., DÖRFLER, T. Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In: *ProLesen: auf dem Weg zur Leseschule; Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern; Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“*, 1. Auflage Donauwörth: Auer, 2010, S. 13–36. ISBN 978-3-403-06646-0
3. ARTELT, C., SCHLAGMÜLLER, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen. Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider and P. Stanat (Hrsg.), *Entwicklung, Bedingungen und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten*, 2004, S. 169- 196. ISBN 978-3-403-06646-0

4. BAUMERT, J., KLIEME, E., Neubrand, M. et al. *OECD PISA Schülerleistungen im internationalen Vergleich*, 2000, 50 S.
5. BUSSMANN, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2002. 783 S. ISBN 978-3520452030
6. DUKE, N. K., PEARSON, P. D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: *Journal of Education*, 2009, Nr. 189, S. 107-122. [online] [abgerufen am 25.06.2025] <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
7. GUTHRIE, J. T., ANDERSON, E. Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. A. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*, 1999, pp. 17–45.
8. HURRELMANN, K., Ulich, D. *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Studienausgabe. (Hrg.): Verlag: Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1982, 864 S. ISBN 9783407830708
9. KINTSCH, Walter. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461 p. ISBN 97880521629867
10. MEIJER, D., JENKINS, E. Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 1998, nr.1, S. 18-25, ISSN 0937-3160
11. RICHTER, T., CHRISTMANN, U. Lesekompetenz: Prozessebenen und individuelle Unterschiede. In: *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, 2002, S. 25-58
12. VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983. 418 S. ISBN 9780127120508

Lehrwerke:

1. BAYERLEIN, O., BUCHNER, P. *Campus Deutsch Lesen B2/C1*, Hueber Verlag, 2022. 88 S. ISBN 978-19-051003-0
2. KOITAN, U., SIEBER, T., SCHMITZ, H. et.al. *Aspekte B2: Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2*. Klett Sprachen GmbH, 2008. 201 S. ISBN 978-3-46847481-1
3. KOITAN, U., SIEBER, T., SCHMITZ, H. et.al. *Aspekte C1: Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 3*. Klett Sprachen GmbH, 2010. 210 S. ISBN 978-346847491-0
4. PERLMANN-BALME, M., SCHWALB, S., MATUSSEK, M. *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. B2.1, Lektion 1-6*. Hueber Verlag, 2013. 1-92 S. ISBN 978-319501207-2
5. PERLMANN-BALME, M., SCHWALB, S., MATUSSEK, M. *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. B2.2, Lektion 7-12*. Hueber Verlag, 2014. 91-170 S. ISBN 978-319701207-0

SECȚIUNEA nr. 3. ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI: FORMAREA COMPETENȚELOR PENTRU PREZENT ȘI VIITOR

Atelierul nr. 1. *Inovație educațională și transformare digitală în context european*

CZU 371.263

REDIMENSIONAREA ROLULUI EVALUĂRII PRIN METODE TRADIȚIONALE ȘI ALTERNATIVE UTILIZATE ÎN PROCESUL DIDACTIC. STUDIU DE CAZ – UTILIZAREA METODEI PORTOFOLIULUI

Elena PRUNICI, asist. univ., Centrul de Formare Continuă și Leadership,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Assessment plays a very important role both in our daily lives and in the educational process, as it allows us to identify our weaknesses and subsequently correct them. For this reason, I have chosen to address this topic in order to provide a synthesis of the particularities of assessment—a key component of the complex teaching-learning-assessment process within the context of applying the case study method and using the portfolio method as alternative forms of assessment in the instructional process. The didactic experiment conducted offers us the opportunity to observe indicators of progress, challenges, as well as potential solutions derived from the assessment process, highlighting the contrasting perspectives of the teacher and the student.*

Assessment, alongside teaching and learning, represents an essential component of the educational process, as it provides information about its quality and functionality. The concept of assessment has evolved over time. Initially, assessment was equated with measurement; later, objective-based pedagogy defined assessment as the process of determining the alignment between students' academic results and pre-defined operational objectives. Today, assessment involves making value judgments regarding both the process and the product of student learning. Since there is no perfect method of assessment, I propose combining various approaches to provide a more accurate picture of students' knowledge and competencies.

Keywords: *assessment, traditional assessment methods, alternative assessment methods, case study, docimology project.*

Introducere

În condițiile învățământului de astăzi se impune o altă manieră de abordare a evaluării rezultatelor școlare, un model de proiectare, realizare a procesului integrat de predare-învățare-evaluare mai eficient, centrat, cu adevărat, pe elev. Activitățile de evaluare trebuie proiectate din perspectiva nevoilor de formare ale celui educat. Este necesar ca evaluarea să fie centrată pe aspectele ei formative, astfel încât să cultive și să susțină interesele elevilor pentru studiu, să-i îndrume în activitatea de învățare.

Evaluarea în învățământul tradițional măsoară și aprecia cunoștințele elevilor și pune accentul pe aspectul cantitativ și anume cât de multă informație știe elevul, pe când evaluarea modernă măsoară și apreciază capacitățile elevilor (*ce știe și ce poate să facă elevul*) și pune accentul pe elementele de ordin calitativ.

Profesorul trebuie să aplice toate metodele și instrumentele de evaluare, în funcție de particularitățile clasei de elevi. Utilizarea eficientă a strategiilor, metodelor și instrumentelor de evaluare va pune în valoare aspectul creativității, al gândirii critice, al manifestării individuale, proprii fiecărui elev, rezultatul final vizat fiind formarea, la nivelul individual, a culturii generale, formarea de abilități, atitudini, competențe, priceperi și deprinderi.

1. Aspecte generale ale evaluării educaționale

Principalul rol al evaluării este acela de a îmbunătăți calitatea unei activități. Conform metodei de creștere a calității „Ciclul Deming”, realizată de Edwards Deming, evaluarea reprezintă una dintre cele mai importante componente în procesul de îmbunătățire a unei activități.

În procesul de învățământ, evaluarea a apărut târziu, tocmai pe la începutul secolului al XII-lea. Prima evaluare datată a fost în anul 1215, la Universitatea din Paris, care a introdus pentru prima

dată un examen oral pentru absolvire și anume susținerea unei lucrări. Primul examen scris a fost utilizat la Trinity College of Cambridge în anul 1702, pentru verificarea pregătirii studenților la matematică. Datorită constituirii și dezvoltării sistemelor de învățământ, a organizării lor în ansambluri de instituții școlare ordonate ierarhic și pe profiluri de formare, corelate structural și funcțional, tehnicile de evaluare orală și în scris s-au răspândit și perfecționat relativ repede [3, p. 4].



Figura 1. Ciclul Deming [3 p. 5]

Alături de predare și învățare, evaluarea este o componentă esențială a procesului de învățământ, deoarece furnizează informații despre calitatea și funcționalitatea acestuia [6, p. 5]. Informațiile obținute în urma evaluării ajută la îmbunătățirea activității de predare-învățare.

Psihologul francez Henri Pieron a fost primul care a efectuat cercetări științifice asupra evaluării didactice și care a propus termenul „docimologie” [7, p. 15]. Termenul de docimologie provine din cuvântul grecesc „dokime” care înseamnă probă, încercare. Henri Pieron considera că docimologia este știința care se ocupa cu „studiul sistematic al examenelor (moduri de notare, variabilități inter și intra individuale ale examinerilor, factori subiectivi)” [8, p. 25].

Paradigma docimologică a fost marcată în timp de următoarele patru concepții [4, p. 4]:

1. *evaluarea „comparativă”* a cărei funcție principală era de a compara elevii și de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alții, acordându-le diplomă sau alte distincții după nivelul lor de reușită;
2. *evaluarea „prin obiective”* care are ca rol să furnizeze informații funcționale, permițând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toți elevii – (standarde unitare) și oferind soluții de ameliorare;
3. *evaluarea „corectivă”*, care are ca scop să ofere elevului informații suplimentare în funcție de dificultățile constatate pentru a-i facilita învățarea;
4. *evaluarea „conștientizată”* sau „*formatoare*” care favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a lua în mâini propria transformare, fiind conștient de propriile dificultăți și lacune.

Conceptul de evaluare a evoluat și el de-a lungul timpului. La început se punea semnul egal între evaluare și măsurare, apoi pedagogia prin obiective considera că evaluarea presupune stabilirea congruențelor dintre rezultatele școlare ale elevilor și obiectivele operaționale prestabilite. În prezent, evaluarea presupune formularea de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării de către elev [4, p. 4].

2. Metode de evaluarea moderne/alternative

Un argument care vine în sprijinul utilizării metodelor complementare de evaluare [1, p. 138] este cel care menționează că acestea sunt mult mai suple și permit profesorului să structureze puncte de reper și să adune informații asupra derulării activității sale, utilizând instrumente ce se adecvează mai mult la specificul situațiilor instructiv-educative. O oarecare dificultate intervine pentru că aceste metode nu sunt standardizate, modul de pornire și de aplicare depinzând, în fiecare caz în parte, de la profesor la profesor”.

Metodele de evaluare indică calea prin care profesorul evaluează performanțele elevilor, identifică punctele tari și slabe ale procesului didactic.

Din punct de vedere istoric, metodele pot fi clasificate în metode tradiționale (*evaluarea orală, evaluarea scrisă și evaluarea practică*) și metode moderne sau alternative. Printre cele mai utilizate metode alternative se numără: *observarea sistematică a activității și a comportamentului*

elevilor în timpul activităților didactice; portofoliul, proiectul/proiectul STEM/STEAM, observarea sistematică a elevului, referatul, studiu de caz, eseul, tehnica 3-2-1, investigația, metoda RAI, interviul și autoevaluarea.

Metodele alternative au un rol formativ prin următoarele caracteristici:

- stimulează implicarea activă și responsabilă a elevilor într-o sarcină de evaluare, ajutându-i pe aceștia să conștientizeze rolul pe care și-l asumă;
- asigură o demonstrație mult mai elocventă a priceperilor și a deprinderilor în practică, a cunoștințelor în contexte variate și în funcție de subiectul propus;
- au un caracter operațional, concret, asigurând o aplicabilitate mult mai eficientă;
- stimulează potențialul creativ al elevului, dorința de inovare, originalitate și inventivitate;
- creează elevului o viziune nouă asupra învățării și pregătiri individuale pentru sarcinile școlare;
- ajută elevul să conștientizeze că ținta unei evaluări nu este doar un calificativ, ci există și alte multe câștiguri importante care-l ajută în formarea sa;
- factorii de stres sau de anxietate prezenți în realizarea examinării sunt reduși.

Proiectul este o metodă de evaluare modernă care permite elevilor să își dezvolte abilitățile de a lucra în echipă, de a se organiza, de a-și gestiona eficient timpul de lucru, abilități solicitate din ce în ce mai mult pe piața muncii. Un mare dezavantaj al acestei metode îl reprezintă faptul că evaluatorul nu poate ști exact care este contribuția fiecărui elev la proiect.

Proiectul. Reprezintă „o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă”. Elaborarea proiectului necesită o perioadă mai mare de timp (câteva zile sau câteva săptămâni) și poate fi sarcină de lucru individuală sau de grup.

În utilizarea acestei metode se parcurg următoarele etape:

- *Stabilirea temelor pentru proiect (pot fi implicați și elevii, dacă le este deja familiar acest tip de activitate);*
- *Stabilirea și precizarea perioadei de realizare a proiectului;*
- *Familiarizarea elevilor cu exigențele specifice elaborării unui proiect;*
- *Planificarea activității (individuale sau de grup).*

Este indicat ca profesorul să le recomande elevilor ca în realizarea proiectului să respecte următoarea structură [9, pp. 60-61]: *pagina de titlu (include tema proiectului; numele autorului/autorilor; școala; clasa; perioada de realizare); cuprinsul (se precizează titlurile capitolelor și subcapitolelor); introducerea (se fac referiri la importanța temei, cadrul conceptual și metodologic); dezvoltarea elementelor de conținut prezentate în cuprins; concluzii; bibliografie; anexe.*

Pe parcursul realizării proiectului, cadrul didactic oferă suport și consultații elevilor în desfășurarea cercetării, în colectarea datelor necesare și poate efectua evaluări parțiale.

Evaluarea proiectului implică atât raportarea la calitatea produsului, cât și la calitatea procesului, a activității elevului. În acest sens, este necesar ca profesorul să formuleze criterii clare, susceptibile de a asigura o evaluare obiectivă și să le comunice elevilor.

Procesul de evaluare a proiectului se va face pe baza următoarelor criterii (tabelul nr. 1):

Tabelul 1. Criterii de evaluarea a proiectului

<i>Denumirea criteriilor</i>	<i>Numărul de puncte</i>
I. Evaluarea conținutului lucrării	60
1. Titlul lucrării este formulat clar și concis	1
2. Structura și stilul lucrării	10
2.1. structura (introducere, cuprins, concluzii, bibliografie)	3
2.2. stilul (redactare, logica derulării, expresivitatea ilustrațiilor grafice)	7
3. Conținutul teoretic	13
3.1. reflectarea conceptelor, teoriilor, noțiunilor; folosirea corectă a acestora	7
3.2. utilizarea bibliografiei (este legată strict de subiect, grad de prelucrare, actualitatea surselor folosite etc.)	6

4. Cercetarea aplicativă	36
4.1. complexitatea cercetării	7
4.2. alegerea metodelor, tehnicilor și instrumentelor folosite; corectitudinea și oportunitatea acestora	9
4.3. profunzimea analizei și relevanța concluziilor	10
4.4. originalitatea demersului de cercetare	5
4.5. creativitatea; inovarea	5
II. Evaluarea susținerii	40
5. Siguranța și persuasiunea expunerii	20
5.1. stăpânirea temei	7
5.2. concizia și logica expunerii;	7
5.3. folosirea materialelor expositive și expresivitatea acestora	6
6. Claritatea și siguranța răspunsurilor la întrebări	10
7. Participarea la dezbateri pe baza proiectelor prezentate de ceilalți colegi	10
Total	100

Utilizarea acestei metode permite elevilor să își dezvolte abilitățile de a lucra în echipă, de a se organiza, de a-și gestiona eficient timpul de lucru, abilități solicitate din ce în ce mai mult pe piața muncii. Totodată permite evaluarea competențelor și a cunoștințelor dobândite de elevi în urma procesului didactic.

Limite ale utilizării proiectului ca metodă de evaluare: apariția unor conflicte între elevi (în condițiile elaborării în grup a proiectelor), minimalizarea rolului profesorului etc.

Portofoliul este metoda de evaluare ce urmărește progresiv, pe durate mari de timp, nivelul performanțelor școlare ale elevilor obținute în urma unor activități la care se folosesc metodele și tehnicile uzuale de evaluare: probele scrise, observația sistematică, proiectul, autoevaluarea etc. [2, p. 107]. Deoarece aceasta conține rezultatele obținute prin alte metode de evaluare, putem afirma că portofoliul reprezintă cartea de vizită a elevului.

Portofoliul este „o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate” [1, p. 140]. „Raportul de evaluare” (portofoliul), în concepția lui I. T. Radu, „constituie nu atât o metodă distinctă de evaluare, cât un mijloc de valorizare a datelor obținute prin evaluări realizate” (2000, pp. 225-226). De asemenea, portofoliul constituie un instrument utilizat în cadrul evaluării sumative, care permite estimarea progresului în învățare al elevului, prin raportare la achizițiile realizate în perioade de timp mai mari (semestru, an școlar sau chiar ciclu de învățământ).

În accepția lui A. Stoica, structura unui portofoliu „poate fi exclusiv o sarcină a profesorului, în sensul că el este cel care stabilește scopul, contextul, realizează proiectarea lui, formulează cerințele standard și selectează produsele reprezentative ale activității elevilor” [9, pp. 65-66]. Astfel, un portofoliu poate conține următoarele „piese”:

- fișe de informare și documentare independentă;
- referate, eseuri, creații literare proprii, rezumate, articole;
- pliante, prospecte;
- desene, colaje, postere;
- schițe, proiecte și experimente;
- date statistice, curiozități, elemente umoristice referitoare la tematica abordată;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări audio/video, fotografii;
- fișe de observare;
- reflecții ale elevului pe diverse teme;
- decupaje din reviste, reproduceri de pe internet;
- liste bibliografice și comentarii cu privire la anumite lucrări;

- hărți cognitive etc.

Pentru a facilita munca de elaborare a portofoliului, profesorul va prezenta elevilor un model de portofoliu și va preciza criteriile în funcție de care va realiza aprecierea acestuia. Există mai multe niveluri de analiză a portofoliului [4, p. 150]: fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare, nivelul de competență a elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus și progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

Avantajele utilizării portofoliului:

- permite aprecierea unor tipuri variate de rezultate școlare și a unor produse care, de regulă, nu fac obiectul niciunei evaluări;
- evidențiază cu acuratețe progresul în învățare al elevilor, prin raportare la o perioadă mai lungă de timp;
- facilitează exprimarea creativă și manifestarea originalității specifice fiecărui elev;
- cultivă responsabilitatea elevilor pentru propria învățare și pentru rezultatele obținute;
- nu induce stări emoționale negative, evaluarea având ca scop îmbunătățirea activității și a achizițiilor elevilor;
- facilitează cunoașterea personalității elevului și autocunoașterea;
- contribuie la: dezvoltarea capacității de autoevaluare, formarea și dezvoltarea competențelor metacognitive, dezvoltarea capacității de a utiliza tehnici specifice de muncă intelectuală, dezvoltarea capacității de a utiliza, asocia, transfera diverse cunoștințe, dezvoltarea capacității argumentative, dezvoltarea capacității de a realiza un produs, dezvoltarea competențelor de comunicare, dezvoltarea încrederii în propriile forțe etc.

Printre dezavantajele utilizării portofoliului se numără dificultăți în identificarea unor criterii pertinente de evaluare holistică și riscul preluării unor sarcini specifice elaborării portofoliului de către părinți etc.

Studiu de caz. Metoda studiului de caz (case study) constă în punerea elevului în contact direct cu o situație reală cu scopul de a fi analizată amănunțit și rezolvată.

Studiul de caz este „o strategie de realizare a unei cercetări care necesită investigații empirice în legătură cu un fenomen particular contemporan, într-un context de viață real și utilizând multiple surse de informații (interviuri, chestionare, mărturii, dovezi, documente)” (Robert K. Yin).

Utilizarea acestei metode în cadrul evaluării formative în procesul de predare-învățare-evaluare dă posibilitate elevilor să aplice creator cunoștințele anterioare în condiții impuse de o anumită situație; ei își dezvoltă capacitățile de comunicare, imaginație, gândire logică, rațiune practică.

Metoda studiului de caz este bine să fie aplicată pe grupe de elevi, care vor parcurge împreună următoarele etapele: *culegerea și valorificarea informației; analiza aprofundată a datelor; evaluarea critică a alternativelor; exprimarea opiniilor; elaborarea deciziilor.*

Cazul reprezintă o situație problemă reală, decupată din realitate, care, valorificată în context educațional, explicată, analizată, evaluată și soluționată în cadrul activităților colective ale elevilor și studenților, asigură premisele necesare formulării de către aceștia a noi recomandări, concluzii, reguli, legități.

Metoda studiului de caz se bazează pe realizarea contactului elevilor cu realitățile complexe, autentice, din viața cotidiană și testarea gradului de operaționalitate a cunoștințelor însușite și a capacităților formate la orele de chimie și biologie. Aplicarea studiului de caz, în alianță cu alte metode, poate face chimia și biologia ca științe accesibile, atractive și provocatoare. Luând în considerare că profesorul are rol de facilitator al învățării, nu de furnizor direct de cunoștințe, rolul elevului este unul activ, participativ, cu implicare directă în perceperea cunoștințelor. Nici rolul profesorului nu este unul nesemnificativ, deși pare a fi pasiv, el trebuie să prezinte cazul într-o manieră atractivă și să intervină discret în discuții, pentru a ghida elevii spre atingerea obiectivului dorit.

Exemple de studiu de caz

Capitolul aminoacizi și proteine constituie baza de plecare în înțelegerea noțiunilor de genetică moleculară studiate la biologie.

Exemple:

- a) *acizii nucleici și rolul lor genetic;*
- b) *codul genetic și sinteza proteinelor;*
- c) *gena -structura și funcție;*
- d) *mutațiile și mecanismul lor molecular.*

Aceste subiecte pot fi abordate prin întocmirea de referate sau eseuri care să fie rezultatul unor activități de documentare sau investigații experimentale.

Referat de laborator: „*Identificarea clorului în apa potabilă și din saramură*”

Sarcina:

- a) Documentați-vă și elaborați un eseu în care să prezentați cele mai importante utilizări ale clorului având drept suport următoarele noțiuni: *solvenți, mase plastice, insecticide, coloranți, sinteza acidului clorhidric, clorura de var, decoloranți.*
- b) Alcătuiți un referat cu tema „*Procese fermentative realizate de microorganisme prin intervenția enzimelor*” în viziune interdisciplinară chimie-biologie. Este necesar să prezentați aspecte privind: fermentația alcoolică, fermentația acetică, fermentația lactică.
- c) Alcătuiți un proiect cu tema: „*Surse de poluare și metode de combatere a acesteia*”.
Ce trebuie să urmăriți? Surse de poluare ale mediului înconjurător: poluare fizică; poluare chimică; poluare biologică; poluare estetică; poluare turistică; factorii poluanți din zona în care locuiți; consecințe ale poluării localității; metode generale de combatere a poluării; inițiative personale de combatere a poluării.
- d) Documentează-te referitor la „*Compuși organici cu importanță biologică: lipide, proteine, glucide*” și întocmește câte un referat. Efectuează în laborator lucrări practice de identificare ale acestor compuși și întocmește referatele lucrărilor.
- e) Pornind de la considerațiile teoretice legate de utilizările electrolizei, documentați-vă și realizați un proiect cu tema „*Efectele proceselor electrolitice asupra propriei persoane și asupra mediului înconjurător*”.
- f) Căutați informațiile necesare pentru a realiza un proiect cu tema „*Reacții de identificare ale cationilor și anionilor utilizate în tehnica analizelor medicale*”. Proiectul întocmit va deveni mai interesant dacă veți face referiri la efectele produse de carențele sau excesele ionilor mai importanți asupra organismului.
- g) Realizați un proiect cu tema „*Importanța reacției de hidroliză în organismul uman*”.

Concluzii:

Utilizarea metodelor alternative de evaluare, încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare.

Prin utilizarea metodei proiectul în procesul instructiv-educativ va permite elevilor să-și dezvolte abilitățile de a lucra în echipă, de a se organiza, de a-și gestiona eficient timpul de lucru, abilități solicitate din ce în ce mai mult pe piața muncii. Un mare dezavantaj al acestei metode îl reprezintă faptul că evaluatorul nu poate ști exact care este contribuția fiecărui elev la proiect.

Portofoliul servește ca o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor școlare și a progreselor înregistrate de elev, facilitând, astfel, urmărirea evoluției elevului de la un semestru la altul, de la un an la altul sau chiar de la un ciclu de învățământ la alt ciclu.

Deoarece și metodele de evaluare moderne au anumite lipsuri, dezavantaje, propun combinarea acestora, astfel încât evaluarea să ofere o imagine cât mai reală a cunoștințelor și a competențelor pe care le dețin elevii.

Bibliografie:

1. CUCOȘ Constantin. *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 138-140
2. IANOVICI, Nicoleta. *Metode didactice în predarea, învățarea și evaluarea la biologie*, 2009, p. 107
3. LICHARDOPOL, Gabriela. *Profesor-evaluator de competențe profesionale*, 2012, p. 5; http://netedu.ro/cndipt/pdf/A_MI_curs.pdf (accesat la data 16.06.2025)

4. MANOLESCU, M., *Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior – Evaluarea școlară*, 2013, p. 4. <http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/41631/Didacticieni+-+prezentare+Predeal-+7+sept.pdf> (accesat la data 16.06.2025)
5. MANOLESCU, M., *Evaluarea școlară, Metode, tehnici, instrumente*, Editura Metcor Press, București, 2005, p. 150.
6. NICU, Adriana. *Teoria și metodologia evaluării*, 2014, p. 4-5; http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre_didactice/adriana_nicu/cursuri/Pedagogie%20_curs_7_%20Teoria%20evaluării.pdf (accesat la data 20.09.2025.)
7. POTOLEA, Dan. *Teoria și practica evaluării educaționale*, 2005, p. 15, ISBN 973-0-04233-0;
8. STAN, Adrian. *Metode și tehnici în asigurarea calității evaluării la matematică în gimnaziu și liceu*, Editura Rafet, 2009, p. 25-34
9. STOICA, A., (coord.), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001, p. 65-66

CZU 51(072):371.263

AJUSTAREA METODELOR DE EVALUARE A ACHIZIȚIILOR MATEMATICE ALE ELEVILOR ÎN CONTEXTUL MEDITAȚIILOR

Diana MACARSCI, profesoară, fondator SRL Matementor, Bălți
Liubov ZASTÎNCEANU, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice
și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The article examines the issue of assessment in private mathematics tutoring, emphasizing the key differences from classroom evaluation. It highlights the diagnostic and formative functions of assessment and proposes a set of methods adapted to individualized contexts: systematic observation, short oral and written tests, guided exercises, micro-portfolios, exit-tickets, and digital technologies. The study argues for the organic integration of assessment into the instructional process to optimize time and personalize pedagogical interventions.*

Keywords: *formative assessment, tutoring, mathematics, feedback, educational technologies.*

1. Introducere

Învățarea școlară și activitatea de meditații reprezintă două contexte educaționale distincte, fiecare cu particularitățile sale organizatorice, didactice și evaluative. Procesul instructiv-educativ în cadrul clasei se desfășoară conform unui curriculum național standardizat, care stabilește obiectivele generale și specifice, conținuturile obligatorii și competențele de format pentru fiecare disciplină și nivel de studii. Acest cadru curricular asigură uniformitatea învățării și permite evaluarea comparativă a performanțelor elevilor la nivel de sistem educațional.

Curriculum național pentru matematică prevede competențe specifice necesare de format, finalități pentru fiecare clasă și propune un sistem de evaluare standardizat, care include evaluări inițiale, formative și sumative. Evaluările standardizate din cadrul școlii sunt organizate pentru grupuri mari de elevi și urmăresc verificarea achiziției competențelor prevăzute în documentele curriculare. Această standardizare, deși necesară pentru asigurarea calității educației la nivel sistemic, nu permite întotdeauna individualizarea procesului de evaluare și identificarea detaliată a cauzelor eșecurilor în învățare.

În contrast, meditațiile matematice se desfășoară în contexte mult mai flexibile, caracterizate prin lucrul individual sau în grupuri mici de maximum 4-6 elevi. Durata unei ședințe de meditații variază, de regulă, între 50-80 minute, iar obiectivele sunt stabilite în funcție de nevoile specifice ale fiecărui elev. Această particularitate conferă meditațiilor un caracter profund personalizat, însă generează simultan o tensiune structurală între necesitatea evaluării detaliate și timpul limitat disponibil.

Tensiunea identificată se manifestă prin faptul că, pe de o parte, profesorul trebuie să asigure instruirea concentrată și aprofundarea conceptelor matematice, iar pe de altă parte, evaluarea completă a obiectivelor necesită timp semnificativ. Un diagnostic detaliat, testarea sumativă sau probele aprofundate consumă resurse temporale care ar putea fi dedicate activităților de predare și

exercițiu. Această limitare temporală generează două efecte negative: în primul rând, evaluările devin superficiale sau rare, neidentificând cauzele reale ale eșecurilor matematice, fie că acestea sunt conceptuale sau procedurale; în al doilea rând, intervențiile pedagogice rămân slab țintite, profesorul avansând în programa de lucru fără a remedia blocajele cognitive fundamentale.

Prin urmare, problema poate fi formulată astfel: *Cum să obținem o evaluare validă și suficient de detaliată a obiectivelor de învățare în cadrul lecțiilor de meditații, fără a „fura” timp semnificativ din activitatea de predare-aplicare?*

Autoarea Lipatnicova Irina [8] subliniază că evaluarea trebuie privită ca o procedură diagnostică care identifică direcția către rezultatele finale de calitate, însă timpul reprezintă o constrângere practică majoră în contextul meditațiilor. Această realitate impune necesitatea reconceptualizării metodologice a procesului de evaluare în cadrul ședințelor individuale sau de grup restrâns.

2. Repere metodologice: fundamentarea teoretică a evaluării în contextul meditațiilor

Evaluarea în învățământ reprezintă un proces complex prin care se colectează, analizează și interpretează informații despre performanțele elevilor în raport cu obiectivele stabilite. Șova Tatiana și Putină Dorina [3] definesc evaluarea ca pe o componentă esențială a procesului didactic, care îndeplinește funcții multiple: diagnostică, formativă, sumativă și prognostică. În contextul meditațiilor matematice, funcția diagnostică și cea formativă dobândesc o importanță deosebită, întrucât acestea permit identificarea lacunelor și ajustarea imediată a strategiilor instructive.

Evaluarea formativă, conceptualizată ca fiind evaluarea destinată îmbunătățirii învățării în timpul procesului educațional, reprezintă fundamentul teoretic pentru abordarea evaluativă în meditații. Balmuş Olga [1, p. 190] argumentează că: *„evaluarea este modalitatea prin care profesorul rezumă ce efect a avut predarea asupra elevilor, pentru a-și putea planifica activitățile ce urmează”*. Această perspectivă teoretică susține ideea că evaluarea nu trebuie separată de procesul instructiv, ci integrată organic în acesta.

Botezatu Valeria [2] dezvoltă conceptul de feedback în evaluarea formativă, subliniind că acesta reprezintă elementul care transformă evaluarea dintr-o simplă măsurare a performanței într-un instrument de optimizare a învățării. Feedbackul eficient, conform autoarei, trebuie să fie specific, prompt și orientat spre acțiune, oferind elevului nu doar informații despre ceea ce a făcut greșit, ci și indicații clare despre cum poate îmbunătăți performanța. În contextul meditațiilor, unde raportul profesor-elev permite interacțiuni directe și imediate, feedbackul poate fi furnizat în timp real, maximizând impactul său asupra învățării.

Unii autori [4] analizează relația dintre evaluarea formativă și activitatea independentă a elevului, demonstrând că evaluarea bine structurată dezvoltă capacitatea de autoreglare a învățării și stimulează autonomia cognitivă. Această perspectivă este deosebit de relevantă pentru meditații, unde unul dintre obiectivele fundamentale este dezvoltarea capacității elevului de a învăța independent, fără sprijin permanent.

Din perspectiva utilizării tehnologiilor informaționale și comunicaționale în evaluare [5], instrumentele digitale permit automatizarea procesului de corectare, generarea rapidă de rapoarte detaliate și individualizarea sarcinilor de evaluare. Aceste avantaje sunt deosebit de valoroase în contextul meditațiilor, unde timpul disponibil este limitat și unde personalizarea reprezintă o cerință esențială.

Teoria evaluării ca procedură diagnostică [8], propune o reconceptualizare a evaluării de la o activitate de măsurare la o procedură de identificare sistematică a cauzelor care generează rezultatele finale. Această abordare implică analiza erorilor la trei niveluri:

- *blocaje conceptuale* care reflectă neînțelegerea fundamentală a noțiunilor matematice;
- *erori procedurale* care indică aplicarea incorectă a algoritmilor;
- *erori de rutină sau atenție* care sunt accidentale și nu reflectă lacune cognitive profunde.

În contextul meditațiilor, această clasificare permite profesorului să prioritizeze intervențiile pedagogice, focalizându-se preponderent asupra blocajelor conceptuale și erorilor procedurale.

Modelul feed-up, feed-back și feed-forward, prezentat în literatura de specialitate [2], oferă un cadru structural pentru organizarea feedbackului în procesul evaluativ.

- *Feed-up-ul* clarifică obiectivul de învățare și criteriile de performanță, asigurându-se că elevul înțelege ce anume trebuie să atingă.
- *Feed-back-ul* comunică precis ce a fost realizat corect și ce necesită îmbunătățire, oferind o perspectivă obiectivă asupra performanței actuale.
- *Feed-forward-ul* orientează elevul spre acțiunile concrete următoare, transformând evaluarea într-un ghid pentru învățarea ulterioară.

Aplicarea consecventă a acestui model în cadrul fiecărei ședințe de meditații asigură că evaluarea îndeplinește funcția sa formativă și contribuie efectiv la progresul elevului.

3. Metodologia implementării metodelor de evaluare la meditații

3.1. Metode și procedee specifice contextului individualizat

Analiza literaturii de specialitate [3], [4], [5], [6], [9] și a practicilor eficiente în domeniul meditațiilor matematice a permis identificarea unui set de metode și procedee evaluative care răspund cerințelor specifice ale acestui context educațional. Aceste metode se diferențiază semnificativ de cele utilizate în activitatea didactică frontală, adaptându-se particularităților lucrului individual sau în grup mic:

1. *Observarea sistematică* a activității elevului reprezintă o metodă evaluativă fundamentală în contextul meditațiilor. Profesorul urmărește în timp real modul în care elevul abordează rezolvarea sarcinilor matematice, notând mental sau în fișe de observație pașii urmați și erorile tipice comise. Această metodă, descrisă de Șova și Putină [3], devine deosebit de eficientă în lucrul cu unul sau doi elevi, permițând identificarea imediată a dificultăților și furnizarea de feedback prompt. Spre deosebire de activitatea în clasă, unde profesorul nu poate observa simultan procesul de lucru al tuturor elevilor, în meditații observarea permite înțelegerea profundă a proceselor cognitive ale elevului.
2. *Probele orale scurte* reprezintă o metodă evaluativă deosebit de eficientă în contextul meditațiilor, contrar situației din activitatea de clasă unde acestea sunt adesea ineficiente. În cadrul unei clase numeroase, profesorul nu poate acorda timp suficient fiecărui elev pentru răspunsuri orale elaborate, iar frica elevului de a răspunde în public, poate inhiba performanța autentică. În schimb, în ședințele individuale sau de grup mic, elevul are atât șansa, cât și necesitatea de a răspunde verbal, ceea ce permite profesorului să evalueze nu doar corectitudinea răspunsurilor, ci și calitatea raționamentului matematic. Profesorul poate formula rapid două-trei întrebări de verificare a înțelegerii la începutul sau la finalul meditației, obținând un diagnostic rapid fără consumul excesiv de timp.
3. *Probele scrise scurte*, materializate în mini-teste sau fișe de lucru cu durata de cinci până la zece minute, oferă informații clare și obiective asupra nivelului elevului. Aceste probe conțin itemi selectați specific pentru competențele deficitare identificate anterior și permit monitorizarea progresului în timp. Avantajul major al acestor probe este că nu consumă mult timp din ședința de meditație, dar furnizează date concrete pentru evaluarea eficienței intervențiilor pedagogice.
4. *Exercițiul dirijat și analiza erorilor* constituie o metodă complexă în care elevul rezolvă probleme sub supraveghere directă, iar profesorul solicită explicarea pașilor și discută cauzele erorilor. Această abordare, aplicabilă cu eficiență maximă în remediarea lacunelor, permite eliminarea concepțiilor greșite prin confruntarea elevului cu propriul raționament eronat. Galkina Svetlana [6] subliniază că această metodă este una dintre cele mai eficiente în activitatea de meditații, deoarece transformă eroarea dintr-un eșec într-o oportunitate de învățare profundă.
5. *Metoda portofoliului*, adaptată contextului meditațiilor, constă în colectarea selectivă a unor probe reprezentative ale elevului, însoțite de note și observații. Spre deosebire de portofoliul clasic, care poate deveni voluminos și dificil de gestionat, în meditații se utilizează conceptul de micro-portofoliu, care conține doar trei-patru probe esențiale: diagnosticul inițial, un exercițiu corectat reprezentativ și un exit-ticket final. Această selecție permite urmărirea progresului pe termen lung fără a genera sarcină administrativă excesivă. Această metodă este

aplicabilă mai ales la elevii cu tip de gândire vizual, care preferă de revadă rezolvări în procesul de pregătire ulterioară.

6. *Autoevaluarea și reflecția elevului* reprezintă o metodă care stimulează metacogniția și responsabilizarea față de propriul proces de învățare. La finalul unei ședințe de meditații, elevul este solicitat să explice ce a înțeles, unde întâmpină încă dificultăți și cum ar putea să îmbunătățească performanța. Profesorul ghidează acest proces reflexiv prin întrebări structurate, facilitând dezvoltarea conștiinței metacognitive. Această metodă transformă elevul dintr-un receptor pasiv al evaluării într-un participant activ la propriul proces evaluativ.
7. *Tema-probă pentru acasă* constituie o metodă care externalizează o parte din procesul evaluativ, economisind timp din ședința efectivă. Profesorul oferă un set mic de sarcini ca diagnostic, care va fi verificat la începutul următoarei întâlniri. Această abordare permite identificarea clară a conceptelor care au rămas neînțelese și oferă elevului oportunitatea de a lucra independent, dezvoltându-și astfel autonomia cognitivă.
8. *Testele cu itemi obiectivi*, care pot include întrebări cu alegere multiplă, completare sau asociere, pot fi transmise elevului cu cel puțin o zi înaintea ședinței. Acestea permit verificare rapidă și pot fi adaptate pentru completare pe calculator sau telefon, iar utilizarea sistemelor expert pentru verificarea automată a cunoștințelor reduce semnificativ timpul de corectare și permite profesorului să se concentreze pe interpretarea rezultatelor și pe planificarea intervențiilor. Aceste teste sunt utile fie la începutul ședinței pentru identificarea lacunelor, fie la final pentru verificarea consolidării cunoștințelor.
9. *Exit-tickets* în contextul evaluării formative, reprezintă o tehnică de evaluare rapidă aplicată la finalul unei activități de învățare. Exit-ticket-ul [9, p. 19] este definit ca fiind: „*un instrument de colectare a informațiilor despre înțelegerea elevilor prin intermediul unor întrebări sau sarcini scurte, completate în ultimele minute ale lecției*”. În contextul meditațiilor matematice, exit-ticket-ul constă din una-două întrebări scrise directe, care măsoară transferul imediat al cunoștințelor și permit profesorului să orienteze temele pentru următoarea ședință. Timpul alocat este de 2-3 minute, suficient pentru ca elevul să formuleze un răspuns, dar nu atât de lung încât să consume din timpul efectiv de predare.

Studiind alte surse bibliografice în această direcție, se pot deduce următoarele formule de acțiune, care pot fi aplicate în funcție de caz concret:

- *Evaluarea = diagnostic + ghid pentru intervenție*. Evaluarea nu este doar „punctaj”, ci procedură diagnostică care prioritizează lacunele esențiale ce blochează progresul [5].
- *Evaluarea formativă + feedback rapid = eficiență sporită*. Evaluarea formativă combinată cu feedback individualizat și feed-forward optimizează activitatea independentă și adaptarea intervențiilor [4].
- *Tehnologia scade costul temporal al evaluării*. Testele pe calculator, sistemele de quiz automatizate și instrumentele de analiză (learning analytics) reduc timpul de corectare și furnizează rapoarte rapide pentru profesor [5].
- *Evaluarea trebuie integrată în activitate (nu separată)*. Mini-diagnostice, micro teste și exit-tickets transformă evaluarea în parte din lecție, nu într-o pauză.

3.2. Model de protocol operațional pentru ședința de meditație de 60 minute

Implementarea eficientă a evaluării în meditații necesită o structură organizatorică clară, structurată pe principiul diagnosticului integrat în cinci etape distincte.

I: Pre-sesiune (cu cel puțin o zi înainte). Profesorul transmite un quiz online cu 4-6 itemi, completat asincron și corectat automat. Această evaluare permite identificarea rapidă a dificultăților și pregătirea diferențiată a materialelor.

II: Mini-diagnostic inițial (minutul 0-8). Profesorul propune o problemă-barieră și două întrebări orale rapide pentru identificarea punctelor de blocaj și orientarea strategiei instructive.

III: Intervenție focalizată (minutul 8-45). Profesorul integrează micro-evaluări la fiecare cinci-sprezece minute, cu trei-patru itemi corecți imediat, permițând ajustarea în timp real a explicațiilor.

IV: Automatizare (minutul 45-58). Elevul rezolvă exerciții procedurale pentru consolidare, iar profesorul observă și notează unul-două tipuri de greșeli reprezentative.

V: Exit-ticket (minutul 58-60). Elevul răspunde la una-două întrebări scrise care măsoară transferul imediat și orientează temele pentru ședința următoare.

Eficiența modelului constă în combinarea evaluării asincrone cu diagnosticul rapid și micro-evaluările integrate, transformând evaluarea în parte organică a procesului instructiv. Astfel, combinarea armonioasă a evaluării asincrone, care nu consumă din timpul efectiv al lecției, cu diagnosticul rapid la început și cu micro-evaluările integrate pe parcurs. Evaluarea devine parte organică a procesului de predare, nu o pauză separată care întrerupe fluxul instructiv. Această abordare răspunde imperativului timpului în meditații, menținând echilibrul între necesitatea evaluării detaliate și eficiența instructivă.

3.3. Distribuția rolurilor în procesul evaluativ la orele de meditații

Eficiența evaluării în meditații depinde de claritatea rolurilor și responsabilităților fiecărui actor implicat. *Profesorul* proiectează bancul de itemi pentru evaluările asincrone, interpretează rapoartele generate automat, conduce diagnosticul inițial în ședință și decide intervențiile țintite pe baza datelor colectate. Acest rol activ în reglarea formativă este susținut de literatura de specialitate [3], [5], [7] care subliniază importanța expertizei pedagogice în interpretarea și utilizarea rezultatelor evaluative.

Elevul își asumă responsabilități crescânde în procesul evaluativ prin completarea quiz-urilor asincrone, realizarea autoevaluărilor după rubrici clare și explicarea propriilor greșeli în cadrul analizei de eroare. Această implicare activă dezvoltă autonomia cognitivă și capacitatea de monitorizare a propriului progres, transformând elevul dintr-un obiect pasiv al evaluării într-un subiect activ al propriei învățări.

Instrumentul digital colectează automat datele, oferă scoruri imediate și evidențiază erori tipice prin statistici descriptive. Aceste funcții automatizate eliberează timpul profesorului pentru activități de interpretare complexă și pentru interacțiunea directă cu elevul.

Părintele, acolo unde este relevant, monitorizează aplicarea temelor-probe și susține exercițiile asincrone, fără a interveni direct în procesul evaluativ sau instructiv, menținându-se în rolul de sprijin logistic și motivațional.

3.4 Principii operaționale pentru integrarea evaluării în meditații

Implementarea eficientă a evaluării în contextul meditațiilor se ghidează după anumite principii operaționale fundamentale. Sinteza realizată în baza surselor de specialitate permite evidențierea a patru principii operaționale pentru integrarea evaluării în meditații.

Primul principiu este acela că *evaluarea trebuie să fie preponderent formativă*, urmărind obținerea de informații despre lacune, strategii eronate și ritm de învățare, nu acordarea imediată de note sau calificative. Această evaluare informează intervenția pedagogică și permite ajustări continue ale strategiilor instructive.

Al doilea principiu se referă la *integrarea organică a evaluării în activitatea de predare*, transformând-o dintr-o pauză separată într-o componentă naturală a procesului instructiv. Mini-diagnosticile, micro-testele și exit-ticket-urile devin parte din lecție, nu întreruperi ale acesteia. Profesorul poate combina corectarea cu activitatea propriu-zisă, oferind feedback verbal imediat care asigură reglarea rapidă a învățării.

Al treilea principiu presupune *externalizarea unei părți din evaluare* sub forma temelor-probe, seturi scurte de exerciții predate la începutul orei și corectate la următoarea întâlnire. Această strategie permite ca timpul destinat predării în ședință să rămână intact, în timp ce evaluarea continuă să furnizeze informații valoroase despre progresul elevului.

Al patrulea principiu recomandă *utilizarea instrumentelor automate* acolo unde este posibil, pentru reducerea timpului de corectare și furnizarea de statistici rapide. Testele digitale scurte permit profesorului să se concentreze pe interpretarea rezultatelor și pe planificarea intervențiilor, mai degrabă decât pe corectarea mecanică a răspunsurilor.

Implementarea evaluării asistate de tehnologie prezintă anumite riscuri care necesită măsuri preventive. Primul risc vizează posibilitatea plagierii la quiz-urile asincrone. Profesorul reduce acest risc prin itemi care solicită explicații ale pașilor de rezolvare și prin combinarea evaluărilor asincrone cu probe în ședință, verificând astfel prezența performanței. Al doilea risc constă în dependența excesivă de testele automatizate, care pot neglija înțelegerea conceptuală. Profesorul evită această limitare menținând componente orale, rubrici calitative și analiza greșelilor, elemente pe care software-ul le completează, nu le înlocuiește. Echilibrul între evaluarea automată și cea directă asigură o imagine completă asupra performanței elevului.

Concluzii

Ajustarea metodelor de evaluare în contextul meditațiilor matematice reprezintă o necesitate pedagogică determinată de particularitățile structurale ale acestui cadru educațional. Tensiunea între necesitatea evaluării detaliate și limitările temporale impune reconceptualizarea evaluării de la o activitate separată și consumatoare de timp la un proces integrat organic în fluxul instructiv.

Analiza teoretică demonstrează că evaluarea formativă, susținută de feedback prompt și personalizat, constituie fundamentul pedagogic pentru activitatea de meditații. Această abordare transformă evaluarea dintr-o simplă măsurare a performanței într-un instrument strategic de optimizare a învățării, care orientează atât intervenția profesorului, cât și eforturile independente ale elevului.

Metodologia implementării evaluării în meditații se bazează pe diversificarea instrumentelor și pe utilizarea strategică a tehnologiilor educaționale. Combinarea evaluărilor asincrone, realizate înainte sau după ședință, cu micro-diagnosticele integrate în timpul activității, permite obținerea unei imagini detaliate asupra performanței elevului fără a consuma timpul prețios al ședinței. Instrumente precum observarea sistematică, probele orale scurte, mini-testele, exercițiul dirijat, micro-portofoliul și exit-ticket-urile oferă profesorului un arsenal evaluativ adaptat flexibil nevoilor specifice ale fiecărui elev.

Bibliografie:

1. BALMUȘ, Olga. Evaluarea formativă interactivă – modă sau imperativ al timpului? În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor exacte*. Chișinău. Ed. Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 1, pp. 190-193. ISBN 978-9975-76-382-0
2. BOTEZATU, Valeria, Feedbackul în evaluarea formativă: strategii de optimizare a învățării. În: *Revista de Pedagogie LXXI(2)*, Decembrie, 2023, pp. 175-194. ISSN 0034-8678
3. ȘOVA, Tatiana; PUTINĂ, Dorina. *Evaluarea în învățământ: Suport de curs*. Tipografia din Bălți. 2017. 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2
4. SPÎNU, Valeria, BÎRNAZ, Nina. Activitatea independentă a studentului prin prisma evaluării formative. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2016, nr. 9(99), pp. 34-43. ISSN 1857-2103
5. ZASTÎNCEANU, Liubov. Evaluarea la matematică prin intermediul utilizării soft-urilor. Reflecții metodice. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2021, nr. 4(26), pp. 86-94. ISSN 1857-0623
6. ГАЛКИНА, Светлана. Помощь репетитора в освоении школьной программы по математике. În: *Педагогические измерения*. 2014. №1. [online] [citată 15.09.2025] Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/pomosch-repetitora-v-osvoenii-shkolnoy-programmy-po-matematike>
7. ЛЕВИНСКАЯ, Мария. Применение экспертной системы для традиционной проверки знаний // КИО, 2003, №3. [online] [citată 15.09.2025] Disponibil: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-ekspertnoy-sistemy-dlya-traditsionnoy-proverki-znaniy>
8. ЛИПАТНИКОВА, Ирина. Оценивание как диагностическая процедура формирования конечных результатов обучения по математике În: *Педагогическое образование в России*. 2016. №7 [online] [citată 15.09.2025] Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-kak-diaagnosticheskaya-protsedura-formirovaniya-konechnyh-rezultatov-obucheniya-po-matematike>
9. Нургабыл, Д.; Шакен, М. Моделирование формативного оценивания учебных достижений учащихся. În: *Вестник КазНцЖенПУ*. 2020. №4. [online] [citată 15.09.2025] Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-formativnogo-otsenivaniya-uchebnyh-dostizheniy-uchaschihsya>

IMPACTUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ASUPRA FENOMENULUI HIKIKOMORI ÎN CONTEXTUL ACADEMIC

Olesea SKUTNIȚKI, *asist. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*
<https://orcid.org/0009-0000-0251-0678>

Lidia POPOV, *dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*
<https://orcid.org/0000-0002-9543-7058>

Abstract: *The hikikomori phenomenon, characterized by prolonged and voluntary withdrawal from social and educational life, is a complex and multidimensional issue. In the digitalized academic environment, information technologies can act both as risk factors and as tools for prevention and reintegration. This article analyzes the impact of IT on hikikomori, with a focus on the context of the Republic of Moldova, offering insights into hybrid education strategies, the development of student resilience, and the role of educators in prevention.*

Keywords: *hikikomori, information technologies, social isolation, academic environment, students, educational digitalization, digital dependency.*

Introducere

Fenomenul hikikomori¹⁶, definit prin retragerea voluntară și prelungită din viața socială și educațională, este astăzi recunoscut ca o problemă globală. Dacă inițial era considerat specific Japoniei, cercetările recente confirmă prezența sa și în alte state, inclusiv Coreea de Sud, Italia, Spania și Statele Unite, ceea ce demonstrează caracterul său transnațional.

Conform datelor publicate de Guvernul Japoniei și analizate de OECD (2023), peste 1,46 milioane de persoane prezintă trăsături de hikikomori, adică aproximativ 2% din populația activă. În Coreea de Sud, 2022 Youth Life Survey a identificat o prevalență de 1,4% în rândul tinerilor adulți (19–34 ani), asociată cu depresia și riscul suicidar [1, 2]. În Europa, deși datele sunt mai fragmentare, rapoarte calitative din Italia și Spania confirmă creșterea numărului de tineri afectați de izolare socială severă, corelată cu anxietatea și lipsa perspectivelor educaționale [3].

Din perspectivă psihologică, hikikomori este frecvent asociat cu tulburări emoționale precum depresia, anxietatea socială și tulburările de personalitate evitantă [4]. Totuși, fenomenul nu poate fi redus exclusiv la o patologie, întrucât în multe cazuri, el reprezintă o reacție la presiunile sociale și academice. Mediul universitar, caracterizat de competiție și presiunea performanței, poate amplifica aceste vulnerabilități, mai ales atunci când lipsește sprijinul social.

În acest cadru, tehnologiile informaționale joacă un rol important. Pandemia COVID-19 a accelerat digitalizarea educației prin tranziția masivă la cursuri online. Pentru unii studenți, aceasta a însemnat flexibilitate și accesibilitate, dar pentru alții, însă, a redus contactele față-în-față și a crescut riscul de izolare socială. Studiile internaționale arată că educația online, deși eficientă în transmiterea cunoștințelor, a avut efecte mixte asupra sănătății mintale și integrării sociale a tinerilor.

Astfel, tehnologiile informaționale se dovedesc a fi o forță cu dublu impact. Pe de o parte, mediile virtuale, rețelele sociale și jocurile online pot încuraja izolarea și dependența digitală. Pe de altă parte, aceleași tehnologii pot fi utilizate ca resurse pentru prevenire și reintegrare: platforme de consiliere psihologică online, aplicații de colaborare academică, comunități virtuale constructive sau instrumente bazate pe inteligență artificială.

În acest sens, prezentul articol își propune să analizeze impactul tehnologiilor informaționale asupra fenomenului hikikomori în mediul academic, punând accent pe modul în care acestea pot

¹⁶ Termen japonez care descrie retragerea socială extremă și de lungă durată. Persoanele afectate aleg să se izoleze aproape complet de societate, stând, în mare parte, în casă sau chiar doar în camera lor, timp de luni sau chiar ani.

amplifica izolarea, dar și pe oportunitățile pe care le oferă pentru sprijinirea sănătății mintale și a integrării studenților.

1. Fundamente teoretice și dimensiuni educaționale ale fenomenului hikikomori în mediul academic digitalizat

Fenomenul hikikomori reprezintă o formă de retragere socială prelungită, caracterizată prin evitarea interacțiunilor sociale și a activităților educaționale timp de cel puțin șase luni [1]. Deși inițial a fost identificat în Japonia, cercetările recente arată că fenomenul există și în Coreea de Sud, Italia, Spania și Statele Unite [3]. Hikikomori nu este doar un comportament individual, ci un răspuns complex la presiuni psihologice, sociale și academice.

Din punct de vedere psihologic, hikikomori funcționează ca un mecanism defensiv împotriva unei realități percepute ca una ostilă/vrăjmașă. Persoanele afectate experimentează anxietate socială, depresie și tendințe de evitare, izolarea devenind atât cauză, cât și efect al retragerii. La nivel sociologic, fenomenul este legat de normele culturale și structurile sociale rigide. Factorii cei mai importanți pentru izolarea prelungită includ relațiile interpersonale conflictuale și frica eșecului academic, aspecte corelate și cu riscul suicidar. Astfel, hikikomori poate fi înțeles ca un simptom al tensiunilor sistemice din societatea contemporană.

În pofida obiectivelor sale formative, mediul universitar poate, involuntar, să contribuie la conturarea unui cadru care facilitează retragerea socială. Studiile arată că eșecurile academice repetate cresc semnificativ probabilitatea izolării pe termen lung. În plus, rapoartele internaționale indică o creștere a anxietății, depresiei și burnoutului în rândul studenților, ceea ce amplifică riscul comportamentelor de tip hikikomori [4].

Digitalizarea educației, accelerată de pandemia COVID-19, a adăugat o nouă dimensiune procesului educațional. Tranziția către învățământul online a permis continuitatea studiilor și a crescut accesibilitatea, însă lipsa interacțiunii directe a accentuat tendințele de retragere socială. Peste 60% dintre studenții europeni percep educația online ca având un impact negativ asupra interacțiunilor sociale și asupra sentimentului de apartenență la comunitatea academică. Este important de subliniat că, pentru studenții vulnerabili psihologic, educația exclusiv digitală poate conduce la scăderea motivației și la intensificarea sentimentului de singurătate.

Într-un studiu calitativ realizat în Italia, s-a observat că tinerii predispuși la izolare socială au folosit învățământul online drept „justificare legitimă” pentru a se retrage complet din viața universitară [3]. Acest paradox evidențiază că tehnologia, deși concepută pentru a menține conectivitatea, poate în anumite contexte să normalizeze izolarea.

În mediul academic digitalizat, fenomenul hikikomori capătă trăsături noi. Presiunea performanței, lipsa sprijinului psihologic, percepția inutilității studiilor și interacțiunile digitale limitate creează un context favorabil izolării sociale. Totodată, aceste riscuri nu elimină potențialul tehnologiilor informaționale de a fi instrumente de prevenire și intervenție. Înțelegerea fenomenului presupune recunoașterea rolului dual al educației digitale: factor de risc atunci când accentuează singurătatea și dezangajarea și factor de protecție atunci când sprijină comunități academice incluzive și rețele de suport pentru studenți.

Fenomenul hikikomori în mediul academic digitalizat se manifestă printr-o combinație de vulnerabilități psihologice, presiuni sociale și dezangajare educațională. Digitalizarea educației poate amplifica izolarea, dar, folosită strategic, tehnologia informațională oferă și oportunități de sprijin și reintegrare socială și academică. Astfel, înțelegerea fenomenului necesită abordarea integrată a dimensiunilor psihologice, sociologice, educaționale, recunoscând rolul dual al mediului digital.

2. Impactul tehnologiilor informaționale asupra fenomenului hikikomori în mediul academic digitalizat (cu accent pe Republica Moldova)

Integrarea tehnologiilor informaționale în mediul academic a remodelat profund experiența educațională, generând efecte ambivalente asupra riscului de retragere socială de tip hikikomori. Dintr-o perspectivă pozitivă, digitalizarea procesului educațional facilitează accesul la resurse academice și reduce barierele spațiale și economice. Platformele de e-learning și resursele educaționale deschise permit studenților să participe la activități universitare într-un cadru flexibil, ceea ce

poate preveni abandonul academic în cazul persoanelor vulnerabile la anxietate socială sau la dificultăți de integrare. Totodată, dezvoltarea serviciilor de consiliere psihologică online și a aplicațiilor digitale de wellbeing oferă sprijin confidențial și accesibil, reducând dezaprobarea asociată solicitării de ajutor și permițând intervenția timpurie. Nu în ultimul rând, spațiile digitale colaborative și comunitățile academice virtuale contribuie la menținerea sentimentului de apartenență, chiar și în situațiile în care interacțiunea directă este limitată.

Pe de altă parte, tehnologiile informaționale pot funcționa și ca factori de risc, accentuând fenomenul retragerii sociale atunci când sunt utilizate exclusiv sau fără discernământ/critică. Lipsa interacțiunilor față în față reduce oportunitățile de dezvoltare a competențelor sociale și poate intensifica sentimentul de alienare. În plus, percepția generalizată a educației online ca fiind mai puțin relevantă și mai puțin interactivă determină scăderea motivației academice, absenteism și, în unele cazuri, abandonul studiilor. Riscurile sunt amplificate de apariția comportamentelor dependente legate de consumul excesiv de jocuri video sau rețele sociale, care consolidează izolarea voluntară caracteristică sindromului hikikomori.

În Republica Moldova, fenomenul hikikomori nu este recunoscut oficial și nici documentat sistematic prin cercetări naționale. Presa locală descrie fenomenul ca o formă de „depresie tăcută”, în care tinerii devin ostatici propriilor dependențe, retrăgându-se în universul digital și reducând interacțiunile reale cu colegii și profesorii. În același timp, în contextul globalizării digitale, tinerii moldoveni au acces direct la surse informaționale internaționale, în special prin intermediul platformelor de social media, ceea ce generează un fenomen secundar cu potențial de risc: simularea comportamentelor asociate hikikomori.

Reprezentările fenomenului în presa internațională sau pe platforme precum TikTok, YouTube ori Instagram nu au întotdeauna un caracter științific sau obiectiv, ci sunt adesea simplificate, estetizate ori chiar romantizate. În aceste condiții, tinerii expuși la astfel de conținuturi pot fi tentați să reproducă sau să asocieze comportamentele de retragere socială cu un trend cultural „în vogă”. Această popularizare artificială transformă hikikomori dintr-o problemă complexă de sănătate mintală într-un fenomen „atractiv” sau „cool”, ceea ce denaturează grav înțelegerea sa.

Pericolul principal al acestei dinamici constă în normalizarea izolării simulate, tineri care nu manifestă inițial predispoziții spre retragere socială pot ajunge să imite comportamentele prezentate în mediul digital, transformându-le într-un stil de viață temporar sau chiar de durată. Astfel, fenomenul riscă să fie importat nu prin mecanisme culturale și sociale interne, ci printr-o contagiune mediatică, care conferă legitimitate unor practici dăunătoare.

Această situație este agravată de lipsa unei alfabetizări digitale critice în rândul tinerilor din Republica Moldova și de absența unor campanii educaționale care să diferențieze între realitatea clinică a fenomenului și reprezentările sale superficiale din spațiul virtual. În lipsa acestor instrumente, rețelele sociale devin principala sursă de informare, iar mesajele virale au puterea de a modela percepțiile colective.

Prin urmare, deși hikikomori nu este documentat oficial în Republica Moldova, pericolul simulării sale sub influența surselor informaționale străine este real și merită o atenție deosebită. Pentru a preveni această formă de import cultural artificial, mediul academic și instituțiile responsabile trebuie să dezvolte programe de educație media, să promoveze spiritul critic în raport cu conținuturile digitale și să creeze resurse locale credibile privind sănătatea mintală și retragerea socială.

Astfel, tehnologiile informaționale acționează ca o sabie cu două tăișuri: utilizarea pasivă poate accentua izolarea, dar integrarea activă, responsabilă și combinată cu interacțiuni față-în-față poate transforma mediul digital într-un instrument de incluziune, motivare și sprijin psihologic.

În mediul academic digitalizat din Republica Moldova, fenomenul hikikomori poate fi prevenit și gestionat prin utilizarea strategică a tehnologiilor informaționale. Digitalizarea educației nu trebuie privită doar ca un risc pentru izolarea socială, ci și ca o oportunitate de creare a mecanismelor de sprijin psihologic, integrare socială și motivare academică. Combinarea platformelor digitale cu interacțiunea directă și politicile educaționale proactive poate diminua efectele negative ale retragerii sociale și poate contribui la dezvoltarea unui mediu universitar incluziv și conectat.

3. Abordări, provocări și perspective privind prevenirea fenomenului hikikomori prin tehnologii informaționale: Studii de caz internaționale

Integrarea tehnologiilor informaționale în mediul academic generează un paradox: aceleași instrumente care pot spori riscul izolării sociale pot deveni, în același timp, soluții de prevenire și reintegrare a studenților. Studiile internaționale arată că în Japonia, Coreea de Sud și Italia fenomenul hikikomori este legat atât de presiunea performanței academice, cât și de utilizarea excesivă a tehnologiei, iar universitățile au fost nevoite să dezvolte răspunsuri inovatoare. Experiențele internaționale oferă informații valoroase despre prevenirea și gestionarea fenomenului hikikomori în mediul academic digitalizat.

Japonia: Universitățile japoneze au dezvoltat programe care combină consilierea psihologică online cu mentoratul individual și grupurile de suport peer-to-peer. Monitorizarea participării academice prin platforme digitale permite identificarea timpurie a studenților cu risc de retragere, iar intervențiile personalizate reduc absenteismul și izolare socială. De exemplu, sistemele integrate de tip „learning analytics” detectează scăderea performanței și lipsa interacțiunilor, oferind profesorilor date utile pentru intervenții proactive.

Coreea de Sud: În această țară, guvernul și instituțiile educaționale au creat centre digitale de incluziune pentru tinerii vulnerabili. Acestea combină învățământul online cu activități sociale structurate, sesiuni de consiliere și programe de mentorat. Evaluările post-intervenție arată o reducere semnificativă a sentimentului de singurătate și o creștere a participării la viața universitară.

Italia: Universitățile italiene au experimentat platforme de tutoring online și comunități digitale care sprijină colaborarea între studenți. În timpul perioadei pandemice, aceste inițiative au oferit tinerilor posibilitatea de a menține interacțiunile sociale, chiar în lipsa prezenței fizice la cursuri, reducând efectele izolării sociale. Studiile calitative evidențiază că aceste comunități digitale creează un sentiment de apartenență și susțin motivația pentru învățare [5].

Studiile de caz internaționale arată că strategiile hibride, care combină suportul psihologic, interacțiunea socială și tehnologia, reduc izolarea și sprijină reintegrarea studenților. Republica Moldova poate beneficia de adaptarea acestor modele, prevenind escaladarea fenomenului hikikomori prin implementarea timpurie a unor politici educaționale și digitale integrate.

În Republica Moldova, unde fenomenul nu este încă documentat științific, dar unde există simptome vizibile – absenteism, pierderea motivației, retragerea socială – oportunitatea constă în adoptarea timpurie a unor strategii educaționale hibride, asistate de tehnologie, dar gândite reflexiv și critic.

În plan educațional, una dintre cele mai eficiente strategii este consilierea psihologică online. Acestea oferă suport emoțional la distanță, în condiții de confidențialitate, reducând barierele de acces. Modelul de educație hibridă (blended learning), sprijinit de platforme precum MOODLE, Google Classroom și Microsoft Teams, asigură echilibrul între flexibilitatea mediului digital și necesitatea interacțiunilor directe. Sistemele de monitorizare academică (learning analytics) permit identificarea timpurie a studenților cu risc de retragere, iar comunitățile academice digitale (Slack, Discord, Edmodo) stimulează colaborarea și creează spații de apartenență care reduc sentimentul de singurătate.

Totuși, aceste abordări se confruntă cu provocări semnificative. Limitările infrastructurii IT împiedică implementarea unor servicii integrate. Persistă și un obstacol cultural asociat sănătății mintale, descurajând studenții să solicite consiliere, chiar și online. În Europa de Vest și în țările nordice, apelarea la psihologi este frecventă și social acceptată, facilitând integrarea consilierii în viața academică. În schimb, în Republica Moldova apelarea la psihologi rămâne ocazională, iar stigmatul social reduce impactul serviciilor. În acest context, implicarea cadrelor didactice devine crucială: profesorii pot observa primele semne ale retragerii sociale și pot media accesul studentului la resursele de sprijin disponibile.

Reorganizarea procesului didactic prin tehnici hibride contribuie semnificativ la prevenirea izolării. Modelele de tip Blended Learning și Flipped Classroom permit învățarea independentă

online, dar impun colaborarea și interacțiunea față-în-față. Metode precum Project-Based Learning și Problem-Based Learning solicită munca în echipe, favorizând integrarea socială.

În cursurile universitare, aceste tehnici pot fi aplicate concret prin proiecte colaborative online (GitHub, Google Workspace), gamificarea procesului educațional (Kahoot, Quizizz, Classcraft) și comunități digitale de suport (Discord, Slack). Astfel, studenții nu doar utilizează tehnologia, ci și analizează impactul acesteia asupra educației și societății, dezvoltând o perspectivă reflexivă asupra instrumentelor digitale.

Analiza sugerează direcții clare de acțiune: universitățile trebuie să dezvolte platforme proprii de consiliere psihologică online, integrate în infrastructura academică și adaptate cultural. Procesul educațional trebuie structurat pe modele hibride care să combine învățarea digitală cu interacțiuni obligatorii față-în-față. Sistemele de monitorizare academică pot fi folosite preventiv, respectând principiile etice și legislația privind protecția datelor. Gamificarea educației, AI în consiliere și învățarea adaptivă reprezintă perspective promițătoare, cu potențial de a personaliza parcursul studenților și de a crește motivația. Cadrele didactice trebuie implicate activ, devenind parteneri în construirea unei culturi educaționale incluzive.

În Republica Moldova, unde fenomenul hikikomori nu este încă formalizat, dar există indicii ale izolării sociale, adoptarea timpurie a strategiilor hibride, combinată cu implicarea activă a profesorilor, poate transforma mediul digital într-un catalizator al integrării și apartenenței sociale. Pentru viitor, educația universitară trebuie să valorifice tehnologia nu doar ca instrument de predare, ci și ca mijloc de sprijin emoțional și social, prevenind retragerea și promovând un mediu academic incluziv, conectat și rezilient¹⁷.

Concluzii generale

Fenomenul *hikikomori* în mediul academic digitalizat este complex, influențat de factori psihologici, sociali și educaționali. Izolarea studenților nu este doar o problemă individuală, ci și un simptom al tensiunilor structurale și al utilizării neechilibrate a tehnologiilor informaționale.

Tehnologiile informaționale au un rol dual: folosite pasiv accentuează izolarea, dar integrate strategic devin instrumente de incluziune, sprijin psihologic, motivare și dezvoltare a rezilienței.

În Republica Moldova, unde fenomenul nu este încă formalizat științific, semne precum absenteismul și retragerea socială arată un risc crescut. Implicarea cadrelor didactice este esențială pentru identificarea timpurie și prevenirea izolării.

Direcții strategice recomandate:

1. Dezvoltarea de platforme instituționale de consiliere psihologică online.
2. Implementarea strategiilor hibride de predare.
3. Formarea cadrelor didactice ca actori-cheie în prevenție.
4. Utilizarea tehnologiilor inovative (AI, gamificare¹⁸, învățare adaptivă).
5. Campanii de destigmatizare¹⁹ a sănătății mintale.
6. Consolidarea colaborărilor regionale și internaționale pentru bune practici.

Prevenirea hikikomori necesită o strategie integrată care să transforme TI din surse de vulnerabilitate în catalizatori ai incluziunii, reintegrării sociale și dezvoltării rezilienței, construind un mediu academic sigur, motivant și incluziv.

Bibliografie:

1. SAITŌ, T. *Hikikomori: Adolescence without End*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013. 208 p. ISBN 978-0-8166-5459-8

¹⁷ Puternic în fața dificultăților, adaptat la stres sau schimbări și revenit la echilibru, uneori chiar mai puternic decât înainte.

¹⁸ Utilizarea elementelor și mecanicilor specifice jocurilor în contexte care nu sunt jocuri, pentru a crește implicarea, motivația și învățarea.

¹⁹ Procesul de eliminare sau reducere a stigmatului social asociat cu un anumit subiect, comportament sau condiție.

2. GENDA, Y. *Solitary Non-Employed Persons: Empirical Research on Hikikomori in Japan*, Tokyo/Singapore: Springer, 2019. 124 p. ISBN 978-981-13-7786-0
3. BATSLEER, J., DUGGAN, J. *Young and Lonely: The Social Conditions of Loneliness*, Bristol: Policy Press, 2021. 208 p. ISBN 978-144-73-5535-9
4. TRIFU, Arina Cipriana. *Fenomenul Hikikomori. De la sindrom la boală clinică*, București: Editura Universitară, 2021. 183 p. ISBN 978-606-28-1329-1
5. GIUSTI, L. Online University Counselling Services and Psychological Problems among Italian Students in Lockdown Due to Covid-19. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, nr. 17(21), p. 1-12. ISSN 1660-4601

CZU 004.8:005.336.2

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ СДВИГ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: НОВАЯ ПАРАДИГМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Анастасия МАЙДАЧЕНКО, асс. унив., Факультет Точных Наук, Экономики и Окружающей Среды, Бельгийский государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The research reveals a fundamental competence shift driven by artificial intelligence development, requiring a paradigm change in human-machine interaction. Statistical analysis of over demonstrates exponential growth in AI skill demand alongside persistent importance of soft skills. Key findings indicate necessity for balanced technical and socio-emotional competence development.*

Keywords: *artificial intelligence, competence shift, human-machine collaboration, digital skills, workforce transformation.*

Современное общество переживает фундаментальную трансформацию трудовых отношений, обусловленную стремительным развитием технологий искусственного интеллекта. Эта трансформация не ограничивается простой автоматизацией задач – она представляет собой качественный компетентностный сдвиг, требующий переосмысления самой природы профессиональных навыков и взаимодействия между человеком и машиной.

Исследования показывают, что к 2030 году навыки, необходимые для выполнения работы, изменятся на 66% в Австралии, на 50% в США и на 41% в Европе [1]. Этот масштабный сдвиг формирует новую парадигму взаимодействия, где традиционные компетенции дополняются цифровыми навыками и способностями к коллаборации с ИИ-системами.

Анализ данных за период 2010–2024 годов демонстрирует экспоненциальный рост спроса на навыки искусственного интеллекта (рис. 1). Доля вакансий, требующих ИИ-компетенций, увеличилась с 0,5% в 2010 году до 1,7% в 2024 году. В абсолютных цифрах это составляет рост с 89 тысяч до 628 тысяч вакансий, что представляет семикратное увеличение за 14-летний период [2].

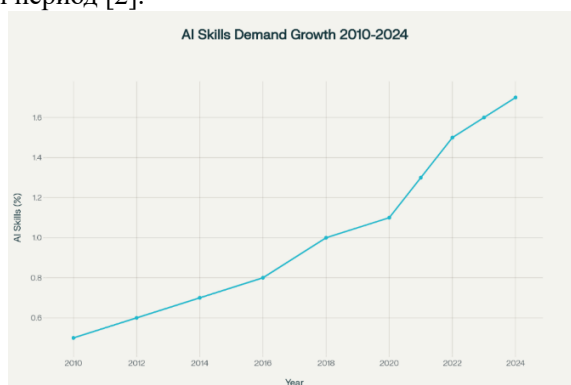


Рис. 1. Рост спроса на навыки ИИ в объявлениях о работе (2010–2024): динамика доли вакансий и общего количества позиций

Рост спроса объясняется как увеличением числа работников в STEM-профессиях, так и распространением использования ИИ в различных рабочих задачах. Особенно высокий рост спроса на ИИ-компетенции наблюдается в профессиях, требующих степени бакалавра и выше, а также в профессиях, связанных с компьютерными и математическими науками.

Дихотомия навыков

Парадоксальным явлением эпохи ИИ стало одновременное возрастание спроса как на высокотехнологичные, так и на традиционные человеческие навыки (рис. 2). Среди наиболее востребованных гибких навыков²⁰ лидируют решение проблем (45% работодателей), коммуникация (40%) и критическое мышление (31%). В то же время технические компетенции возглавляет машинное обучение (68%), программирование на Python (61%) и наука о данных (56%) [3].

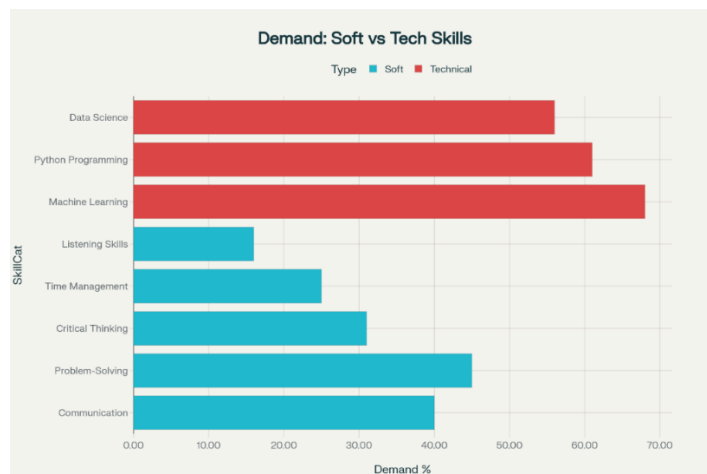


Рис. 2. Сравнение спроса на гибкие и технические навыки в эпоху ИИ (2024): анализ приоритетных компетенций

Исследование Deloitte показывает, что 92% компаний подчеркивают важность человеческих способностей над техническими навыками, при этом прогнозируя, что профессии с интенсивным использованием гибких навыков будут доминировать в двух третях всех рабочих мест к 2030 году [4].

Новая парадигма человеко-машинного взаимодействия

Мета-анализ MIT, охватывающий 370 результатов из 106 экспериментов, выявил фундаментальные закономерности эффективности человеко-ИИ коллаборации [5]. Исследование показало, что в задачах принятия решений комбинированные системы часто показывают результаты хуже, чем лучший из индивидуальных исполнителей (отрицательный эффект синергии²¹). Однако в творческих задачах наблюдается значительный положительный эффект от сотрудничества (рис. 3).

Конкретные показатели демонстрируют, что человеко-ИИ коллаборация в творческих задачах достигает 85% эффективности против 68% у человека и 45% у ИИ по отдельности. В то время как в задачах распознавания образов ИИ показывает 92% эффективности, превосходя как человека (55%), так и комбинированный подход (78%).

²⁰ Soft skills на русском языке – это "гибкие" или "мягкие" навыки, представляющие собой универсальные личные качества и умения, необходимые для взаимодействия с людьми и адаптации к рабочим ситуациям, которые не привязаны к конкретной профессии.

²¹ Отрицательный эффект синергии, также известный как синергетический дисконтинг или минус-синергия, – это ситуация, когда объединение двух или более систем, компаний или компонентов приводит к результату, который меньше, чем простая сумма их индивидуальных показателей, обусловленный несовместимостью культур, стратегий, процессов или организационных структур.



Рис. 3. Эффективность сотрудничества человека и ИИ по типам задач: сравнительный анализ производительности

Психосоциальные аспекты взаимодействия

Исследования выявляют значимые психологические последствия внедрения ИИ-коллаборации. Сотрудники, активно взаимодействующие с ИИ-системами, испытывают повышенное чувство одиночества из-за сокращения межличностного общения. Это явление связано с тем, что ИИ не способен обеспечить эмоциональную обратную связь и социальное взаимодействие, необходимые для поддержания психологического благополучия сотрудников. Тем не менее, исследование University of Phoenix показывает, что использование генеративного ИИ повышает производительность труда. 74% HR-лидеров используют GenAI²² ежемесячно, что представляет рост с 40% в 2024 году [6].

Трансформация образовательных и корпоративных стратегий

Статистические данные демонстрируют масштабную мобилизацию корпоративных ресурсов для адаптации к ИИ-трансформации. 90% компаний планируют инвестировать в повышение квалификации сотрудников, при этом 40% работодателей ожидают сокращения штата в областях, где ИИ может автоматизировать задачи. Среди крупных предприятий 73% предоставляют цифровое обучение персоналу, в то время как среди малого и среднего бизнеса этот показатель составляет лишь 21% [7].

В образовательной сфере наблюдается схожая тенденция: от педагогов всё чаще требуют перехода к цифровизации и внедрения интерактивных форматов обучения, однако в большинстве случаев им не предоставляется достаточный объём ресурсов и инфраструктурной поддержки. Тем не менее появление инструментов нового поколения – таких как **NotebookLM, Gamma, Kimi AI** – значительно упрощает процесс разработки цифровых и адаптивных учебных материалов. Эти платформы позволяют не только ускорить создание интерактивного контента, но и обеспечивают более доступные решения для инклюзивного образования, где требуется учитывать разнообразные когнитивные и физические потребности обучающихся.

Вызовы и ограничения компетентностного сдвига

Исследования выявляют ключевые препятствия для эффективной ИИ-трансформации. 63% работодателей считают дефицит навыков основным барьером для организационной трансформации. Работники выделяют отсутствие четких политик использования ИИ как

²² Генеративный искусственный интеллект (Generative Artificial Intelligence, или GenAI) – это тип нейронных сетей, которые используются для создания новых данных на основе полученной при обучении информации.

главную проблему, что указывает на необходимость разработки комплексных корпоративных стратегий.

Исследования фиксируют устойчивый гендерный разрыв в освоении ИИ-технологий: 63% мужчин используют GenAI на работе ежемесячно против 47% женщин [8]. Этот дисбаланс требует целенаправленных программ инклюзивного развития цифровых компетенций.

Стратегические направления развития

Анализ трендов указывает на формирование гибридной модели компетенций, где технические навыки интегрируются с развитыми социально-эмоциональными способностями. World Economic Forum прогнозирует создание 170 миллионов новых рабочих мест против исчезновения 92 миллионов к 2030 году, что подтверждает трансформационный, а не замещающий характер ИИ-революции [9].

Заключение

Компетентностный сдвиг в эпоху искусственного интеллекта представляет собой не просто технологическую трансформацию, но фундаментальное переосмысление природы профессиональной деятельности. Статистические данные подтверждают формирование новой парадигмы взаимодействия, где успех определяется не заменой человека машиной, а их эффективной коллаборацией в зависимости от специфики задач.

Ключевые выводы исследования указывают на необходимость сбалансированного развития технических и социально-эмоциональных компетенций, создания инклюзивных образовательных программ и разработки стратегий, учитывающих психосоциальные аспекты ИИ-интеграции. Успешная адаптация к компетентностному сдвигу требует системного подхода на уровне индивидуальных траекторий развития, корпоративных стратегий и государственной политики в сфере образования и трудовых отношений.

Библиография:

1. FUTURE of Jobs Report 2025. Geneva: World Economic Forum, 2025. [Электронный ресурс]. [Дата обращения: 20.09.2025]. Доступно: https://cet.aigroup.com.au/globalassets/news/reports/2025/wef_future_of_jobs_report_2025.pdf
2. BY DEGREE(S): Measuring Employer Demand for AI Skills by Educational Requirements. [Электронный ресурс]. [Дата обращения: 21.09.2025]. Доступно: <https://www.atlantafed.org/-/media/documents/cweo/workforce-currents/2025/05/21/by-degrees-measuring-employer-demand-for-ai-skills-by-educational-requirements.pdf>
3. PUERTA-BELDARRAIN, Maite; GÓMEZ-CARMONA, Oihane; SANCHEZ-CORCUERA, Ruben; CASADO MANSILLA, Diego; LÓPEZ-DE-IPÍÑA, Diego; CHEN, Liming. *A Multifaceted Vision of the Human-AI Collaboration: A Comprehensive Review*. // IEEE Access, 2025, p. 1–1. DOI: 10.1109/ACCESS.2025.3536095
4. DELOITTE INSIGHTS. Human Capital Trends in the Age of AI. [Электронный ресурс]. [Дата обращения: 23.09.2025]. Доступно: https://www.deloitte.com/content/dam/insights/articles/2025/glob187692_global-human-capital-trends/DI_2025-Global-Human-Capital-Trends.pdf
5. VACCARO, M.; ALMAATOUQ, A.; MALONE, T. *When combinations of humans and AI are useful: A systematic review and meta-analysis*. // Nature Human Behaviour, 2024, vol. 8, p. 2293–2303. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02024-1>
6. UNIVERSITY OF PHOENIX. GenAI Workplace Survey Results. [Электронный ресурс]. [Дата обращения: 25.09.2025]. Доступно: <https://www.phoenix.edu/content/dam/edu/media-center/doc/whitepapers/genai-report-final-remediated.pdf>
7. OECD Digital Economy Outlook 2024 (Volume 2): Strengthening Connectivity, Innovation and Trust. Paris: OECD Publishing, 2024. [Электронный ресурс]. [Дата обращения: 25.09.2025]. Доступно: <https://doi.org/10.1787/3adf705b-en>
8. Inclusivity, Diversity, and Workplace Experience: A Consolidated Analysis Report. [Электронный ресурс]. [Дата обращения: 29.09.2025]. Доступно: <https://techbeyonggender.org/wp-content/uploads/2025/02/TBGRResearch2025.pdf>
9. SCHWAB, Klaus. *The Fourth Industrial Revolution and Its Impact*. Geneva: World Economic Forum, 2024. 312 с. ISBN 978-1-944835-45-2

CERCETAREA PRODUSELOR INDUSTRIALE DIN STICLĂ ȘI A TEHNOLOGIEI DE FABRICARE LA UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BALȚI

Vasilii ȘARAGOV, *dr. hab., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*
Ion OLARU, *dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*
Galina GURICHERU, *dr., lector univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The article offers an analysis and a generalization of the results of complex research of industrial glassware and manufacturing technology carried out at the Alecu Russo Balti State University. Sheet glass, containers (bottles, jars and flasks) of colorless glass, bottles of green glass, ampoules made from medical glass, illuminating glassware made from transparent colorless and milk glasses, laboratory and assorted glassware, insulators from alkali-free glass and others were used in the experiments. Experiments were held in laboratory and manufacturing conditions at several glass factories.*

Keywords: *industrial glassware, gaseous reagent, thermochemical treatment, electromagnetic field, properties.*

1. Introducere

Sticlele anorganice au unele proprietăți unice. Numai sticla poate fi obținută transparentă în diferite domenii ale spectrului radiațiilor electromagnetice (vizibil, ultraviolet, infraroșu ș.a.). Sticla ușor se colorează în oarecare culoare și nuanță. Produsele industriale din sticlă sunt igienice, ușor de spălat, nu transmit și nu modifică gustul produselor alimentare, sunt reciclabile și nu poluează mediul, sunt impermeabile etc.

Dezavantajele principale ale produselor industriale din sticlă sunt rezistența mecanică și stabilitatea termică joasă, în unele cazuri rezistența chimică este scăzută. S-au elaborat diferite metode de îmbunătățire a proprietăților de exploatare a produselor din sticlă: schimb ionic, călirea în diferite medii, decaparea cu acid fluorhidric, depunerea acoperirilor de protecție, tratarea termomagnetică ș.a. [1].

Cercetările științifice în domeniul sticlei se realizează la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (USARB) din anul 1983, când la comanda Fabricii de sticlă din Chișinău s-a elaborat tehnologia combinată de îmbunătățire a proprietăților fizico-chimice ale ambalajului din sticlă. În laboratorul științific „Chimia și tehnologia sticlei”, care din anul 2011 se redenumesc în laboratorul „Chimia fizică și ecologică” al USARB, au fost promovate experimente la următoarele direcții științifice: 1) analiza straturilor superficiale ale sticlelor industriale și de model sintetizate; 2) cercetarea naturii interacțiunilor reagenți gazoși cu sticlele anorganice de diferită compoziție și destinație; 3) modificarea compoziției, structurii și proprietăților fizico-chimice ale produselor industriale din sticlă sub acțiunea câmpurilor electromagnetice și plasmei descărcărilor electrice.

În lucrare se analizează și generalizează rezultatele cercetării produselor industriale din sticlă și a tehnologiei de fabricare la USARB.

2. Metodologia cercetării

În calitate de obiecte de cercetare au fost aplicate: produse industriale din sticlă cu destinație diferită; sticle anorganice sintetizate; reagenți gazoși de diferită natură; câmpuri electrice și magnetice constant, alternativ și în impuls; descărcări electrice. În experimente au fost utilizate probe din sticlă: ambalaj din sticlă transparentă decolorată (butelii, borcane, flacoane); butelii din sticlă verde închisă; plăci de geam; difuzori din sticlă transparentă decolorată, de roz și lăptoasă; produse pentru menaj din sticlă transparentă decolorată; fiole medicinale din sticlă transparentă incoloră. Compozițiile chimice ale sticlelor industriale sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Compozițiile chimice ale sticlelor industriale

Tip de sticlă	Oxizi, partea de masă, %								
	SiO ₂	Al ₂ O ₃	Fe ₂ O ₃	CaO	MgO	Na ₂ O	K ₂ O	SO ₃	alte
geam	72.65	1.55	0.11	7.60	3.71	13.62	0.35	0.31	-
ambalaj decolorată	71.81	2.53	0.07	6.54	4.60	13.72	0.25	0.43	-
butelii verde închisă	69.68	4.83	0.69	9.68	0.35	14.37	0.21	0.34	-
menaj decolorată	71.95	4.22	0.04	6.52	0.20	17.15	0.10	0.12	-
iluminare roz	71.48	2.74	0.04	7.32	0.22	17.10	0.36	0.31	0.02 Se, 0.14 Sb
iluminare lăptoasă	65.03	7.03	0.04	3.84	0.11	19.53	0.16	0.10	4.88 F ⁻
medicinală incoloră	72.81	4.52	0.05	6.05	0.82	8.15	1.64	-	6.11 B ₂ O ₃
laborator incoloră	80.12	2.30	0.08	0.73	-	3.96	-	-	13.42 B ₂ O ₃

În calitate de reagenți gazoși s-au utilizat SO₂, CO₂, NO₂, CCl₂F₂, CHClF₂ și amestecuri de gaze (CHClF₂ + SO₂, CHClF₂ + NO₂, CCl₂F₂ + SO₂, SO₂ + HCl ș.a.). Pentru tratarea termochimică, de asemenea, au fost utilizate soluții HCl, HF, HNO₃, sulf și săruri de amoniu.

Tratarea termochimică (TTC) a probelor de sticlă cu reagenți gazoși s-a realizat în condiții de laborator și de producere. Regimurile de tratare ale probelor în experimentele de laborator sunt: temperatura – de la 20 la 600 °C, volumul reagentului gazos la tratare – 15 dm³, durata – 15 min.

Experimentele în condiții de producere au fost efectuate la Fabricile de sticlă din Chișinău și Florești, care produc butelii și borcane de asortiment divers la mașini de tip secționat IS-8-2, AL-106-2 și de tip rotor BB-7 și BB-12. Regimurile principale ale tratării produselor din sticlă cu reagenți gazoși sunt: temperatura sticlei – de la 500 la 700°C, durata – de la 1 s la 80 min, partea de volum a reagentului gazos la produs (raportul volumului de reagent către capacitatea buteliei sau borcanului) – de la 0,1 la 10,0%.

Locul tratării produselor industriale din sticlă la Fabricile de sticlă cu reagenți gazoși: etapa suflării curate a produselor, măsuțele de răcire ale mașinilor automate, conveierul pentru transportarea ambalajului la recoacere și cuptorul de recoacere.

În experimentele de laborator au fost determinate următoarele proprietăți fizico-chimice ale probelor: rezistența la încovoire cu simetrie centrală, rezistența la șoc, microduritatea, stabilitatea termică, stabilitatea la apă, acizi și alcalii.

Pentru produsele industriale la Fabricile de sticlă au fost măsurate rezistența la presiunea interioară hidrostatică, rezistența la efort de compresiune pe direcția perpendiculară a pereților corpului, microduritatea, stabilitatea termică, stabilitatea la apă și acizi.

Principalele metode experimentale pentru cercetarea mecanismului de interacțiune a straturilor superficiale ale sticlelor industriale cu reagenți gazoși: secționarea cu soluția de HF (elaborată în laboratorul nostru), fotometria cu flacără, spectroscopia de reflexie în infraroșu, microscopia electronică, analiza microrentghenospectrală, spectroscopia acustică a suprafeței, difractometria și derivatometria.

3. Analiza straturilor superficiale ale sticlelor industriale și de model sintetizate

Compoziția și structura straturilor superficiale ale sticlelor anorganice influențează esențial asupra rezistenței mecanice, rezistenței chimice și termice a produselor industriale. Pentru cercetarea straturilor superficiale ale sticlelor se utilizează diferite metode de analiză fizico-chimice. Principalele neajunsuri ale majorității metodelor sunt grosimea mică a stratului analizat (mai puțin de 1 μm) și folosirea aparatelor complicate. În USARB a fost elaborată metoda secționării cu soluție de HF, care permite analizarea stratului superficial separat al sticlei cu grosimea de la 0,01 la câteva de μm. Esența metodei date constă în dizolvarea consecutivă a straturilor sticlei cu ajutorul soluției de HF și analizei extractelor obținute (a cationilor metalelor alcaline și alcalino-pământoase etc.). Am stabilit că factorii principali ce influențează viteza dizolvării sticlei sunt: compoziția și structura sticlei, concentrația, volumul și temperatura soluției de HF [2].

Pentru prima dată cu ajutorul metodei secționării cu HF s-a efectuat analiza straturilor superficiale ale produselor industriale din sticlă de diferită destinație la adâncimea pînă la 100 μm . S-a stabilit existența unei structuri stratificate, caracterul ei și grosimea unor straturi de sticlă. A fost stabilită legătura strînsă dintre proprietățile termo-mecanice ale produselor industriale din sticlă (ambalajului din sticlă verde-închisă, brună și transparentă incoloră; produselor de iluminare și pentru menaj din sticlă transparentă incoloră, lăptoasă și colorată) și structura straturilor superficiale ale sticlelor. Cu cât este mai mic coeficientul neomogenității al sticlei, cu atît mai înalte proprietăți de exploatare au produsele din sticlă. Avantajele metodei elaborate sunt posibilitățile variabilității grosimii stratului analizat și aparatura accesibilă. Metoda dată a fost utilizată pentru depistarea modificărilor structurale în straturile superficiale ale sticlelor supuse acțiunii reagenților în diferite stări de agregare [3].

4. Cercetarea naturii interacțiunilor reagenților gazoși cu sticlele anorganice de diferită compoziție și destinație

S-a studiat mecanismul interacțiunilor chimice ale reagenților gazoși de natură diferită cu sticle industriale și sticle anorganice de model. Pentru stabilirea influenței compoziției chimice a sticlei asupra interacțiunii cu gaze active s-a efectuat o sinteză a sticlelor în sistemul $\text{Na}_2\text{O}-\text{R}_2\text{O}_3-\text{SiO}_2$, unde $\text{R}_2\text{O}_3 - \text{Al}_2\text{O}_3$ și B_2O_3 . Experimentele, la fel, au fost efectuate și cu sticlele nesilicatică în baza Al_2O_3 , Ga_2O_3 și CaO .

Pentru prima dată s-a propus ca cinetica interacțiunii chimice a sticlei cu gaze acide să fie caracterizată prin viteza de extragere a Me^+ [4]. S-a investigat influența următorilor factori asupra procesului de interacțiune chimică a sticlei cu gaze: temperaturii, compoziției chimice a sticlei și a mediului gazos, duratei tratării, concentrației și umidității reagentului gazos, tratamentului termic suplimentar, stării suprafețelor probelor și influenței câmpurilor electromagnetice. Factorii principali ce caracterizează dezalcalinizarea sticlei cu gaze acide sunt temperatura, compoziția chimică a sticlei și a reagentului gazos. Capabilitatea maximă de reacție în relație cu sticlele silicatică o au amestecurile CCl_2F_2 și CHClF_2 cu SO_2 .

Influența temperaturii asupra vitezei de dezalcalinizare a Na^+ din sticlă de geam, tratată cu unii reagenți gazoși este prezentată în tabelul 2 (regimul de tratare a probelor din sticlă cu reagenți gazoși: temperatura – 600°C, cantitatea reagentului gazos – 0,67 mol, durata – 15 min).

Tabelul 2. Influența temperaturii asupra vitezei de dezalcalinizare a sticlei de geam, tratată cu reagenți gazoși [5]

Temperatura, °C	Viteza de dezalcalinizare, $\mu\text{mol Na}^+(\text{dm}^2 \cdot \text{min})$					
	CO_2	SO_2	NO_2	CHClF_2	$\text{CHClF}_2 + \text{SO}_2$	Tratare termică repetată
20	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09
100	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09
200	0,09	0,09	0,09	0,09	0,10	0,09
300	0,09	0,24	0,11	0,15	0,23	0,09
400	0,10	0,86	0,25	0,54	0,93	0,10
500	0,12	1,47	0,58	1,28	2,47	0,12
600	0,19	2,05	0,84	3,14	9,16	0,18

Din datele prezentate în tabelul 2, rezultă că dezalcalinizarea sticlei de geam cu reagenți gazoși începe de la temperatura de 300°C. La creșterea ulterioară a temperaturii pînă la 600°C viteza de extracție a cationilor de Na^+ din sticlă de către SO_2 , NO_2 și CHClF_2 crește brusc, în același timp, CO_2 nu reacționează cu sticla. Cea mai mare viteză de dezalcalinizare a sticlei a fost obținută la folosirea pentru tratarea amestecului de CHClF_2 cu SO_2 .

Rezultate asemănătoare au fost stabilite și pentru alte sticle industriale TTC cu reagenți gazoși.

În rezultatul experimentelor efectuate, a fost depistată dependența direct proporțională a proprietăților fizico-chimice ale sticlelor industriale de regimul de TTC cu reagenți gazoși, viteza de extracție Me^+ , compoziția și structura stratului dezalcalinizat, adică cu cât este mai mare viteza de dezalcalinizare a sticlei, cu atît este mai eficientă îmbunătățirea proprietăților ei [4].

Exemplu influenței regimul de TTC cu reagenți gazoși în condiții de producere asupra proprietăților sticlei de ambalaj decolorată și structura stratului dezalcalinizat este prezentat în tabelul 3.

Tabelul 3. Legătura proprietăților sticlei de ambalaj decolorată cu regimul de tratare termochimică cu reagenți gazoși în condiții de producere, viteza de extracție Na⁺, compoziția și structura stratului dezalcalinizat [5]

Regimul de tratare		Proprietățile sticlei		Viteza de extracție Na ⁺ , μmol Na ⁺ / (dm ² · s)	Caracteristica stratului dezalcalinizat al sticlei	
Reagent gazos	Temperatura, °C	Microduritatea, GPa	Stabilitatea la apă, mg Na ₂ O		Grosimea, μm	Concentrația relativă Na ⁺ , C _{min} /C ₀
CCl ₂ F ₂	500	3,90	0,029	6,8	0,4	0,5
	600	4,01	0,006	15,4	0,6	0,3
SO ₂	600	3.84	0,045	4,7	0,3	0,6
CCl ₂ F ₂ cu SO ₂ (1:1)	600	4,11	0,003	28,9	0,8	0,2
-	-	3,71	0,096	-	-	-

Din rezultatele prezentate în tabelul 3, rezultă că îmbunătățirea maximă a proprietăților sticlei se asigură la grosimea maximă a stratului dezalcalinizat și gradul lui de dezalcalinizare.

Mecanismele de interacțiune a sticlei de geam cu CCl₂F₂, CHClF₂, HF, HCl, SO₂ și NO₂, precum și amestecurile acestor gaze, în general, sunt asemănătoare și constau în dezalcalinizarea stratului superficial la adâncimea de până la 1,0 μm cu un grad de dezalcalinizare de până la 80%. Pentru prima dată s-a elaborat metoda de determinare a grosimii stratului superficial al sticlei dezalcalinizat cu reagenți gazoși. Stabilirea grosimii stratului de sticlă, dezalcalinizat cu gaze acide, și gradul lui de dezalcalinizare se efectuează cu ajutorul metodei secționării cu HF. Pentru estimarea aproximativă a grosimii stratului comprimat al sticlei se propune a măsura microduritatea lui cu sarcină aplicată asupra penetratorului piramidei de diamant de la 0,1 până la 1,0 N [5].

Procesul dezalcalinizării sticlei cu reagenți gazoși include un șir de fenomene fizico-chimice. Viteza dezalcalinizării sticlei este limitată de difuzia cationilor alcalini din volum spre suprafață. Intensificarea dezalcalinizării sticlei a fost obținută prin optimizarea compoziției sticlei, mediului gazos și regimurilor tratării termochimice. Brusc se amplifică procesul dezalcalinizării sticlei cu reagenți gazoși sub influența câmpurilor electromagnetice.

Dezalcalinizarea la temperatură înaltă a sticlelor silicatică cu reagenți gazoși îmbunătățește radical stabilitatea chimică a lor și sporește proprietățile termomecanice. Tratarea sticlei de geam cu CCl₂F₂, SO₂ și cu amestecurile acestor gaze în condiții de laborator mărește rezistența mecanică a ei la încărcături statice și dinamice de 1,7 ori, microduritatea – cu 10-20%, stabilitatea la apă și acizi – de 3-7 ori, termostabilitatea – cu 10-15%. Efectul maxim se atinge la dezalcalinizarea sticlei cu amestecul de CCl₂F₂ cu SO₂ [2].

În condiții de producere tratarea ambalajului din sticlă cu gaze ce conțin fluorură și clorură mărește cu zeci de ori stabilitatea chimică și cu 20-30% rezistența mecanică. Tratarea cu CCl₂F₂ al sticlei de geam la etapa formării duce la îmbunătățirea rezistenței la apă de 9 ori și mărește cu 30% rezistența mecanică, totodată nivelul ei minimal crește de două ori. Îmbunătățirea proprietăților de exploatare a sticlei tratate cu gaze ce conțin fluorură și clorură se atinge prin două căi principial diferite: dezalcalinizarea sticlei sau modificarea structurii stratului superficial la adâncimea până la 0,3 μm cu schimbări neesențiale în compoziția ei [5].

Pentru prima dată a fost elaborat un procedeu de îmbunătățire a stabilității chimice a produselor industriale din sticlă de diferite feluri, recoapte (adică după fasonarea lor) și celor deja aflate la păstrare și exploatare. Esența procedurii elaborat constă în următoarele: în interiorul produsului la temperatura camerei se introduce o anumită cantitate a reagentului, apoi are loc tratamentul termic, în timpul căruia are loc modificarea suprafeței sticlei. Reagenții în produsele din sticlă se

introduc, fie în stare gazoasă, fie apoasă sau solidă. Efectul de îmbunătățire a stabilității chimice a sticlei este comparabil cu tratarea termochimică al produselor proaspăt fasonate (în stare fierbinte).

Investigațiile efectuate ne permit a deduce că cauzele principale de îmbunătățire a stabilității chimice, a rezistenței mecanice și a stabilității termice a sticlei, supuse tratării termochimice cu gaze, sunt dezalcalinizarea stratului superficial și compactarea lui, micșorarea rupturilor în rețea de tetraedre $[\text{SiO}_4]$ și reducerea acțiunii defectelor superficiale. S-au stabilit asemănarea și deosebirea proceselor dezalcalinizării sticlei cu reagenți gazoși, cu apă, diferite soluții și influenței plasmei descărcărilor electrice, precum și cu procesul de reducere a ionilor sticlei cu gaze [6].

5. Modificarea compoziției, structurii și proprietăților fizico-chimice ale produselor industriale din sticlă sub acțiunea câmpurilor electromagnetice și plasmei descărcărilor electrice

S-a studiat natura interacțiunilor câmpurilor magnetice constant, alternativ și în impuls cu sticlele industriale. Cu ajutorul metodei secționării cu HF s-au investigat schimbările structurale în sticlele industriale cu destinație diferită sub influența câmpurilor electromagnetice. S-a stabilit că după tratarea termomagnetică viteza dizolvării sticlei se micșorează. Gradul schimbărilor structurale în sticlă depind de caracteristicile câmpului magnetic și de orientarea liniilor de forță a câmpului magnetic în raport cu planul probelor, temperatura și durata tratamentului magnetic [7].

Tratarea în laborator cu câmpuri electromagnetice sporește microdunitatea sticlelor industriale cu 10-20%. În condițiile de producere rezistența mecanică a produselor din sticlă sub influența câmpurilor electromagnetice se mărește cu 20-40% (totodată, crește și microdunitatea cu 10-20%, stabilitatea termică cu 5-10%) [7].

S-au stabilit regimurile optime și s-a elaborat tehnologia tratării termomagnetice a produselor din sticla industrială. S-au produs loturi industriale de ambalaj din sticlă (câteva zeci de milioane bucăți) cu proprietăți de exploatare îmbunătățite.

Pentru prima dată s-a studiat natura interacțiunilor plasmei descărcărilor în barieră și coroană (alternativă, pozitivă și negativă) cu produse industriale din sticlă. Sub influența plasmei descărcărilor în barieră în straturile superficiale ale sticlelor industriale apar schimbări în compoziție și structură, însoțite de creșterea microdunității cu 5-10%. Plasma descărcării în coroană duce la schimbarea neomogenă în compoziția și structura straturilor superficiale ale sticlei și sporirea microdunității lor cu 20-25%. Odată cu creșterea tensiunii, temperaturii și duratei tratării plasmei descărcărilor electrice microdunitatea sticlei se mărește. Procesele de dezalcalinizare a sticlei cu gaze chimic active și interacțiunea cu plasmă descărcării electrice, în mare măsură, sunt identice [8].

Sporirea concomitentă a proprietăților termomecanice și a stabilității chimice a produselor din sticlă se asigură prin îmbinarea metodelor tratării termochimice cu gaze și tratării termomagnetice. S-au aprobat diferite îmbinări ale metodelor tratării termochimice cu gaze acide și tratării termomagnetice cu metode de depunere a acoperirilor de protecție organice, silicoorganice și oxido-metalice și schimb ionic cu reagenți în fază solidă, susținute de brevete de invenție [4, 9, 10].

Pentru prima dată s-a efectuat o abordare generală pentru obținerea unei imagini integrale despre orice obiect de pe poziție de analiză de sistem. Cu ajutorul unei astfel de abordare s-au stabilit grupe, subgrupe și factori separați care influențează asupra proprietăților sticlei. Analiza de sistem ne permite a depista exact și facil sursele de erorii sistematice ale experimentului, a îmbunătăți considerabil metodicile cunoscute ale experimentului și a elabora metodici noi la un nivel mai înalt. În baza analizei de sistem, s-a elaborat clasificarea claselor, grupelor și subgrupelor de proprietăți ale substanțelor și a materialelor [11].

Laboratorul nostru în comun cu Institutul de Stat de sticlă din Moscova la comanda Ministerului Materialelor de construcție al Uniunii Republicilor Sovietice Socialiste la Fabrica de sticlă din Chișinău, în anii 1988-1989 a elaborat tehnologia de îmbunătățirea proprietăților termomecanice ale ambalajului din sticlă, utilizând metoda schimbului ionic cu reagenți în faza solidă.

Laboratorul științific a ajutat mult pentru perfectarea procesului tehnologic de fabricare a difuzorilor din sticlă transparentă decolorată, roz și lăptoasă și produselor pentru menaj din sticlă transparentă decolorată și colorată în diverse culori [12]. În anii 1992-1998, șeful laboratorului

Vasilii Șaragov a participat la restructurarea Fabricii de sticlă din Bălți și elaborarea a 2 proiecte pentru construirea unei noi Fabrici de sticlă din Bălți.

Rezultatele cercetărilor sunt publicate într-o monografie, 420 articole și teze, 10 brevete de invenții și prezentate la 180 Foruri științifice internaționale (congrese, conferințe, simpozioane etc.). Colaboratorii laboratorului au obținut 13 medalii de aur, 2 medalii de argint și 3 medalii de bronz la saloanele internaționale de invenții și transfer tehnologic.

Concluzii

1. Cercetările științifice în domeniul sticlei au fost realizate la USARB la 3 direcții științifice: 1) analiza straturilor superficiale ale sticlelor industriale și de model sintetizate; 2) cercetarea naturii interacțiunilor reagenți gazoși cu sticlele anorganice de diferită compoziție și destinație; 3) modificarea compoziției, structurii și proprietăților fizico-chimice ale produselor industriale din sticlă sub acțiunea câmpurilor electromagnetice și plasmei descărcărilor electrice.
2. A fost stabilită legătura strânsă dintre proprietățile termo-mecanice ale produselor industriale din sticlă și structura straturilor superficiale ale sticlelor.
3. A fost depistată dependența direct proporțională a proprietăților fizico-chimice ale sticlelor industriale de regimul de TTC cu reagenți gazoși, viteza de extracție Me^+ , compoziția și structura stratului dezalcalinizat.
4. Sporirea concomitentă a proprietăților termomecanice și a stabilității chimice a produselor din sticlă se asigură prin îmbinarea metodelor tratării termochimice cu gaze acide și tratării termomagnetice.

Bibliografie:

1. VARSHNEYA A. K., MAURO J. C. *Fundamentals of inorganic glasses*. 3d ed. Sheff-field, UK: Society of glass Technology. 2019. 735 p.
2. ШАРАГОВ, В. А. *Химическое взаимодействие поверхности стекла с газами*. Кишинев: Штиинца, 1988. 130 с.
3. SHARAGOV, V., KURIKERU, G. Features of Chemical Interaction of Industrial Glasses with Fluorine- and Chlorine-Containing Gaseous Reagents. In: *Glass Physics and Chemistry*. 2018, vol. 44, N4, pp. 364–372. ISSN 1573-8515.
4. SHARAGOV, V., KURIKERU, G. Intensification of the Dealkalization Process of Silicate Glasses with Acid Gases. In: *Glass Physics and Chemistry*. 2023, vol. 49, N1, pp. 32–40. ISSN 1573-8515.
5. ȘARAGOV, Vasilii, CURICHERU, Galina, OLARU, Ion. Cercetarea naturii de interacțiune a sticlelor industriale cu reagenți gazoși și câmpuri electromagnetice. În: *Chimie ecologică: istorie și realizări: Academicianul Gheorghe Duca, 70 ani de la naștere*. Chișinău: CEP USM, 2022, pp. 344-361. ISBN 978-9975-159-05-0.
6. ȘARAGOV, Vasile, CURICHERU, Galina. Cauze de îmbunătățire a proprietăților fizico-chimice ale sticlelor industriale dezalcalinizate cu reagenți gazoși. În: *A XI-a ediție a Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, 6 iunie 2024*. Cahul: USC, 2024, volumul XI, partea 1, pp. 364-369. ISSN 2587-3563. E-ISSN 2587-3571.
7. ШАРАГОВ, В. Термомагнитная обработка промышленных стеклоизделий. В: *Развитие технологий будущего: монография*. Одесса: Издательство С. В. Куприенко [авт. кол.: В. А. Балашов, М. В. Князева, В. А. Шарагов и др.]. 2018, с. 44-54. ISBN 978-617-7414-44-4.
8. SHARAGOV V. A., SHCHEGEL'SKAYA T. Yu., AZARENKO O. V., TSURKAN D. B., KUBAK V. V. Changes in silicate glasses under the action of electromagnetic fields. In: *Glass Physics and Chemistry*. 2000, vol. 26, N 2, pp. 177-181. ISSN 1573-8515.
9. ȘARAGOV, V., CURICHERU, G. *Procedeu de tratare a produselor cave din sticlă*. Brevet de invenție al Republicii Moldova, 1542 (13) Y, C03C 23/00. Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți. Nr. depozit S2019 0137. Data deposit 27.12.2019. In: BOPI. 2021, nr. 6, p. 60.
10. ȘARAGOV, V., CURICHERU, G. *Procedeu de tratare a produselor din sticlă*. Brevet de invenție al Republicii Moldova, 1543 (13) Y, C03C 23/00. Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți. Nr. depozit S2019 0137. Data deposit 27.12.2019. In: BOPI. 2021, nr. 6, p. 59.

11. ШАРАГОВ, В., КУРІКЕРУ, Г. Застосування системного аналізу для визначення факторів, що впливають на механічну міцність скляної тари. In: *Materials of VII international scientific – practical conference Structural relaxation in solids. May 25 – 27, 2021. Vinnytsia, 2021*, pp. 63-66. ISBN 978-966-949-540-2.
12. SHARAGOV V. A. Stability criterion of the production technology for diffusers from flashed opal glass. In: *Glass and Ceramic*. 1995, vol. 52, N 6, pp. 137–139. ISSN 1573-8515.

CZU 641.521:615.91

ОБРАЗОВАНИЕ ТОКСИЧНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ ПРИ ТЕРМИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКЕ ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТОВ, ПРИГОТОВЛЕННЫХ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

Василий ШАРАГОВ, др. хаб., конф. унив., факультет точных наук, экономики и окружающей среды, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

Abstract: *The article presents the toxic chemical substances that are formed as a result of thermal treatment of foods, carcinogenic character. Factors that contribute to the accumulation of carcinogenic chemical substances in different food groups are discussed. Methods for reducing chemical carcinogenic chemical substances in food products are discussed.*

Keywords: *food products, method, thermal treatment, toxic chemical substances, factors.*

1. Введение

Питание является важнейшим фактором здоровья человека. Пищевые продукты обеспечивают жизнедеятельность и нормальное функционирование всех систем и внутренних органов. Нарушение правильного и качественного питания приводит к болезням. Так, например, в США пищевое отравление ежегодно становятся причиной около 70 миллионов заболеваний и 300 тысяч госпитализаций. По данным Всемирной организации здравоохранения ежегодно около 600 миллионов человек заболевают после употребления зараженной пищи, включая 420 тысяч случаев заболевания со смертельным исходом. Примерно 40% болезней пищевого происхождения приходится на детей в возрасте до 5 лет [1].

Под воздействием физических, химических и биологических факторов питательная ценность и качество макро- и микронутриентов (белков, углеводов, жиров, витаминов и др.) значительно ухудшается.

Пищевые продукты растительного и животного происхождения подвергаются различным видам обработок: механическим, термическим, химическим, кулинарным и другим. Существует мнение, что традиционные продукты питания, а также пища, приготовленная из них без искусственных добавок, являются безопасными для здоровья. Однако, во многих продуктах питания в результате воздействия внешних факторов образуются токсичные химические вещества. Почти все пищевые продукты в процессе их подготовки подвергаются термической обработке, имеющей как достоинства, так и недостатки [1-5].

Цель проведенной работы заключалась в выяснении влияния термической обработки на образование токсичных химических веществ в пищевых продуктах, приготовленных в домашних условиях.

1. Способы термической обработки пищевых продуктов

Сущность термической обработки продуктов в промышленных и домашних условиях имеет много общего. Применяются два метода термической обработки пищевых продуктов: поверхностный и объемный [1, 5].

К поверхностным способам термической обработки пищевых продуктов относятся: варка в жидкой среде и паром; припускание; тушение; пассерование; жарка с небольшим количеством жира; жарка на разогретой поверхности без жира; жарка с полным погружением продукта в жир (во фритюре) и в полужиритюре (брезирование); запекание и выпекание продуктов в жарочных шкафах; копчение и др. Рассмотрим сущность этих способов [1, 3, 5].

При обычной варке жидкость (например, вода, молоко) полностью покрывает продукт. Теплопередающей средой при варке являются вода, влажный насыщенный пар и смесь воды и пара. В процессе обычной варки продукт полностью прогревается до температуры жидкости. Температура при варке составляет около 100°C. Варка продуктов в среде влажного насыщенного водяного пара происходит при температуре выше 100°C и при повышенном давлении.

Припусканием называется варка продуктов в небольшом количестве жидкости или в собственном соку в закрытом пространстве в атмосфере влажного насыщенного водяного пара. При припускании питательные вещества меньше переходят из продукта в жидкость по сравнению с обычной варкой. Готовые продукты при такой обработке имеют более выраженный вкус.

Тушение продуктов аналогично припусканию происходит в закрытом пространстве в пароводяной среде, но при большем содержании жидкости. Продолжительность тушения немного дольше, чем варки и припускания.

Пассерованием называется процесс нагревания продукта с жиром или без него при температуре примерно 120°C для экстрагирования из него ароматических и красящих веществ. Пассеруют обычно лук, морковь, муку. Обжаривают продукты в небольшом количестве жира, вследствие чего, часть эфирных масел и красящих веществ переходит из продуктов в жир, улучшая его вкусовые свойства.

Жарка с небольшим количеством жира (5-10% от массы продукта) проводится при нагревании продукта до температуры 140-200°C и выше. При использовании посуды с антиадгезионным покрытием, жир не применяется. При жарке на нагретой поверхности продукт необходимо переворачивать, что создает определенные трудности.

Жарка продуктов с полным погружением в жир (во фритюре) происходит при их нагревании до температуры 160-180°C. В результате, на всей поверхности продуктов образуется поджаристая корочка. Для обжаривания цыплят и дичи целыми тушками или полутушками с последующим дожариванием в жарочном шкафу применяется жарка в полуфритюре (брезирование), то есть когда продукт погружают в жир не полностью. В жарочном шкафу температура достигает 250-270°C.

Для запекания используют жарочные шкафы с нижним и верхним обогревом, естественной или принудительной циркуляцией горячего воздуха или перегретого водяного пара. Запекают продукты в течение примерно 30 мин и более при температуре 220-250°C. Выпекание используют для приготовления кулинарных и кондитерских изделий из теста в таких же условиях, как и при запекании.

При копчении продукт обрабатывается дымом определенной температуры. При горячем копчении продукты обрабатываются дымом при температуре от 45 до 120°C, а при холодном копчении при температуре 20-25°C.

Инфракрасное излучение применяется для нагревания поверхностного слоя продукта до температуры 130°C, что способствует образованию на нем окрашенной корочки.

Объемный нагрев продукта достигается проникающим излучением сверхвысокой частоты (СВЧ-нагрев). Микроволны обладают способностью проникать в пищу, быстро поглощать энергию и преобразовывать ее в тепло, обеспечивая высокую скорость нагрева продукта.

2. Образование токсичных химических веществ при термической обработке пищевых продуктов, приготовленных в домашних условиях

Безопасность для здоровья приготовленного пищевого продукта на 80% зависит от способа кулинарной обработки [3]. Наиболее опасными для здоровья являются канцерогенные соединения. Способность образовывать канцерогенные соединения зависит от вида обрабатываемого продукта. Даже при одной и той же тепловой обработке уровень содержания канцерогенов в продуктах разной природы будет отличаться [3].

В значительной мере образование канцерогенных веществ зависит от способа термической обработки. Наиболее опасными для здоровья являются копчение, фритюр и жарка [2-4, 6-8].

Охарактеризуем некоторые канцерогенные химические вещества, образующиеся при термической обработке пищевых продуктов.

Полициклические ароматические углеводороды (ПАУ) являются высокомолекулярными органическими соединениями бензольного ряда. Канцерогенами считаются более 200 ПАУ. К наиболее опасным канцерогенам относятся 3,4-бензапирен, холантрен, перилен и дибензпирен. Бензпирен обнаружен даже в экологически чистом пищевом сырье (концентрация 0,03–1,0 мкг/кг). При высокотемпературной обработке концентрация бензпирена в продуктах питания возрастает до 50 мкг/кг и более [3].

Приготовление пищи в домашних условиях при температурах от 150 до 230°C приводит к образованию гетероциклических ароматических аминов (ГАА). Дым, возникающий при термообработке мяса, рыбы и птицы является результатом реакции продуктов пиролиза пиридина с креатином и углеводами. В дыму обнаружены химические соединения: имидазохиолин, имидазохиноксалины и имидазопиридины, относящиеся к ГАА [6, 8, 9].

В работах [6, 8-9] установлены факторы, способствующие образованию ГАА. Исследования показали, что количество ГАА, образующихся в продукции, прямо пропорционально температуре и времени обработки. Повышение температуры от 150 до 225°C увеличивает концентрации ГАА в готовом изделии в 8-15 раз. Выявлено также, что в измельченных полуфабрикатах образуется больше ГАА, чем в кусковых. Это объясняется увеличением контакта полуфабриката с нагревающей поверхностью.

Важные эксперименты проведены по снижению концентрации ГАА в продуктах с помощью специй и маринада. Такая предварительная обработка мясopодуков часто используется при приготовлении блюд из мяса на открытом огне, с помощью гриля, барбекю и т. п. Кроме того, маринад является барьером между продуктом и огнём или нагревающей поверхностью [8-11]. Исследования показали, что использование в маринаде тростникового сахара приводит к наименьшему количеству ГАА. Применение лимона в маринаде с мёдом приводит к наибольшему снижению, образующихся в продукте ГАА. Добавка черного перца к мясу в несколько раз сокращает содержание ГАА в готовом продукте. В работе [9] для снижения концентрации ГАА в мясных продуктах рекомендуется вводить в рецептуру мясного изделия ингредиенты, обладающие антиоксидантной активностью. Исследования выявили, что сильным ингибирующим эффектом в реакции образования ГАА в мясной продукции в процессе её термообработки обладают витамин Е, экстракт розмарина, экстракт семян граната, экстракты боярышника и артишока. Полезно добавлять лук к мясу при термической обработке для снижения концентрации ГАА [12].

В процессе жарки и запекания в продуктах питания образуется большое количество акриламида, вызывающего мутации и способствующего развитию рака. Акриламид содержится во всех жареных или запеченных продуктах, приготовленных при температуре выше 120°C в результате реакции между аминокислотой аспарагином и сахарами (фруктозой, глюкозой и др.) [2, 4, 7, 13-15]. Для блокирования образования акриламида целесообразно в пищу добавлять синтетические ферменты, синтетические дрожжи, лимонную, винную и уксусную кислоты, а также витамин В₃ [3].

В процессе термической обработки в растительных жирах образуются токсичные вещества: эфиры 3-МХПД (3-монохлорпропан-1,2-диол или 3-хлорпропан-1,2-диол) и глицидиловые эфиры жирных кислот. Эти вещества образуются в процессах дезодорирования и рафинирования растительного масла при температурах выше 200°C, а также при жарке и копчении пищевых продуктов. Глицидол обладает нейротоксическим действием и выраженной канцерогенной активностью. В наибольшей концентрации данные загрязнители обнаружены в пальмовом масле, картофельных чипсах и кондитерских изделиях [16].

Выводы

1. Термическая обработка пищевых продуктов при температуре выше 150°C приводит к образованию токсичных химических веществ, в том числе канцерогенных соединений.
2. Наиболее опасными для здоровья являются полициклические ароматические углеводороды, гетероциклические ароматические амины, акриламид и глицидол, которые образуются при высокотемпературной обработке пищи в присутствии жиров.
3. Для снижения концентрации канцерогенных соединений в пище необходимо проводить термическую обработку при более низкой температуре с использованием ингредиентов, обладающих антиоксидантной активностью.

Библиография:

1. БУРАК, Л. Ч. Современные методы обработки пищевых продуктов. Критический обзор. В: *The Scientific Heritage*. 2024, № 130(130), сс. 45-59. ISSN 9215-0365.
2. КАРПОВА, Т. В., ЛЫТОВА, С. Ф. Кулинарные канцерогены пищи. В: *Наука, техника и образование*. 2015, №10 (26), сс. 40-43. ISSN 2312-8267, eISSN 2413-5801.
3. БЕРКЕТОВА, Л. В., ЗАХАРОВА, А. Д. Канцерогенные соединения, образующиеся в пищевых продуктах под действием тепловой обработки. В: *Бюллетень науки и практики. Электронный журнал*. 2017, №2 (15), сс. 115-120. ISSN 2414-2948.
4. GÖKMEN, V. *Acrylamide in Food. Analysis, Content and Potential Health Effects*. Academic Press, 2016. 623 p. ISBN 0128028750.
5. СТЕПНОВА, А. Э., БЕРЛОВА, Г. А. Способы и приемы тепловой кулинарной обработки продуктов. В: *Все о мясе*. 2020, № 1, сс. 42-47. ISSN 2071-2499.
6. КУЛИКОВСКИЙ, А. В., УТЬЯНОВ Д. А., ВОСТРИКОВА Н. Л., ИВАНКИН А. Н. Накопление канцерогенных веществ в жареных котлетах в зависимости от температуры обработки. В: *Все о мясе*, 2018. № 2, сс. 30-33. ISSN 2071-2499.
7. ЖАКОВА, К. И., БАБОДЕЙ, В. Н., ПЧЕЛЬНИКОВА, А. В. Масложировая отрасль. Обзор фундаментальных исследований. В: *Пищевая промышленность: наука и технологии*. 2021, т. 14, № 2(52), сс. 60-73. ISSN 2073-4794.
8. УТЬЯНОВ Д. А., КУЛИКОВСКИЙ А. В., ВОСТРИКОВА Н. Л., ЧИКОВАНИ К. Г., КУЗНЕЦОВА О. А. Факторы, влияющие на образование канцерогенов при высокотемпературной термической обработке мясной продукции. В: *Все о мясе*. 2020, № 1, сс. 42-47. ISSN 2071-2499.
9. УТЬЯНОВ, Д. А., КУЛИКОВСКИЙ, А. В., КНЯЗЕВА, А. С., КУРЗОВА, А. А., ИВАНКИН А. Н. Способы снижения образования гетероциклических ароматических аминов в мясной продукции. В: *Все о мясе*. 2021, № 2, сс. 30-33. ISSN 2071-2499.
10. JINAP, S. et al. Effect of organic acid ingredients in marinades containing different types of sugar on the formation of heterocyclic amines in grilled chicken. In: *Food Control*. 2018, vol. 84, pp. 478-484. ISSN 0956-7135.
11. ALAEJOS, M. S. Factors that affect the content of heterocyclic aromatic amines in foods. In: *Comprehensive reviews in food science and food safety*. 2011, vol. 10, pp. 52-108. ISSN 1541-4337.
12. КАЛТОВИЧ И. В., ЧЕРНУХО И. О. Систематизация факторов и определение технологических приемов, способствующих снижению содержания гетероциклических ароматических аминов в мясных продуктах на основе говядины. В: *Сборник научных трудов «Актуальные вопросы переработки мясного и молочного сырья»*. 2024, № 18, сс. 222-228. ISSN 2220-8755.
13. ДЫДЫКИН, А. С., ДЕРЕВИЦКАЯ, О. К. Безопасность продуктов детского питания, подвергаемых высокотемпературной обработке. В: *Пищевая промышленность*. 2018. № 3, сс. 58-59. ISSN 0235-2486.
14. НИЛОВА, Л. П., МАЛЮТЕНКОВА, С. М., Выговтов, А. А. Проблемы безопасности хлебобулочных изделий: акриламид. В: *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Пищевые и биотехнологии*. 2017, т. 5, № 1, сс. 74-81. ISSN 2413-0559.

15. MOUSAVI KHANEGHAN, A., FAKHRI, Y., NEMATOLLAHI A. et al. The Concentration of Acrylamide in Different Food Products: A Global Systematic Review, Meta-Analysis, and Meta-Regression. In: *Food Reviews International*. 2020, pp. 1-19. ISSN 8755-9129.
16. КОЗЕИЧЕВА, Е. С., МАКАРОВ, Д. А., КОЖУШКЕВИЧ, А. И., ЛЕБЕДЕВ, А. М. Проблема загрязнения пищевых продуктов 3-МХПД и глицидиловыми эфирами жирных кислот. В: *Контроль качества продукции*. 2022, № 6, сс. 36-42. ISSN 2541-9900.

STRUCTURA POPULAȚIEI DUPĂ CRITERIILE VÂRSTEI
ȘI AL GENULUI ÎN RAIONUL FLOREȘTI

Victor CAPCELEA, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice
și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Olesea CAPCELEA, profesoară, gr. did. sup.,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi”, municipiul Chișinău

Abstract: This paper presents the results of the population research in Florești district according to age and gender criteria. The final results of the 2024 Population and Housing Census were used as the basis for this study, in order to determine some indices (masculinity index, feminization index) and to structure the population by age groups of economic interest. Various investigation methods were used in the study: bibliographical study, statistical-mathematical method, cartographic method.

Keywords: gender structure, age structure, masculinity index, feminization index, people under working age, people of working age, people over working age, Floresti district.

Introducere

Populația sub variatele ei aspecte a constituit obiect de studiu încă din cele mai vechi timpuri. În cercetările demografice sunt cunoscute mai multe principii de structurare a populației: pe genuri, pe grupe de vârstă, etnică, religioasă, pe medii (rurale, urbane), pe sectoare economice (industrie, agricultură, servicii ș.a.) [1, p. 173]. Dintre toate aceste principii de structurare a populației, cele mai importante sunt considerate structura pe genuri și pe grupe de vârstă, deoarece diferența dintre grupele de vârstă și genuri influențează hotărâtor procesul de reproducere a populației și dezvoltarea economică.

Materiale și metode de cercetare

Întrucât geografia populației se bazează într-o foarte mare măsură pe date statistice, sursele de informație au o importanță deosebită. La baza realizării acestui studiu au fost utilizate rezultatele finale ale Recensământului Populației și Locuințelor din 2024 [2, 3]. Recensămintele populației (sau înregistrările similare acestuia) asigură cu precădere informații privind numărul și structura populației oferind o imagine secvențială a acesteia la un moment dat și într-un anumit loc. În conținutul lucrării sunt reflectate caracteristica unor indici (indicele de masculinitate, indicele de feminizare) și structura populației pe categorii de vârste în raionul Florești.

Indicele de masculinitate – raportul dintre numărul bărbaților și numărul total al populației, adică ponderea populației masculine raportată la numărul total al populației. Acest indice se calculează după următoarea formulă [1, 4]:

$$b = \frac{B}{P} \times 100$$

unde:

B – numărul populației masculine;

P – numărul populației totale.

Indicele de feminizare – raportul între efectivul femeilor și numărul total al populației, adică ponderea populației feminine raportată la efectivul total al populației. Indicele dat se calculează după următoarea formulă [1, 4]:

$$f = \frac{B}{P} \times 100$$

unde:

B – numărul populației feminine;

P – numărul populației totale.

Structura populației după grupe de vârstă. În cazul acestei cercetări s-a utilizat structura pe grupe de vârstă de interes din punct de vedere economic: grupe de persoane sub vârsta aptă de

muncă (0-15 ani), în vârstă aptă de muncă (bărbați 16-62 ani, femei 16-59 ani) și peste vârstă aptă de muncă (bărbați 63+ ani, femei 60+ ani).

La realizarea studiului s-a folosit diverse metode de investigație: studiul bibliografic – utilizat la identificarea indicatorilor aplicați în lucrare și a modalității de calculare a lor; metoda statistico-matematică – aplicată la calcularea indicilor de masculinitate și feminizare a populației (%), inclusiv la structura populației pe categorii de vârste de interes din punct de vedere economic (%) în raionul Florești; metoda cartografică – folosită la reprezentarea spațială a structurii pe vârste și genuri a populației din raionul Florești prin aplicarea softului QGIS, specializat în sistemele de informații geografice (GIS).

Rezultate și discuții

Structura pe genuri. În prezent, pe teritoriul raionului Florești se constată o predominare a populației de gen feminin, care la recensământul populației și locuințelor din 2024 deținea o pondere de 53,3% din populația totală, pe când cota populației masculine a constituit 46,7%.

În profil teritorial, practic în majoritatea localităților din raionul Florești predomină populația de gen feminin. Cea mai mare pondere a populației de acest gen în acest raion administrativ a fost înregistrată în localitatea *Tîrgul-Vertiujei* (57%), de asemenea, se mai evidențiază și localitățile Prodănești, Iliciovca, Gura Căinarului și Alexeevca, unde ponderea genului feminin a constituit circa 56%.

În prezent, din punct de vedere spațial, doar într-o singură localitate din raionului Florești s-a constatat o pondere mai mare a populației de gen masculin – Văscăuți (51%) (fig. 1).

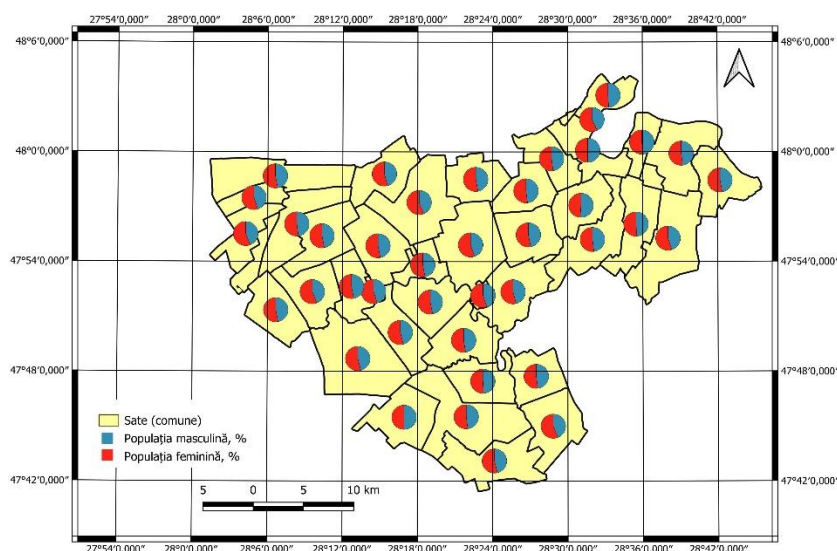


Fig. 1. Repartiția teritorială a indicilor de masculinitate și feminizare în raionul Florești, %
Sursa: elaborată de autori în baza datelor Recensământului populației și locuințelor 2024 [2]

Dezechilibre mai însemnate, în ceea ce ține de criteriul genului, apar la populația vârstnică, determinate de faptul că, în rândurile populației adulte și a celei vârstnice, nivelul mortalității la bărbați este mai ridicat decât la femei.

Structura pe grupe de vârste. În prezent, structura pe vârste a populației constituie prin sine un criteriu principal, în funcție de care se presupune a fi descoperite, printre altele, și intercondiționările dintre populație și sistemul social-economic. Analiza structurii pe vârste a populației raionului Florești va permite punerea în evidență a situației categoriilor de vârstă care stau la baza formării capacității de muncă a unei societăți.

Potrivit datelor Recensământului populației și Locuințelor din 2024, în structura pe vârste a populației din raionul Florești se observă o accentuare a procesului de îmbătrânire demografică,

unde se constată o creștere a ponderii populației peste vârsta aptă de muncă (26,9%) și o scădere a cotei populației sub vârsta aptă de muncă (20,0%). Circa jumătate din populația raionului Florești o reprezintă populația în vârsta aptă de muncă, care la ora actuală deține circa 53,1%.

Creșterea efectivului și a cotei populației de peste vârsta aptă de muncă în Republica Moldova și, în special pentru raionul Florești, este rezultatul evoluției în ultimele decenii a trei fenomene demografice distincte: micșorarea numărului și ponderii populației tinere, ca rezultat al diminuării natalității populației; creșterea numărului și ponderii populației vârstnice, ca rezultat al creșterii numărului populației din generațiile care au ajuns la vârsta de 60 ani și al creșterii speranței medii de viață la naștere; numărul și structura pe vârste a emigranților în ultimii ani.

În profil spațial, o pondere relativ mai mare a populației sub vârsta aptă de muncă în raionul Florești este caracteristică localităților Nicolaevca (26,6%), Ciripcău (24,2%), Prodănești (22,9%) și Vertiujeni (22,8%) (fig. 2).

În aspect teritorial, o cotă relativ mai mare a populației în vârsta aptă de muncă în raionul Florești este specifică localităților Vertiujeni (60,3%), Cuhureștii de Sus (56,1%), Ciutulești (56,0%) și Cuhureștii de Jos (56,0%) (fig. 2).

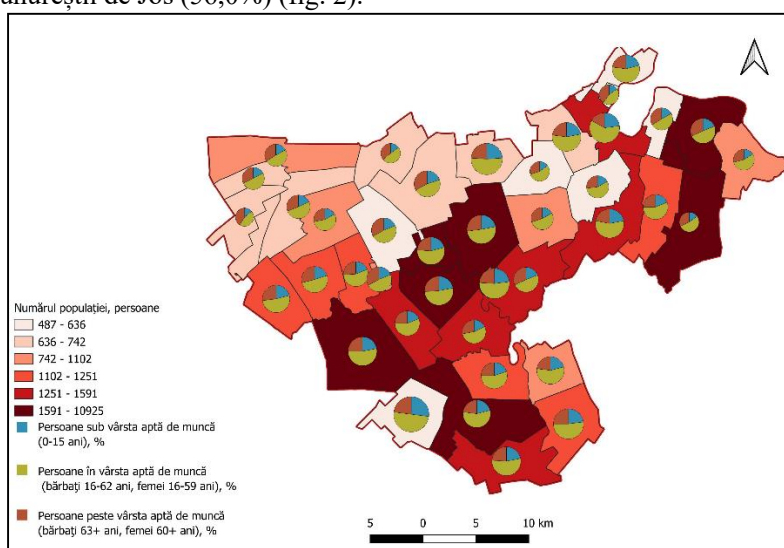


Fig. 2. Efectivul populației și structura ei după grupe de vârstă de interes din punct de vedere economic în raionul Florești

Sursa: elaborată de autori în baza datelor Recensământului populației și locuințelor 2024 [3]

La nivel teritorial, cea mai mare pondere a populației peste vârsta aptă de muncă în raionul Florești este caracteristic localităților Iliciovca (41,1%), Țîrgul-Vertiujeni (40,8%), Rădulenii Vechi (36,7%) și Izvoare (34,3%) (fig. 2).

Concluzii

1. Actualmente, în raionul Florești se constată o predominare a populației feminine (53,3%) din populația totală, pe când cota populației masculine o constituie 46,7%.
2. În majoritatea localităților din raionul Florești predomină populația de gen feminin, iar cea mai mare pondere a populației de acest gen este înregistrată în localitatea Țîrgul-Vertiujeni (57%).
3. În prezent doar o singură localitate din raionului Florești are o pondere mai mare a populației de gen masculin (Văscăuți – 51%).
4. În structura pe vârste a populației din raionul Florești se observă o accentuare a procesului de îmbătrânire demografică, iar cea mai mare pondere a populației peste vârsta aptă de muncă în raionul Florești se înregistrează în localitățile Iliciovca (41,1%), Țîrgul-Vertiujeni (40,8%), Rădulenii Vechi (36,7%) și Izvoare (34,3%).

Bibliografie:

1. MUNTELE, Ionel. *Geografia populației* / Ionel Muntele, Alexandru Ungureanu. Ed. a 2-a, reviz. Iași: Sedcom Libris, 2017. 463 p. ISBN 978-973-670-567-0.
2. *Populația cu reședință obișnuită pe sexe, pe orașe (municipii) și sate (comune) la recensământul din 2024*. [online] [citat 15.09.2025]. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/statistic_indicator_details/60
3. *Populația după grupe de vârstă de interes din punct de vedere economic, pe regiuni de dezvoltare, raioane/municipii, orașe (municipii) și sate (comune), la recensământul din 2024*. [online] [citat 16.09.2025]. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/statistic_indicator_details/60#excel_tables_pages
4. VERT, Constantin. *Geografia populației: teorie și metodologie*. Timișoara: Mirton, 2001. 208 p. ISBN 973-585-468-6.

CZU 611.018.23

DINAMICA COLAGENULUI ÎN ORGANISMUL UMAN

Ala CUȚULAB, drd., asist. univ., *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți*

Galina CURICHERU, dr., lect. univ., *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți*

Abstract: *Collagen is the main structural protein of the human body, representing approximately one third of all proteins, with an important role in maintaining the integrity and functionality of connective tissues, present in the skin, bones, cartilage, blood vessels and other components of the extracellular matrix. The dynamics of collagen can be followed by analyzing the processes of biosynthesis, maturation, degradation and regeneration, highlighting the importance of the balance between these stages for tissue homeostasis. Collagen imbalances can be observed in various pathologies, such as osteoarthritis, osteoporosis and skin aging, but also the therapeutic perspectives offered by the use of collagen in regenerative medicine and nutrition. The in-depth study of the biological functions of collagen and its application potential has a significant impact on maintaining human health.*

Keywords: *collagen, protein, homeostasis, regenerative medicine, health.*

Introducere

Colagenul reprezintă o proteină structurală din organismul animal, cu rol fundamental în menținerea integrității, rezistenței și coeziunii țesuturilor. Din punct de vedere biochimic, colagenul este o proteină fibroasă, caracterizată printr-o structură unică de triplă elice, care îi conferă proprietăți mecanice excepționale [17].

Macromolecula de colagen este prezentă în mod extensiv în piele, oase, cartilaje, tendoane, ligamente, vase de sânge, cornee, precum și în membranele bazale ale organelor interne [16].

Sunt identificate peste 28 de tipuri de colagen, această diversitate a formelor permite adaptarea sa funcțională la particularitățile fiecărui țesut, de la susținerea elasticității pielii până la rigiditatea scheletului osos [6].

Din perspectiva biologică, colagenul este esențial pentru organizarea matricii extracelulare, reglarea interacțiunilor celulă-matrice și participarea activă în procesele de reparație tisulară, embriogenează și homeostazie celulară [8].

Pe plan medical, degradarea sau sinteza defectuoasă a colagenului este asociată cu diverse patologii, începând de la boli degenerative articulare până la afecțiuni autoimune și îmbătrânirea accelerată a țesuturilor [19].

Material și metode

Studiul analizează semnificația colagenului în organismul uman printr-o revizuire sistematică a literaturii științifice recente, evidențind rolul central al colagenului în menținerea sănătății țesuturilor și corelează modificările sale cu diverse afecțiuni. Informațiile au fost sintetizate pentru a evidenția dinamica și impactul colagenului în sănătatea umană.

Rezultate și discuții

Colagenul se prezintă prin fibre cu structură transversal hașurată, acestea fiind dispuse diferit în dependență de funcția biologică a țesutului respectiv. În tendoane există fascicule paralele legate transversal; în piele formează o rețea de densitate neregulată; în corneea ochiului fibrele sunt dispuse în cruce.

Fibrele de colagen rezistă la o tracțiune de 10000 ori mai mare decât greutatea lor; sunt cu mult mai rezistente decât o sârmă de oțel cu secțiune transversală similară. Dar cum n-ar fi dispuse fibrele de colagen în țesutul conjunctiv, la microscopia electronică întotdeauna se profilează principiul comun – hașurarea transversal-repetată, colagenul e unicul constituent al organismelor superioare, care manifestă rezistență la tracțiune.

Colagen din greacă înseamnă „*a forma clei*”. S-a observat că colagenul din țesuturile animalelor tinere poate fi extras în formă solubilă, cauza fiind prezența în el a unui număr relativ mic de legături transversale. Unitatea structurală de bază este *tropocolagenul* constituit din trei lanțuri polipeptidice de aceeași lungime (Fig. 1) [11].

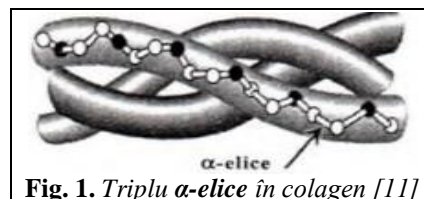


Fig. 1. Triplu α -elice în colagen [11]

Componența catenelor e dependentă de tipul de collagen. În funcție de tipul de colagen și distribuția tisulară, se menționează că colagenul nu este doar o proteină omogenă, ci o familie extinsă de molecule cu structură și funcții variate, împărțită în 28 de tipuri [6, 16].

Dintre acestea, *colagenul de tip I, II, III, IV și V* sunt cele mai frecvent întâlnite și studiate [10].

Colagenul de tip I este cel mai abundent, reprezentând aproximativ 90% din totalul colagenului corporal. Este prezent în derm, oase, tendoane și ligamente, unde formează fibre groase și rezistente, conferind rezistență mecanică ridicată [17].

Colagenul de tip II este specific cartilajului hialin și vitroasei oculare, unde formează o rețea fină de fibrile, esențială pentru suportul elastic și funcționalitatea articulațiilor.

Colagenul de tip III este asociat cu țesuturile moi extensibile, cum ar fi pielea, mușchii, vasele sanguine și organele interne. Este implicat în menținerea elasticității și integrității structurale și apare frecvent alături de colagenul de tip I [20].

Colagenul de tip IV formează o rețea tridimensională non-fibrilară, fiind componentul major al membranelor bazale, esențiale pentru filtrarea moleculară și ancorarea celulară [16].

Colagenul de tip V participă la inițierea formării fibrelor de colagen tip I și joacă un rol important în organizarea matricii extracelulare a corneei și placentei [15].

Această diversitate structurală și funcțională permite colagenului să susțină o gamă largă de funcții biologice, adaptate cerințelor biomecanice ale fiecărui țesut. Modificările în expresia tipurilor de colagen sunt specifice dezvoltării, îmbătrânirii și diverselor patologii tisulare, ceea ce face ca analiza lor să fie esențială în cercetarea biomedicală.

În figura 2, este reprezentată structura ierarhică a colagenului, proteina structurală de bază în țesutul conjunctiv, este o tranziție de la nivelul macroscopic la cel molecular.

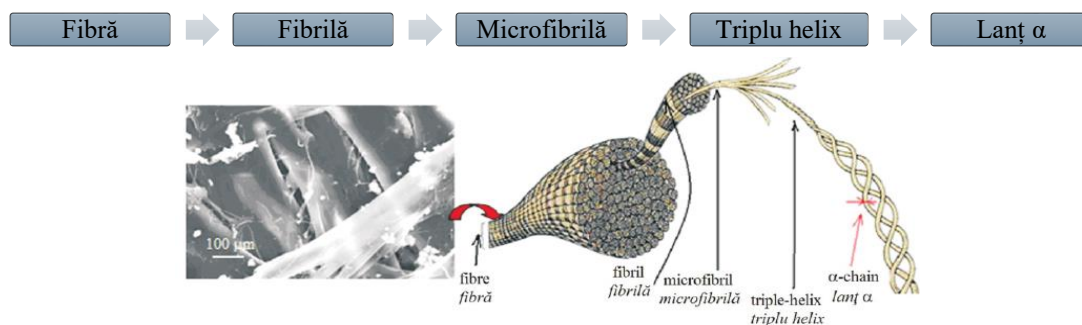


Fig. 2. Structura ierarhică a colagenului [18]

Biosinteza colagenului este un proces complex, multi-etapic, care implică atât modificări intracelulare, cât și extracelulare. Aceasta este reglată riguros pentru a asigura formarea moleculelor funcționale, esențiale pentru integritatea matricei extracelulare.

Etapile biosintezei colagenului sunt:

Transcripția și traducerea – procesul începe în nucleu, unde genele COL (gene ce codifică diferitele lanțuri α ale colagenului, implicate în sinteză) corespunzătoare diferitelor lanțuri α sunt transcrise în ARN mesager. Ulterior, în reticulul endoplasmatic rugos (RER), are loc traducerea polipeptidelor pro- α , urmată imediat de modificări post-tranlaționale [6, 16].

Modificări post-tranlaționale. În lumenul RER, pro- α lanțurile sunt supuse hidroxilării prolinei și lizinei prin acțiunea enzimelor prolil-hidroxilază și lizil-hidroxilază, într-un proces dependent de vitamina C. Aceste hidroxilări sunt esențiale pentru stabilizarea triplei elice, iar apoi, o parte dintre reziduurile de hidroxilizină sunt glicozilate, în special cu galactoză și glucoză, influențând, astfel, agregarea și solubilitatea moleculei [15, 17].

Formarea triplei elice. Trei lanțuri pro- α se asamblează într-o triplă elice de procologen, stabilizată de punți de hidrogen și interacțiuni hidrofobe. Această etapă are loc în RER și este mediată de secvențe terminale specifice (C- și N-propeptide).

Transportul și secreția. Procolagenul astfel format este transportat în aparatul Golgi, unde este ambalat în vezicule și secretat în spațiul extracelular [8].

Maturarea extracelulară. În afara celulei, enzimele procologen N- și C-proteinaze îndeplinesc funcția de a îndepărta terminalele propeptidice, generând molecula matură de colagen, care se auto-asamblează în fibrile. Stabilizarea finală are loc prin formarea de legături covalente între molecule, catalizată de enzima lizil oxidază [13].

Disfuncțiile în oricare dintre aceste etape pot duce la afecțiuni severe precum sindromul Ehlers-Danlos (afecțiuni genetice ale țesutului conjunctiv, caracterizate în principal prin: hipermobilitate articulară, hiperextensibilitate cutanată, fragilitate crescută a țesuturilor), osteogeneză imperfectă sau scorbut.

Colagenul îndeplinește un spectru larg de funcții esențiale în biologia organismelor animale, fiind nu doar o componentă structurală pasivă, ci și un factor activ în menținerea homeostaziei tisulare și în reglarea funcțiilor celulare.

Susținerea mecanică și elasticitatea țesuturilor. Colagenul formează o rețea tridimensională complexă în cadrul matricei extracelulare, conferind rezistență la tracțiune, rigiditate și elasticitate, în funcție de tipul de țesut și de combinația de tipuri de colagen implicate [17].

De exemplu, colagenul de tip I susține duritatea oaselor și a tendoanelor, în timp ce colagenul de tip III contribuie la elasticitatea pielii și vaselor de sânge [6].

Regenerare tisulară și vindecarea rănilor. Colagenul joacă un rol central în procesul de reparare tisulară, fiind una dintre primele proteine sintetizate în timpul fazei proliferative a vindecării rănilor. Colagenul de tip III este predominant în fazele inițiale, fiind ulterior înlocuit de colagen de tip I, care stabilizează țesutul cicatricial [10].

De asemenea, fibroblastele depind de o matrice colagenică adecvată pentru migrarea și activarea lor eficientă [1].

Semnalizarea celulară, migrarea și diferențierea. Colagenul interacționează cu receptorii specifici de la suprafața celulară (precum integrinele și receptorii DDR – discoidin domain receptors), influențând migrarea, polaritatea, supraviețuirea și diferențierea celulară [3].

Aceste funcții sunt esențiale în embriogeneză, angiogeneză și regenerare tisulară.

Homeostazia țesuturilor conjunctive. Prin organizarea matricei extracelulare, colagenul contribuie la menținerea echilibrului biomecanic și biochimic în țesuturile conjunctive. Degradarea colagenului este echilibrată de sinteza nouă, iar disfuncțiile în acest echilibru pot conduce la fibroză, osteoartrită, sau îmbătrânire accelerată [8].

În plus, colagenul reglează disponibilitatea factorilor de creștere și a enzimelor în microambientul tisular.

Colagenul, în ciuda stabilității sale structurale ridicate, este supus în mod constant unor procese de degradare și reînnoire, care sunt esențiale pentru menținerea homeostaziei tisulare. Aceste procese sunt controlate fin și implică un echilibru între sinteza colagenului nou și degradarea celui vechi sau deteriorat.

Degradarea colagenului este realizată, în principal, de către metalo-proteinazele matriciale (MMPs), o familie de enzime care pot cliva colagenul nativ în fragmente mai scurte. Printre acestea, colagenaza-1 (MMP-1), colagenaza-2 (MMP-8) și colagenaza-3 (MMP-13) sunt cele mai active asupra colagenului de tip I, II și III [10].

Aceste enzime sunt strict reglate la nivel transcripțional și post-tranlațional, iar activitatea lor crescută sau necontrolată este asociată cu procese patologice, precum inflamația cronică sau degradarea accelerată a țesuturilor conjunctive [14].

Iar, când raportul dintre sinteza și degradarea colagenului este alterat, apar afecțiuni degenerative și de îmbătrânire. De exemplu, în osteoartrită, degradarea excesivă a colagenului de tip II din cartilaj contribuie la pierderea elasticității și a funcționalității articulare [12].

În osteoporoză, colagenul de tip I din os este afectat, reducând rezistența structurală a acestuia. La nivelul pielii, creșterea activității colagenazelor, însoțită de scăderea sintezei de colagen, determină subțierea dermului și apariția ridurilor [19].

Capacitatea organismului de a regenera colagenul este vitală în procesele de vindecare, remodelare tisulară și regenerare. În medicina regenerativă, strategiile de stimulare a sintezei colagenului sunt esențiale în tratamentele pentru arsuri, leziuni articulare sau reconstrucție tisulară. Acestea includ terapii celulare, administrarea de peptide bioactive, factori de creștere sau biomateriale colagenice [4, 5].

Colagenul este, de asemenea, utilizat extensiv ca material biocompatibil în ingineria tisulară, având proprietăți excelente de susținere celulară, biodegradabilitate și remodelare controlată [7].

Datorită rolurilor sale structurale și funcționale esențiale, colagenul a devenit un punct central în biomedicină, dermatologie, ortopedie, nutriție și medicina regenerativă. Aplicațiile sale sunt diverse și vizează atât prevenirea degradării tisulare, cât și regenerarea și susținerea funcțiilor fiziologice.

În medicina modernă, colagenul este utilizat ca biomaterial pentru pansamente, implanturi, matrice pentru inginerie tisulară și suport pentru eliberarea controlată a medicamentelor. Datorită biocompatibilității, biodegradabilității și capacității de remodelare, colagenul este frecvent utilizat în reconstrucția tegumentară, regenerarea osului și tratamentul arsurilor [4, 5].

În ortopedie, colagenul este integrat în cartilaje artificiale, membrane osteoconductive și patch-uri pentru rupturi de tendoane, contribuind la refacerea arhitecturii și funcției țesuturilor afectate [16].

De asemenea, formele injectabile sau implantabile de colagen sunt utilizate în chirurgia estetică pentru corectarea ridurilor, volumetrie facială și regenerarea dermului.

În ultimii ani, suplimentarea orală cu peptide de colagen hidrolizat a fost studiată extensiv pentru efectele benefice asupra pielii, articulațiilor și masei musculare. Studiile clinice au arătat că ingestia regulată de colagen hidrolizat poate stimula sinteza endogenă de colagen, crește hidratarea și elasticitatea pielii și reduce durerea articulară [2, 21].

În plus, colagenul este utilizat ca supliment nutrițional pentru încetinirea procesului de îmbătrânire, îmbunătățirea performanței sportive și susținerea regenerării musculare în combinație cu exercițiul fizic și o dietă echilibrată [9].

Totodată, există un interes crescut față de sursele alternative de colagen (marine, vegetale, sintetice), care oferă avantaje în ceea ce privește biodisponibilitatea și acceptabilitatea etică sau religioasă.

Concluzii

Colagenul reprezintă una dintre cele mai fundamentale componente ale organismului animal, având un rol esențial în menținerea arhitecturii tisulare, susținerea funcțiilor biologice și regene-

rarea structurilor deteriorate. Diversitatea tipurilor de colagen, asociată cu distribuția sa strategică în țesuturi, reflectă adaptabilitatea biochimică și funcțională a acestei proteine în raport cu cerințele mecanice și fiziologice ale organismului.

Procesele de biosinteză, remodelare și degradare a colagenului sunt fin reglate, iar dezechilibrele la acest nivel pot genera un spectru larg de afecțiuni degenerative, inflamatorii și de îmbătrânire. În același timp, capacitatea colagenului de a fi regenerat și utilizat în diverse forme terapeutice și nutriționale îl transformă într-un instrument valoros în medicina contemporană, cu aplicații în dermatologie, ortopedie, chirurgie reconstructivă și inginerie tisulară.

Într-un context biomedical aflat în continuă evoluție, înțelegerea profundă a biologiei colagenului deschide perspective promițătoare pentru dezvoltarea terapiilor regenerative, a biomaterialelor avansate și a strategiilor de intervenție nutrițională, cu impact semnificativ asupra sănătății și calității vieții umane.

Bibliografie:

1. BAUMANN, L. Skin ageing and its treatment. *The Journal of Pathology*, 211(2). [online] [citat 07.06.2025]. Disponibil: <https://pathsocjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/path.2098>
2. BELLO, A. E., OESSER, S. Collagen hydrolysate for the treatment of osteoarthritis and other joint disorders: A review of the literature. *Current Medical Research and Opinion*, 22(11). [online] [citat 02.06.2025]. Disponibil: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1185/030079906X148373>
3. BONNANS, C., CHOU, J., WERB, Z. Remodelling the extracellular matrix in development and disease. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 15(12). [online] [citat 17.06.2025]. Disponibil: <https://www.nature.com/articles/nrm3904>
4. CHATTOPADHYAY, S., RAINES, R. T. Collagen-based biomaterials for wound healing. *Biopolymers*, 101(8). [online] [citat 01.06.2025]. Disponibil: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bip.22486>
5. FRIESS, W. Collagen – biomaterial for drug delivery. *European Journal of Pharmaceutics and Biopharmaceutics*, 45(2). [online] [citat 23.06.2025]. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9704909/>
6. GELSE, K., POSCHL, E., AIGNER, T. Collagens – structure, function, and biosynthesis. *Advanced drug delivery reviews*, 55(12). [online] [citat 16.07.2025]. Disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0169409X03001820?via%3Dihub>
7. GLOWACKI, J., MIZUNO, S. Collagen scaffolds for tissue engineering. *Biopolymers*, 89(5). [online] [citat 14.08.2025]. Disponibil: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bip.20871>
8. KARSDAL, M., LEEMING, D., HENRIKSEN, K. Biochemistry of collagens, laminins and elastin: structure, function and biomarkers. [online] [citat 11.09.2025]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/316188904_Biochemistry_of_Collagens_Laminins_and_Elastin_Structure_Function_and_Biomarkers
9. KÖNIG, D., OESSER, S., SCHARLA, S. Specific collagen peptides improve bone mineral density and bone markers in postmenopausal women. *Nutrients*, 10(1). [online] [citat 27.09.2025]. Disponibil: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5793325/>
10. KULAR, J. K., BASU, S., SHARMA, R. The extracellular matrix: Structure, composition, age-related differences, tools for analysis and applications for tissue engineering. *Journal of Tissue Engineering*. [online] [citat 17.06.2025]. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25610589>
11. LÎȘÎ, L., IVASI, GH., BOBKOVA, S. *Biochimie: Lucrări practice*. Chișinău: Centrul editorial-poligrafic „Medicina” al USMF „Nicolae Testemițanu”, Catedra de Biochimie, 2003. 264 p. ISBN 9975-907-11-3. [online] [citat 17.06.2025]. Disponibil: <https://library.usmf.md/sites/default/files/2018-10/Biochimie%20medicala.pdf>
12. LOESER, R. F., COLLINS, J. A., DIEKMAN, B. O. Aging and the pathogenesis of osteoarthritis. *Nature Reviews Rheumatology*, 8(7). [online] [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27192932/>
13. MYLLYHARJU, J., KIVIRIKKO, K. I. Collagens, modifying enzymes and their mutations in humans, flies and worms. *Trends in Genetics*, 20(1). [online] [citat 03.09.2025]. Disponibil:

- [https://www.cell.com/trends/genetics/abstract/S0168-9525\(03\)00319-6?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0168952503003196%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/trends/genetics/abstract/S0168-9525(03)00319-6?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0168952503003196%3Fshowall%3Dtrue)
14. PAGE-MCCAW, A., EWALD, A. J., WERB, Z. Matrix metalloproteinases and the regulation of tissue remodelling. *Nature reviews molecular cell biology*, 8(3). [online] [citată 11.09.2025]. Disponibil: <https://www.nature.com/articles/nrm2125>
 15. PROCKOP, D. J., KIVIRIKKO, K. I. Collagens: molecular biology, diseases, and potentials for therapy. *Annual review of biochemistry*, 64. [online] [citată 17.06.2025]. Disponibil: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.bi.64.070195.002155>
 16. RICARD-BLUM, S. The collagen family. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 3(1). [online] [citată 27.06.2025]. Disponibil: <https://cshperspectives.cshlp.org/content/3/1/a004978>
 17. SHOULDERS, M., RAINES, R. Collagen structure and stability. *Annual Review of Biochemistry*. [online] [citată 02.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev.biochem.77.032207.120833>
 18. ȘENDREA, C., BADEA, E., STĂNCULESCU, I., MIU, L., & IOVU, H. Dose-dependent effects of gamma irradiation on collagen in vegetable tanned leather by mobile NMR spectroscopy. *Revista de Pielărie Încălțăminte*, 15(3). [online] [citată 01.06.2025]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/284177680_Dose-Dependent_Effects_of_Gamma_Irradiation_on_Collagen_in_Vegetable_Tanned_Leather_by_Mobile_NMR_Spectroscopy
 19. VARANI, J., DAME, M., RITTIE, L., FLIGIEL, S., KANG, S., FISHER, G., VOORHEES, J. Decreased collagen production in chronologically aged skin. *The American Journal of Pathology*, 168(6). [online] [citată 01.06.2025]. Disponibil: [https://ajp.amjpathol.org/article/S0002-9440\(10\)62205-5/fulltext](https://ajp.amjpathol.org/article/S0002-9440(10)62205-5/fulltext)
 20. VERZIIL, N., DEGROOT, J., THORPE, S., BANK, R., SHAW, J., LYONS, T., TEKOPPELE, J. Effect of collagen turnover on the accumulation of advanced glycation end products. *The Journal of Biological Chemistry*, 275(50). [online] [citată 18.08.2025]. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10976109/>
 21. ZAGUE, V., DE FREITAS, V., DA COSTA ROSA, M., DE CASTRO, G., JAEGER, R., MACHADO-SANTELLI, G. Collagen hydrolysate intake increases skin collagen expression and suppresses matrix metalloproteinase 2 activity. [online] [citată 19.06.2025]. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21480801/>

CZU 631.67(478)

EVALUAREA IMPACTULUI IRIGĂRII ASUPRA UNOR PARAMETRI AGROFIZICI AI CERNOZIOMULUI TIPIC

Lucia MACRII, dr., lect. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Alexandru AVRAM, drd., asist. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The study assessed irrigation impact on typical chernozem structure via dry and wet sieving, under various fertilization regimes versus non-irrigated control. Fertilization increased valuable aggregates (3–0,25 mm) by 8,7% under non-irrigated conditions, while irrigation improved the content of the same aggregates by 7% in unfertilized soil. Combined fertilization (manure + NPK) showed slight structural benefits under irrigation. Irrigation, especially during drought, supports soil biological activity dependent on moisture, which in turn positively affects soil structure.*

Keywords: *irrigation, fertilization systems, typical chernozem, soil structure.*

Introducere

După amplasarea geografică, teritoriul Republicii Moldova, se încadrează în zona cu umiditate insuficientă și instabilă. Schimbările climaterice din ultima perioadă, provoacă intensificarea secetelor, având în timp un caracter tot mai agresiv. Ele măresc deficitul de umiditate în sol și aer, astfel are loc reducerea considerabilă a recoltelor culturilor agricole și chiar pierderea lor. În astfel de condiții, irigarea devine practic principala soluție pentru optimizarea regimului de umiditate în sol și asigurarea culturilor agricole cu apă [2, 4, 10].

Actualmente irigarea terenurilor agricole se efectuează preponderent prin utilizarea surselor locale de apă (râuri interioare, lacuri, iazuri) care se caracterizează printr-un grad sporit de mineralizare, reacție alcalină și compoziție chimică nefavorabilă [1].

Irigarea în exces, poate duce la eroziune și salinizare, reduce nivelul de carbon organic sechestrat în sol, scade productivitatea și favorizează pierderea totală a fertilității solului [8]. Mineralizarea apei este unul dintre principalele criterii, prin care se argumentează și se justifică potrivirea ei pentru irigare. Apa cu mineralizarea de până la 1 g/l este considerată satisfăcătoare sau potrivită pentru irigare în cazuri de raporturi favorabile a ionilor pentru sol [3].

Un studiu privitor la calitatea apei pentru irigare, realizat de o echipă de cercetători ai Institutului de Ecologie și Geografie, clasifică pretabilitatea apei pentru irigare, în funcție de conținutul total de săruri dizolvate (mineralizarea totală) după cum urmează [11]:

- apa cu mineralizarea totală maximă de 400 mg/l – caracterizată ca bună pentru irigare;
- apa cu un conținut de săruri solubile până la 1000 mg/l – necesită o abordare atentă, ținând seama de întreaga gamă de condiții pentru utilizare;
- apa cu un conținut de săruri solubile 1000 - 3000 mg/l – considerată periculoasă pentru irigare;
- apa cu un conținut de săruri solubile >4000 mg/l – provoacă salinizarea solului.

Modificarea proprietăților fizico-chimice sub influența apei subterane are efecte indirecte asupra stării fizice a solului prin destructurare, compactare secundară și scăderea permeabilității pentru apă. Procesele de decalcifiere, solonețizare secundară, dar și cele de modificare a humusului, evolute în rezultatul utilizării apei subterane, au efect degradant asupra hidrostabilității structurale a cernoziomului irigat în straturile de sol de la suprafață [6]. Una din căile importante de depășire a proceselor accelerate de degradare a terenurilor irigate în Republica Moldova este soluționarea problemei cu privire la normarea calității apei pentru irigare [3].

Irigarea este practica cea mai contradictorie. Nu este recomandat să se refuze total irigarea, dar să se asigure un management corespunzător al apei. În multe cazuri, suplimentarea cantității de apă în relație adecvată cu proprietățile solului, contribuie substanțial la valorificarea resurselor de lumină și temperatură din zonele de stepă și silvostepă, cu influență benefică asupra dezvoltării plantelor [8].

Reproducerea fertilității solului și capacitatea de autopurificare a acestuia sunt asigurate, în principal, de activitatea microorganismelor și mezofaunei. De aceea, acțiunea antropică asupra solului (irigarea, lucrarea solului, aplicarea îngrășămintelor și erbicidelor ș.a.) trebuie apreciată și din punctul de vedere al influenței asupra cenozei microbiene, mezofaunei, mediului înconjurător și al sănătății omului. Cercetările efectuate în această direcție denotă că irigarea, cu precădere în anii secetoși, sporește activitatea cenozei microbiene, intensifică procesele microbiologice și biochimice în stratul rizosferei. Unele rezultate constată că masa biologică a microorganismelor se mărește de 1,5-2 ori, iar a nevertebratelor din sol – de 3-10 ori [4, 5, 6]. Irigarea stimulează dezvoltarea saprofitelor, care se alimentează cu substanță organică moartă și participă activ în procesul de formare a humusului, accelerează circuitul biologic de substanțe, ameliorând aprovizionarea plantelor cu elemente nutritive accesibile [7].

Rezumând sinteza bibliografică analizată, irigarea este esențială în contextul climatic actual al Republicii Moldova, caracterizat prin secetă și umiditate instabilă. Aceasta susține activitatea biologică a solului, sporește procesele microbiologice și contribuie la creșterea fertilității, mai ales în anii secetoși. Totuși, utilizarea necorespunzătoare a apei, în special cu grad mare de mineralizare, poate duce la salinizare, compactare și degradarea structurii solului. Prin urmare, irigarea trebuie aplicată cu discernământ, în corelație cu calitatea apei și proprietățile solului, pentru a preveni efectele negative și a menține durabilitatea agroecosistemelor.

Materiale și metode

Cercetările au fost efectuate în partea de Nord a Republicii Moldova, în cadrul experiențelor de lungă durată pe agricultura irigată ale Centrului Național de Cercetare și Producere a Semințelor (sector „SELECȚIA”, Bălți), pe cernoziom tipic.

În baza probelor de sol recoltate în perioada iulie-august 2023, a fost studiată structura solului prin: alcătuirea structurală (cernere uscată) și hidrostabilitatea agregatelor structurale (cernere umedă). Probele de sol au fost prelevate sub agrocezoza de grâu de toamnă pe variante cu diferit fond de fertilizare (nefertilizat, fertilizat cu gunoi de grajd, fertilizat cu gunoi de grajd+NPK), respectiv în condiții irigate (irigare moderată) și neirigate.

În cadrul experienței pe agricultura irigată este practicat asolamentul cu 7 sole: lucerna I an; lucerna II an; lucerna III an; grâu de toamnă; sfecla pentru zahăr; porumb la boabe. Irigarea solului are loc prin aspersiune, efectuată la 2 culturi din cadrul asolamentului: 1) la grâu de toamnă – după semănat și în perioada de vegetație, norma de udare fiind de 600 m³/ha; 2) la sfecla pentru zahăr în perioada de vegetație. Mineralizarea apei constituie 0,7 g/l. Îngrășămintele organice este administrat în doză de 80 t/ha odată în rotație sub sfecla pentru zahăr. Din anul 2016 îngrășămintele minerale (NPK) nu se administrează, astfel se studiază postacțiunea acestora.

Alcătuirea structurală (cernere uscată) a fost efectuată conform metodei de cernere prin site [12, 13] cu determinarea ponderii de elemente structurale (% g/g) cu diametru (mm) diferit (>7; 7-5; 5-3; 3-1; 1-0,5; 0,5-0,25; < 0,25). Probele de sol au fost recoltate din stratul de 0-40 cm la fiecare 10 cm adâncime. Starea structurală a solului (cernere uscată) s-a apreciat după conținutul fracțiunii de agregate 3-0,25 mm, fiind considerată din punct de vedere agronomic cea mai valoroasă pentru solurile din regiunile secetoase [9].

Hidrostabilitatea structurii solului (cernere umedă) a fost determinată prin metoda sitelor balansoare la dispozitivul Bakșeeva destinat analizei agregative [12] cu determinarea ponderii de elemente structurale (% g/g) cu diametru de >7; 7-5; 5-3; 3-1; 1-0,5; 0,5-0,25; < 0,25 mm.

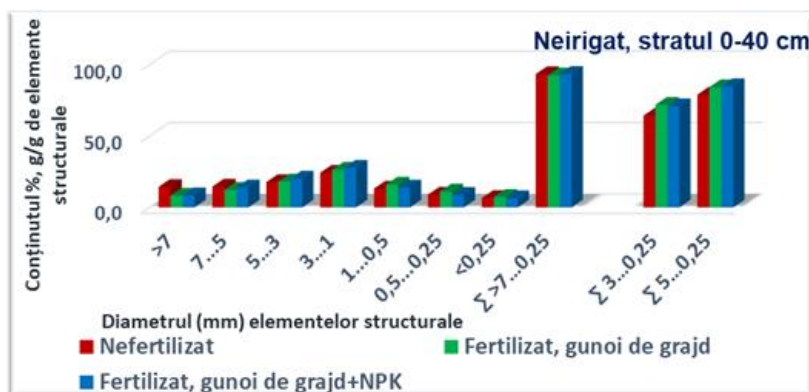
Rezultate și discuții

Alcătuirea structurală (cernere uscată) a cernoziomului tipic

În figura 1, este prezentat conținutul mediu al agregatelor structurale de la cernerea uscată pentru stratul de sol de 0-40 cm în funcție de fond de fertilizare, pe variantele neirigat (a) și irigat (b). În calitate de reper, este analizată suma elementelor structurale cuprinse în limitele 3-0,25 mm, fiind considerate din punct de vedere agronomic valoroase pentru solurile din regiunile secetoase [11]. La evaluarea datelor, se constată că, pe cernoziomul tipic neirigat (fig. 1, a), fertilizarea organică (gunoi de grajd) sau combinată (gunoi de grajd + NPK) crește semnificativ ponderea agregatelor de 3-0,25 mm, cu aproximativ 8,7% față de varianta nefertilizată.

Cernoziomul tipic irigat (fig. 1, b), pe varianta cu fertilizare organică (gunoi de grajd) are un conținut de agregate favorabile (3-0,25 mm) asemănător cu martorul nefertilizat, pe când o îmbunătățire ușoară în aspectul structurării solului se constată pe varianta cu îngrășămintele organice și minerale (gunoi de grajd+NPK).

a)



b)

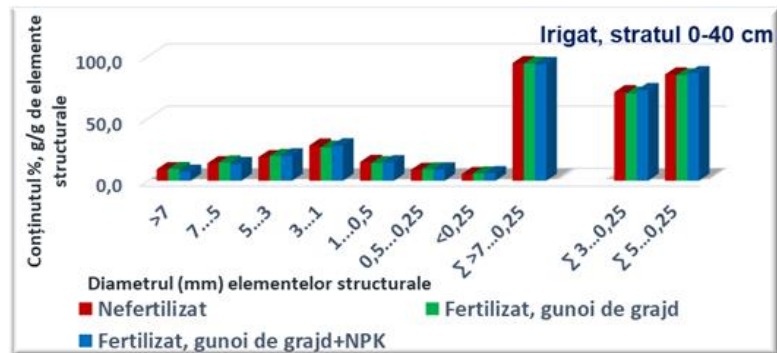
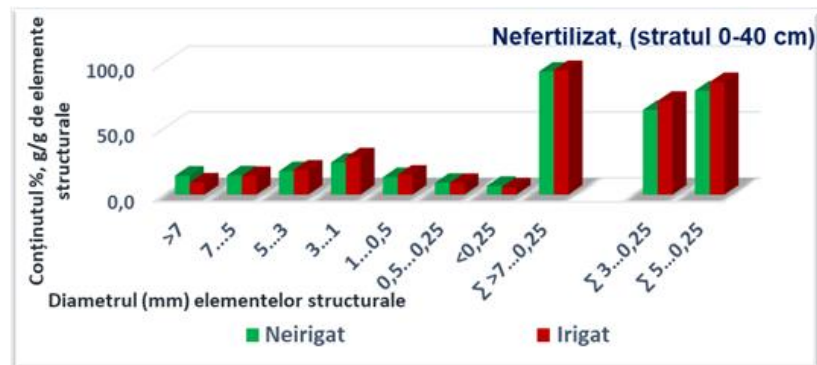


Figura 1. Conținutul agregatelor structurale (% g/g) ale cernoziomului tipic în stratul de sol de 0-40 cm în funcție de condiții de irigare și neirigare, și fond de fertilizare: a) sol neirigat; b) sol irigat

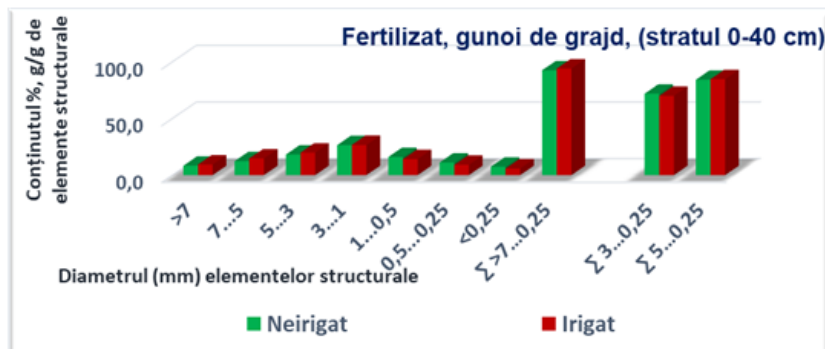
Fertilizarea suplimentară cu îngrășăminte organice și organo-minerală în agroecosistem se răsfrânge benefic asupra conținutului de agregate structurale de sol pe varianta neirigată, comparativ cu solul irigat, acest fapt explicându-se prin degradare fizică potențială în timpul irigației prin aspersiune, în special pentru straturile de sol de la suprafață. În condiții neirigate, aportul de materie organică și organo-minerală contribuie la îmbunătățirea structurii solului, inclusiv favorizând reținerea și conservarea naturală a umidității în sol.

În figura 2 este ilustrat efectul irigației solului, comparativ cu martorul neirigat, analizat separat pentru fiecare fond de fertilizare. Datele constată că pe varianta nefertilizată (fig. 2, a), solul irigat a înregistrat o majorare a elementelor structurale analizate (3-0,25 mm) cu 7%, comparativ cu solul neirigat. Pe fondurile fertilizate organic și organo-mineral (fig. 2.: b și c), solul neirigat atinge valori comparabile cu cele ale solului irigat.

a)



b)



c)

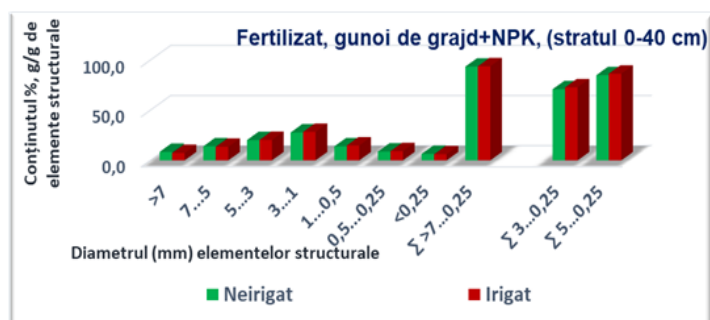


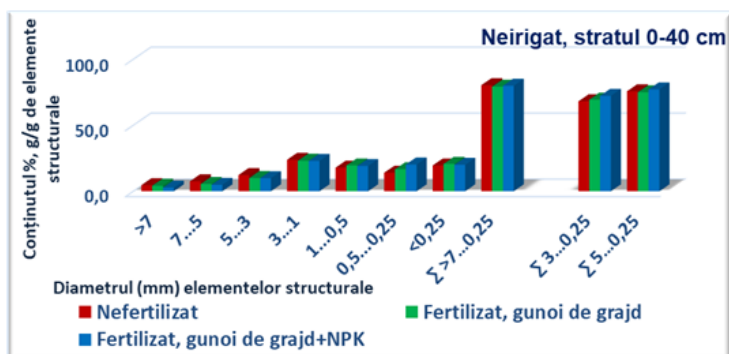
Figura 2. Conținutul agregatelor structurale (% g/g) ale cernoziomului tipic în stratul de sol de 0-40 cm, în funcție de condiții de irigare și neirigare, analizat separat pentru fiecare fond de fertilizare: a) nefertilizat; b) fertilizat, gunoi de grajd; c) fertilizat, gunoi de grajd+NPK

Din cele expuse rezultă că irigarea determină o creștere semnificativă a agregatelor structurale în solul nefertilizat, însă în condițiile fertilizării organice și organo-minerale, beneficiile irigației asupra structurii solului sunt diminuate, solul neirigat caracterizându-se cu proprietăți fizice (la nivel de structură) similare cu cel irigat. Acest fapt sugerează că fertilizarea adecvată poate compensa parțial și efectele pozitive ale irigației asupra structurii solului.

Hidrostabilitatea agregatelor structurale (cernere umedă)

Evaluarea structurii cernoziomului tipic, sub influența irigației, a inclus și determinarea stabilității agregatelor de sol la acțiunea apei. Datele obținute privind hidrostabilitatea agregatelor structurale ale solului (figurile 3 și 4) evidențiază aceeași tendință constatată în cazul alcătuirii structurale determinate prin cernere uscată.

a)



b)

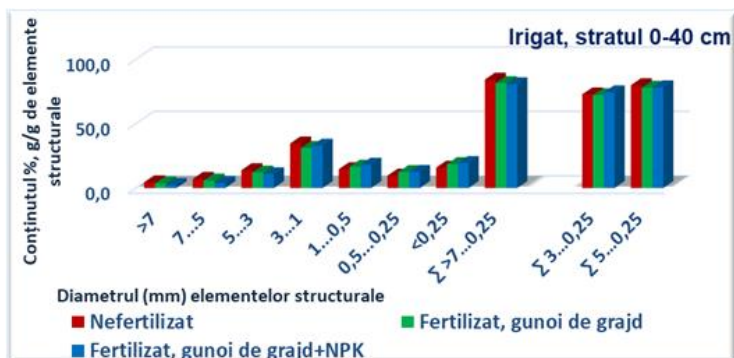
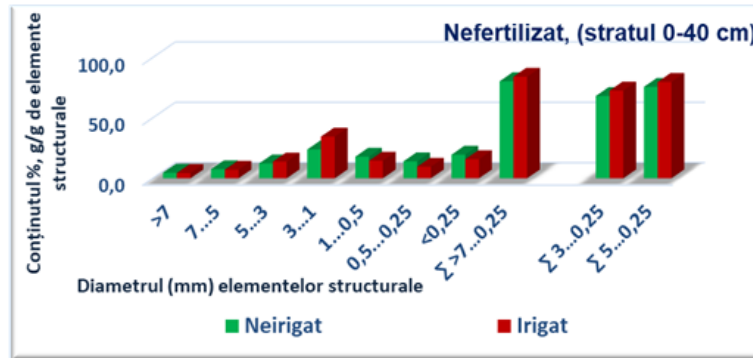
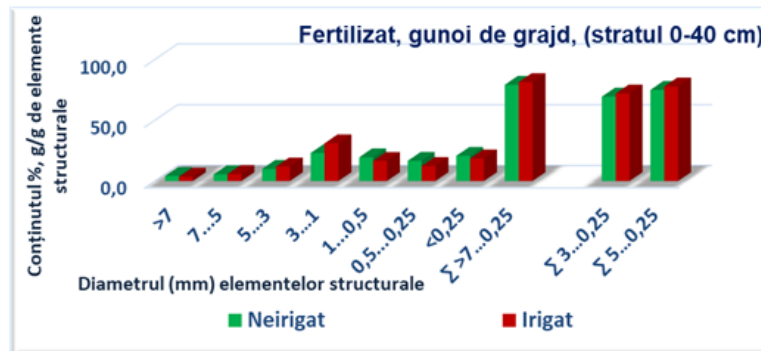


Figura 3. Conținutul agregatelor hidrostabile (% g/g) ale cernoziomului tipic în stratul de sol de 0-40 cm în funcție de condiții de irigare și neirigare, și fond de fertilizare: a) sol neirigat; b) sol irigat

a)



b)



c)

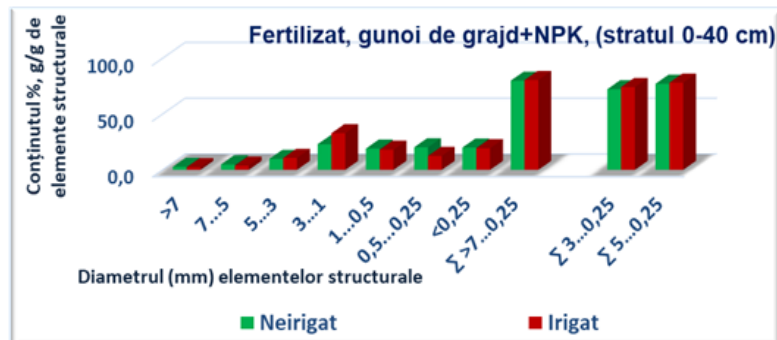


Figura. 4. Conținutul agregatelor hidrostabile (% g/g) ale cernoziomului tipic în stratul de sol de 0-40 cm în funcție de condiții de irigare și neirigare, analizat separat pentru fiecare fond de fertilizare: a) nefertilizat; b) fertilizat, gunoi de grajd; c) fertilizat, gunoi de grajd+NPK

Rezultatele cercetării privind structura cernoziomului tipic, determinată atât prin cernere uscată, cât și umedă, au evidențiat o serie de aspecte legate de influența irigației. Astfel, în variantele irigate analizate (cu irigare moderată, utilizând apă cu un conținut total de săruri mineralizate de 0,7 g/l), s-a constatat că, deși solul – în special în straturile de la suprafață – este predispus la degradare fizică în timpul irigației prin aspersiune, suplimentarea cu apă aduce și efecte benefice, mai ales în condiții de secetă.

Menținerea unui nivel adecvat de umiditate în sol favorizează activitatea micro- și mezo-biotei, fapt confirmat de rezultatele cercetărilor prezentate în introducerea lucrării.

Prin urmare, efectul potențial distructiv al irigației asupra agregatelor structurale este compensat de aportul substanțelor organice de aglutinare, produse și eliberate de rădăcinile plantelor, fungi, bacterii și mezofauna solului. Activitatea acestor organisme este maximă în condiții optime

de temperatură și umiditate. La rândul lor, agenții de aglutinare de origine organică contribuie la formarea, stabilizarea și protecția agregatelor structurale, menținând, astfel, o structură fizică favorabilă a solului chiar și în condiții de irigare.

Concluzii

Fertilizarea organică și organo-minerală aplicată pe cernoziomul tipic neirigat determină o îmbunătățire semnificativă a structurii solului (evaluată prin cernere uscată și umedă), evidențiată prin creșterea proporției agregatelor de sol agronomic valoroase (3–0,25 mm) cu aproximativ 8,7% față de varianta martor nefertilizată. Acest efect evidențiază rolul esențial al materiei organice în consolidarea structurii fizice a solului, inclusiv în condiții de secetă.

În regim de irigare, fertilizarea organică simplă (gunoi de grajd) nu produce diferențe semnificative în structura solului față de martorul nefertilizat, însă aplicarea fertilizării combinate (gunoi de grajd + NPK) determină o ușoară îmbunătățire a agregării structural și stabilității hidrice, sugerând un efect sinergic între nutrienții organici și minerali.

Pe varianta nefertilizată, irigarea determină o creștere a proporției agregatelor structurale agronomic valoroase, cu o majorare de circa 7%, comparative cu solul neirigat. Totuși, în prezența fertilizării organice și organo-minerale, diferențele dintre solul irigat și cel neirigat devin nesemnificative, indicând că o fertilizare adecvată poate compensa efectele benefice ale irigației asupra structurii solului.

Irigarea, în special în condiții de secetă, are un rol pozitiv în menținerea activității biologice a solului, dependentă de umiditate. Efectul potențial distructiv al irigației, prin aspersiune, asupra agregatelor structurale este atenuat de activitatea micro- și mezobiotei, care contribuie la formarea și stabilizarea acestora prin agenți organici de aglutinare (exudate radiculare, secreții fungice și bacteriene, produse ale mezofaunei), susținând, astfel, reziliența fizică a solului în fața factorilor perturbatori.

Bibliografie:

1. ANDRIEȘ, Serafim, CERBARI, Valerian, FILIPCIUC, Vladimir. Calitatea solurilor în Moldova, probleme și soluții. In: *Academicianul I.A. Krupenikov – 100 ani: Culegerea de articole științifice*. Chișinău: Eco-TIRAS, 2012, pp. 53-59. ISBN 978-9975-66-231-4.
2. ANDRIEȘ, Serafim, FILIPCIUC, Vladimir. Eficacitatea irigației în condițiile Republicii Moldova. In: *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”*, 2014, nr. 3(34), pp. 96-102. ISSN 1857-0461.
3. COCÎRȚĂ, Petru. Utilizarea apei pentru irigare în Republica Moldova: condiții și cerințe. In: *Biodiversitatea în contextul schimbărilor climatice*, 25 noiembrie 2016, Chișinău. Chișinău: Universitatea Academiei de Științe a Moldovei, 2016, Ediția 1-a, pp. 340-342. ISBN 978-9975-108-02-7.
4. COJOCARU, Olesia, RUSU, Teodor, BOGDAN, Ileana, PACURAR, Ioan, MORARU, Paula Ioana. The situation of principles of development of irrigation in the Republic of Moldova. In: *Revista Botanică*, 2017, nr. 1(14), pp. 122-126. ISSN 1857-2367.
5. FILIPCIUC, Vladimir, ANDRIEȘ, Serafim. Problemele ecologice ale irigației cernoziomurilor și măsurile de prevenire a degradării lor. In: *Mediul Ambient*, 2014, nr. 5(77), pp. 25-33. ISSN 1810-9551.
6. FILIPCIUC, Vladimir, BOAGHE, Lilia, CHIRILIUC, Vladimir, ROZLOGA, Iurii. Efecte directe și remanente ale irigației cu apă subterană asupra cernoziomului obișnuit. In: *Cadastru și Drept*, 2016, Vol. 46. Chișinău: Universitatea Agrară de Stat din Moldova. pp. 200-202. ISBN 978-9975-64-284-2.
7. GUMANIUC, Alexei, MARINESCU, Constantin, DEMCENCO, Elena. Diminuarea impactului ecologic prin irigarea și fertilizarea dirijată a solului. In: *Mediul Ambient*, 2005, nr. 2(20), pp. 4-7. ISSN 1810-9551.
8. MORARU, P. I.; RUSU T., SOPTERAN M. L. Controlul lucrărilor solului și efectul lor asupra eroziunii, managementul apei și sechestrarea carbonului. In: *Revista „ProEnvironment”*, 2010, nr. 3, pp. 541-548.
9. NICOLAEV, N., BOINCEAN, B., SIDOROV, M. *Agrotehnica*. Bălți: presa universitară bălțeană, 2006, 298 p.

10. ROZLOGA, Iurii, FILIPCIUC, Vladimir. Pretabilitatea solurilor la irigație în Republica Moldova. In: *Știința în Nordul Republicii Moldova: realizări, probleme, perspective*, 25-26 septembrie 2015, Bălți. Bălți, Republic of Moldova: Tipogr. „Indigou Color”, 2015, Ediția 1, pp. 98-101. ISBN 978-9975-3054-5-7.
11. SANDU, Maria, TĂRIȚĂ, Anatol, LOZAN, Raisa, ȚURCAN, Sergiu. Calitatea apei pentru irigare. In: *Buletinul AȘM, Științele vieții*, 2018, Nr. 1(334), pp 173-181.
12. ВАДЮНИНА А.Ф., КОРЧАГИНА З.А. *Методы исследования физических свойств почв и грунтов*. Москва: Агропромиздат, 1986. 206 с.
13. МОДИНА С., ДОЛГОВ С.И., БАХТИН П.У. Сложение и структурное состояние почвы. В: *Агрофизические методы исследования почв*. Москва: Наука, 1966. с. 42-71.

CZU [57+91](072):004

EXPERIMENTE VIRTUALE ȘI APLICAȚII DIGITALE ÎN BIOLOGIE ȘI GEOGRAFIE

Ala CUȚULAB, drd., asist. univ., *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Ana DOLGAN, profesoară de biologie, *Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, mun. Bălți*

Abstract: *Virtual experiments and digital applications highlight the impact of modern technologies on the teaching-learning process by integrating virtual experiments and digital tools into classroom activities. These instruments promote the understanding of natural phenomena in an interactive and visual manner, stimulating critical thinking, scientific curiosity, and the development of students' digital competencies. By using educational platforms such as PhET Interactive Simulations, StudyGe, VOKA 3D Anatomy & Pathology, Microscopya, and BodyQuest, students learn through discovery and virtual experimentation. The study demonstrates that these digital resources contribute to creating a modern, engaging, and effective educational process, transforming biology and geography lessons into active and motivating learning experiences.*

Keywords: *virtual experiments, digital applications, biology, geography, interactive learning.*

Introducere

Odată cu evoluția civilizației și a tehnologiei, și învățământul a beneficiat de progresul tehnico-științific. Astfel, în realizarea experimentelor este folosit calculatorul împreună cu diverse softuri pentru a reproduce și modela fenomene naturale prin realizarea experimentelor virtuale, care sunt concepute și desfășurate la un nivel calitativ, pe o bază științifică strictă, cu același scop ca și experimentele de laborator și anume studierea fenomenului în condiții clar stabilite ce pot fi setate la valoarea dorită. Orice experiment virtual se bazează pe aceleași modele ca un experiment de laborator, iar ca rezultat fiecare experiment virtual are același scop ca un experiment de laborator. Prin efectuarea experimentului virtual orice model sau teorie prezentată și aplicată în știință poate fi pusă la încercare și verificată (acceptată sau respinsă).

Experimentele virtuale au avantaje față de cele tradiționale, deoarece prin utilizarea experimentelor virtuale sunt înlăturați factorii ce pot produce un rezultat eronat și sunt menținuți constant anumiți parametri. Perioada necesară realizării unui experiment virtual este de doar câteva minute, în timp ce desfășurarea unui experiment fizic poate dura câteva zeci de minute, ajungând și la câteva zile sau săptămâni, timp în care elevii pot trece la alte teme pierzând unele detalii. Mai ales, la noile generații, native digital, este înlăturată plictiseala provocată de simulări prea simple și repetate ale aceluiași fenomen. Intervențiile și rezultatele proceselor fizice modelate pe calculator au loc în timp real și sunt mult mai clare și dinamice, iar schimbările care se produc atunci când parametrii sunt modificate apar pe ecran în timp real direct în fața elevilor și, astfel în acest scenariu, elevul dobandește sigur cunoștințe, descoperă și înțelege fenomenul sau procesul studiat într-un timp mult mai scurt. Aceasta metodă modernă de realizare a experimentelor, cu ajutorul computerului, permite învățarea individualizată și diferențiată, fiecare elev verificând ipoteza proprie [3, pp. 243-244].

Rezultate și discuții

În predarea disciplinelor biologie și geografie, utilizarea mediilor digitale interactive permite elevilor să analizeze, să observe și să experimenteze concepte complexe care, în condiții tradiționale, ar fi dificil sau imposibil de reprodus în clasă. Prin simulări virtuale, modele 3D, platforme educaționale și aplicații multimedia, elevii pot explora structura celulei, procesele ecologice, dinamica reliefului sau circulația atmosferică, făcând astfel legătura dintre teorie și practică. Adoptarea acestor resurse digitale sprijină dezvoltarea gândirii critice, a competențelor digitale și a spiritului științific, transformând ora de biologie sau geografie într-un spațiu interactiv de descoperire și experimentare. În acest context, experimentul virtual devine nu doar o alternativă modernă la activitatea practică, ci și o metodă eficientă de implicare și motivare activă a elevilor în procesul de învățare.

În contextul predării *geografiei*, platforma *Physics Animations/Simulations* oferă numeroase animații și simulări interactive ce simplifică explicarea proceselor naturale și a fenomenelor fizico-geografice. Platforma sprijină înțelegerea legilor naturii și interacțiunea interdisciplinară între geografie și fizică. Printre simulările utile se numără cele privind mișcarea corpurilor și gravitația, undele și oscilațiile, transferul termic, coordonatele geografice reprezentate în figura 1, refracția și reflexia luminii, rotația planetelor reprezentate în figura 2, câmpurile magnetice și modelele energetice. Acestea contribuie la dezvoltarea competențelor elevilor de observare, analiză și interpretare a fenomenelor geografice, stimulând interesul pentru explorarea mediului și gândirea științifică [6].

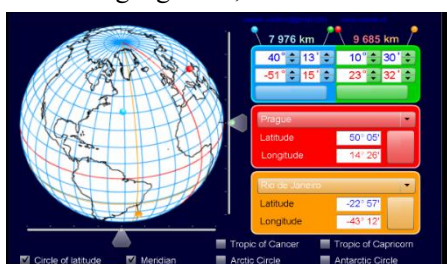


Fig. 1. Coordonatele geografice ale orașului Rio de Janeiro [6]



Fig. 2. Mișcarea de rotație a planetelor sistemului Solar [6]

Simularea *Gravity and Orbits de pe platforma PhET Interactive Simulations* reprezintă un instrument educațional modern, care facilitează înțelegerea relațiilor dintre corpurile cerești și a modului în care gravitația influențează mișcările acestora. Prin mijlocul acestei aplicații, elevii pot observa interacțiunile dintre Soare, Pământ și Lună, pot modifica parametri precum masa, viteza sau distanța și pot analiza consecințele acestor schimbări asupra orbitelor. Simularea permite explorarea unor fenomene importante pentru studiul geografiei, precum rotația și revoluția Pământului observate în figura 3, fazele Lunii reprezentate în figura 4, formarea anotimpurilor sau repartizarea radiației solare la suprafața Terrei. Utilizând această resursă digitală, elevii pot înțelege mai clar rolul gravitației în menținerea echilibrului sistemului solar și pot face conexiuni între mișcările cosmice și fenomenele terestre. Astfel, aplicația contribuie la formarea unei idei științifice asupra lumii, stimulează gândirea logică și interesul pentru explorarea universului, transformând lecțiile de geografie într-un proces interactiv, vizual și captivant de învățare [5].

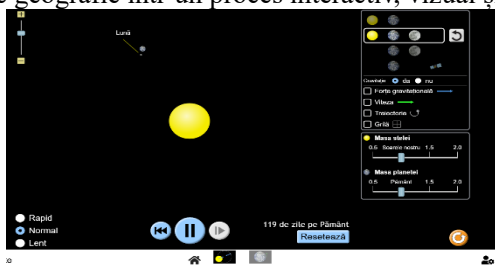


Fig. 3. Mișcarea de rotație și revoluție a Pământului [5]



Fig. 4. Observarea fazelor Lunii [5]

Aplicația *StudyGe-World Geography Quiz* reprezintă un instrument digital modern care sprijină procesul de predare-învățare prin metode interactive. Aceasta permite elevilor să își întărească cunoștințele geografice prin jocuri și teste care vizează identificarea țărilor, capitalelor, steagurilor, continentelor reprezentate în figurile 5 și 6 și ale altor elemente geografice. Utilizând aplicația în cadrul unui experiment educațional, profesorul poate evalua nivelul de cunoștințe al elevilor într-un mod atractiv și competitiv, oferindu-le acestora posibilitatea de a învăța prin descoperire și practică. Aplicația încurajează gândirea rapidă, memoria vizuală și dezvoltarea orientării în spațiu, iar prin feedbackul imediat oferit, elevii pot corecta greșelile și pot progresa individual. În cadrul lecțiilor de geografie, aceasta poate fi folosită pentru activități de recapitulare, evaluare formativă sau stabilizarea a cunoștințelor despre hărți politice, capitale și simboluri naționale. Astfel, *StudyGe* contribuie la crearea unui mediu de învățare dinamic și motivant, în care elevii își dezvoltă curiozitatea, spiritul competitiv și interesul pentru explorarea lumii [7].



Fig. 5. Identificarea țărilor [7]



Fig. 6. Identificarea steagurilor [7]

Platforma *ExploreLearning Gizmos* oferă o serie de experimente virtuale relevante, care pot fi integrate în lecții pentru a ilustra fenomene naturale, astronomice și geofizice. Printre cele mai utile simulări pentru predarea geografică se numără: Eclipsa de Lună reprezentată în figura 7, Rotația Pământului ilustrată în figura 8, Eroziunea râurilor, Ciclul apei, Plăci tectonice, Construirea Pangeei, Mareele oceanice [2].

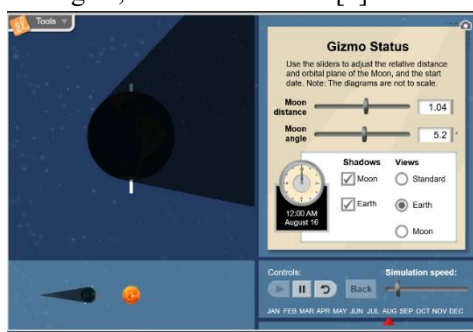


Fig. 7. Eclipsa de lună [2]

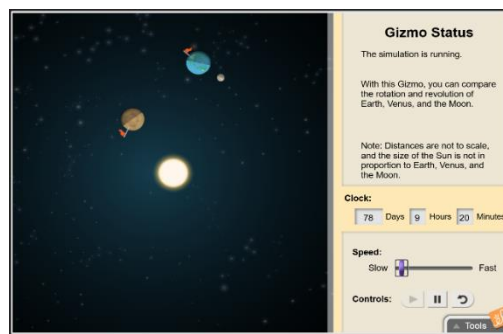


Fig. 8. Rotația pământului [2]

În *biologie*, experimentul virtual reprezintă o metodă eficientă de învățare, care permite elevilor să exploreze procese și fenomene biologice într-un mod interactiv, sigur și captivant. Acest tip de experimentare sprijină dezvoltarea gândirii științifice și a aptitudinilor practice, fiind deosebit de util în contexte educaționale unde experimentele reale nu sunt ușor de realizat.

În acest context, aplicația *VOKA 3D Anatomy & Pathology* este un instrument digital dinamic care permite explorarea corpului uman prin modele 3D detaliate, oferind elevilor posibilitatea de a vizualiza organele și diferite patologii din orice unghi. Prin funcțiile de disecție virtuală și realitate intensificată, utilizatorii pot observa structurile sănătoase, reprezentate în figura 9 și afectate, reprezentate în figura 10, dezvoltând gândirea critică și capacitatea de analiză. Aplicația include materiale educaționale suplimentare, teste și cartonașe educative, sprijinind învățarea activă. Din perspectivă interdisciplinară, poate fi integrată și în geografie prin studii privind sănătatea populației, impactul mediului și distribuția bolilor, sprijinind experimentarea virtuală și utilizarea aplicațiilor digitale pentru dezvoltarea competențelor practice și științifice ale elevilor [8].



Fig. 9. Observarea structurilor sănătoase [8]



Fig. 10. Observarea structurilor afectate [8]

Aplicația *Microscopya*, dezvoltată de Beata Science Art și disponibilă pe Android, iOS și browser, reprezintă un instrument educațional interactiv care permite explorarea detaliată a interiorului celulei umane prin ilustrații realizate manual și mecanisme de joc bazate pe noțiuni științifice reale. În contextul experimentelor digitale, aplicația oferă o experiență de învățare prin joc, în care elevii pot rezolva puzzle-uri educative, descoperi structurile și funcțiile celulei și observa procesele biologice fundamentale într-un mod vizual și interactiv. Prin combinarea elementelor ludice cu informații științifice, *Microscopya* permite înțelegerea mecanismelor biologice detaliate, activează curiozitatea și interesul pentru biologie și contribuie la dezvoltarea competențelor practice și științifice ale elevilor [4].



Fig. 11. O călătorie prin celulă [4]

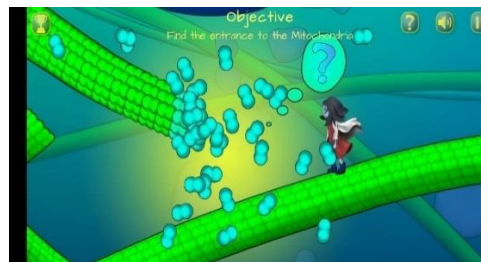


Fig. 12. În căutarea mitocodriilor [4]

Aplicația *BodyQuest: Anatomy for Kids*, realizată de Didactoons, este un joc educațional interactiv care transformă învățarea anatomiei într-o aventură digitală captivantă. Elevii pătrund în interiorul corpului uman pentru a descoperi funcțiile și structurile acestuia, explorând niveluri care corespund diferitelor sisteme: digestiv, respirator, nervos, circulator sau musculo-scheletic reprezentat în figura 13. În cadrul jocului, utilizatorul are misiunea de a salva un personaj afectat de un virus, explorând organele și rezolvând provocări științifice pentru a restabili funcțiile organismului. Din viziunea experimentelor virtuale, aplicația oferă o modalitate inovatoare de învățare prin descoperire și acțiune reprezentate în figura 14. Elevii experimentează procesele vitale ale corpului uman într-un mediu virtual sigur și interactiv, observând modul în care funcționează organele și sistemele, cum circulă sângele, cum se realizează respirația sau digestia.

Prin modalitatea jocurilor, puzzle-urilor și sarcinilor tematice, aceștia aplică noțiunile teoretice în contexte practice, apropiindu-se de o formă de „experiment digital” care activează înțelegerea activă. Astfel, *BodyQuest* contribuie la dezvoltarea competențelor științifice și digitale ale elevilor, îmbinând învățarea prin joc cu explorarea interactivă a corpului uman. Prin perspectiva sa vizuală, distractivă și educativă, aplicația favorizează învățarea prin experimentare virtuală, transformând procesul de studiu al biologiei într-o experiență atractivă și motivantă [1].



Fig. 13. Reprezentarea sistemului musculo-scheletic [1]



Fig. 14. Învățarea prin descoperire și acțiune [1]

Concluzii

Experimentele virtuale și aplicațiile digitale reprezintă o inovație semnificativă în procesul de predare-învățare a biologiei și geografiei, oferind elevilor posibilitatea de a explora fenomene și procese complexe într-un mediu interactiv și sigur. Aceste instrumente moderne facilitează învățarea prin descoperire, dezvoltă competențele digitale și științifice, cresc motivația pentru studiu și sprijină formarea unei gândiri critice și analitice.

Integrarea platformelor digitale în activitatea didactică nu doar că modernizează actul educațional, ci și apropie elevul de realitatea științifică, transformând fiecare lecție într-o experiență captivantă de explorare și experimentare virtuală.

Bibliografie:

1. BodyQuest: Anatomy for Kids. [online] [citat 26.09.2025]. Disponibil: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.didactoons.bodyquest>
2. ExploreLearning Gizmos. [online] [citat 27.09.2025]. Disponibil: <https://gizmos.explorelarning.com/>
3. FEȚĂNU, Bogdan Anton. Experimentul didactic și rolul său în formarea viitorilor cercetători. In: *Cercetare, inovare, dezvoltare*, Ed. Vol. 1, 19 aprilie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, Vol. 1, pp. 242-246. ISBN 978-9975-46-969-2.
4. Microscopya. [online] [citat 19.09.2025]. Disponibil: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.BeataScienceArt.Microscopya>
5. PhET Interactive Simulations. [online] [citat 16.09.2025]. Disponibil: <https://phet.colorado.edu/ro/simulations/filter?subjects=earth-and-space&type=html>
6. Physics Animations/Simulations. [online] [citat 28.09.2025]. Disponibil: <https://www.vascak.cz/physicsanimations.php>
7. StudyGe – World Geography Quiz. [online] [citat 29.09.2025]. Disponibil: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mileoDev.geography&hl=ro>
8. VOKA 3D Anatomy & Pathology. [online] [citat 20.09.2025]. Disponibil: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.innowise.pathology3d>

OPORTUNITATEA INTEGRĂRII INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN EDUCAȚIA ANTREPRENORIALĂ²³

Andrei POPA, dr. hab., prof. univ., Facultatea de Economie, Inginerie și Științe Aplicate, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *A sustainable development strategy aims to improve people's quality of life without overexploiting the Earth's natural resources. For the industrial and agricultural sectors of the economy, the adopted paradigms of "Industry 4.0" and "Agriculture 4.0" are aimed at developing the principles of a circular economy – an economic system that involves the reuse, repair, rental, restoration, and recycling of products and materials to maximize their service life and minimize waste and environmental pollution.*

Modern requirements for competitive and sustainable economic activity require entrepreneurs to be knowledgeable not only of the technological processes and technologies in the relevant industry/sector, business planning and management methods, and market (marketing) laws and regulations, but also of applicable information technologies, including the use of artificial intelligence (AI).

The AI-InnoScEnCe project, ID: 24159, funded by the EU through the Horizon Europe program, focuses on the use of artificial intelligence as a transformative force in research, stimulating sustainable innovation, and entrepreneurship in academia. Another important goal of the AI-InnoScEnCe project is to advance the use of AI in the education of young entrepreneurs, in the context of advancing sustainable development paradigms and strategies. For this purpose, we conducted a study to systematize various perspectives on the use of artificial intelligence for sustainable development and entrepreneurship education.

Keywords: *AI-InnoScEnCe, Circular Economy, Artificial Intelligence, entrepreneurship, education.*

Introducere

Antreprenoriatul ca activitate și domeniu de cercetare implică studierea proceselor și factorilor de influență în cadrul afacerilor economice – de la conceperea ideii de afacere până la managementul dezvoltării sustenabile a acesteia.

Strategia Dezvoltării Durabile urmărește îmbunătățirea calității vieții oamenilor fără a crește utilizarea resurselor naturale într-o măsură care depășește capacitățile planetei noastre. Pentru sectorul industrial și agricol al economiei au fost adoptate paradigmei „Industria 4.0” și „Agricultura 4.0” care au ca scop dezvoltarea principiilor Economiei Circulare – sistem economic ce implică reutilizarea, repararea, închirierea, recondiționarea și reciclarea produselor și materialelor, pentru a le menține în uz cât mai mult timp și a minimiza generarea de deșeuri și poluarea. Respectiv:

- *Industria 4.0* – presupune transformarea digitală a producției prin integrarea tehnologiilor inteligente precum Internetul Lucrurilor (*Internet of Things – IoT*), inteligența artificială (*Artificial Intelligence – AI*) și automatizarea avansată.
- *Agricultura 4.0* – folosește tehnologiile de vârf – senzori, roboți, sateliți și drone – pentru a genera și procesa un volum uriaș de date accesibile prin dispozitive mobile și diverse platforme.

Cerințele actuale pentru o activitate economică competitivă și durabilă (sustenabilă) impun cunoașterea de către antreprenori nu doar a proceselor și tehnologiilor din cadrul industriei/ramurii respective, a metodelor de planificare și gestiune a afacerii, a legilor și regulilor pieței (de marketing), dar și a tehnologiilor informaționale aplicate, inclusiv utilizarea Inteligenței Artificiale (IA).

²³ Articolul a fost elaborat cu suportul proiectului „*AI-Empowered Innovation in Natural Science and Engineering for Circular Economy*” (AI-InnoScEnCe), nr. de ref. 101127683, finanțat de Uniunea Europeană prin programul pentru cercetare și inovare „**Horizon Europe**”. Viziunile și opiniile exprimate sunt doar ale autorului și nu reflectă neapărat cele ale Uniunii Europene. Uniunea Europeană nu poate fi considerată responsabilă pentru acestea.

Inteligența Artificială (IA) este un domeniu al informaticii care dezvoltă sisteme capabile să imite gândirea și inteligența umană pentru a îndeplini sarcini, a învăța din date, a raționa (analiza), a lua decizii și a se îmbunătăți continuu. Aplicațiile IA includ:

- *Asistență virtuală* – programarea și asistența oferită de asistenții virtuali.
- *Sisteme de recomandare* – servicii care sugerează conținut pe baza preferințelor utilizatorilor.
- *Viziune artificială* – sisteme care permit mașinilor să „vadă” și să interpreteze informații vizuale.
- *Roboți industriali* – roboți care pot îndeplini sarcini repetitive și se pot adapta la schimbări în procesele de producție.

Utilizarea Inteligenței Artificiale într-o Economie Circulară permite agregarea acestor competențe într-o manieră interactivă și ajută la identificarea unor soluții antreprenoriale fezabile. În acest context, **proiectul „AI-Empowered Innovation in Natural Science and Engineering for Circular Economy” (AI-InnoScEnCe)**, finanțat de Uniunea Europeană prin programul pentru cercetare și inovare „**Horizon Europe**” [1, 14], **nr. de ref. 101127683** (Imaginea 1), care are ca obiectiv principal sporirea impactului cercetării academice în științele ingineresti și economice prin promovarea inovării și a spiritului antreprenorial orientate către economia circulară.



Imaginea 1. Logo-ul proiectului „AI-InnoScEnCe”

Sursa: [24]

În particular, *AI-InnoScEnCe* se concentrează pe utilizarea Inteligenței Artificiale ca forță transformatoare în cercetare, pentru a impulsiona inovația durabilă și antreprenoriatul în mediul universitar. Proiectul promovează colaborarea interdisciplinară între domeniile științelor naturale, ingineresti și economice, vizând soluții practice la provocări globale de mediu – de la minimizarea deșeurilor la producție eficientă și dezvoltarea de materiale sustenabile și își propune să facă legătura între cercetarea universitară și aplicarea practică, asigurând că inovațiile academice contribuie direct la soluționarea provocărilor economiei circulare și la creșterea durabilă [24, 1].

Proiectul reunește într-un consorțiu parteneri din Germania – Universitatea Tehnică din Hamburg (coordonatorul proiectului) și Tutech Innovation GmbH, din Serbia – Universitatea din Novi Sad și Institutul de Cercetare pentru Inteligență Artificială, precum și din Republica Moldova – Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, ncubatorul de Afaceri Cahul și Centrul de inovare „Inotek” din Cahul.

Un obiectiv important al proiectului *AI-InnoScEnCe* îl constituie cercetarea și promovarea metodelor de utilizare a IA în educația tinerilor antreprenori care urmează să facă față provocărilor schimbărilor rapide ce au loc în economie (atât la nivel local, cât și cel național și global), în contextul avansării paradigmei și a strategiilor de Dezvoltare Durabilă. Considerăm că este important ca generația tânără de antreprenori să înțeleagă și să utilizeze principiile dezvoltării durabile prin cooptarea Inteligenței Artificiale la dezvoltarea viitoarelor afaceri sau modernizarea celor existente deja.

Material și metodă

În vederea atingerii obiectivelor cercetării, au fost utilizate următoarele metode: sinteza unor studii cu privire la Inteligența Artificială și instrumente IA utilizate în educație, și educație antreprenorială; analiza empirică; formularea de concluzii și raționamente. În calitate de surse de informații au fost folosite o serie de publicații științifice în domeniul aferent, materialele obținute în cadrul cercetărilor *benchmarking* din proiectul *AI-InnoScEnCe* și banca de date a BNM – Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova.

Rezultate și discuții

„Inteligență Artificială”, ca termen științific, a fost pentru prima dată descrisă și utilizată în limbajul academic, în 1956 de John McCarthy [10], care s-a bazat pe lucrările lui Alan Turing (de

exemplu [22, 23], în care a fost descrisă existența raționamentului și a gândirii inteligente care ar putea fi implementate în mașini inteligente. Odată cu extinderea capacităților Inteligenței Artificiale (IA), definiția a evaluat și s-a schimbat, astăzi IA fiind formulată ca „sisteme de calcul capabile să se angajeze în procese asemănătoare celor umane, cum ar fi învățarea, adaptarea, sintetizarea, auto-corectarea și utilizarea datelor pentru sarcini complexe de procesare” [19, p. 2] sau ca „capacitatea unui sistem de a interpreta corect datele externe, de a învăța din aceste date și de a utiliza aceste cunoștințe pentru a atinge obiective și sarcini specifice printr-o adaptare flexibilă” [16, p. 17].

Inteligența artificială a devenit o parte integrantă a vieții noastre și este văzută ca un instrument care poate fi folosit pentru a îmbunătăți și a dezvolta toate domeniile activității umane [15]. Aplicarea IA a generat un interes considerabil și în învățământul superior, care este influențat semnificativ de dezvoltarea tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC), devenind un instrument utilizat în multe domenii ale educației, inclusiv în educația lingvistică, în inginerie, în matematică, în educația medicală, precum și în educația antreprenorială.

Între educație și IA există o relație strânsă, esența ambelor fiind *învățarea și formarea*. Aceste două caracteristici de bază constituie, propriu-zis, însăși natura Educației și a Inteligenței Artificiale, și sunt esențiale pentru dezvoltarea instrumentarului IA folosit în educația antreprenorială, precum și pentru creșterea impactului instituțiilor de învățământ economic.

Capacitatea de ocupare a unui loc de muncă cu perspective pentru carieră, bunăstare și auto-afirmare este principalul factor motivator pentru care oamenii decid să meargă la studii, chiar dacă asta înseamnă sacrificii financiare și personale semnificative. De regulă, studentul se înscrie la program de studiu preferat, participă la cursurile susținute de experți academici și, după absolvire, pleacă pregătit pentru un loc de muncă. Există însă o nepotrivire nerostită între locurile de muncă dorite, competențele necesare, formarea profesională efectivă oferită și locurile de muncă reale [9].

McKinsey Global Institute estimează că, până în anul 2030, cel puțin 70% dintre companii vor adopta un anumit aspect al tehnologiei IA. În plus, în următorii 10 ani, circa 60% locurile de muncă existente au perspectiva de a fi automatizate [8]. Având în vedere această tendință, companiile vor căuta angajați care înțeleg conceptele și tehnicile IA și care pot aplica aceste cunoștințe și abilități pentru a gestiona locuri de muncă în care IA joacă un rol semnificativ [21].

Integrarea Inteligenței Artificiale în educația antreprenorială nu mai este un concept futurist, ci o realitate care transformă treptat economia. Tehnologiile IA, inclusiv învățarea automată, procesarea limbajului natural și analiza predictivă, oferă abordări inovatoare ale învățării și predării.

Unul dintre cele mai semnificative progrese ale IA în acest domeniu este capacitatea sa de a personaliza procesul de învățare. Platformele bazate pe inteligență artificială pot analiza modelele de învățare ale studenților și pot adapta conținutul la nevoile lor individuale. Acest nivel de personalizare sporește implicarea și atenția studenților.

Instrumentele de Inteligență Artificială facilitează implementarea de noi strategii de învățare. Simulatoarele și mediile virtuale bazate pe IA permit studenților să aplice cunoștințele teoretice în practică. Aceste instrumente simulează studii de caz, permițând studenților să ia decizii în mod activ și să vadă consecințele într-un mediu fără riscuri. Acest lucru consolidează și mai mult legătura dintre cunoștințele teoretice și abilitățile practice, și îi pregătește pe studenți pentru provocările din viața reală.

Impactul IA va crește în următorul deceniu, pe măsură ce industria, agricultura, comerțul, transporturile, finanțele și alte ramuri ale economiei își transformă procesele de bază și modelele de afaceri pentru a valorifica beneficiile învățării automate (*machine learning*) [7].

În acest context, instituțiile de învățământ superior trebuie să își stabilească rolul pe care îl au în pregătirea antreprenorilor pentru muncă încorporată cu Inteligența Artificială.

Dinamica numărului total de întreprinderi din Republica Moldova înregistrează o creștere în ultimii 4 ani, ajungând la 68725 unități (Tabelul 1).

Din numărul total, ponderea covârșitoare revine sectorului Întreprinderilor Mici și Mijlocii (68194 unități sau 99,2% în anul 2024), din care domină numărul întreprinderilor Micro, constituind 60642 unități în anul 2024.

Tabelul 1. Structura întreprinderilor, după mărime și număr și număr mediu de personal, 2021-2024

		2021	2022	2023	2024	Δ (2024-2021)
TOTAL	întreprinderi	60305	62608	63778	68725	+8420
	personal	532454	529281	539032	543085	+10631
inclusiv:						
• Mari	întreprinderi	547	497	512	531	-16
	personal	190353	182013	186961	187133	-3220
• Sectorul IMM	întreprinderi	59758	62111	63266	68194	59758
	personal	342101	347268	352071	355952	+13851
din Sectorul întreprinderilor mici și mijlocii (IMM):						
• Mijlocii	întreprinderi	1293	1192	1222	1225	-68
	personal	110932	106978	108480	104660	-6272
• Mici	întreprinderi	6611	5994	6 132	6327	-284
	personal	123684	120049	122345	124754	+1070
• Micro	întreprinderi	51854	54925	55912	60642	+8788
	personal	107485	120241	121246	126538	+19053

Sursa: întocmit de autor în baza datelor BNS [2]

Dinamica indicatorilor, denotă faptul că, în perioada anilor 2021-2024, numărul întreprinderilor mari a scăzut cu 16 unități, întreprinderilor mijlocii – cu 68 unități și celor mici – cu 284 unități, în timp ce numărul microîntreprinderilor a crescut cu 8788 unități.

Conform datelor BNS, în anul 2024, în toate cele 68725 unități economice aflate la evidența statistică sunt ocupați circa 543085 de salariați sau 42,7% din populația activă (sau populația în vârstă de muncă) [3]. Deși *întreprinderile mari* constituie doar 0,77% (531 în 2024) din numărul total de întreprinderi, acestea oferă locuri de muncă pentru circa 34,45% din numărul mediu anual de personal angajat în entitățile economice raportate. În același timp, importanța sectorului IMM, care în 2024 a constituit 99,22% (68194 unități) este confirmată și de numărul salariaților din aceste întreprinderi (65,54% din totalul de 543085 salariați în 2024), care denotă o dinamică pozitivă pentru întreprinderile mici și micro. Mai mult ca atât, consecințele economice ale pandemiei COVID-19, din anii 2020-2022, denotă că în perioada post-pandemică (2021-2024) cea mai mare viabilitate au înregistrat-o întreprinderile mici, unde numărul mediu anual al personalului a rămas relativ stabil și, mai ales, întreprinderile micro, unde numărul de personal a crescut cu circa 17,72%, de la 107485 persoane în 2021 la 126538 persoane în 2024 (Figura 2), aceasta demonstrând încă odată capacitatea lor înaltă de a se adapta rapid la condițiile ce s-au schimbat în lumea afacerilor și a abordărilor antreprenoriale.

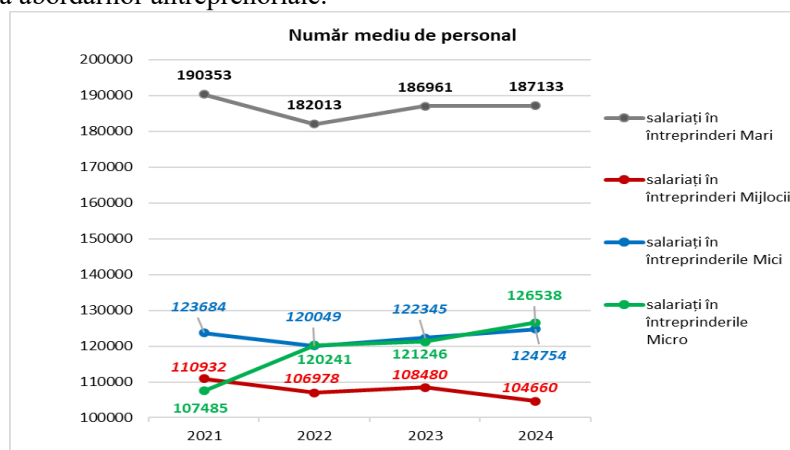


Figura 2. Numărul mediu de personal angajat în întreprinderile din Republica Moldova, 2021-2024

Sursa: BNS [2]

În același timp, analizând datele BNS referitoare la numărul persoanelor înmatriculate la studii superioare de licență, se constată că cele mai mari ponderi se mențin la domeniile fundamentale de studii „Business, Administrare și Drept”, „Educație”, „Inginerie, Tehnologii de prelucrare, Arhitectură și Construcții” și „Tehnologii ale Informațiilor și Comunicațiilor”, absolvenții Ciclului I (studii superioare de licență) la domeniile menționate constituind majoritatea antreprenorilor-fondatori sau manageri (directori) ai IMM-urilor nou-create – *startup*-uri (Figura 3).

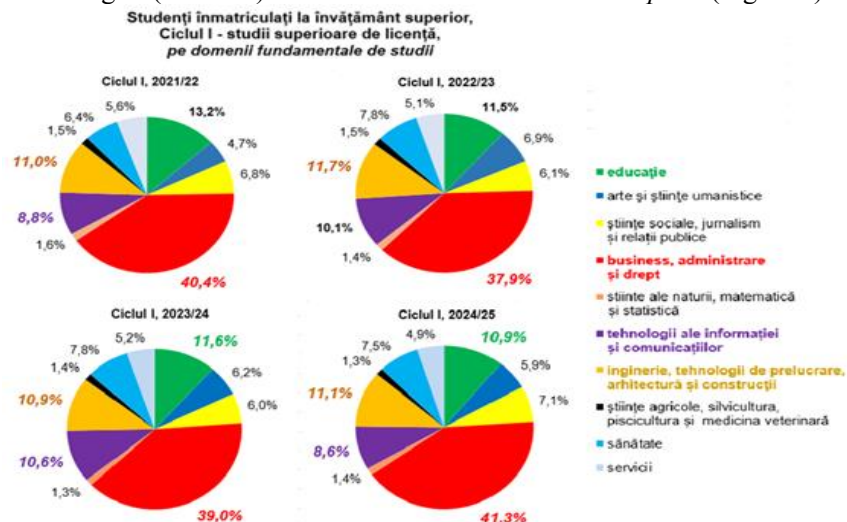


Figura 3. Numărul de studenți înmatriculați la studii superioare (Ciclul I – studii de licență), persoane, pe ani universitari

Sursa: întocmit de autor în baza datelor BNS [5, 6, 7]

În baza dinamicii fondării noilor *startup*-uri, fondatorii cărora sunt în mare parte tinerii, putem deduce că sporirea numărului de microîntreprinderi este datorată acestei categorii de populație.

Totodată, analizând dinamica și structura șomajului în Republica Moldova, putem constata că rata șomajului în rândul tinerilor cu vârsta de 15-24, rămâne a fi cea mai ridicată din toate categoriile de vârstă (Tabelul 2), cauza principală fiind căutarea de către tineri a unor activități și locuri de muncă motivante. La fel, este mai scăzută în comparație cu categoriile de persoane de peste 24 ani și rata de activitate cauzată în mare parte de perioada studiilor de pregătire profesională (învățământ profesional tehnic sau învățământ superior), ceea ce influențează și rata de ocupare.

Tabelul 2. Republica Moldova: ratele de activitate, ocupare și a șomajul, 2019-2024, %

Grupe de vârstă	Indicator	2019	2020	2021	2022	2023	2024
15-24 ani	Rata de activitate	21,2	18,3	18,1	17,7	21,2	19,5
25-34 ani		55,2	52,1	53,5	53,5	55,9	59,6
35-44 ani		61,2	59,9	61,4	61,3	67,5	67,5
45-54 ani		62,2	60	61,2	63,7	68,6	66,4
55-64 ani		42,2	41,7	43,8	45,2	48,9	49,3
15-24 ani	Rata de ocupare	19,0	16,3	16,4	15,8	18,7	17,6
25-34 ani		52,1	50,2	52	52,2	53,4	56,9
35-44 ani		58,0	57,6	59,5	59,6	63,8	64,9
45-54 ani		59,7	58	59,4	61,8	66,3	64,1
55-64 ani		40,5	40,5	42,6	44,1	47,1	47,9
15-24 ani	Rata șomajului	10,4	10,9	9,2	10,7	11,5	9,8
25-34 ani		5,8	3,7	2,9	2,5	4,5	4,5
35-44 ani		5,3	3,8	3,1	2,9	5,4	3,9
45-54 ani		4,1	3,4	3	3	3,4	3,5
55-64 ani		3,9	2,9	2,7	2,5	3,6	2,9

Sursa: întocmit de autor în baza datelor BNS [3]

O soluție sustenabilă a ocupării forței de muncă este implicarea tinerilor în activitatea antreprenorială, care, pe de o parte, rezultă cu autoangajarea în câmpul muncii a fondatorilor afacerii, cât și cu crearea noilor locuri de muncă pentru angajații afacerii respective, pe de alta.

Nestabilitatea ocupării locurilor de muncă și fluctuația forței de muncă este cauzată și de noile cerințe față de antreprenariat și activitatea economică în general, care au parvenit după pandemia COVID-19 din anii 2019-2022, perioada în care relațiile economice tradiționale (*offline*) s-au extins în spațiul virtual (*on-line*), accelerând astfel viteza tranzacțiilor și demarând revoluția economiei bazate pe Inteligența Artificială – complex de sisteme, aplicații, tehnologii, baze de date, senzori, roboți etc. capabil să genereze soluții eficiente și rapide în diverse domenii, inclusiv antreprenariatul din industrie, agricultură, servicii etc., cât și în educație.

Actualele cerințe pentru o activitate economică competitivă impun cunoașterea de către antreprenori a proceselor și tehnologiilor din cadrul industriei/ramurii respective, a metodelor de planificare și gestiune a afacerii, a legilor și regulilor pieței (de marketing), precum și a tehnologiilor informaționale aplicate. Utilizarea Inteligenței Artificiale permite agregarea acestor competențe într-o manieră interactivă și permite identificarea unor soluții antreprenoriale fezabile.

În acest context, educația bazată pe inteligență artificială dezvoltă abilități antreprenoriale și stimulează creativitatea, aducând beneficii companiilor [18]. Deși IA oferă studenților un sprijin real în scenariile de afaceri, este necesară o conceptualizare suplimentară a utilizării inteligenței artificiale în afaceri și educație, care să cuprindă aspecte importante precum procesele, activitățile și participanții [26].

Cercetarea datelor a 138 de studii referitoare la utilizarea Inteligenței Artificiale în educație arată că, tendința de utilizare a IA în învățământul superior a crescut considerabil [11] (Figura 4).

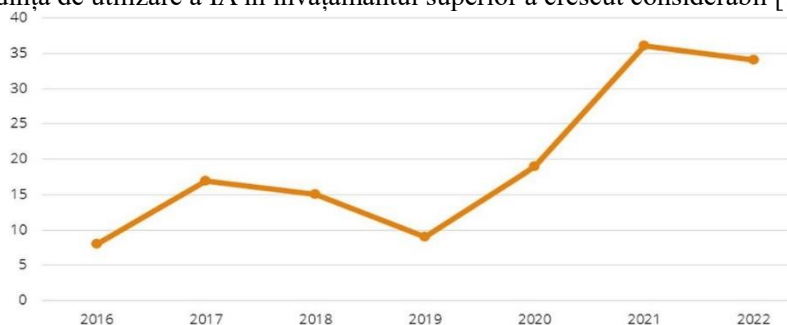


Figura 4. Trendul mondial în utilizarea Inteligenței Artificiale în învățământul superior, 2016-2022
Sursa: [11]

Instrumentele IA s-au dovedit a fi extrem de utile în educație, printre acestea evidențiindu-se viziunea computerizată, sistemele de previziune (predicție), extragerea de date [12], sistemele inteligente de învățare (tutorat) sau predare, analiza învățării [17], sistemele de recunoaștere facială, sistemele de recunoaștere vocală sau vorbire, laboratoarele virtuale, realitatea augmentată, realitatea virtuală, tehnologiile auditive și de detectare, *edge computing*, asistenții personalizați virtuali, analiza în timp real, *chatbot*-ul bazat pe inteligență artificială, recunoașterea imaginilor, abordarea personalizată a învățării, analiza academică și metoda de învățare adaptivă [27].

Pentru educația antreprenorială, o metodă deosebită cu impact major pentru dezvoltarea competențelor și abilităților antreprenoriale, îl are *învățarea bazată pe cercetarea problemelor (Problem-Based Learning - PBL)*.

PBL este o abordare educațională centrată pe student, care pune accentul pe rezolvarea independentă (autodirijată) a problemelor. Această metodă încurajează studenții să interacționeze cu situații practice, încurajându-le dezvoltarea abilităților în rezolvarea problemelor din lumea reală (Figura 5).

Metoda PBL implică un proces cognitiv în care studenții dobândesc și analizează de sine stătător cunoștințe, participă la discuții de grup și iau decizii logice. Obiectivul principal al abordării

PBL este de a dezvolta învățarea independentă, gândirea critică, abilitățile de colaborare și aplicarea practică a informațiilor [13, 25]. Natura participativă a acestei metode îmbunătățește munca în echipă și abilitățile de comunicare, ceea ce o face deosebit de valoroasă în educația antreprenorială.

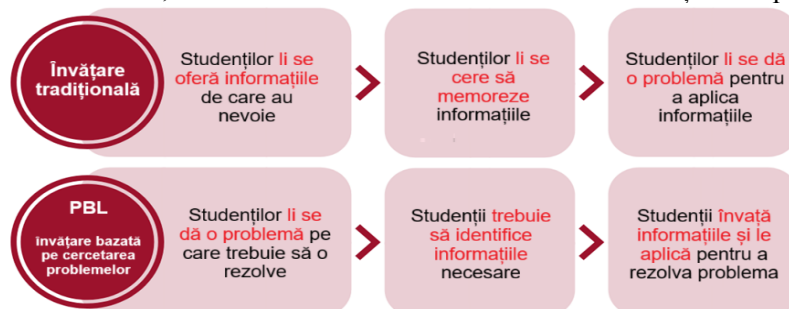


Figura 5. Procesul de învățare bazată pe cercetarea problemei (PBL)
Sursa: adaptat de autor în baza [20]

În PBL (*Problem Based Learning* – învățarea bazată pe cercetarea problemelor): [13, 25]

- Studenții se confruntă cu o problemă și încearcă să o rezolve cu informațiile pe care le posedă deja, ceea ce le permite să-și evalueze cunoștințele ce le au la acel moment.
- Ei stabilesc ce trebuie să învețe pentru a înțelege mai bine problema și identifică modalitățile de a o rezolva.
- După ce au cercetat și înțeles pe cât se poate de adânc esența și particularitatea problemei, și au identificat ce trebuie să învețe, studenții se angajează în studiu încep să exploreze independent informațiile necesare, găsind și utilizând o varietate de resurse informaționale (cărți, reviste, rapoarte, informații de la diverși experți în domenii relevante). În acest fel, învățarea poate fi personalizată în funcție de nevoile și stilurile de învățare ale fiecărui student.
- Studenții revin apoi la problemă și aplică ceea ce au învățat pentru a lucra cu ea, pentru a o înțelege și a o rezolva mai bine.
- După finalizarea lucrului la problemă, studenții se evaluează pe ei înșiși și se evaluează reciproc, astfel dezvoltându-și abilitățile de autoevaluare și de evaluare constructivă a colegilor. Autoevaluarea este o abilitate esențială pentru o învățare independentă eficientă.
- Responsabilitatea profesorului/mentorului în PBL este de a oferi materiale de învățare și a da îndrumări care facilitează învățarea. Pe măsură ce studenții devin mai competenți în procesul de învățare PBL, profesorului/mentorului devine mai puțin activ, plasându-se pe poziția de observator-evaluator.

Inteligența artificială (IA) îmbunătățește învățarea PBL, bazată pe cercetarea problemelor, prin faptul că permite crearea de *căi de învățare personalizate*, și oferă un *feedback instantaneu*. De asemenea, instrumentele de IA, precum *chatboții* și *modelele generative*, ajută la automatizarea sarcinilor precum *crearea de scenarii* și oferă studenților *suport adaptiv în timp real*, permițând profesorilor să se concentreze mai mult pe analiza progresului studenților și pe oferirea de recomandări calificate. IA poate, de asemenea, facilita *crearea de conținut multimedia* și poate sprijini studenții în *finalizarea proiectelor (scrierea/întocmirea propriu-zisă, sau producerea de rezultate)*.

Instrumentele AI pentru invitarea PBL includ:

- **Învățare personalizată** – Inteligența Artificială poate adapta dificultatea și conținutul materialelor de învățare în funcție de performanța studentului, reducând anxietatea (frica) academică și îmbunătățind rezultatele. De asemenea, IA poate ajuta studenții să se autoevalueze și poate oferi recomandări personalizate pentru îmbunătățirea muncii lor.
- **Simulări realiste** – IA poate alimenta scenarii de realitate virtuală și realitate augmentată, oferind un mediu de practică sigur.
- **Feedback și asistență instantanee** – chatboții bazați pe IA pot răspunde oricând la întrebările studenților, ceea ce permite profesorilor/mentorilor să se concentreze pe sporirea calității

asistenței și a analizei. Instrumentele IA oferă, de asemenea, feedback continuu privind dezvoltarea proiectului, ajutând studenții să își perfecționeze munca în timp real.

- **Sprijin pentru crearea de conținut** – instrumentele IA pot ajuta studenții să creeze rezultate ale proiectului, cum ar fi cercetarea, scrierea, editarea și designul, fără a automatiza întregul proces de învățare.
 - **Generarea de scenarii** – Inteligența Artificială poate automatiza crearea de scenarii PBL din seturi mari de date, facilitând dezvoltarea unei diversități mai mari de probleme adaptate obiectivelor individuale de învățare.
 - **Îmbunătățirea autoeficacității** – prin urmărirea precisă a progresului și oferirea unui feedback consecvent, inteligența artificială poate ajuta la dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate al studenților, ceea ce este crucial pentru motivația intrinsecă și învățarea independentă.
- Precum Inteligența Artificială aduce beneficii altor domenii, utilizarea IA în educația antreprenorială poate avea, de asemenea, o serie de efecte pozitive. Beneficiile utilizării IA în educația antreprenorială includ:

- **Automatizarea sau semi-automatizarea sarcinilor administrative** – profesorii/mentorii pot utiliza IA pentru a ajuta la realizarea unor sarcini administrative de rutină, cum ar fi crearea de orare, repartizarea studenților pe grupuri pentru proiecte sau proceduri simple de evaluare și notare. De asemenea, ei pot utiliza instrumente IA pentru a-și redacta planurile de lecții, fișele de lucru și e-mailurile.
- **Asistență la cercetare și brainstorming** – profesorii/mentorii pot utiliza IA ca partener de gândire în timpul procesului de cercetare sau atunci când se gândesc la (generează) idei noi. De exemplu, pot solicita ChatGPT să genereze mai multe variante de întrebări de eseu pe o anumită temă. În mod similar, studenții pot solicita ChatGPT să le clarifice întrebările pe o anumită temă de cercetare sau să genereze idei pentru cercetările ulterioare.
- **Personalizarea experienței de învățare** – profesorii/mentorii pot utiliza IA pentru a urmări progresul studenților și a identifica domeniile în care aceștia ar putea avea nevoie de sprijin suplimentar. Ulterior, în baza informației acumulate, ei pot crea planuri de învățare și teme adaptate nevoilor individuale ale studenților respectivi.

În final, vom preciza că înainte de a include Inteligența Artificială în portofoliul său de lucru, profesorul/mentorul trebuie să nu uite că **aceste instrumente sunt menite să suplimenteze și să îmbunătățească procesele actuale de învățare și nicidecum să le înlocuiască.**

Totodată, pe lângă beneficii oferite de IA, există și unele *provocări și riscuri* potențiale pe care profesorii/mentorii trebuie să le cunoască înainte de a începe să utilizeze Inteligența Artificială:

- **Probleme etice și prejudecăți** – toată Inteligența Artificială începe cu date și design derivate de la om. Aceasta înseamnă că IA poate „moșteni” potențial etica și prejudecățile inerente oamenilor – factori ce trebuie luați în considerare la alegerea instrumentelor IA dorite a fi folosite în procesul de educație.
- **Probleme legate de confidențialitate** – unele tipuri de IA stochează și analizează datele de intrare, adesea pentru a adapta rezultatele viitoare. Din acest motiv, este necesară atenție și acuratețe la introducerea unor informații sensibile sau personale atât despre profesori/mentorii, cât și despre studenți. Înainte de a începe utilizarea oricărui instrument IA este necesar să fie examinate politicile companiei-furnizoare de acel instrument IA privind datele și confidențialitatea, pentru a afla ce informații ea poate stoca, cum le poate utiliza și dacă utilizatorul respectivului instrument IA are opțiunea de a renunța la stocarea datelor.
- **Îngrijorări legate de copiere sau dependență** – dependența excesivă de instrumentele IA poate contracara beneficiile învățării productive. Inteligența Artificială poate împiedica învățarea dacă este utilizată în locul abilităților de gândire critică. Profesorii/mentorii urmează să ia în considerare modalități de încurajare continuă a dezvoltării gândirii critice, având în vedere că studenții pot utiliza instrumente de inteligență artificială pentru eseuri și teme.

Pentru a depăși aceste riscuri considerăm a fi oportune următoarele recomandări pentru utilizarea Inteligenței Artificiale în educația antreprenorială:

1. Succesul educației se bazează pe relația dintre profesori și studenți, pe care tehnologia actuală nu o poate reproduce. De aceea, funcționalitatea instrumentelor de IA folosite educația antreprenorială trebuie testată și personalizată, fiind valorificată expertiza și cunoștințele acumulate de profesorul/mentorul respectiv.
2. Este necesar să fie încorporate continuu principii moderne de predare și învățare. IA învață din datele pe care le primește și este posibil să nu fie întotdeauna echipată cu cele mai recente informații. Este important să se ia în considerare și cercetarea pe care o fac chiar însăși profesorii/mentorii utilizatori de IA, precum și să fie valorificată experiența lor.
3. Profesorii/mentorii trebuie să rămână la curent cu cele mai recente evoluții ale Inteligenței Artificiale. La exploatarea unei tehnologii aflate într-o dezvoltare rapidă, este important ca utilizatorii de IA să fie informați despre schimbările care pot apărea odată cu fiecare actualizare a aplicației sau lansare a unui nou instrument. Este necesar să se acorde atenție celor mai recente știri despre IA pentru a asigura o utilizare eficientă a instrumentelor IA.

Concluzii

Inteligența Artificială (IA) a devenit o parte integrantă a vieții noastre și este văzută ca un instrument care poate fi folosit pentru a îmbunătăți și a dezvolta toate domeniile activității umane.

Între educație și IA există o relație strânsă, esența ambelor fiind învățarea și formarea. Unul dintre cele mai semnificative progrese ale IA în acest domeniu este capacitatea sa de a personaliza procesul de învățare. Platformele bazate pe inteligență artificială pot analiza modelele de învățare ale studenților și pot adapta conținutul la nevoile lor individuale. Acest nivel de personalizare sporește implicarea și atenția studenților.

Analizând datele BNS referitoare la numărul persoanelor înmatriculate la studii superioare de licență, se constată că cele mai mari ponderi se mențin la domeniile fundamentale de studii „*Business, Administrare și Drept*”, „*Educație*”, „*Inginerie, Tehnologii de prelucrare, Arhitectură și Construcții*” și „*Tehnologii ale Informațiilor și Comunicațiilor*”, absolvenții Ciclului I (studii superioare de licență) la domeniile menționate constituind majoritatea antreprenorilor-fondatori sau manageri (directori) ai IMM-urilor nou-create – *startup*-uri.

Totodată, o soluție sustenabilă a ocupării forței de muncă este implicarea tinerilor în activitatea antreprenorială, care, pe de o parte, rezultă cu autoangajarea în câmpul muncii a fondatorilor afacerii, cât și cu crearea noilor locuri de muncă pentru angajații afacerii respective, pe de alta.

Introducerea Inteligenței Artificiale în educația antreprenorială nu mai este un concept futurist, ci o realitate care transformă treptat activitatea economică și antreprenoriatul. Discrepanța tradițională dintre mediul academic și o abordare orientată spre business a reprezentat mult timp o provocare în educația economică și antreprenorială. IA poate deveni o punte, practic eliminând această ruptură.

Instituțiile de învățământ superior care oferă educație antreprenorială (economie, inginerie, tehnologie etc.) pot integra date în timp real și crea exemple practice în programele de învățământ, oferind studenților informații relevante și cunoștințe practice. Acest lucru le permite, de asemenea, să analizeze tendințele actuale ale pieței, inclusiv procesele de afaceri moderne.

Mai mult, IA poate oferi feedback și evaluare continuă, ceea ce este esențial pentru orice învățare de înaltă calitate. Instrumentele analitice bazate pe IA permit studenților să își urmărească progresul, să identifice domenii de îmbunătățire și să ofere o evaluare instantanee, maximizând eficacitatea învățării.

Prin urmare, este important să ne angajăm continuu într-un dialog despre natura IA, beneficiile, riscurile și limitele acesteia, pentru a realiza pe deplin potențialul impactului său pozitiv asupra educației antreprenoriale.

Referințe:

1. AI-INNOSCENTE. *AI-Empowered Innovation in Natural Science and Engineering for the Circular Economy*. [online] © 2025 AI-InnoScEnCE Project. [citată 23.09.2025]. Disponibil: <https://ai-innoscence.eu/>

2. BNS – Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. *Activitatea și poziția financiară a agenților economici după mărime și activități economice, 2021-2024*. [online] [citată 02.08.2025]. Disponibil: https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/40%20Statistica%20economica/40%20Statistica%20economica__24%20ANT__ANT030/ANT030040.px/?rxid=9a62a0d7-86c4-45da-b7e4-fecc26003802
3. BNS – Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. *Ratele de activitate, ocupare și șomaj pe grupe de vîrstă, sexe și medii, 2019-2024*. [online] [citată 02.08.2025]. Disponibil: https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20Statistica%20sociala__03%20FM__03%20MUN__MUN010/MUN110400.px/?rxid=b2ff27d7-b96-43c9-934b-42e1a2a9a774
4. BNS – Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. *Activitatea instituțiilor de învățămînt superior în anul de studii 2022/23*. [online] [citată 02.08.2025]. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/activitatea-institutiilor-de-invatamant-superior-in-anul-de-studii-202223-9454_60176.html
5. BNS – Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. *Activitatea instituțiilor de învățămînt superior în anul de studii 2023/24*. [online] [citată 02.08.2025]. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/activitatea-institutiilor-de-invatamant-superior-in-anul-de-studii-202324-9454_60853.html
6. BNS – Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. *Activitatea instituțiilor de învățămînt superior în anul de studii 2024/25* [online] [citată 02.08.2025]. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/activitatea-institutiilor-de-invatamant-superior-in-anul-de-studii-9454_61586.html
7. BRYNJOLFSSON, Erik, McAFEE, Andrew. The Business of Artificial Intelligence. *Harvard Business Review*, 2017, Vol. 7, pp. 3-11. Print ISSN: 0017-8012. [online] [citată 07.08.2025]. Disponibil: <https://hbr.org/2017/07/the-business-of-artificial-intelligence>
8. BUGHIN, Jacques, SEONG, Jeongmin, MANYIKA, James, CHUI, Michael, JOSHI, Raoul. *Notes from the AI Frontier: Modeling the Impact of AI on the World Economy*. McKinsey Global Institute, 2018, September. [online] © 1996-2025 McKinsey & Company. [citată 12.08.2025]. Disponibil: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/artificial-intelligence/notes-from-the-ai-frontier-modeling-the-impact-of-ai-on-the-world-economy>
9. CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas, FRANKIEWICZ, Becky. 6 reasons why higher education needs to be disrupted. *Harvard Business Review: Business Education*, 2019, November 10. [online] ©2025 Harvard Business School Publishing. [citată 08.08.2025]. Disponibil: <https://hbr.org/2019/11/6-reasons-why-higher-education-needs-to-be-disrupted>
10. CRISTIANINI, Nello. Intelligence reinvented. In: *New Scientist*, 2016, Vol. 232, Issue 3097, pp. 37-41. ISSN: 0262-4079. [online] [citată 07.08.2025]. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(16\)31992-3](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(16)31992-3) sau <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0262407916319923?via%3Dihub>
11. CROMPTON, Helen, BURKE Diane. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, Vol. 20(1), Article 22. – 22 p. Online ISSN: 2365-9440. [online] [citată 09.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8> sau https://www.researchgate.net/publication/370224159_Artificial_intelligence_in_higher_education_the_state_of_the_field
12. DAS, Sumit, DEY, Aritra, PAL, Akash, ROY, Nabamita. Applications of artificial intelligence in machine learning: review and prospect. In: *International Journal of Computer Applications*, 2015, Vol. 115, nr. 9, pp. 31-41. Print ISSN: 0975-8887. [online] [citată 06.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.5120/20182-2402> sau https://www.researchgate.net/publication/276178017_Applications_of_Artificial_Intelligence_in_Machine_Learning_Review_and_Prospect
13. DUCH, Barbara J., GROH, Susan E., ALLEN, Deborah E. (editors). *The Power of Problem-Based. 1st Edition*, Routledge, 2001. – 256 p. ISBN-10: 1-57922-037-1, ISBN-13: 978-1579220372.
14. EIT - European Institute of Innovation & Technology. Higher Education Initiative. *AI-Empowered Innovation in Natural Science and Engineering for Circular Economy*. [online] © 2021-2025 EIT RawMaterials. [citată 11.09.2025]. Disponibil: <https://eit-hei.eu/projects/ai-innoscence/>
15. GÓRRIZ, J. M., RAMÍREZ, J., ORTÍZ, A., MARTÍNEZ-MURCIA, F. J. et al. (2020). Artificial intelligence within the interplay between natural and artificial computation: Advances in data science, trends and applications. In: *Neurocomputing*, 2020, Vol. 410, pp. 237–270. Online ISSN:

- 1873-6068, Print ISSN: 0007-6813. [online] [citat 08.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2020.05.078>
16. KAPLAN, Andreas, HAENLEIN, Michael. Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. In: *Business Horizons*, 2019, Vol. 62, Issue 1, pp. 15-25. [online] [citat 03.08.2025]. Online ISSN: 1872-8286, Print ISSN: 0925-2312. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004> sau https://www.researchgate.net/publication/328761767_Siri_Siri_in_my_hand_Who's_the_fairest_in_the_land_On_the_interpretations_illustrations_and_implications_of_artificial_intelligence
 17. LEY, Tobias, TAMMETS, Kairit, PISHTARI, Gerti, CHEJARA, Pankaj, et al. Towards a partnership of teachers and intelligent learning technology: A systematic literature review of model-based learning analytics. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 2023, Vol. 39, Issue 5, pp. 1397-1417. Online ISSN:1365-2729, Print ISSN:0266-4909. [online] [citat 11.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/jcal.12844> sau https://www.researchgate.net/publication/371950451_Towards_a_partnership_of_teachers_and_intelligent_learning_technology_A_systematic_literature_review_of_model-based_learning_analytics
 18. NUSEIR, Mohammed T., BASHEER, Muhammad Farhan, ALJUMAH, Ahmad Ibrahim. Antecedents of entrepreneurial intentions in smart city of Neom Saudi Arabia: Does the entrepreneurial education on artificial intelligence matter?. In: *Cogent Business and Management*, 2020, Vol. 7, Issue 1, pp. 1-16. Online ISSN: 2331-1975. [online] [citat 09.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1825041> sau https://www.researchgate.net/publication/344540314_Antecedents_of_entrepreneurial_intentions_in_smart_city_of_Neom_Saudi_Arabia_Does_the_entrepreneurial_education_on_artificial_intelligence_matter
 19. POPENICI, Stefan A. D., KERR, Sharon.. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. In: *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2017, Vol. 12, Article number 22 (2017), pp. 1–13. Online ISSN: 1793-7078. [online] [citat 11.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8> sau <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0062-8>
 20. *Problem-Based Learning*. Centre for Teaching and Learning. Queen's University. [online] © 2025 Queen's University. [citat 10.09.2025]. Disponibil: <https://www.queensu.ca/ctl/resources/instructors/instructional-strategies/problem-based-learning>
 21. RANSBOTHAM, Sam, KIRON, David, GERBERT, Philipp, REEVES, Martin. *Research Report: Reshaping business with artificial intelligence. Closing the gap between ambition and action*, MIT Sloan Management Review in collaboration with BCG, 2017, – 21 p. [online] [citat 02.08.2025]. Disponibil: <https://blog.iosb.fraunhofer.de/wp-content/uploads/2017/09/59181-MITSMR-BCG-Report-2017.pdf>
 22. TURING, Alan M. (1937). On computable numbers, with an application to the Entscheidungs problem. In: *Proceedings of the London Mathematical Society*, 1937, Series. 2-42, Issue 1, pp. 230–265. Online ISSN: 1460-244X, Print ISSN: 0024-6115. [online] [citat 04.08.2025]. Disponibil: <https://londmathsoc.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1112/plms/s2-42.1.230>
 23. TURING, Alan M. Computing machinery and intelligence. In: *Mind: a quarterly review*, 1950, Vol. 59, nr. 236, pp. 443–460. Online ISSN: 1460-2113, Print ISSN: 0026-4423. [online] [citat 03.08.2025].Disponibil: <https://www.jstor.org/stable/2251299?origin=JSTOR-pdf&seq=1> sau <https://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf>
 24. USC - Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. *Programul Horizon Europe*. [online] © 2025 Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul [citat 23.09.2025]. Disponibil: <https://www.usch.md/programul-%F0%9D%90%87%F0%9D%90%8E%F0%9D%90%91%F0%9D%90%88%F0%9D%90%99%F0%9D%90%8E%F0%9D%90%8D-%F0%9D%90%84%F0%9D%90%94%F0%9D%90%91%F0%9D%90%8E%F0%9D%90%8F%F0%9D%90%84/>
 25. WALSH, Allyn. *The tutor in problem based learning: A novice's guide*. McMaster University, 2005. – 44 p. [citat 11.08.2025] [online] Disponibil: <https://srs-slp.healthsci.mcmaster.ca/wp-content/uploads/2022/08/novice-tutor-guide-2005.pdf>

26. YANG, Dong, ZHAO, W.G.Will, DU, Jingjing, YANG, Yimin. Approaching Artificial Intelligence in business and economics research: a bibliometric panorama (1966–2020). In: *Technology Analysis and Strategic Management*, 2022, Vol. 36, Issue 3, pp. 1-16. Online ISSN: 1465-3990, Print ISSN: 0953-7325 [online] [citat 07.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/09537325.2022.2043268> sau https://www.researchgate.net/publication/360252791_Approaching_Artificial_Intelligence_in_business_and_economics_research_a_bibliometric_panorama_1966-2020
27. al-ZYOD, Hashem Mahmoud Muslim. The Role of Artificial Intelligence in Teacher Professional Development. In: *Universal Journal of Educational Research*, 2020, Vol. 8, Issue 11B, pp. 6263-6272. Online ISSN: 2332-3213. Print ISSN: 2332-3205. [online] [citat 06.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082265> sau <https://www.hrpub.org/download/20201130/UJER65-19517508.pdf>

CZU 005.66

THE CONTRIBUTION OF REMUNERATION SYSTEMS TO EMPLOYEE PERFORMANCE

Veronica LEBEDINSKII, *PhD student,*

Academy of Economic Studies of Moldova

Alina SUSLENCO, *Dr. habil., Assoc. Prof., Faculty of Real, Economic and Environmental Sciences, Alecu Russo Balti State University*

Abstract: *The paper represents a theoretical and methodological foray into the most important approaches to the analysis of labor remuneration systems used in enterprises. Thus, the most important conceptual approaches to labor remuneration systems, their typology and their effectiveness in enterprises are reviewed. In addition, the forms of rewards were analyzed, as well as the factors that influence their size in enterprises. As a result, the research methodology focused on the use of multiple research methods, such as: analysis, synthesis, induction, deduction, abduction, comparison, graphic, tabular method. In conclusion, we can highlight that each enterprise designs its own labor remuneration systems depending on the capacity and development potential of the enterprise.*

Keywords: *labor remuneration, labor remuneration systems, salary, net salary, gross salary, average salary.*

A company's employees are its most valuable resource. Thus, in order to increase the competitiveness of companies, there is a need to increase investments in people, in the human capital of employees, which offers the opportunity to increase the company's performance.

In this context, modern companies invest in their human resources and motivate them using various methods: offering financial incentives (salaries, awards, bonuses, supplements) or non-financial incentives (promotion, diplomas, medals, days off).

Thus, employees become the most important resource of companies through which companies achieve different levels of performance. A problem that arises in this context is how to retain good people, competitive employees in the company? This becomes a real challenge for 21st century companies, which try to retain employees by applying various possibilities. One of these possibilities is to reward staff through salaries, incentives and benefits, which must be done in correlation with the fulfilment of work tasks within the company. Each company must develop and improve its basic salary and reward systems for the work performed and the results achieved.

Employee reward represents “all material and monetary income, benefits and advantages, present or anticipated in the future, determined directly or indirectly by the employee’s work. The components of rewards, their size and weight are determined by the role, value and social necessity of the activities or products obtained” [1].

In the specialized literature, researching the works of several researchers such as Manolescu, A., Prodan, A., Rotaru, A., Băieșu, M., Bîrcă A., we noticed that the concept of *reward management* is

used and it can be defined as “the design, implementation and maintenance of employee reward systems, which must be adapted to the continuous improvement of organizational performance” [8].

According to researcher Bîrcă A., “the main purpose of a reward system is to motivate company employees to adopt a behaviour desired by the organization, a behaviour in accordance with the company's mission, with the management team's vision concerning the way the business is run” [2].

Although the specialized literature presents many arguments for and against performance evaluation, the most numerous are still formal performance evaluations, highlighting the most important objectives of this activity. Performance evaluation objectives are highly diverse, covering numerous organizational functions and supporting the most important activities of human resources management.

In a much broader view, specialists Ch. Molander and J. Winterton mention at least three possible uses of the evaluation:

- “technique for analysing the achieved performances;
- a supporting element of the managerial planning process;
- a basic component of the salary system” [7].

Regarding the importance given to different objectives, it should be noted that this depends on the perspective from which they are formulated or assessed. For example, if the main objective of the performance evaluation is rewards, the respective evaluation must be based on actual performance and be a component part of the reward system.

If the main objective of the performance evaluation is a possible promotion, a different evaluation is necessary that takes into account the potential performance in a position. Also, in the case of promotions or other administrative objectives, managerial practice shows that the performance evaluation has a more pronounced degree of lenience, while, for research situations, the performance evaluation maintains a relatively constant requirement for objectivity. If the performance evaluation is used to stimulate the development of personnel as a resource, the evaluation will aim to obtain appropriate data and information.

Furthermore, while some performance evaluation objectives are particularly important for certain personnel decisions, other objectives may be relevant to individual and organizational behaviour. In fact, there is eventually a mutual conditioning between the organizational objectives of performance evaluation and the individual ones.

Therefore, defining the objectives of performance evaluation as precisely as possible and understanding their degree of complexity or level of difficulty is of particular importance, and achieving them on as legal a basis as possible protects both the organization and its employees.

According to researcher Manolescu, A., “remuneration management consists of developing and applying remuneration systems that, together with other human resource management systems, contribute to attracting, retaining, and motivating competent personnel” [4].

By studying the specialized literature, we identify a multitude of rewards that are used by companies to motivate and retain employees within the organizations.

Rewards can be grouped into two broad categories, represented schematically in *Figure 1*.

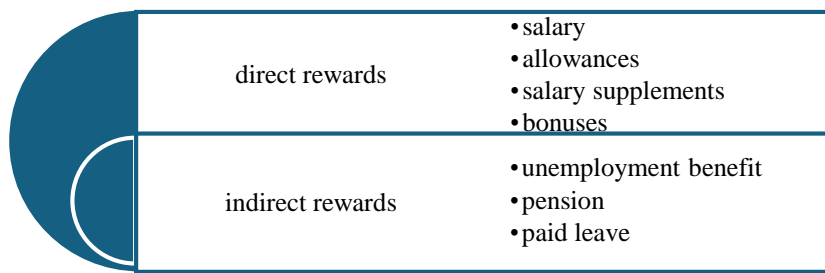


Figure 1. *The main forms of rewards*
Source: developed after [4]

Each company, depending on its size, financial situation, position, and organizational culture, organizes and structures its employees' remuneration system differently, in order to motivate them and increase the employee's sense of loyalty to the company.

The direct rewards are:

- a. *Salary* – when determining salaries, the company must first start from the hierarchy of positions within the company, and then, depending on the position of the position, identify the salary differentiation margin according to the position on the hierarchical scale of the given position [6].
- b. *Allowances* – these are a very effective way to motivate employees to work better and to stay overtime. Depending on its salary policy, the company calculates salary bonuses based on the employee's contribution, performance, and work productivity.
- c. *Salary supplements* – represent another way of rewarding employees for notable results achieved over a certain period of time. Bonuses can be awarded based on the number of new customers brought to the company or the sales target for a certain period of time achieved by employees [1].
- d. *Bonuses* – are another way of rewarding employees for notable results recorded over a certain period of time. Bonuses can be granted based on the number of new customers brought into the company, the sales target for a certain period of time recorded by employees.

Indirect rewards also have great importance on employee motivation and every company, in accordance with legislative regulations, norms, and wage laws, implicitly offers its employees various indirect rewards such as unemployment benefits, pensions, and paid leave.

However, the main element of any remuneration system is salary. The *salary* represents the totality of monetary rights due for work performed [9]. In the German remuneration system, the term “salary” is used only for workers, while for civil servants the term “remuneration” is used, and for freelancers - honorarium. In the American system, the term “salary” is used only for civil servants, that is, those in the managerial system, sales, which represent white collars, and for other categories of employees the term remuneration is used, that is, for blue collars [8].

In *economic terms*, *salaries* are an important element of production costs. From an economic perspective, salaries can be defined as:

1. *Gross salary* – the amount of money owed for work performed, which the employee receives as payment for their labour under an employment contract.
2. *Net salary* – the amount of money from which all social contributions have been deducted [3].

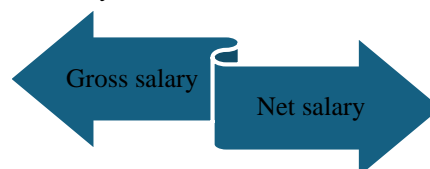


Figure 2. *Forms of salary*
Source: developed after [2]

There are a multitude of factors that influence the size of employee rewards that companies take into account when determining their employees' salaries. These factors are shown schematically in *Figure 3*.

One of the most important factors that has a significant impact on reward management is *the economic and financial situation of the company*. Thus, each company determines the salaries of its employees based on its economic and financial situation, the profit recorded by the company in the immediately preceding period, and its human resources strategy.

The human resources strategy is another internal factor that shapes reward management and influences the size of rewards.

At the same time, another internal factor is *the employee's performance* recorded in the immediately preceding period. Thus, recently, every company performs once a quarter, semester,

year, the evaluation of employee performance based on certain criteria that represent an important element of the company's employee reward system.

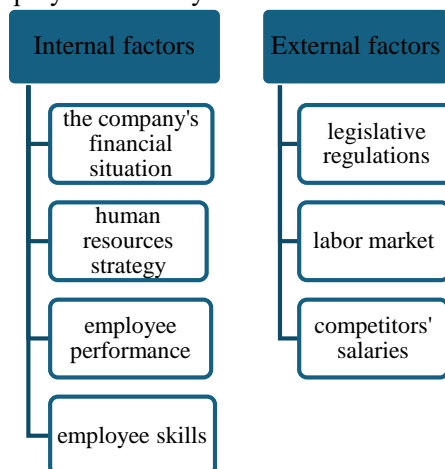


Figure 3. Factors influencing the size of reward management
Source: developed after [5].

If we were to analyse *external factors*, we would note that the most important external factor is represented by legislative acts such as the Labour Code, the Salary Law, which require employers to comply with certain provisions such as: the minimum salary in the country, payment for hours worked during night shifts and payment for public holidays worked.

Another external factor influencing reward management is *the labour market*, which has an indirect impact on salary levels because employers take into account the labour market offers of competitors in the same field of activity as the company when determining salary levels.

Conclusions

In conclusion, we can mention that each organization determines its own system for rewarding its employees, taking into account its financial situation, human resources strategy, job position, and organizational culture. At the same time, the company operates with two major categories of rewards: direct rewards such as salary, bonuses and allowances, as well as indirect rewards such as unemployment benefits, pension and paid vacation. It should be noted that reward management is a direct factor in motivating a company's human resources because, according to studies, it has already been proven that salary size is the main motivating factor for employees.

Bibliography:

1. BĂIEȘU, M. *Managementul resurselor umane*. Chișinău: ASEM, 2004. ISBN 975-75-167-9
2. BÎRCĂ, A. *Managementul resurselor umane*. Chișinău: ASEM, 2005. ISBN 978-9975-75-646-4
3. CREȚU, I. *Managementul resurselor umane. Note de curs*. Chișinău: UTM, 2007. ISBN 978-973-46-1800-2
4. MANOLESCU, A. *Managementul resurselor umane*. București: Economică, 2001. ISBN 973-590-909-X
5. NICA, P., RUSU, G. *Managementul resurselor umane*. București: Economică, 2003. ISBN 973-97866-6-9
6. PASTOR, I.; PETELEAN, A. *Managementul resurselor umane*. Cluj-Napoca: Ed. Risoprint, 2006. ISBN 978-973-0-11686-1
7. PETELEAN, A.; CIOTEA, F. *Resursele umane și performanța organizației*. Tîrgu-Mureș: Ed. Universității „Petru Maior”, 2003. ISBN 973-35-1372-5
8. ROTARU, A.; PRODAN, A. *Managementul resurselor umane*. Iași: Ed. Sedcom Libris, 2001. ISBN 973-670-164-6
9. SUSLENCO, A. *Managementul resurselor umane*. Iași: Performantica, 2025. ISBN 978-630-328-150-6

REMODELLING HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INFORMATION TECHNOLOGY USE

Ana ZABULICA, PhD student,
The Academy of Economic Studies of Moldova
Alina SUSLENCO, Dr. Habil., Assoc. Prof., Faculty of Real, Economic
and Environmental Sciences, Alecu Russo State University of Balti

Abstract: *This paper represents a theoretical-methodological exploration of the changes that have occurred in human resource management as a result of the use of information technologies. Thus, the purpose of the article is to analyze the possibilities of reshaping the processes related to human resource management within companies due to the use of information technologies. In the context of digitalization, almost all organizational processes have undergone significant changes and adjustments, and human resource management has also followed a trend of process reshaping and integration of new information technologies. Therefore, both the conceptual approaches to human resource management and the possibilities of aligning HRM processes with the digitalization initiative have been analyzed. The methodology was carefully selected and focused on the following methods: analysis, synthesis, induction, deduction, abduction, comparative method, graphical representation, tabular representation, etc. In conclusion, it can be stated that the human resource management of organizations must continuously align with the digitalization process and leverage the opportunities provided by the integration of new information technologies in order to improve employee performance, increase the quality of HRM processes, and enhance employee satisfaction.*

Keywords: *human resources, human resource management, information technologies, human resource strategies.*

Human resources are the essential driving force behind any organization, due to the capabilities, knowledge, skills, and qualities they possess, regardless of the field of activity or the organization's role in society. Moreover, human resources are considered an inexhaustible asset, as they are constantly engaged in learning and adapting to evolving socio-economic demands and the emerging contexts of modern society.

According to Suslenco (2025), human resources are the vital factor in a society's development, as their abilities, competencies, and vast potential contribute significantly to societal advancement.

Similarly, Rotaru and Prodan (1998) argue that human resources possess unique characteristics that directly influence the effective utilization and optimization of all other organizational resources.

In the same vein, Manolescu (1998) asserts that "human resources constitute the very foundation of the organization; people are both a shared and a strategic resource, a vital asset, both now and in the future, for all organizations, ensuring their survival, development, and competitive success"²⁴ (p. 18).

At the same time, Burloiu (1997), in his works, emphasizes that "adequate human resources are the individuals within an organization who make a significant contribution to achieving the objectives of the management system" (Burloiu, 1997).

Similarly, researcher Bîrcă (2015) notes that "in order for human resources to become the driving force behind any organization's activities, certain factors must be taken into account: individual differences, attitudes, professional behavior, perceptions of people as expressed through distinct character traits, effort exerted, individual capacity, and consistency over time" (Bîrcă, 2015).

On the other hand, Cotelnic and Scarlat (2020), in their work, highlight the importance of human resources in mitigating the negative effects of the Covid-19 pandemic on both the economy and society at large (Cotelnic & Scarlat, 2020).

²⁴ All translations from the original Romanian are the author's own.

The sustained interest in human resource management (HRM) over an extended period has led to a variety of interpretations of this subject. Over the past 100 years, numerous studies have explored human behavior, particularly the challenges posed by modern professional life, most of which have adopted an interdisciplinary approach. These studies include contributions from experts across a range of disciplines, particularly in various branches of psychology, sociology, and economics. The value of these diverse specializations lies in the different emphases and perspectives they bring to the same issues. As such, human resources can be interpreted through multiple definitions:

1. Human resources include all the employees of an organization.
2. Human resource management encompasses all activities involving both managers and staff, focusing on people in relation to the workplace.
3. Human resources refer to all employees of an organization, including both workers and managers.
4. Human resources are identified with the "personnel" of a company.
5. The human resources department reflects a modern approach, seeing the people in a company, both men and women, as valuable resources that should be mobilized, developed, and invested in.
6. The identification of human resources with the workforce reflects the sector responsible for developing and implementing the personnel policy of a commercial company (Stanciu, 2001).

In the works of researcher Bîrcă (2005), human resources are addressed at both the macroeconomic and microeconomic levels. At the macroeconomic level, human resources generally refer to people capable of carrying out various activities through creativity, initiative, traditions, skills, and so on. At this level, the human resource is considered a category of economic resources that reflects the labor potential of a country or geographic area and can be expressed through various quantitative indicators (such as the economically active population, working-age population, employed population, etc.) as well as qualitative indicators (such as the level of education, health status, and the proportion of different professional categories within the total population) (Bîrcă, 2005).

Human resources represent the brain of society for several reasons:

- a. they produce and reproduce the objective factors of production;
- b. they are both the creators and drivers of the means of production;
- c. they play a decisive role in transforming nature into goods necessary for human existence;
- d. they are the only production factor capable of creating new value;
- e. they have a decisive influence on the utilization of all other organizational resources;
- f. they possess the potential for learning, development, and the capacity to generate innovation;
- g. they easily adapt to new changes by integrating new concepts and responsibilities.

Among all categories of inputs entering the system represented by the organization (unit, enterprise, etc.), the human resource is the one that most clearly characterizes and expresses the distinctiveness of management as a type of human activity. Human resource management is defined in terms of influence exercised over employees. It is asserted that the effectiveness of a human resource manager is measured not only by the outcomes of their own decisions but also by the results of the decisions and actions taken by their subordinates. The evolution of managerial thought and practice has led to a shift in focus from material factors, which held primacy during the early stages of scientific management, toward the human resource. The individual must be viewed both in their multidimensional nature and in their uniqueness: as a member of a work team, a family, or simply as a citizen.

The objectives of human resource management can be systematized as shown in Figure 4. From the analysis of these objectives, it becomes evident that a primary goal is to achieve the competitiveness of the enterprise. Any organization operating under conditions of risk and uncertainty seeks to be competitive and to secure competitive advantages both in the short term and

long term, ensuring current competitiveness while striving toward strategic competitiveness. To this end, enterprises must become true pillars in promoting values, assimilating regulations, and fulfilling legal obligations.

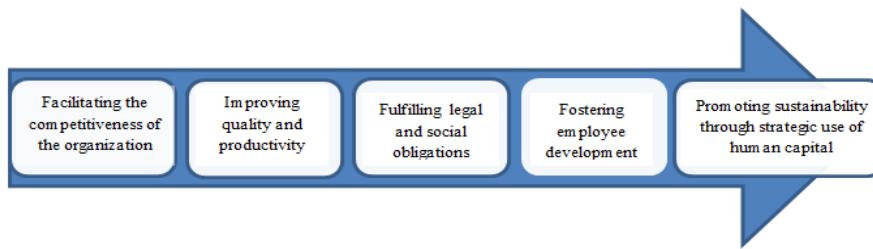


Figure 1. Objectives of Human Resource Management

Source: NICA, P., PRODAN, A. et al. *Human Resource Management. Practical Guide. Iași: Polirom, 2011.*

Another objective of human resource management is the improvement of quality and productivity, which is a general goal for any organization seeking to maintain its position in the market and withstand competitive pressures. Thus, it can be stated that the most important characteristic of competitive enterprises is the implementation of quality management aimed at ensuring quality standards. Therefore, the key element that must be observed is the proper implementation of these standards in order to ensure total quality management through the continuous development of employees, processes, and the entire enterprise. However, the central actor in the relationships among economic agents is the customer, who focuses and catalyzes the attention of all business partners. Meeting customer needs has become an imperative for developed economies and countries that aim to distinguish themselves by adopting a customer-oriented approach, enabling them to anticipate customer desires through forecasting models, systems, and market research.

At the same time, one of the objectives of human resource management is compliance with legal and fiscal obligations, which underscores the necessity of adhering to all regulations and normative acts in the field. This compliance is a necessary condition for operating correctly and achieving progress in the market. Moreover, this requirement must be met to ensure the viability of companies.

In addition, an objective of human resource management is the promotion of employee development, which is an indispensable condition for ensuring the sustainable development of the entire enterprise. Organizational development is closely correlated with the development of its employees, who contribute to the creation of value and competitive advantages for the organization. The promotion of individual development has also become a general objective at the national level in countries that invest in innovation and professional improvement by engaging their own employees, who represent the future of the country.

In the same context, another objective of utmost importance is achieving sustainability through the optimal development of human resources. Every organization strives to engage its resources effectively, to determine the appropriate levels of resource utilization, and ultimately to reach the path of sustainability. This path can be attained through increased investment in the human resources of the enterprise, which constitute the successful future of a nation.

The human resources department, through its employees, holds clear responsibilities regarding the support, counseling, and development of human resources. Specialists in human resource management define the coordination and development guidelines through which managers and supervisors demonstrate their ability to be effective leaders. The role of human resource manager may be filled by a charismatic individual, skilled in working with people, competent in human resource management, and capable of maximizing the potential of employees in order to achieve organizational performance.

Over the past 10 years, human resource management (HRM) has been profoundly influenced by a series of global, technological, economic, and social factors. The main factors that have impacted HRM in organizations are presented in Figure 2.

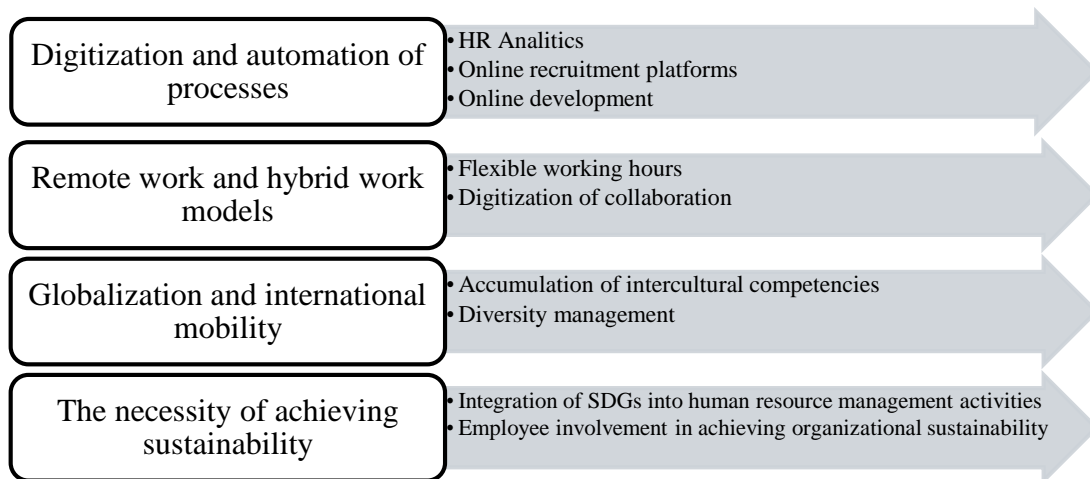


Figure 2. *Factors Enhancing Human Resource Management*
Source: created by the author

Digital technologies (artificial intelligence, automation, HR analytics, online recruitment platforms) have profoundly transformed human resource management functions. Repetitive activities such as payroll, recruitment, and training have been automated, while data analysis has become essential for strategic decision-making in human resource management.

Furthermore, the COVID-19 pandemic accelerated the transition to remote work, forcing organizations to rethink HR policies, performance evaluation, communication, and organizational culture.

At the same time, companies increasingly operate in international markets, requiring a multicultural workforce and the adaptation of HR policies to cultural and legal diversity.

In light of the influence of these factors, human resource management requires continuous adaptation and improvement to manage human resources as efficiently as possible, thereby enhancing organizational performance.

Thus, we present some possibilities for improving human resource management that could help organizations address challenges, such as:

1. *Implementation of automated management systems* – the implementation of these systems can support companies in the rapid execution of tasks. In this regard, companies may benefit from time savings, error reduction, traceability, and quick access to data.
2. *Use of artificial intelligence* – AI can assist companies in analyzing resumes as well as help human resource management match candidates to company positions. As a result, the human resource management process will become more objective, efficient, and focused on fostering harmonious cooperation between the company and its employees.
3. *Use of HR Analytics* – the use of HR Analytics can assist companies in assessing potential risks they may face, evaluating employee performance, and analyzing employee turnover within the enterprise.
4. *Utilization of e-learning and continuous development platforms* – technologies enable the use of online courses, asynchronous training, and gamified learning programs.
5. *Use of human resource management tracking platforms per organization* – the development of an online human resource management platform that allows the tracking of all employee categories, occupied positions, working days, hours worked, vacation days, etc., would enable efficient management of human resources in the context of the multiple changes affecting the functionality of human resource management.

In conclusion, it can be emphasized that, given the many factors impacting the functionality of human resource management, this field requires continuous adaptation and improvement. This

process involves integrating new legislative and operational regulations, as well as incorporating new information technologies, which would enhance efficiency and organizational performance on the one hand, and employee satisfaction on the other.

Bibliography:

1. ARMSTRONG, M. *Managementul resurselor umane*. Manual de practică. București: Codecs, 2009, 681 p. ISBN 5948487000722.
2. BĂIEȘU, M. *Managementul resurselor umane*. Chișinău: ASEM, 2004, 188 p. ISBN 978-9975-75-968-7.
3. BÎRCĂ, A. *Managementul resurselor umane*. Chișinău: ASEM, 2005, 523 p. ISBN 9975-75-295-0.
4. BÎRCĂ, A. *Noi provocări ale managementului resurselor umane în cadrul organizațiilor*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/91-9635.pdf.
5. BÎRCĂ, A. *Redimensionarea managementului resurselor umane în contextul asocierii Republicii Moldova la Uniunea Europeană*. Chișinău: ASEM, 335 p. ISBN 978-9975-75-764-5.
6. BÎRCĂ, A. Managementul „verde” al resurselor umane – o nouă dimensiune a abordării angajaților în cadrul organizațiilor. In: *Conferința științifică internațională „Competitivitate și inovare în economia cunoașterii”*, 25-26 septembrie 2020, p. 447-453, 804 p. ISBN 978-9975-75-985-4.
7. BURLOIU, P. *Managementul resurselor umane*. București: Lumina Lex, 1997, 565 p. ISBN 978-973-687-570-0.
8. COTELNIC, A. Resursa umană – principal factor al calității managementului educațional. In: *Revista Economica, ASEM*, nr.2(104), 2018, pp. 244-247. ISSN 1810-9136. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/87352.
9. MATHIS, R.L., NICA, P.C., RUSU, C. *Managementul resurselor umane*. București: Economica, 1997, 280 p. ISBN 973-9198-76-7.
10. NICA, P.C., PRODAN, A., DUȘE, D.-M. et. al. *Managementul resurselor umane*. București: UEFISCDI, 2011, 198 p. ISBN 978-973-0-11686-1.
11. PÂNIȘOARĂ, G., PÂNIȘOARĂ, I. *Managementul resurselor umane*. Ghid practic, ediția a II-a. Iași: Editura Polirom, 2016, 407 p. ISBN 9789734600700.
12. PRODAN, A. *Managementul resurselor umane. Ghid practică*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2011. Disponibil: <https://www.feaa.uaic.ro/doc/12/ap/mru.pdf>.
13. ROTARU, A., PRODAN, A. *Managementul resurselor umane*. Iași: Sedcom Libris, 2001, 252 p. ISBN 978-973-670-164-1.
14. SUSLENCO, A. *Managementul resurselor umane*. Iași: Performantica, 2025. ISBN 978-630-328-151-3.
15. TRUSEVICI, A., SUSLENCO, A. *Managementul resurselor umane: un demers calitativ în practica organizației*. Iași: Tehnopress, 2018, 145 p. ISBN 9786066873475.

CZU 339.138:005.35

MARKETINGUL VERDE ȘI RESPONSABILITATEA SOCIALĂ CORPORATIVĂ: INTERSECȚII ȘI DIFERENȚE

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

Abstract: *Green marketing, also known as ecological marketing, represents a branch of marketing that focuses on the development, promotion, and sale of environmentally friendly products and services. In green marketing, emphasis is also placed on organizational strategies that include sustainability as a core value. Green marketing is not limited to “eco” products but aims to address consumers concerns regarding environmental protection.*

Keywords: *green marketing, sustainable marketing, ecological footprint, Social responsibility.*

Termenul de marketing verde apare prin anii 1980-1990, odată cu creșterea conștiinței ecologice și a protecției mediului ambiant. Focalizarea principală a marketingului verde este

producerea produselor ecologice, reducerea poluării mediului în timpul producerii și comercializării mărfurilor precum și folosirea ambalajului reciclabil pentru produse.

Esența marketingului verde constă în orientarea întreprinderilor spre următoarele elemente, figura 1.

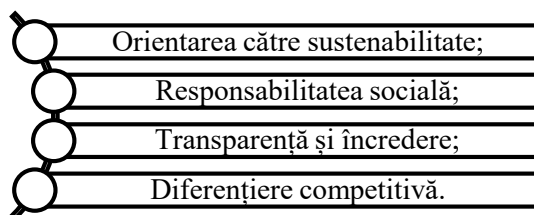


Figura 1. Elementele de orientare a întreprinderii în marketingul verde
Sursa: elaborată de autor în baza [1]

Conform figurii 1 putem menționa că orientarea către sustenabilitate constă în integrarea obiectivelor de protecție a mediului în strategiile de afaceri a întreprinderilor. Responsabilitatea socială, ca element de orientare a companiilor în marketingul verde, constă în asumarea rolului de actori sociali care influențează pozitiv mediul și comunitatea. Produsele și serviciile „verzi” pot reprezenta avantaje pe piață, ceea ce presupune o diferențiere competitivă a companiilor. Companiile în activitatea lor trebuie să prezinte transparență și încredere, astfel o comunicare clară și verificabilă a caracterului ecologic este inevitabilă în aplicarea marketingului verde.

Analizând literatura de specialitate putem menționa că profesorul Michael Jay Polonsky este unul dintre primii autori care, în anul 1994, a definit *marketingul verde* ca fiind activități concepute pentru a genera și facilita orice schimb care are ca scop satisfacerea nevoilor umane, cu un impact minim asupra mediului [2].

Autor recunoscut în domeniu, Ottman, Jacquelyn accentuează oportunitățile de inovare oferite de orientarea verde a companiilor [5].

În această ordine de idei, menționăm că marketingul verde reprezintă o abordare strategică prin care organizațiile caută să răspundă nevoilor consumatorilor fără a compromite echilibrul ecologic. Din cele menționate concretizăm că profesorul Polonsky subliniază dimensiunea responsabilității față de mediu prin reducerea impactului negativ al activităților de schimb, în timp ce Ottman evidențiază potențialul de inovare și avantaj competitiv pe care orientarea verde îl aduce companiilor. Astfel, *marketingul verde* se poziționează la intersecția dintre responsabilitate socială și oportunitate de business, contribuind atât la sustenabilitate, cât și la dezvoltarea unor practici comerciale durabile.

Autorul Fuller Donald, în anul 1999, propune o viziune asupra marketingului sustenabil, văzut ca o evoluție a marketingului verde, unde sustenabilitatea devine o strategie centrală, nu doar un instrument de promovare a companiilor [3].

Considerăm importante și viziunile autorilor Belz, Frank-Martin și Peattie, Ken, aceștia abordează o perspectivă globală asupra marketingului sustenabil, integrând responsabilitatea față de mediu, societate și economie [1].

Astfel, subliniem câteva definiții considerate importante în literatura de specialitate a marketingului sustenabil.

Donald A. Fuller în lucrarea *Sustainable Marketing: Managerial–Ecological Issues*, în anul 1999, subliniază că marketingul sustenabil reprezintă procesul de planificare, implementare și control al dezvoltării, prețului, promovării și distribuției produselor, astfel încât să îndeplinească nevoile clienților și ale organizației, respectând, în același timp, procesele de conservare a resurselor naturale și să fie compatibil cu menținerea mediului pe termen lung [3].

Autorii Frank-Martin Belz și Ken Peattie menționează că marketingul sustenabil se concentrează pe construirea și menținerea unor relații profitabile cu clienții și alte părți interesate, prin integrarea obiectivelor economice, sociale și de mediu într-un mod echilibrat [1].

Marketingul sustenabil este evoluția marketingului verde, în care responsabilitatea ecologică este completată de dimensiunile etice și sociale, vizând dezvoltarea durabilă [4].

Din cele menționate, putem evidenția esența marketingului sustenabil, figura 2.

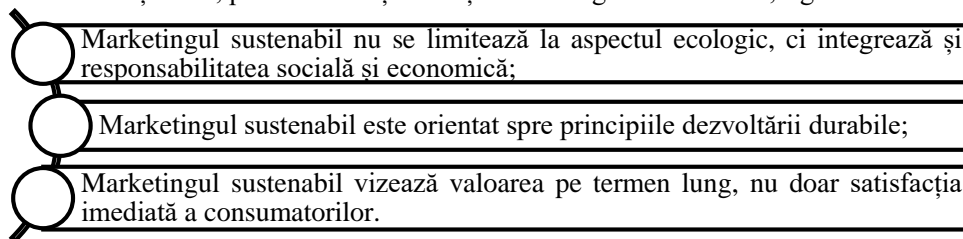


Figura 2. Esența marketingului sustenabil

Sursa: elaborată de autor în baza [2]

Marketingul sustenabil integrează nu doar protecția mediului, ci și responsabilitatea socială și economică. El urmărește o abordare holistică, orientată spre dezvoltare durabilă și valoare pe termen lung pentru toate părțile implicate și anume companii, consumatori și comunități.

Deci, există o concordanță între marketingul verde și marketingul sustenabil, dar și unele deosebiri, tabelul 1.

Tabelul 1. Caracteristici și deosebiri ale marketingului verde și ale marketingului sustenabil

Nr. d/o	Caracteristică	Marketing verde	Marketing sustenabil
1.	Perioada de apariție	Creșterea conștiinței ecologice, anii 1980-1990	Apariția nevoii de dezvoltare durabilă globală, anii 2000 până în prezent
2.	Focalizare principală	Protecția mediului prin produselor ecologice, reducerea poluării, reciclare	Integrarea echilibrată a mediului, societate și economie
3.	Obiectiv	Minimizarea impactului asupra mediului prin produse și procese „eco”	Crearea valorii pe termen lung pentru toate părțile interesate
4.	Instrumente	Etichetare ecologică, campanii „eco-friendly”, certificări verzi	Raportarea de sustenabilitate, economie circulară, inovație sustenabilă
5.	Relația cu consumatorii	Consumatorul „verde” ca segment-tintă	Toți consumatorii, orientați către responsabilitate și etică în consum

Sursa: elaborat de autor în baza [1;2]

Marketingul verde este primul pas în concentrarea pe ecologie, iar marketingul sustenabil reprezintă o evoluție mai complexă, ce include responsabilitatea socială și economică.

În urma cercetărilor activității companiilor la nivel mondial, putem menționa câteva practici specifice de aplicare a marketingului verde și marketingului sustenabil. Considerăm că aceste practici pun accentul, în special, pe dimensiunea ecologică. De exemplu, compania IKEA a trecut la produse fabricate din lemn certificat FSC și bumbac organic. Lemnul certificat FSC provine din păduri gestionate în mod responsabil, conform standardelor internaționale stabilite de Forest Stewardship Council (FSC), care reprezintă o organizație non-profit recunoscută la nivel mondial. Certificarea FSC garantează că din păduri se taie doar cantitatea de lemn care poate fi regenerată natural, drepturile lucrătorilor și ale comunităților locale sunt respectate și ecosistemele și biodiversitatea sunt protejate, evitând distrugerea habitatelor naturale.

Există mai multe tipuri de etichete FSC:

1. FSC 100% – produsul este făcut complet din lemn provenit din păduri certificate FSC.
2. FSC Mix – o combinație între lemn certificat, reciclat și lemn controlat ce presupune că nu provine din surse controversate.
3. FSC Recycled – produsul este fabricat exclusiv din materiale reciclate.

În esență, alegerea produselor cu logo-ul FSC înseamnă sprijinirea unei industrii forestiere mai responsabile față de natură și oameni. De asemenea, compania IKEA se ocupă de promovarea

reducerii consumului de energie prin becuri LED. Compania Coca-Cola a început să lanseze produse în sticle parțial realizate din plante, astfel promovează produsele ca o alternativă mai prietenoasă cu mediul.

Toate aceste practici ale companiilor la nivel mondial sunt orientate spre aplicarea marketingului verde. Companiile care au început cu implementarea marketingului verde, treptat au implementat și elemente ale marketingului sustenabil.

Compania Unilever prin produse, ca exemplu *Dove* și *Ben & Jerry's*, promovează incluziunea socială și aprovizionarea sustenabilă. Obiectivul principal este reducerea la jumătate a amprentei ecologice până în 2030. Compania Tesla integrează sustenabilitatea prin inovație, spre exemplu, mașini electrice, panouri solare și baterii durabile. Marketingul lor promovează nu doar produsul, ci și o viziune pentru un viitor fără emisii. Compania Danone a implementat strategii de economie circulară ce se axează pe reciclarea ambalajelor, precum și investiții în agricultură sustenabilă și programe pentru comunități.

Astfel, marketingul acestor companii promovează nu doar produsul, ci și o viziune pentru un viitor fără emisii.

Tabelul 2. Analiza comparativă a aplicării practice a marketingului verde și a marketingului sustenabil

Nr. d/o	Tip de marketing	Compania	Practici specifice
1.	Marketing verde	IKEA	Produse din lemn certificat FSC, bumbac organic, promovarea becurilor LED.
2.	Marketing verde	Coca-Cola	Sticle parțial fabricate din plante, promovarea ambalajelor „eco-friendly”.
3.	Marketing sustenabil	Unilever	Reducerea amprentei de carbon, produse etice, aprovizionare sustenabilă.
4.	Marketing sustenabil	Tesla	Promovarea mașinilor electrice, panouri solare, orientarea spre un viitor fără emisii.

Sursa: elaborată de autor

Subliniem că marketingul verde se concentrează pe caracteristici ecologice ale produselor „eco” precum și ambalaje reciclabile, iar marketingul sustenabil vizează o strategie globală pe termen lung, integrând mediu, societatea și domeniul economic.

În Republica Moldova există companii care au început să aplice principii de marketing verde și să facă pași spre marketingul sustenabil, deși considerăm că fenomenul este încă în dezvoltare comparativ cu alte țări. De exemplu, compania „Naturalis” (Orhei-Vit) promovează sucuri naturale fără conservanți și coloranți. Campania publicitară este axată pe „natural”, cu accent pe sănătate și respect pentru natură. Lanțurile de supermarketuri ca Linella, Nr. 1, Kaufland Moldova introduc treptat produse „eco”/„bio”, ambalaje reciclabile și pungii biodegradabile.

Moldcell implică proiecte de responsabilitate socială, spre exemplu: educație digitală pentru tineri și vârstnici. Campanii de reducere a consumului de hârtie și promovarea facturilor electronice. Magazinul Kaufland Moldova implementează politici de sustenabilitate global preluată și local: reducerea plasticului, colectare selectivă, investiții în comunități. Fabrica „Viorica Cosmetic” promovează produsele cu ingrediente naturale locale. Investiții în ambalaje ecologice și campanii de responsabilitate socială.

Astfel, implementarea marketingului verde în Republica Moldova se regăsește mai ales, în produse bio, eco, ambalaje reciclabile. Marketingul sustenabil este mai rar întâlnit, dar unele companii mari multinaționale sau locale cu vizibilitate mare integrează deja progrese în acest domeniu.

În concluzie, putem menționa că marketingul verde reprezintă primul pas în direcția responsabilității față de mediu, punând accent pe produse ecologice, reciclare și reducerea poluării. Este mai vizibil în campanii punctuale sau în caracteristicile produselor. Marketingul verde este baza necesară pentru a răspunde cererii de produse și practici mai prietenoase cu mediul, dar trecerea

la marketingul sustenabil este esențială pentru ca firmele să fie competitive, responsabile și durabile pe termen lung.

Analiza conceptelor de marketing verde și marketing sustenabil scot în evidență faptul că aceste două direcții reprezintă etape succesive în evoluția practicilor de marketing adaptate la noile realități socio-economice și ecologice. Marketingul verde a apărut în contextul creșterii conștiinței ecologice, se axează pe promovarea produselor și serviciilor cu impact redus asupra mediului și pe practicile organizaționale orientate spre protecția naturii. Marketingul sustenabil integrează dimensiunile economică, socială și ecologică, având ca obiectiv nu doar satisfacerea nevoilor consumatorilor, ci și contribuția la dezvoltarea durabilă și la crearea de valoare pe termen lung pentru toate părțile interesate.

Astfel, se poate concluziona că marketingul sustenabil reprezintă direcția strategică necesară pentru viitorul companiilor, oferind o viziune integrată, orientată spre responsabilitate, inovație și prosperitate durabilă.

Bibliografie:

1. BELZ, Frank-Martin; PEATTIE Ken. *Sustainability Marketing: A Global Perspective*. Chichester, Marea Britanie. Editura: John Wiley & Sons, Ltd., 2009. 308 p. ISBN: 978-0-470-51872-5
2. CHARTER, M.; POLONSKY, M.J. *Greener Marketing: A Global Perspective on Greening Marketing Practice*. Sheffield: Greenleaf Publishing. Sheffield, Marea Britanie. Editura: Greenleaf Publishing, 1999, 461 p. ISBN: 1-874719-21-3
3. FULLER, D.A. *Sustainable Marketing: Managerial–Ecological Issues*. Thousand Oaks. California, SUA. Editura: SAGE Publications, 1999. 312 p. ISBN: 978-0-7619-1134-1
4. POLONSKY, M.J. *An Introduction to Green Marketing*. Melbourne, Australia. Editura: Monash University, Department of Management, 1994. 39 p. ISBN: 0-7326-0210-3
5. OTTMAN, J.A. *Green Marketing: Opportunity for Innovation*. Lincolnwood, Illinois, SUA. ediția revizuită 1998. Editura: NTC Business Books. 268 p. ISBN: 0-8442-4753-7

CZU 373.61:33(072)

FORMAREA COMPETENTELOR ANTREPRENORIALE PRIN DISCIPLINE ECONOMICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL

Eugenia CERNITU, *cadru didactic, Catedra de Specialitate,
Instituția Publică Colegiul Politehnic din Bălți*

Abstract: *The article analyzes the role of economic disciplines in developing entrepreneurial competences within vocational education. Based on European reference frameworks, it underlines the importance of entrepreneurial literacy oriented toward practice. Methods such as case studies, training firms, business plan competitions and entrepreneurship programs foster creativity, critical thinking and initiative. Results include awards in competitions, access to grants and student business creation, confirming the transformative role of economic education in preparing innovative and responsible young professionals.*

Keywords: *entrepreneurial competences, economic disciplines, vocational education, entrepreneurship education, experiential learning.*

În contextul actual al societății bazate pe cunoaștere, dezvoltarea competențelor antreprenoriale constituie o prioritate la nivel european și național. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018) include competențele antreprenoriale printre cele opt competențe esențiale necesare adaptării și participării active pe piața muncii [3].

Învățământul profesional are un rol decisiv în acest proces, deoarece pregătește elevii pentru tranziția directă spre activitate economică și profesională. Disciplinele economice reprezintă cadrul optim pentru dezvoltarea spiritului de inițiativă, al responsabilității și al capacității de a gestiona resurse, constituindu-se ca adevărate platforme de formare antreprenorială [4].

Prezentul articol își propune să evidențieze contribuția disciplinelor economice la formarea competențelor antreprenoriale în învățământul profesional din Republica Moldova, în corelație cu reperele europene (EntreComp [2], Recomandarea Consiliului UE [3]).

Experiența didactică demonstrează că metodele interactive aplicate în cadrul disciplinelor economice stimulează interesul elevilor și generează rezultate notabile: planuri de afaceri premiate la diverse concursuri și inițierea unor afaceri proprii de către tineri. Aceste exemple confirmă impactul pozitiv al educației economice și relevanța ei pentru integrarea absolvenților pe piața muncii.

Conform cadrului de referință european *EntreComp*, antreprenoriatul este definit ca o competență transversală, aplicabilă tuturor domeniilor vieții: „*de la cultivarea dezvoltării personale, la participarea activă în societate, la (re)intrarea pe piața muncii ca angajat sau ca persoană care lucrează pe cont propriu, și până la lansarea de întreprinderi noi (culturale, sociale sau comerciale)*” [2, p. 6]. În acest sens, competențele antreprenoriale se constituie într-o dimensiune transversală a formării profesionale, reunind cunoștințe, deprinderi și atitudini ce permit indivizilor să transforme idei în acțiuni cu valoare economică, socială sau culturală [2, p. 10]. Totodată, dezvoltarea spiritului antreprenorial contribuie semnificativ la sporirea capacității tinerilor de a inova și de a genera locuri de muncă [1].

Astfel, într-o societate a cunoașterii aflată în continuă schimbare, antreprenoriatul nu se reduce la abilitatea de a iniția o afacere, ci se configurează drept o formă de alfabetizare antreprenorială, ce cultivă gândirea critică, creativitatea și responsabilitatea socială [2].

Recomandarea Consiliului Uniunii Europene situează antreprenoriatul printre cele opt competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, confirmând caracterul său transversal și indispensabil, alături de competențele digitale și comunicative, și subliniind necesitatea integrării sale în curriculumul educațional la toate nivelurile [3].

În contextul învățământului profesional, disciplinele economice – precum *Bazele antreprenoriului*, *Bazele managementului*, *Lansarea în afaceri*, *Firma de exercițiu* sau *Economia ramurii* se configurează drept vectori pedagogici fundamentali pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale [4]. Acestea facilitează transmiterea și internalizarea fundamentelor teoretice, concomitent cu consolidarea unor abilități aplicative indispensabile: proiectarea planului de afaceri, simularea proceselor organizaționale, operaționalizarea instrumentelor de gestiune financiară și strategizarea promovării produselor.

Formarea competențelor antreprenoriale în învățământul profesional nu se reduce la transmiterea de cunoștințe teoretice, ci presupune aplicarea unor metodologii interactive și experiențiale, centrate pe implicarea directă a elevilor [1]. În acest cadru, disciplinele economice constituie un spațiu privilegiat pentru valorificarea strategiilor didactice moderne, care integrează învățarea prin acțiune (*learning by doing*), învățarea prin proiecte și învățarea bazată pe probleme [5].

Una dintre cele mai eficiente modalități de formare este reprezentată de utilizarea lucrărilor practice și a studiilor de caz, prin care elevii sunt confrunțați cu situații ce implică analiza resurselor, formularea deciziilor și elaborarea de soluții pentru probleme concrete ale unei organizații [1]. În cadrul acestor activități, accentul se pune pe cultivarea gândirii critice, pe dezvoltarea capacității de argumentare și pe asumarea responsabilității în procesul decizional.

Metoda *firma de exercițiu* constituie un instrument pedagogic inovator, care reproduce, în mod simulat, mecanismele de funcționare ale unei întreprinderi reale. Prin intermediul acestei activități, elevii își asumă roluri manageriale, exersează elaborarea documentelor economice și desfășurarea tranzacțiilor comerciale, dobândind, astfel, competențe transferabile și aplicabile în contexte profesionale autentice [1].

Un rol distinct în formarea competențelor antreprenoriale îl dețin concursurile de planuri de afaceri, contexte educaționale în care elevii își valorifică ideile, creativitatea și spiritul de inițiativă. Elaborarea unui plan de afaceri depășește statutul unui simplu exercițiu teoretic, constituind un proces complex ce implică analiza pieței, estimarea costurilor, realizarea proiecțiilor financiare și definirea strategiilor de marketing. Participarea la astfel de competiții contribuie la consolidarea

încrederii în sine și la stimularea motivației pentru reușită, iar recunoașterea prin premii potențează dorința de implicare activă în proiecte antreprenoriale reale.

Rezultatele acestor practici confirmă eficiența lor formativă: elevi care au obținut premii la concursuri de planuri de afaceri și absolvenți care au inițiat propriile afaceri, demonstrând că formarea competențelor antreprenoriale prin intermediul disciplinelor economice exercită un impact direct și vizibil asupra integrării profesionale și sociale.

Integrarea disciplinelor economice în procesul de formare profesională a generat rezultate remarcabile, confirmând rolul acestora ca instrumente esențiale pentru cultivarea inițiativei antreprenoriale. Elevii au demonstrat capacitatea de a transpune cunoștințele teoretice în contexte aplicative, obținând performanțe constante în competițiile de profil: la nivel municipal (*Soluții digitale pentru afaceri ecologice*), la nivel național (*Concursul planurilor de afaceri*) și la nivel internațional (*Creative Business*). Distincțiile obținute – locuri de frunte, mențiuni și diplome – relevă nu doar nivelul lor de pregătire, ci și creativitatea, gândirea inovativă și perseverența manifestată în fața provocărilor reale ale pieței.

Mai relevant decât recunoașterea obținută la aceste competiții este impactul asupra parcursului profesional al tinerilor, vizibil dincolo de spațiul școlar. O parte semnificativă dintre elevii implicați în studiul disciplinelor economice și-au transformat ideile în inițiative antreprenoriale viabile, concretizate prin înființarea de afaceri proprii. Aceste inițiative se manifestă în domenii diverse – servicii, comerț și construcții – și ilustrează capacitatea tinerilor de a valorifica oportunități, de a atrage resurse și de a-și asuma responsabilitatea gestionării unei activități economice.

Rezultatele includ și implicarea elevilor în programe de educație antreprenorială, prin care au obținut finanțări pentru implementarea ideilor de afaceri. Acest fapt demonstrează că orele de economie nu se rezumă la transmiterea de cunoștințe, ci contribuie la dezvoltarea unor competențe aplicative și la cultivarea interesului pentru inițiative antreprenoriale reale, capabile să se materializeze în proiecte viabile.

Aceste realizări confirmă că educația antreprenorială, integrată prin disciplinele economice, are un caracter transformator și produce efecte durabile asupra formării profesionale. Dincolo de simpla acumulare de cunoștințe, procesul educațional stimulează inițiativa personală, dezvoltă reziliența în fața incertitudinii și consolidează încrederea în propriile capacități. Elevii nu mai sunt doar receptori pasivi de informație, ci se afirmă ca actori activi ai schimbării, capabili să își construiască un parcurs profesional sustenabil prin forțe proprii.

Analizele internaționale confirmă că educația antreprenorială, inclusă în strategiile naționale, contribuie la creșterea gradului de angajabilitate și inovare a tinerilor (OECD/Eurydice, 2016) [5]. Formarea competențelor antreprenoriale prin intermediul disciplinelor economice exercită un impact semnificativ atât asupra elevilor, cât și asupra comunității educaționale și a mediului socio-economic. Rezultatele obținute demonstrează că educația antreprenorială transcende dimensiunea curriculară, afirmându-se ca un catalizator al inițiativei individuale și al dezvoltării durabile.

Pentru elevi, impactul se reflectă în dobândirea unor competențe transferabile – gândire critică, creativitate, capacitate de rezolvare a problemelor, abilități de planificare și de gestionare a resurselor – care le sporesc șansele de inserție pe piața muncii și le consolidează autonomia profesională [2]. Experiențele acumulate în cadrul concursurilor, programelor de granturi și proiectelor de afaceri transformă procesul de învățare într-un exercițiu de responsabilizare și autoafirmare, elevii devenind mai încrezători în potențialul lor de a genera schimbare.

Relevanța educației antreprenoriale se manifestă prin consolidarea rolului său în ecosistemul socio-economic, prin care mediul educațional devine un catalizator al formării tinerilor antreprenori și un partener de încredere pentru piața muncii. Activitățile desfășurate întăresc interacțiunea dintre educație și economie, stimulând colaborarea cu antreprenori locali, instituții și organizații de sprijin și contribuind la dezvoltarea unei culturi antreprenoriale la nivel comunitar.

La nivel comunitar, educația antreprenorială contribuie la configurarea unui ecosistem favorabil inovației și dezvoltării economice locale. Elevii care inițiază afaceri proprii se afirmă ca actori ai schimbării, aducând valoare adăugată prin servicii, produse și locuri de muncă. Astfel,

formarea competențelor antreprenoriale prin discipline economice se dovedește a fi un proces cu efect multiplicator, care susține atât dezvoltarea personală a elevilor, cât și progresul comunității din care fac parte [5].

Analiza rezultatelor obținute confirmă faptul că disciplinele economice constituie un cadru privilegiat pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale în învățământul profesional. Prin conținuturile lor, dar mai ales prin metodologia aplicată, aceste discipline depășesc dimensiunea teoretică și se transformă într-un laborator al inițiativei, unde elevii exersează creativitatea, spiritul critic și capacitatea de a lua decizii în condiții de incertitudine. Rezultatele practice – competiții, granturi, inițierea de afaceri – evidențiază caracterul transformator al educației economice și relevanța ei pentru pregătirea unor tineri adaptabili, inovativi și responsabili.

În concluzie, disciplinele economice nu reprezintă doar obiecte de studiu, ci veritabile platforme de formare și lansare antreprenorială. Ele pregătesc tineri capabili să devină nu doar angajați competitivi, ci și creatori de valoare economică și socială, contribuind, astfel, la progresul comunității și la alinierea educației la cerințele actuale ale unei Europe bazate pe cunoaștere și inovație. În acest fel, educația economică din învățământul profesional din Republica Moldova se aliniază tendințelor europene și contribuie la consolidarea unei generații de tineri capabili să facă față provocărilor unei economii verzi, digitale și inovative.

Bibliografie:

1. CEDA – CENTRUL PENTRU EDUCAȚIE ANTREPRENORIALĂ ȘI ASISTENȚĂ ÎN AFACERI. *Bazele antreprenoriatului. Ghid metodologic pentru profesori*. Chișinău: CEDA, 2013. pp. 9-36. ISBN 978-9975-115-02-5. [online] [citată 21.09.2025]. Disponibil: <https://ceda.md/ro/publicatii/bazele-antreprenoriatului-ghid-metodologic-pentru-profesori>
2. COMISIA EUROPEANĂ. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2016. pp. 6-10. ISBN 978-92-79-58538-8. [online] [citată 22.09.2025]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1a6a7b63-1c4f-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>
3. CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. *Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Bruxelles, 2018. pp. C189/7-C189/8, [online] [citată 22.09.2025]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
4. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Curriculum pentru învățământul profesional tehnic „Bazele antreprenoriatului”*. Chișinău: MEC, 2019.
5. OECD/EURYDICE. *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: Eurydice Report, 2016. ISBN 978-92-9492-092-8. [online] [citată 22.09.2025]. Disponibil: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/301610>

CZU 005.336.1

PERFORMANCE MANAGEMENT – A PILLAR OF COMPETITIVE ADVANTAGE IN COMPANIES

Ion MURA, *PhD student,*
Academy of Economic Studies of Moldova
Alina SUSLENCO, *Dr. Habil., Assoc. Prof., Faculty of Real, Economic*
and Environmental Sciences, Alecu Russo State University of Balti

Abstract: *The paper represents a theoretical and methodological foray into the main conceptual approaches to performance management. The purpose of the paper is to highlight the connections between performance management and the competitiveness of companies. Thus, the paper begins by illustrating the most relevant conceptual approaches to performance management and continues with the analysis of the stages of evolution of performance management. As a result, the paper is based on a varied, extensive literature that includes the following methods: analysis, synthesis, induction, deduction, graphic and tabular analysis. In conclusion, we can note that each company must strengthen*

its performance management in order to develop new competitive advantages that will support the multilateral development of the company.

Keywords: *performance, performance management, efficiency, effectiveness, satisfaction, competitiveness, competitive advantages.*

In the 21st century, in the context of the multiple transformations that have affected the work of organizations, organizational performance is becoming a difficult imperative to achieve. In the context of multiple factors affecting organizational performance, such as employee performance, work environment, digitization of processes, automation, etc., achieving organizational performance is becoming an increasingly complex and difficult process to achieve. The multiple changes that have affected the business environment of organizations require increased adaptability on the part of economic agents, necessitating a continuous reassessment of the results achieved by economic agents.

As a result, just as increasing the performance achieved is one of the main objectives of organizations, the process of achieving and increasing performance is becoming increasingly important and topical for the management of organizations. Different researchers have researched performance and performance management through different approaches that have crystallized over the years, which have underpinned the conceptual evolution of performance management.

Thus, the researchers Venkatraman and Ramanujam approach organizational performance as "organizational performance is a part of the broader concept of organizational effectiveness and can be analyzed on the basis of financial and operational indicators" [21]. By analyzing the approach stated by the researchers, we can observe that organizational performance is an integral part of the concept of organizational effectiveness that can be assessed at the organizational level based on various indicators, both financial and operational.

On the other hand, Kaplan and Norton, state the following definition of performance "organizational performance is a balanced measure of the financial and non-financial results achieved through the implementation of the company's strategy" [12]. Analyzing the researchers' approach, we highlight that organizational performance is an outcome achieved by the organization from the implementation of organizational strategy, which can be assessed through financial and non-financial results.

In the same context, Neely et al. define organizational performance as "the process of quantifying the efficiency and effectiveness of the actions carried out by an organization" [14]. Analyzing the conceptual approach stated by the researchers, we highlight that also in this case, the authors approach organizational performance from the perspective of efficiency and effectiveness of an organization. Thus, organizational performance supports the achievement of organizational efficiency and effectiveness through the quantification of various indicators.

The same approach, is also found in the work of Richard et al. researchers, who approach organizational performance as "a complex concept that reflects how well an organization achieves its financial and non-financial objectives in a given time context" [18].

In the same vein, we point out that organizational performance has also been addressed by researchers from Romania and the Republic of Moldova who have contributed to the conceptual foundation of organizational performance. As a result, researchers Nicolescu and Verboncu, define organizational performance as "the ability of the enterprise to achieve the set objectives, through efficiency and effectiveness, in a competitive context" [15]. Analyzing the approach of the researchers, we highlight that in addition to efficiency and effectiveness, the authors mention in their approach, the competitive environment, which is a defining factor in achieving organizational performance.

The researcher Bostan, contributes to the definition of organizational performance "the ability of an organization to achieve superior results through the efficient use of available resources in a competitive environment"[4] Interpreting the definition of the researcher, we observe that it is a more complex one, focusing on the superior results achieved by organizations through the optimal use of its resources. In the content of the definition brought by the researcher, we also highlight the competitive environment as a factor in achieving organizational performance.

In the same context, Petrescu and Dobre define organizational performance as "organizational performance is the level at which an organization achieves its mission, strategic objectives and satisfies the requirements of its stakeholders" [16]. Analyzing the researchers' approach, we highlight that organizational performance is a result achieved by the organization through the effective use of the resources at its disposal and involves achieving the mission, strategic objectives set in advance, in coraport with the satisfaction of stakeholder requirements. From the researchers' approach we can reiterate that the organization's adaptation to stakeholders' requirements is a decisive factor of organizational performance.

As a result of interpreting the researchers' approaches on organizational performance, we highlight that, performance can be achieved as a result of achieving organizational vision, mission and strategic organizational goals.

In the research of Wang et al, organizational performance should be measured to distinguish the good and poor results achieved by organizations, thus imposing performance management in promoting continuous improvement [22]. Through systematic performance evaluation, educators and administrators can identify areas for development and create strategies to improve the quality of education.

In his work, researcher Aguinis, notes that the concept of performance management has evolved into a strategic, integrated process that encompasses goal setting, performance appraisal, and professional development, all designed to align individual goals with broader institutional goals [1]. At the same time, researcher Dessler, reiterates the need to transcend simplistic organizational performance appraisal and emphasizes the collaborative nature of performance management, focusing on how employees work, how they are supported, and how their efforts effectively contribute to the overall mission of the organization [9].

In order to achieve its mission, vision, and strategic goals, any organization must set specific expectations for the behavior and outcomes required to achieve these goals [5]. This clarity helps employees to understand the criteria for achieving higher performance. The generalization of researchers' approaches to organizational performance can be summarized in Figure 1.

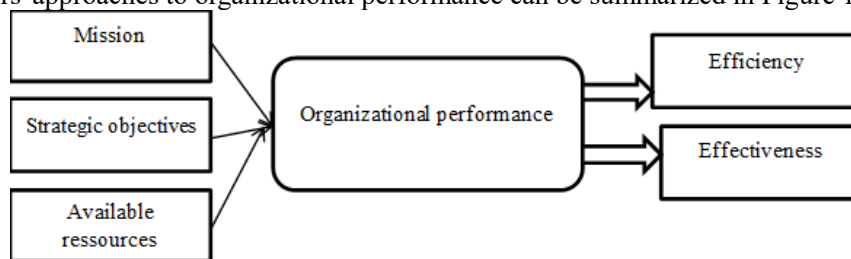


Figure 1. *The essence of approaches to organizational performance*
 Source: developed by the author based on researchers' approaches

Analyzing the content of Figure 1., we observe that each organization presets strategic organizational goals that include different performance standards and in turn impose different options for assessing organizational performance. At the same time, the mission and vision of the organization direct, indispensably, the organizational performance to be achieved by the employees of the companies, given that the mission can only be achieved through the combined efforts of the company's employees. In addition to this, the available resources impose a certain path of achieving performance standards as they provide the necessary support to employees in achieving and leveraging individual performance, contributing definitively to the achievement of organizational performance.

Researchers Varma et al, 2023, state that performance management is a vitally important strategic approach that supports the extended activities of companies to improve organizational effectiveness [20]. Thus, performance management provides quantifiable information for decision making, identifies the training and development needs of employees, and enhances motivation and trust between the employee and the organization.

The most relevant conceptual approaches to performance management are summarized in Table 1.

Table 1. *Main conceptual approaches to organizational performance*

Author, year	Definition
Venkatraman, N., Ramanujam, 1986	organizational performance is part of the broader concept of organizational effectiveness and can be analysed on the basis of financial and operational indicators
Kaplan, Norton, 1996	organizational performance is a balanced measure of the financial and non-financial results achieved by implementing the company's strategy
Neely et al., 2002	organizational performance is the process of quantifying the efficiency and effectiveness of an organization's actions
Petrescu, Dobre, 2007	organizational performance is the level at which an organization achieves its mission, strategic objectives and meets stakeholder requirements
Richard et al., 2009	organizational performance is a complex concept that reflects how well an organization achieves its financial and non-financial objectives in a given time context.
Wang et.al., 2020	organizational performance needs to be measured in order to distinguish between good and poor results achieved by organizations, thus requiring performance management to promote continuous improvement

Source: author based on authors' definitions

Analyzing the data in the table, we reiterate that organizational performance involves a complex process through which the organization manages to achieve its organizational goals within a given time context contributing to the achievement of continuous improvement.

Researching the evolution of conceptual approaches to performance management, we reiterate that in the last 30 years the concept has become more frequently analyzed by scholars in the field, gaining new valences and meanings from an organizational perspective.

In Table 2 we have summarized the most relevant definitions of performance management.

Table 2. *Conceptual approaches to performance management*

Author, year	Conceptual approach
Fletcher, 2001	Performance management is a process that contributes to good corporate governance by fostering a culture of continuous improvement and accountability among employees.
Bacal, 2004	Performance management is an ongoing process that helps employees improve their work effectiveness and reach their full potential through constant communication, coaching and feedback
Armstrong, Baron, 2005	Performance management is a strategic and integrated process that aims to improve individual and organizational performance by developing employees' competencies and aligning them with the organization's objectives
Denisi, Pitchard, 2006	It is a system used to motivate employees, evaluate their performance and improve their contribution to organizational results.
Aguinis, 2009	Performance management is an ongoing process of identifying, measuring and developing employee performance and aligning performance with the organization's strategic objectives
Pulakos, 2009	Performance management is a dynamic process involving continuous communication between managers and employees, goal setting, feedback and coaching to improve results
Aguinis, 2019	Performance management encompasses objective setting, performance appraisal and professional development, all designed to align individual objectives with wider institutional goals
Varma et.al., 2023	Performance management is a vitally important strategic approach that supports companies' wider activities to improve organizational effectiveness

Source: author based on authors' definitions

Analyzing the content of the definitions of performance management, we reiterate that performance management can increase the efficiency, productivity and ultimately the profitability of companies.

On the other hand, performing a temporal analysis of the stages of evolution of performance management, we can reiterate that in the specialized literature we identify five basic stages of the conceptual evolution of the given concept. Schematically, the stages of evolution are represented in Table 3.

Table 3. *Stages of performance management evolution*

Period	Evolution stage
1950-1970	During this period, the focus was on performance appraisal as a formal process, focusing on filling in appraisal forms on the one hand, but also on monitoring employee behavior on the other.
1980-1990	It was during this period that the concept of performance management developed, where the focus was on setting clear, concrete, measurable objectives, providing continuous feedback, coaching and involving employees in achieving the objectives.
2000-2010	During this period the focus is on integrating individual performance into organizational performance through the development of a performance culture.
2010-2020	During this period, the focus is on digitalization, the use of performance assessment software platforms, and the integration of KPIs with real-time data into the performance management process. The core pillar in achieving performance is founded on agility and continuous learning.
2021-present	It is during this period that the idea of holistic performance, focused on sustainability, inclusion, well-being, innovation and adaptability in VUCA (volatile, uncertain, complex, ambiguous, ambiguous) environments, is being founded.

Source: adapted by author after analyzing the authors' approaches

By analyzing the stages in the evolution of performance management, we can see that as society as a whole has evolved, so have researchers' approaches to performance management. From the early stage of the evolution of scholarly approaches to performance management, which corresponds to the 1970-1980s, performance management was limited to filling in the forms and monitoring employee behavior. Subsequently, from the 1980s onwards, performance management approaches emerged, which included setting SMART objectives, monitoring their achievement, and involving employees in achieving organizational performance.

As a result, since the 2000s, researchers' approaches to performance management became much more complex, which included the development of values and skills, which would help to promote performance culture within organizations. At the same time, since the 2010s, performance management approaches have included concerns about the inclusion of digitization, the use of software platforms in the process of achieving and evaluating performance. The central element of performance achievement was continuous learning developed among the company's employees.

From 2021 onwards, performance management is centered on a new holistic performance approach, which includes approaches to sustainability, inclusion, well-being, innovation and continuous adaptability in VUCA – volatile, uncertain, complex, ambiguous, VUCA environments. Moreover, as a result of changes in the business environment, these approaches have become indispensable to ensure strategic organizational development under the pressures of the complex economic environment.

Performance management is an activity that enables companies to assess organizational performance and is part of the process of coordination and control within companies [7]. The performance management process includes performance appraisal, but also encompasses a much broader range of management practices, including organizational goal setting, career management, training and development, and regular feedback. Thus, performance management is an ongoing process, as opposed to an annual performance appraisal event [13].

Thus, employee competencies are the primary factor in creating sustainable competitive advantage at the organizational level. Moreover, employees, through their skills, attitudes, behaviors, values, have a positive influence on the creation of net superior value in relation to its competitors. Thus, the connection between employee competencies and competitive advantages are depicted in Figure 2.

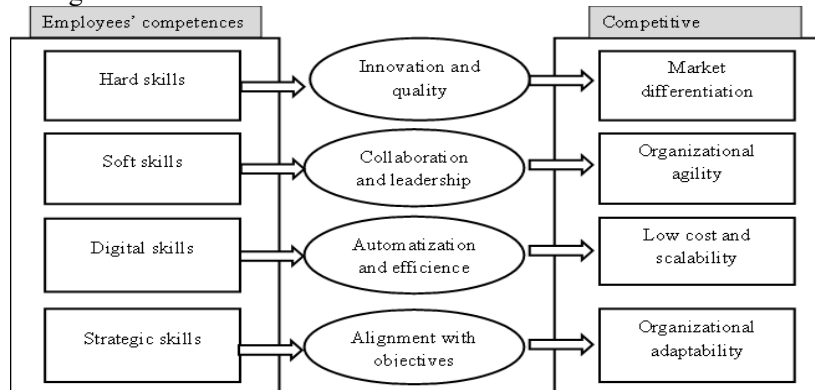


Figure 2. The influence of employee competencies on the creation of competitive advantage
Source: develop by author

Analyzing the content of the figure, we observe that the competencies of the employees of companies are real sources of creating competitive advantages at the organizational level:

- *hard skills* – including programming, communication in a foreign language, knowledge of certain programs, contribute, through innovation and quality, contribute to the creation of innovative products and services, thus contributing to the creation of competitive advantage of differentiation in the market.
- *soft skills* – including critical thinking, teamwork, time management, empathy, resilience, etc., contribute, through collaboration and leadership, to the creation of an organizational culture of excellence, focused on performance and effectiveness, thus contributing to the competitive advantage of organizational agility.
- *digital skills* – including advanced IT skills, digital content creation, data analytics, task automation, through automation and efficiency, contribute to the creation of low-cost and high quality products, thus contributing to the competitive advantage of low cost and scalability.
- *strategic skills* – including strategic thinking, change management, transformational leadership, performance orientation, through alignment with organizational objectives, contribute to achieving a higher level of organizational performance, thus contributing to the competitive advantage of organizational adaptability.

In the complex, hyper-competitive and rapidly changing business environment, it is increasingly difficult to develop competitive advantage.

The existence of the fourth industrial revolution has encouraged business entities to innovate in production processes by implementing green practices to ensure sustainability [19]. Innovation undoubtedly creates sustainable competitive advantage; innovation is influenced by *intellectual capital factors, which play a central role in increasing innovation* [6].

Conclusions

As a result of the research conducted, we highlight that managing performance management in an organizational setting is a complex process due to the wide range of differences in cultures, business practices and legal regulations that require the implementation of a dynamic, active and adaptive performance management system that would support organizational development as it adapts to new changes imposed by the external environment. Small and medium-sized enterprises are increasingly investing in building intellectual capital, which is closely linked to innovation performance. This is relevant given that countries have excellent competitiveness in an innovation-

related industry. A higher level of intellectual capital will encourage innovation in a business entity. This is important and essential to maintain an atmosphere of innovation and develop sustainable innovation capabilities in a competitive environment. Intangible assets are reflected in intellectual capital, an essential factor for improving innovation performance in a business entity.

Bibliography:

1. AGUINIS, H. (2019). *Performance Management* (4th ed.). Chicago Business Press.
2. ARMSTRONG, M.; BARON, A. (1998). *Performance Management: The New Realities*. Institute of Personnel and Development.
3. BACAL, R. (2004). *Performance Management*. McGraw-Hill.
4. BOSTAN, I. (2011). *Managementul performanței organizaționale*. Editura Universitară, București.
5. CAMERON, E., GREEN, M. (2019). *Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools, and Techniques of Organizational Change*. 2nd Edition. Kogan Page Limited. Philadelphia, USA.
6. CHATZOGLOU, P.; CHATZOUEDES, D. (2018). The role of innovation in building competitive advantages: an empirical investigation. *European Journal of Innovation Management*, 21(1), 44-69. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/EJIM-02-2017-0015>
7. CLAUS, L. AND BRISCOE, D. (2009), "Employee performance management across borders: a review of relevant academic literature", *International Journal of Management Reviews*, Vol. 11 No. 2, pp. 175-196. Disponibil: doi: 10.1111/j.1468-2370.2008.00237.x.
8. DENISI, A.; PRITCHARD, R. D. (2006). *Performance appraisal, performance management and improving individual performance: A motivational framework*. *Management and Organization Review*, 2(2), 253-277.
9. DESSLER, G., CHHINZER, N.; VARKEY, P. (2021). *Human Resource Management* (16th ed.). Pearson.
10. FLETCHER, C. (2001). *Performance appraisal and management: The developing research agenda*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 473-487
11. GROTE, D. (1996). *The Complete Guide to Performance Appraisal*. AMACOM.
12. KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. (1996). *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*. Harvard Business School Press.
13. MALEY, J.F.; MOELLER, M. (2014), "Global performance management systems: the role of trust as perceived by country managers", *Journal of Business Research*, Vol. 67 No. 1, pp. 2803-2810. Available: doi: 10.1016/j.jbusres.2012.08.003
14. NEELY, A., ADAMS, C.; KENNERLEY, M. (2002). *The Performance Prism: The Scorecard for Measuring and Managing Business Success*. Financial Times/Prentice Hall.
15. NICOLESCU, O., VERBONCU, I. (2008). *Fundamentele managementului organizației*. Editura Universitară, București.
16. PETRESCU, I.; DOBRE, O. I. (2007). *Managementul resurselor umane*. Editura Economică, București.
17. PULAKOS, E. D. (2009). *Performance Management: A New Approach for Driving Business Results*. Wiley-Blackwell.
18. RICHARD, P. J.; DEVINNEY, T. M.; YIP, G. S.; JOHNSON, G. (2009). Measuring Organizational Performance: Towards Methodological Best Practice. *Journal of Management*, 35(3), 718-804. Available: <https://doi.org/10.1177/0149206308330560>
19. SAUDI, M. H. M.; SINAGA, O.; ROESPINOEDJI, D.; RAZIMI, M. S. (2019). Environmental sustainability in the fourth industrial revolution: The nexus between green product and process innovation. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 9(5), 363-370. Available: <https://doi.org/10.32479/ijeeep.8281>
20. VARMA, A.; BUDHWAR, P.; DENISI, A. (2023). *Performance Management Systems: A Global Perspective*. Taylor & Francis.
21. VENKATRAMAN, N.; RAMANUJAM, V. (1986). Measurement of Business Performance in Strategy Research: A Comparison of Approaches. *Academy of Management Review*, 11(4), 801-814
22. WANG, M.-T.; L. DEGOL, J.; AMEMIYA, J.; PARR, A.; GUO, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological well being: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57(100912), 100912. Available: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

INTEGRAREA PRINCIPILOR ECONOMIEI CIRCULARE ÎN FORMAREA
UNIVERSITARĂ: STUDII DE CAZ ȘI IMPLICAȚII PENTRU COMPETENȚELE
VIITORULUI

Nelli AMARFII-RAILEAN, dr. hab., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice
și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This paper explores the integration of Circular Economy (CE) principles into higher education, focusing on how universities can develop the competencies required for the green transition. Using evidence from the DECIDE Project in the Danube Region, the study analyzes case studies and business models from sectors such as food, batteries, textiles, packaging, and smart cities. The results highlight the importance of experiential learning, digital tools, and interdisciplinary curricula in preparing students for sustainable innovation and circular business models. The Moldovan context serves as a reference for identifying challenges such as limited training, inconsistent legislation, and financial constraints, while showcasing opportunities for cross-sector collaboration and innovation. The paper concludes by proposing a framework for embedding CE competencies into university programs, promoting a new generation of sustainability-oriented professionals.*

Keywords: *circular economy, higher education, skills for the future, sustainability, Danube Region, Moldova.*

Introducere

Tranziția către o economie circulară (EC) reprezintă una dintre cele mai profunde transformări ale economiei contemporane, generând o schimbare sistemică în modul de producție, consum și gestionare a resurselor. Spre deosebire de modelul liniar tradițional – bazat pe extracție, producție, utilizare și eliminare – economia circulară promovează principiile reducerii, re folosirii, reciclării și regenerării materialelor, având drept scop menținerea valorii produselor, materialelor și resurselor cât mai mult timp posibil în ciclul economic. Această abordare integrează cei trei piloni ai dezvoltării durabile: protecția mediului, prosperitatea economică și echitatea socială, creând premisele pentru o economie competitivă și rezilientă.

În cadrul Uniunii Europene, tranziția către economia circulară este o prioritate strategică, consolidată prin Pactul verde European și prin Planurile de acțiune pentru Economia Circulară (2015 și 2020), care vizează transformarea modelelor industriale prin inovare, digitalizare și reducerea deșeurilor. Țările din regiunea Dunării, caracterizate prin diversitate economică și socială, se confruntă însă cu provocări semnificative legate de adaptarea politicilor, infrastructurii și educației la aceste obiective. În acest context, universitățile devin actori-cheie ai tranziției ecologice, prin formarea competențelor necesare pentru implementarea modelelor de afaceri circulare și prin consolidarea ecosistemelor regionale de inovare.

Proiectul DECIDE – „*Digital Services for Circular Economy*”, implementat în regiunea Dunării, oferă un exemplu concret de colaborare transnațională între universități, autorități publice și mediul de afaceri, pentru dezvoltarea competențelor digitale și circulare. În cadrul proiectului, parteneri precum Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți au contribuit la elaborarea unui set de instrumente digitale (*toolbox*) și la realizarea studiilor de caz pentru 30 de modele de afaceri circulare din domenii diverse – de la textile și ambalaje la baterii și industrii alimentare.

Aceste studii ilustrează potențialul economiei circulare de a genera inovație, locuri de muncă și reducerea emisiilor de CO₂, demonstrând că sustenabilitatea poate deveni o sursă de competitivitate economică. În același timp, proiectul evidențiază necesitatea formării unor competențe noi în rândul studenților și profesorilor – competențe care combină gândirea sistemică, utilizarea tehnologiilor digitale și capacitatea de a integra sustenabilitatea în deciziile de afaceri.

Astfel, universitățile nu mai sunt doar furnizori de cunoștințe teoretice, ci catalizatori ai schimbării economice și sociale. Prin programe de studii interdisciplinare, colaborări cu mediul privat și integrarea în proiecte europene precum DECIDE, acestea contribuie direct la formarea unei generații capabile să abordeze provocările tranziției verzi și digitale. Rolul educației superioare devine, așadar, unul strategic în formarea unei economii circulare bazate pe inovație, responsabilitate și reziliență.

Fundamente teoretice: economia circulară și competențele verzi

Economia circulară reprezintă un model alternativ la paradigma liniară a dezvoltării economice, fiind definită ca un sistem economic „restaurativ și regenerativ prin intenție și design” (4, p. 28). Ea urmărește menținerea valorii produselor, componentelor și materialelor în economie cât mai mult timp posibil, înlocuind conceptul de „sfârșit de viață” cu reducerea, refolosirea, reciclarea și refabricarea (9, p. 223). În acest sens, economia circulară propune o tranziție de la un sistem bazat pe consumul de resurse finite la unul centrat pe fluxuri ciclice, regenerabile și eficiente energetic (14, p. 124).

Modelul conceptual promovat de Ellen MacArthur Foundation (4) se fundamentează pe trei principii-cheie:

- (1) proiectarea pentru eliminarea deșeurilor și a poluării,
- (2) menținerea produselor și a materialelor în uz și
- (3) regenerarea sistemelor naturale.

Aceste principii sunt reprezentate grafic în celebrul „butterfly diagram”, care descrie ciclurile tehnice și biologice ale materialelor. În plan practic, aceste principii se traduc în adoptarea unor modele de afaceri circulare, precum:

Product-as-a-Service (PaaS) – în care proprietatea produsului rămâne la producător, iar utilizatorul plătește pentru funcționalitate sau performanță, stimulând, astfel, durabilitatea și reparabilitatea produselor (16, p. 48);

Waste-as-a-Resource – un model bazat pe valorificarea deșeurilor și a materiilor secundare, prin transformarea acestora în resurse pentru noi procese de producție (1, p. 187-188);

Collaborative consumption – modele de tip sharing economy, care promovează utilizarea în comun a bunurilor și serviciilor, reducând, astfel, consumul excesiv și risipa de resurse (3, p. 89).

Literatura de specialitate (5, 18) subliniază că tranziția către o economie circulară presupune o schimbare de paradigmă nu doar tehnologică, ci și culturală și educațională. Pentru a opera această transformare, este necesară o abordare transdisciplinară, care să integreze științele ingineresti, economia, managementul mediului și tehnologiile digitale (7, p. 760). Astfel, universitățile devin actori centrali în formarea capitalului uman capabil să dezvolte, implementeze și evalueze modele de afaceri circulare.

În context educațional, integrarea principiilor economiei circulare presupune dezvoltarea competențelor verzi (*green skills*) – definite de UNESCO (17) ca fiind cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru a sprijini dezvoltarea durabilă și tranziția ecologică. Printre aceste competențe se numără:

1. gândirea sistemică, esențială pentru înțelegerea interdependențelor din lanțurile valorice și a ciclurilor materiale (2, p. 7);
2. proiectarea durabilă (eco-design), care optimizează utilizarea resurselor și minimizează impactul asupra mediului (14, p. 87);
3. analiza ciclului de viață (Life Cycle Assessment – LCA), utilizată pentru a cuantifica impactul ecologic al produselor și proceselor (ISO 14040, 2006);
4. managementul inovării verzi, care încurajează adoptarea de soluții tehnologice sustenabile în industrie și administrație (17, pp. 25-30).

Prin dezvoltarea acestor competențe, universitățile pot pregăti o nouă generație de specialiști capabili să transforme economia circulară dintr-un concept teoretic într-o realitate practică, contribuind la atingerea obiectivelor Agenda 2030 și la consolidarea economiei verzi europene (6).

Cadrul regional și contextul Republicii Moldova

Tranziția către economia circulară în Republica Moldova se află într-un stadiu incipient, dar în plină evoluție, fiind susținută de o serie de inițiative politice, legislative și educaționale care vizează armonizarea practicilor naționale cu standardele europene. În ultimul deceniu, principiile economiei circulare au început să fie integrate treptat în documentele strategice naționale, în special prin Planul Național de redresare și reziliență (PNRR), Strategia Națională de Mediu 2030, Programul de gestionare a deșeurilor 2023–2028, precum și prin Schema de ajutor de minimis pentru tranziția la Economia Circulară, implementată de Organizația pentru Dezvoltarea Antreprenoriatului (ODA). Aceste inițiative urmăresc să stimuleze competitivitatea întreprinderilor mici și mijlocii, promovând investițiile în tehnologii curate, reducerea deșeurilor și reutilizarea resurselor.

Totuși, analiza realizată în cadrul Raportului național privind maturitatea Economiei Circulare din proiectul DECIDE – Digital Services for Circular Economy relevă un decalaj semnificativ între politicile adoptate și gradul real de implementare. Printre principalele obstacole identificate se numără:

1. lipsa de formare și de competențe în domeniul economiei circulare, atât în mediul universitar, cât și în sectorul economic;
2. cadrul legislativ neuniform și fragmentat, care nu stimulează suficient inovația ecologică;
3. resursele financiare limitate, care descurajează investițiile în infrastructuri circulare (reciclare, compostare, regenerare de materiale);
4. nivelul scăzut de conștientizare publică privind beneficiile economiei circulare și ale consumului responsabil (DECIDE D.1.1.01 *Maturity Report*, 2024).

În același timp, Republica Moldova prezintă o serie de oportunități strategice pentru accelerarea tranziției verzi. Amplasarea geografică la intersecția pieței UE și CSI, prezența sectoarelor agroalimentar, energetic și manufacturier cu potențial ridicat de circularitate, precum și implicarea universităților și clusterelor regionale în proiecte europene creează condiții favorabile pentru dezvoltarea de modele economice durabile.

Un rol central în acest proces îl joacă instituțiile de învățământ superior, care, prin participarea sa ca partener în proiectul DECIDE, contribuie activ la promovarea principiilor economiei circulare în educație și în mediul de afaceri. În cadrul acestui proiect, USARB a participat la realizarea studiilor de caz privind modele de afaceri circulare de succes din regiunea Dunării, inclusiv exemple moldovenești din domeniile reciclării bateriilor (*Renergy*), ambalajelor biodegradabile (*Bio Plastic*) și reciclării textilelor (*Maicon*).

Aceste exemple au demonstrat capacitatea companiilor locale de a inova prin transformarea fluxurilor de deșeuri în resurse, creând, totodată, locuri de muncă și valoare economică adăugată.

Mai mult, universitățile moldovenești devin centre de competență pentru economia circulară, dezvoltând activități de formare profesională, cercetare aplicată și parteneriate cu întreprinderi. În cazul USARB, integrarea principiilor EC se realizează prin:

1. includerea în curricula universitară a disciplinelor de sustenabilitate, management ecologic și economie circulară;
2. participarea la proiecte transnaționale axate pe inovare digitală și educație verde;
3. organizarea de ateliere, hackathoane și laboratoare verzi (*Green Labs*), care stimulează gândirea sistemică și colaborarea interdisciplinară între studenți, profesori și mediul de afaceri.

Prin aceste activități, universitățile contribuie la formarea competențelor verzi (*Green Skills*) cerute de piața muncii contemporană – abilități care combină cunoștințele economice, tehnologice și ecologice, permițând absolvenților să participe activ la tranziția spre o economie circulară și durabilă.

Astfel, Republica Moldova se află într-un proces de convergență instituțională și educațională cu Uniunea Europeană, iar colaborarea dintre mediul academic, sectorul public și cel privat, promovată prin proiecte precum DECIDE, devine un pilon esențial al transformării ecologice regionale. Implementarea economiei circulare nu mai este doar o chestiune de politică de mediu, ci o

strategie de dezvoltare economică inteligentă, bazată pe inovație, digitalizare și educație pentru sustenabilitate.

Integrarea principiilor EC în curricula universitară

Experiențele universitare și rezultatele proiectului DECIDE demonstrează că integrarea principiilor economiei circulare în învățământul superior necesită o abordare multidimensională, bazată pe interdisciplinaritate, instrumente digitale și colaborare activă între universități și mediul economic.

Conform analizei realizate în cadrul livrabilelor DECIDE D 2.1.1 și D 2.1.2, instituțiile partenere din regiunea Dunării, inclusiv Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, au implementat trei direcții principale de acțiune:

1. Curricula interdisciplinară – programele universitare integrează discipline din domeniul precum economia, ingineria, ecologia, informatica și științele sociale, pentru a oferi o perspectivă sistemică asupra ciclurilor economice și asupra valorificării resurselor. Astfel, educația circulară nu mai este limitată la domeniul de mediu, ci devine o competență transversală, esențială pentru inovare și antreprenariat sustenabil.
2. Instrumentele digitale – platformele și metodele dezvoltate în proiectul DECIDE, precum *Business Model Canvas (BMC)* și *e3Value*, permit studenților să modeleze procese economice reale și să analizeze impactul ecologic și economic al deciziilor de afaceri. Aceste instrumente susțin gândirea strategică și aplicarea practică a principiilor EC, oferind o metodologie comună pentru analiza modelelor de afaceri circulare din sectoare precum textilele, energia, alimentația sau ambalajele.
3. Parteneriatele universitate-industrie – proiectul DECIDE a evidențiat importanța colaborării dintre mediul academic și cel economic în validarea modelelor de afaceri circulare. Universitățile devin actori ai inovării aplicate, oferind expertiză științifică și formare pentru companii, în timp ce întreprinderile furnizează studenților contexte practice și date reale pentru cercetare. Aceste parteneriate contribuie la dezvoltarea de competențe profesionale adaptate economiei verzi și la stimularea ocupării forței de muncă în sectoare sustenabile.

În acest mod, universitățile partenere ale proiectului DECIDE contribuie la construirea unui ecosistem educațional circular, în care teoria și practica se completează reciproc, iar educația pentru sustenabilitate devine o componentă integrată a formării universitare.

Experiențele universitare din cadrul proiectului DECIDE sugerează trei direcții majore: curricula interdisciplinară, folosirea instrumentelor digitale (*Business Model Canvas*, *e3Value*) și parteneriatele universitate-industrie. Aceste direcții dezvoltă competențe practice și sprijină aplicarea principiilor economiei circulare în activitatea educațională.

Implicații pentru competențele viitorului

Economia circulară redefiniște profilul profesional al absolventului universitar, impunând un set de competențe verzi și digitale esențiale pentru o economie sustenabilă. Studiile de caz și activitățile educaționale din cadrul DECIDE arată că viitorii specialiști trebuie să posede următoarele abilități-cheie:

1. înțelegerea ciclurilor de viață ale produselor și capacitatea de a aplica instrumente de tip *Life Cycle Thinking* pentru evaluarea impactului economic și ecologic al proceselor industriale;
2. competențe interdisciplinare, care le permit să integreze cunoștințe din științele economice, ingineresti și digitale în luarea deciziilor;
3. utilizarea tehnologiilor digitale, precum modelarea proceselor (BMC, e3Value), analiza datelor și platformele de colaborare pentru inovare sustenabilă;
4. gândirea sistemică și inovativă, necesară pentru a identifica soluții regeneratoare și pentru a proiecta modele economice reziliente;
5. leadership pentru tranziția verde, prin care absolvenții pot deveni promotori ai transformării durabile în organizațiile lor.

Aceste competențe contribuie direct la atingerea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă ale ONU – în special SDG 9 (Industrie, inovare și infrastructură), SDG 12 (Consum și producție

responsabile) și SDG 13 (Acțiune climatică) – și la consolidarea unei economii bazate pe cunoaștere, responsabilitate și inovație socială.

Concluzii

Integrarea principiilor economiei circulare în învățământul superior reprezintă o condiție fundamentală pentru formarea unei economii durabile, inovative și reziliente. Proiectul DECIDE demonstrează că educația universitară poate deveni un catalizator al tranziției verzi, printr-o combinație coerentă între curriculum interdisciplinar, instrumente digitale aplicate și colaborare intersectorială.

Studiile de caz din regiunea Dunării – inclusiv cele privind companiile din Moldova, Austria, România și Croația – oferă exemple concrete de bune practici și resurse educaționale care pot fi integrate în procesele de învățământ, cercetare și inovare.

Astfel, universitățile nu doar transmit cunoștințe, ci formează o generație capabilă să implementeze schimbarea verde, să creeze modele economice sustenabile și să contribuie activ la transformarea structurală a societății.

Bibliografie:

1. ALLWOOD, Julian M., et al. *Sustainable Materials: With Both Eyes Open*. Cambridge: UIT Cambridge Ltd., 2011. 400 p. ISBN 978-1-906860-09-9.
2. BOULDING, Kenneth E. *The Economics of the Coming Spaceship Earth*. In: *Environmental Quality in a Growing Economy*, ed. by H. Jarrett. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1966, pp. 3–14.
3. BOTSMAN, Rachel; ROGERS, Roo. *What's Mine Is Yours: The Rise of Collaborative Consumption*. New York: Harper Business, 2010. 304 p. ISBN 978-0-06-196354-4.
4. ELLEN MACARTHUR FOUNDATION. *Towards the Circular Economy, Vol. 1: Economic and Business Rationale for an Accelerated Transition*. Cowes: EMF, 2013.
5. EKINS, Paul. *The Circular Economy: What, Why, How and Where to Next?* In: OECD (ed.), *Business Models for the Circular Economy: Opportunities and Challenges for Policy*. Paris: OECD Publishing, 2019.
6. EUROPEAN COMMISSION. *Circular Economy Action Plan: For a Cleaner and More Competitive Europe*. Brussels: European Commission, 2020.
7. GEISSDOERFER, Martin; SAVAGET, Paulo; BOCKEN, Nancy; HULTINK, Erik. *The Circular Economy – A New Sustainability Paradigm?* *Journal of Cleaner Production*, 2017, vol. 143, pp. 757–768.
8. ISO 14040. *Environmental Management — Life Cycle Assessment — Principles and Framework*. Geneva: International Organization for Standardization, 2006.
9. KIRCHHERR, Julian; REIKE, Denise; HEKKERT, Marko. *Conceptualizing the Circular Economy: An Analysis of 114 Definitions*. *Resources, Conservation and Recycling*, 2017, vol. 127, pp. 221–232.
10. LACY, Peter; RUTQVIST, Jakob. *Waste to Wealth: The Circular Economy Advantage*. London: Palgrave Macmillan, 2015. ISBN 978-1-137-55088-9.
11. MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dennis L.; RANDERS, Jørgen; BEHRENS, William W. *The Limits to Growth*. New York: Universe Books, 1973. ISBN 0-87663-165-0.
12. PEARCE, David W.; TURNER, R. Kerry. *Economics of Natural Resources and the Environment*. London: Harvester Wheatsheaf, 1990. 378 p. ISBN 978-0-7450-0561-3.
13. RANTA, Valtteri; AARIKKA-STENROOS, Leena; MÄKINEN, Saku J. *Creating Value in the Circular Economy: A Structured Multiple-Case Analysis of Business Models*. *Journal of Cleaner Production*, 2018, vol. 201, pp. 988–1000.
14. STAHEL, Walter R.; REDAY, Geneviève. *Jobs for Tomorrow: The Potential for Substituting Manpower for Energy*. New York: Vantage Press, 1981.
15. STAHEL, Walter R. *The Performance Economy*. 2nd ed. London: Palgrave Macmillan, 2010.
16. TARANIC, Igor. *Circular Economy Business Models and Sustainable Growth*. European Policy Brief, European Commission, 2016.

17. UNESCO. Skills for a Green Transition: A Global View Based on 32 Country Studies. Paris: UNESCO Publishing, 2022.
18. VAN BUREN, Nele; DEMAJ, Anita; VOS, Rob; WAGNER, Marcus. Towards a Circular Economy: The Role of Nine “R” Strategies. Resources, Conservation and Recycling, 2016, vol. 120, pp. 163–172.

C
Z
U

ARMONIZAREA PROCESELOR DE BUSINESS DIN DOMENIUL FINANCIAR- CONTABIL LA STANDARDELE INTERNAȚIONALE DE CALITATE ISO

6 Nelli AMARFII-RAILEAN, dr. hab., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice
5 și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
7 Rodica POPA, drd.,
. Academia de Studii Economice a Moldovei

1 **Abstract:** Service quality has become a critical determinant of organizational competitiveness,
5 including in the fields of accounting and financial reporting. In an environment where accounting
006.44 errors, lack of traceability, and reporting deficiencies may significantly undermine managerial
1 decision-making and organizational credibility on the market, accounting firms are increasingly
5 required to adopt internationally recognized standards. ISO standards provide a coherent and
1 systematic framework for the documentation, monitoring, and continuous improvement of processes,
5 and their application has already been widely institutionalized across the service industries.

Keywords: quality management, ISO 9001, financial and accounting processes, standardization, operational risk.

În era globalizării și digitalizării, tehnologiile informaționale au devenit de neînlocuit în procesul de organizare, conducere și dezvoltare a mediului de afaceri. Spre deosebire de sistemele tradiționale, care erau foarte exacte și rigide, sistemele informaționale actuale sunt mai flexibile, oferind companiilor posibilitatea să activeze în diverse locații geografice sau să ofere acces la bazele de date corporative, simultan pentru mai mulți utilizatori. În acest context, flexibilitatea organizațională în fața multitudinii de schimbări, devine principalul punct forte pentru a rămâne competitiv.

Potențialul competitiv poate fi definit ca fiind un concept strategic, care vine să ofere produsului sau serviciului pe întreg ciclul de viață al acestuia, caracteristici exacte și clare în formatul în care este așteptat de beneficiar și prestator, tinzând să satisfacă cerințelor fiecărei părți interesate și implicate în ciclul de viață al serviciului (clienți, furnizori, angajați, concurenți, organizațiile de protecție a consumatorului, organizații juridice, organizațiile profesionale, statul, organizațiile de certificare a calității etc.). Toți acești participanți se integrează într-un sistem global, relațional care vine să îndeplinească cerința primordială a concurenței, de a prezenta „câștig pentru fiecare”. De fapt, aici și intervine conceptul de „calitate”.

Conform dicționarului explicativ al limbii române, termenul „calitate” provine din latină („qualis” – fel de a fi) și se referă la totalitatea caracteristicilor esențiale ale unui lucru, sistem sau proces care conferă posibilitatea de a satisface cerințele stabilite.

Conform autorilor autohtoni Chicu V. și Lîsenco S., calitatea este [1, p. 10]:

- *un ansamblu de caracteristici* ale unui produs, proces, sistem. Calitatea nu poate fi exprimată printr-o singură caracteristică a produsului, procesului, sistemului.
- *un concept relativ* și poate fi determinată doar prin raportare la un set de cerințe. Calitatea poate fi determinată prin compararea unui set de caracteristici inerente cu un set de cerințe: cerințe normative sau standarde și cerințe/așteptări ale beneficiarilor.
- *în continuă schimbare*. Ansamblul de caracteristici ce definesc calitatea este periodic revizuit, racordat la cerințele noi, care derivă din schimbările ce au loc în toate domeniile de activitate umană.

În cazul companiilor financiar-contabile, activitatea practică a acestora impune asigurarea calității globale. Respectiv, acestea trebuie să respecte niște principii sub formă de norme de conduită în afaceri, astfel în cât „beneficiu” să obțină toate părțile implicate, atât prestatorul, cât și beneficiarul. Printre aceste norme găsim [1, p. 29]:

1. Respectarea termenelor, practicarea unui preț competitiv și asigurarea furnizării de servicii la volumul solicitat de clienți, presupune: livrarea la timp a serviciilor; stabilirea unor prețuri reale conform pieței; asigurarea capacității companiei de a presta serviciul la nivelul cererii primite de la clienți.
2. Identificarea și implementarea unor servicii mai eficiente comparativ cu cele oferite de concurență: inovare și individualizare pe piață; perfecționarea continuă a serviciilor contabile/financiare.
3. Respectarea cadrului legal și normativ în vigoare: aplicarea corespunzătoare a legislației contabile, fiscale și a normelor ISO; alinierea principiilor de organizare a departamentului financiar-contabil la standardele profesionale și de calitate.
4. Generarea unei marje de profit echilibrate care să garanteze sustenabilitatea firmei prestatoare: asigurarea echilibrului între calitate și costuri; optimizarea (eficientizarea) proceselor interne.
5. Prestarea serviciilor financiar-contabile în cadrul unui sistem de management al calității: implementarea proceselor standardizate (manuale operaționale – ghiduri, instrucțiuni, regulamente, check-list-uri); controlul permanent al nivelului de performanță (KPI).
6. Orientarea către client și prestarea serviciilor conforme nevoilor reale ale acestuia: comunicare deschisă cu clienții, bazată pe sinceritate și corectitudine; personalizarea serviciilor în funcție de nevoile beneficiarilor; monitorizarea periodică și recurentă a satisfacției clienților, obținerea de feedback, evaluarea periodică a gradului de satisfacție al clienților.
7. Identificarea caracteristicii produselor către necesitățile reale ale beneficiarilor: orientarea serviciilor către direcția strategică de dezvoltare a clientului cu impact real și aplicabil pentru acesta.
8. Alinierea serviciilor prestate cerințelor SNC, IFRS, ISO și altele prin standardizarea proceselor de lucru și armonizarea acestora la standardele profesionale și de calitate.

Totuși, aceste norme sau principii de comportament organizațional al unei afaceri vin însoțite de provocări majore: expunerea ridicată a factorilor de risc interni și externi (defecțiuni hardware și software, erori umane, amenințări cibernetice, deconectarea energiei etc.), investiții impunătoare privind implementarea, cât și instabilitatea în menținerea și garantarea stabilității proceselor de afaceri pe termen lung.

De aici rezidă și problema centrală a articolului: cum este necesar a fi organizate procesele informaționale (stocare, procesare, transmitere) în întreprinderile mici și mijlocii. Dacă să analizăm în special domeniul prestării serviciilor financiar-contabile și de outsourcing, atunci apare necesitatea de a gestiona corespunzător raportul dintre sistemele moderne de management al calității și al riscurilor, atât în conformitate cu standardele de calitate ISO, cât și a standardelor profesionale strict reglementate cum ar fi Standardele Naționale de Contabilitate, Standardele Internaționale de Raportare Financiară etc.

Astfel, problema se concentrează pe: cum pot aceste companii să integreze și să implementeze corect și eficient standardele internaționale de calitate și securitate, asigurând în același timp durabilitatea economică și funcțională a tuturor proceselor din companie?

Prin *eficiența activității financiar-contabile* se subînțelege organizarea eficientă a procesului contabil, în scopul realizării rezultatelor planificate într-un mod cât mai economic. Astfel, principalele direcții de activitate ale conducătorului serviciului financiar-contabil se îndreaptă spre:

- creșterea performanței activității serviciului contabil;
- reducerea cheltuielilor pentru organizarea și desfășurarea activității serviciului contabil [11, p. 163].

Rezultativitatea, adică atingerea obiectivelor stabilite de serviciul financiar-contabil, se evaluează prin compararea rezultatelor efective obținute într-o anumită perioadă de lucru cu cele

planificate. Deci, planificarea activității, este principalul pilon de la care pleacă analiza eficienței unei activități economice.

În practică se recomandă ca evaluarea rezultatelor obținute privind termenele de execuție și calitate trebuie efectuate:

- pentru perioade scurte (săptămâni, luni, trimestre) cât și
- pentru fiecare angajat și secție (sector de activitate, echipe de lucru) în parte.

Compararea regulată a rezultatelor obținute cu cele planificate îi va permite administratorului să soluționeze la timp problemele apărute și să atingă obiectivele propuse. De exemplu, identificarea unui consum de ore-om mai mult pentru realizarea unui proces de la angajat la alt angajat, va permite identificarea cauzelor, de ce timpul de execuție diferă, identificându-se 3-4 motive:

- nivel diferit de profesionalism;
- utilizarea de instrumente diferite;
- mediul înconjurător;
- metoda de remunerare a angajatului etc.

La identificarea cauzei reale privind diferența de execuție a unui și același proces în cadrul companiei, intervin cerințele Standardelor internaționale de calitate ISO.

Standardele internaționale de calitate (*International Organization for Standardization*) ISO, în special ISO 9001:2015, oferă structura metodologică pentru implementarea unui sistem de management al calității bazat pe procese, orientat spre client și perfecționare continuă. Articolul analizează premisele armonizării proceselor financiar-contabile la standardele ISO, axate nevoile clienților și îmbunătățirii continuă a proceselor.

Istoricul apariției ISO (International Organization for Standardization) se conturează astfel [16]:

- 1946 – la Londra are loc reuniunea a 65 de delegați din 25 de țări, care decid să creeze o organizație internațională pentru coordonarea și unificarea standardelor tehnice.
- 23 februarie 1947 – se înființează oficial ISO, cu sediul la Geneva, Elveția. Scopul fiind – promovarea standardizării internaționale pentru a stimula comerțul global, cât și colaborarea privind dezvoltarea inovațiilor științifico-practice.
- anii 1950-1970 – ISO începe elaborarea standardelor recunoscute global, cuprinzând sectoare precum metrologie, inovație tehnologică, controlul calității și securitate.
- 1987 – apare prima ediție a standardului ISO 9001 privind managementul calității, care câștigă rapid titlul de cel mai aplicat standard în lume.
- 1996 – se publică ISO 14001 privind managementul de mediu, aliniat fiind importanței tot mai sporite a protecției mediului în trilogia: economie, societate și mediu.
- 2000-2015 – are loc alinierea standardelor ISO la așa-numita „structură de nivel înalt” (High-Level Structure – HLS), ceea ce facilitează armonizarea mai eficientă a mai multor standarde de management (calitate, mediu, securitate informațională etc.) într-un cadru integrat.
- 2013 – ISO/IEC 27001 devine cel mai utilizat standard pentru managementul securității informațiilor.
- 2015 – actualizări impunătoare pentru ISO 9001 și ISO 14001, axate pe leadership, managementul riscurilor și îmbunătățirea continuă.
- 2022 – apar ediții actualizate pentru standarde precum ISO/IEC 27001:2022 (securitatea informației și protecția datelor).

Pentru companiile prestatoare de servicii, în special domeniul financiar contabil, importanța aplicării standardelor de calitate nu mai poate fi negată. Acestea vin să asigure:

- importanța standardizării proceselor de business în serviciile contabile și financiare;
- sprijină conformarea cu legislația internațională și națională;
- amplifică gradul de încredere a clienților privind serviciile oferite;
- facilitează mecanisme privind automatizarea și digitalizarea proceselor de business;
- previne apariția erorilor contabile și fiscale;

- creează fundament pentru auditori externi independenți, cât și validarea conformității la standardele de calitate.

Domeniul economic – servicii financiar-contabile este un domeniu amplu, astfel, în scopul creării celui mai oportun sistem al proceselor de business, considerăm important a analiza posibilitatea implementării următoarelor standarde de calitate, grupate astfel:

1. *Standarde generale de management al calității:*
 - ISO 9001:2015 Sistemul de management al calității
 - ISO 21001:2018 Sistemul de management al calității în domeniul instruirilor pentru angajați
2. *Standardele pentru securitatea informațională și a confidențialității datelor:*
 - ISO 27001:2022 Managementul securității informaționale
 - ISO 27701: Managementul confidențialității datelor (GDPR extention)
 - ISO 2000-1:2018 Managementul serviciilor IT
3. *Standarde privind continuitatea activității și diminuarea riscurilor:*
 - ISO 22301:2019 Managementul continuității activității
 - ISO 31000:2018 Managementul riscurilor
4. *Standarde pentru mediu și responsabilitate socială:*
 - ISO 14001:2015 Managementul de mediu
 - ISO 26000 Responsabilitatea socială
 - ISO 10002 Gestiunea reclamațiilor clienților

În continuare, ne propunem să trasăm principiile de bază ce trebuie respectate și puse în aplicare în companiile financiar-contabile, pentru a asigura crearea și implementarea sistemului de management al calității.

Standardul *ISO 9001* vine să scoată în vizor principalele aspecte la care trebuie să atragem atenția în scopul stabilirii sistemului de calitate în cadrul companiei, ca ulterior, în funcție de specificul activității, să fie analizate celelalte standarde, care vin să ne prezinte cum exact standardele de calitate trebuie integrate în companie.

Implementarea ISO 9001:2015 în firmele de contabilitate presupune:

1. Documentarea proceselor (manuale, proceduri, instrucțiuni de lucru).
2. Abordare pe procese + PDCA – definești procesele (intrări/ ieșiri/ resurse/ KPI), implementând ciclul Plan-Do-Check-Act.
3. Definirea indicatorilor de performanță (KPI) pentru fiecare proces (ex. timp mediu de procesare per client, număr de erori identificate, gradul de satisfacție al clientului).
4. Monitorizarea și îmbunătățirea continuă – evaluarea periodică a rentabilității și ajustarea prețurilor.
5. Orientarea către client – alinierea tarifelor și a serviciilor la valoarea primită de beneficiar.

Standardul ISO 9001 presupune aplicarea unor principii, care stau la baza organizării în cadrul companiei a unei activități calitative, printre acestea enumerăm:

- orientarea către client;
- leadership (conducere eficientă);
- implicarea personalului;
- abordarea bazată pe procese;
- îmbunătățirea continuă;
- luarea deciziilor pe baza faptelor;
- managementul relațiilor [6, pct. 0.3].

Prin eficiența activității financiar-contabile se subînțelege organizarea eficientă a procesului contabil, în scopul realizării rezultatelor planificate într-un mod cât mai economic. Astfel, principiile direcții de activitate ale conducătorului serviciului financiar-contabil se îndreaptă spre [11, p. 163]:

- creșterea performanței activității serviciului contabil;
- reducerea cheltuielilor pentru organizarea și desfășurarea activității serviciului contabil.

Rezultativitatea, adică atingerea obiectivelor stabilite de serviciul financiar-contabil, se *evaluează prin compararea rezultatelor efective obținute într-o anumită perioadă de lucru cu cele planificate*. Deci, planificarea activității este principalul pilon de la care pleacă analiza evidenței unei activități economice.

În practică se recomandă ca evaluarea rezultatelor obținute privind termenele de execuție și calitate trebuie efectuată pentru perioade scurte (săptămâni, luni, trimestre) cât și pe fiecare angajat și secție (sector de activitate, echipe de lucru) în parte.

Compararea regulată a rezultatelor obținute cu cele planificate îi va permite administratorului să soluționeze la timp problemele apărute și să atingă obiectivele propuse. De exemplu, identificarea unui consum de ore-om mai mult pentru realizarea unui proces de la angajat la alt angajat, va permite identificarea motivului pentru care timpul de execuție diferă, de la un angajat la altul, identificându-se, de exemplu, diverse motive:

- nivel diferit de profesionalism;
- utilizarea diferită de instrumente;
- mediul înconjurător etc.
- metoda de remunerare a angajatului etc.

Deci, calitatea departamentului contabil poate fi sintetizată la doi indicatori de bază ai afacerii:

1. Nivelul de profit al companiei – analiza reală a consumului de resurse.
2. Nivelul de satisfacție a clienților – prestarea de servicii calitative, la nivelul de cost cel mai redus posibil nivelului superior de calitate al serviciului.

Pentru analiza consumului de resurse pot fi utilizate mai multe metode sau combinații ale acestora, prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Metode de analiză a cheltuielilor

Metoda	Conținutul metodei
Analiza structurală	Calcularea ponderii unor tipuri de cheltuieli, identificarea celor mai semnificative articole de cheltuieli
Evaluarea dinamicii indicatorilor	Compararea valorilor relative ale cheltuielilor perioadei de raportare (raportul sumei cheltuielilor la totalul acestora, exprimat în procente) cu datele pentru perioade similare din anii precedenți și cu perioadele anterioare ale anului de raportare (trimestru, lună, săptămână)
Compararea indicatorilor	Compararea cheltuielilor perioadei de raportare cu cele bugetare (planificate). Compararea cheltuielilor calculate per 1 angajat, per oră-om cu indicatorii altor subdiviziuni ale organizației, cu indicatorii statistici ai organizațiilor din ramură sau din regiune
Analiza factorială	Identificarea, evaluarea și prognozarea influenței factorilor asupra indicatorilor de rezultat ai cheltuielilor. Analiza dependenței funcționale (directe, inverse) și evaluarea cantitativă a influenței modificării factorilor asupra modificării indicatorilor de rezultat. Evidențierea celor mai importanți factori care determină comportamentul indicatorilor de cheltuieli

Conform: Князева Ю. Л. Основы управления для главного бухгалтера: Учебное пособие. p. 164

Pornind de la cadrul ISO și a importanței integrării în companiile prestatoare de servicii financiar-contabile a principiilor managementului calității, considerăm primordială implementarea în practică a unui instrument al managementului calității și anume întocmirea și analiza constantă a raportului: *Fotografia timpului zilnic de lucru (FTL)* ca instrument central pentru monitorizarea proceselor, resurselor consumate, cât și al riscurilor ce pot interveni.

Conform principiilor ISO, utilizarea raportului FTL va permite companiei prestatoare să identifice obiectiv volumul activităților sau business proceselor realizate pentru beneficiar, asigurând, astfel, diminuarea pierderilor din cauza proceselor efectuate și neratificate.

Fotografia zilei de lucru (FTL) devine, în acest sens, un instrument esențial pentru monitorizarea și optimizarea utilizării resurselor umane, în deplină concordanță cu standardele internaționale de calitate ISO.

Tabelul 2. Model al raportului *Fotografia timpului zilnic de lucru*

Data	Angajat	Client	Sarcina	Timp ore-om consumat	Observații	Tarif / Servicii suplimentare
30.09.2025	Popa R.	SRL X	Încărcare 1C ex	25 min		Tarif
30.09.2025	Popa R.	SRL Y	Call consultanță	30 min	Online prezentare	Servicii Suplimentare

Creat: de autor

Fotografia timpului de lucru este un instrument managerial care vine să analizeze timpul de lucru utilizat al angajaților. Acest raport presupune înregistrarea detaliată a tuturor proceselor (activităților) desfășurate de un angajat, pe parcursul unei zile de lucru, cu scopul de a identifica: structura timpului de lucru zilnic, coraportul dintre timpul utilizat efectiv și pierderile de timp.

Asemănător, devizul de cheltuieli (*smeta*) în companiile de construcții, care vine să detalieze toate resursele materiale și financiare consumate pentru realizarea unei lucrări de construcție, astfel și fotografia timpului de lucru (FTL) vine să detalieze consumul de resurse umane – ore-om, pentru realizarea sarcinilor de muncă. Deci, devizul de cheltuieli arată unde se duc banii (materiale, manoperă, utilaje), în timp ce fotografia zilei de lucru arată unde se duce timpul (activități productive, pauze, activități suplimentare), oferind, astfel, posibilitate managerilor să stabilească cu exactitate activitățile neeficiente în scopul optimizării procesele de lucru.

Fotografia timpului zilnic de lucru, conform tabelului 2, reprezintă instrumentul prin care fiecare angajat își notează activitățile zilnice și timpul consumat la realizarea acestora.

Rolul FTL în firmele financiar-contabile este multiplu:

- evidențiază structura reală a timpului consumat pe clienți și pe sarcini;
- identifică consumul ascuns de timp (sarcini administrative, apeluri informale, consultanțe gratuite, sarcini unice-nerepetitive etc.);
- creează suportul pentru formarea corectă a prețurilor privind serviciile prestate și permite ajustarea corectă a tarifelor conform timpului real consumat;
- contribuie la planificarea resurselor și la delegarea corectă a sarcinilor care pot fi anticipate și prestabilite anticipat.

Conform cerințelor *ISO 9001:2015 – Managementul calității*. FTL devine un document obligatoriu pentru monitorizarea proceselor în cadrul companiilor prestatoare de servicii. Acesta facilitează monitorizarea tuturor business proceselor care au loc la entitate, iar pentru cele mai impunătoare permite stabilirea de KPI-uri, asigurând, astfel, cadru metodologic pentru evaluarea performanței organizaționale. FTL permite și aplicabilitatea principiului de îmbunătățire continuă, prin analiza periodică a datelor colectate.

ISO 21001:2018 – Instruirea angajaților. Datele cuprinse în FTL ale fiecărui angajat prezintă nevoile reale de formare ale angajatului. De exemplu, în situațiile când angajatul consumă timp excesiv, în comparație cu alți angajați, sau în comparație cu normele de timp stabilite anterior, în baza FTL ale perioadelor precedente, este un indiciu cert că angajatul are nevoie de perfecționare. Compania poate să organizeze „Baza de cunoștințe” la nivelul întregii entități, astfel încât persoanele cu practică, care cunosc la nivel profesional cum se îndeplinește o anumită sarcină, să creeze manuale operaționale sau instrucțiuni de lucru.

ISO 31000:2018 – Managementul riscurilor. FTL va facilita identificarea reală a riscurilor operaționale, ca de exemplu suprasolicitarea unui contabil și riscul eliberării din funcție, ceea ce poate perturba continuitatea activității la același nivel de performanță. De asemenea, FTL va permite și identificarea timpului pierdut pentru sarcini ce nu sunt incluse în tarif sau nu sunt tarificate suplimentar.

ISO 22301:2019 – Continuitatea activității. Prin FTL se pot identifica repetitivitatea unor procese de lucru, astfel încât în baza acestor informații la nivel de companie să fie create instrucțiuni de lucru. În cazul rulajelor de cadre, noul angajat va reuși să se integreze mai rapid, fără a afecta procesele de lucru și calitatea serviciilor.

ISO 10002 – Gestiunea reclamațiilor clienților. Analiza FTL va permite identificarea exactă a sarcinilor realizate pentru un anumit client, iar în cazul reclamațiilor privind prețul abonamentului, entitatea prestatoare va putea argumenta cu promptitudine în baza căror indicatori a fost stabilit prețul pentru abonament. FTL permite standardizarea serviciilor și reducerea erorilor, contribuind la creșterea loialității clienților.

Etapete de implementare în practică a Fotografiei timpului de lucru (FTL) presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. Explicarea importanței – angajații trebuie să înțeleagă că fără FTL firma pierde bani, riscă faliment, fără posibilitate de dezvoltare a companiei, deci și a creșterii de salariu.
2. Facilitarea modului de completare a raportului FTL – utilizarea a două monitoare sau aplicații integrate pentru ca notarea timpului să fie automată și rapidă.
3. Monitorizare intensă – în primele 4-8 săptămâni se cere verificări stricte, dese și organizate.
4. Integrarea în cultura organizațională – după o perioadă, FTL devine o practică standard aplicată și o normă acceptată de personal.
5. Analiza săptămânală – fiecare contabil va prezenta public (la nivel de echipă sau de companie) timpul consumat în comparație cu timpul planificat.

În contextul actual al digitalizării și al competiției crescânde, firmele de contabilitate trebuie să își optimizeze procesele interne pentru a asigura servicii de calitate, rentabile și conforme cu reglementările. Una dintre principalele provocări identificate este lipsa măsurării timpului real de lucru, ceea ce conduce la pierderi financiare considerabile prin prestarea de servicii nefacturate.

Putem conchide că fotografia timpului zilnic de lucru tinde să fie instrumentul fundamental al unui sistem de management al calității, asigurând firmei de contabilitate posibilitatea de a identifica cu exactitate business-procesele care au loc, ca ulterior acestea să fie modernizate, digitalizate și orientate spre rezultate economice.

Armonizarea proceselor financiar-contabile la standardele internaționale ISO constituie o oportunitate strategică pentru firmele din domeniul financiar-contabil. Implementarea unui sistem de management al calității bazat pe ISO va duce la: creșterea încrederii clienților, reducerea riscurilor operaționale și reputaționale, alinierea la bunele practici internaționale, consolidarea imaginii profesionale pe piața globală.

Bibliografia:

1. CHICU, V., LÎSENCO, S. *Managementul calității versus calitatea managementului*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020. 56 p. ISBN 978-9975-3013-3-6
2. TUHARI, T. *Organizarea contabilității și controlului în unitățile economice: Studiu UCCM*. Chișinău: 2005. Tipografia ASEM. 127 p. ISBN: 9975-929-89-3
3. BOȘCĂNEANU, M. *Calitatea produselor, serviciilor prin prisma procesului de standardizare și certificare*. In: *Materialele Anale Științifice ale Academiei „Ștefan cel Mare”*, 2024. pp. 184-197. ISSN 2953-6898
4. BĂNCILĂ, N., BOTNARI, N., LEORDA, V. *Experiența internațională privind gestiunea riscurilor și posibilitatea utilizării acesteia în Republica Moldova*. In: *Revista Economica nr. 3 (117) 2021*. pp. 91-103. ISSN: 1810-9136
5. ISO 9001:2015 – *Sistemul de management al calității*. [online] citat 25.09.2025 Disponibil: https://техносветгрупп.рф/upload/iblock/b0d/standart-iso-9001_2015.pdf
6. КНЯЗЕВА, Ю. Л. *Основы управления для главного бухгалтера: Учебное пособие*. – Москва: НП «Институт профессиональных бухгалтеров Московского региона», 2017. 208 с. ISBN 978-5-901450-14-7
7. ИВАНОВА Т. Н. *Администрирование деятельности в области внутреннего контроля ведения бухгалтерского учета и составления бухгалтерской-финансовой отчетности. Учебное пособие*. – Москва: НП «Институт профессиональных бухгалтеров Московского региона», 2020. – 67 с.
8. ШВАБ, К. *Четвертая промышленная революция. Top Business Awards*. «Эксмо», 2016. 138 с. ISBN 978-5-699-90556-0
9. <https://www.iso.org/about> [citat 28.09.2025]

**MODERNIZAREA MANAGEMENTULUI ÎNTRERPRINDERILOR MICI ȘI MIJLOCII
DIN REPUBLICA MOLDOVA PRIN TRECEREA DE LA SISTEMELE ERP CLASICE
LA SOLUȚII SIMPLIFICATE – 1C: „GESTIUNEA COMPANIEI”**

Rodica POPA, drd.,

Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract: *The paper analyzes two software solutions by 1C – “1C: Upravlenie Nashei Firmoy” (1C:GC) and “1C:ERP” – focusing on their functionality for automating business processes in small and medium-sized enterprises (SMEs). It compares key features, integration capabilities, and implementation complexity to help identify the most suitable option depending on the company's scale and needs. The study emphasizes the growing importance of digital tools in achieving efficient and sustainable business management.*

Keywords: *1C: GF, 1C: ERP, digitalization, SME, business processes.*

În condițiile unei transformări digitale intense a activităților economice din cadrul companiilor autohtone, dar și a competiției din ce în ce mai accentuate, toate instrumentele disponibile pentru administrarea și automatizarea proceselor obține o relevanță deosebită. Prezentul material scoate în prim-plan posibilitățile oferite de programul 1C: Gestiunea companiei (1C:GC) din punctul de vedere al aplicabilității în cadrul întreprinderilor mici și mijlocii din Republica Moldova.

Mulți utilizatori ai programelor 1C, chiar și în prezent, consideră că acest produs este destinat exclusiv contabilului. Cel mai probabil, această percepție se datorează faptului că „1C: Contabilitate” a fost cândva prima soluție software (program informatic) cu cea mai mare popularitate oferită de compania 1C. Chiar și în momentul de față, majoritatea antreprenorilor percep programul 1C ca pe un instrument destinat contabililor: pentru calculul impozitelor, calcularea salariului, generarea documentelor de livrare, respectiv a documentelor primare.

Această abordare este greșită. Programul „1C” este conceput pentru automatizarea activității întreprinderilor, asigurând o acoperire completă a proceselor de afaceri. Utilizatorii produselor „1C” au acces la o gamă largă de soluții: versiuni standard și soluții adaptate diferitelor domenii de activitate.

Programul este creat ținând cont de specificul administrării diverselor tipuri de afaceri și este proiectat special pentru organizațiile care își desfășoară activitatea în sectoarele economice precum: comerț (angro, cu amănuntul și comerț online), prestări de servicii, activități de mentenanță și antrepriză, precum și în producția de serie mică și producția personalizată [3, p. 12].

Programul 1C: GC reprezintă un sistem multidimensional, destinat automatizării totale a fluxurilor de lucru aferente gestionării informațiilor operaționale și manageriale în cadrul întreprinderilor mici [4, p. 11].

Principalele module ale programului includ:

- gestionarea bazei de clienți și a vânzărilor, cu utilizarea unei diagrame de tip pâlnie pentru analiza fluxului de vânzări;
- gestionarea procurărilor și a stocurilor, cu integrarea unui sistem de notificări automate privind lipsurile de produse în stoc sau când cantitatea existentă în stoc ajunge la un anumit nivel;
- analiza fluxurilor financiare, bugetare și analiză detaliată pe categorii de venituri și cheltuieli pe fiecare subdiviziune în parte, sau pe fiecare gen de activitate în parte;
- evidența personalului: tabele de pontaj, grafice de lucru, calculul salariilor și al impozitelor;
- un modul integrat de management al documentelor, ce oferă șabloane prestabilite și funcționalități avansate de monitorizare a sarcinilor;
- evidența și gestionarea producției, care permite planificarea încărcării și inițierea proceselor de fabricație.

La baza programului stau principii precum: simplitate în utilizare, pornire rapidă, flexibilitate în extindere, securitate prioritară, date accesibile și ușor de interpretat pentru conducere, evaluarea eficienței afacerii [4, p. 12].

Programul 1C: GC se integrează cu ușurință cu echipamentele de casă și control online, sistemele bancare, sistemele fiscale, platformele de raportare, precum și cu CRM Bitrix24 și Amo CRM, ceea ce facilitează crearea unui spațiu informațional centralizat pentru conducerea afacerii. Aceste integrări reprezintă fundamentul pentru automatizarea proceselor de business în orice companie, fără a fi condiționat de dimensiunea organizației sau de ramura economică.

Totuși, implementarea tehnologiilor informaționale moderne nu poate fi considerată o soluție universală pentru toate problemele organizatorice ce intervin în activitatea economică. Practica companiilor privind implementarea proiectelor de integrare a produselor „1C” în sistemul informațional al întreprinderii arată că, odată cu lansarea sistemelor informatice, aceasta trebuie să efectueze o serie de schimbări metodologice, organizaționale și tehnologice, printre care:

- utilizarea unei metodologii adecvate obiectivelor actuale de management, care să țină cont de specificul fiecărei întreprinderi în parte;
- identificarea unei structuri organizaționale de management (organigrama), care să asigure o repartizare a responsabilităților în cadrul echipelor de lucru, într-o manieră optimă, pentru a maximiza eficiența membrilor de echipă, în vederea atingerii obiectivelor strategice stabilite;
- definirea proceselor de business, care să creeze un mediu ordonat și eficient pentru cooperarea dintre angajați în procesul de realizare a scopurilor pentru care entitatea a fost creată [1, p. 10].

În ultima perioadă, teoria managementului întreprinderilor a înregistrat o evoluție notabilă. Unul dintre principalele abordări manageriale, care a cunoscut cea mai largă aplicare în practică, este conceptul ERP, concept ce vine să asigure o planificare și gestionare eficientă a resurselor întreprinderii, având drept scop principal atingerea obiectivelor strategice de afaceri definite.

Actualmente, pe baza experienței practice, au fost identificate două programe dezvoltate de compania 1C – 1C:GC și 1C:ERP – îndreptate spre gestionarea și optimizarea ansamblului de business procese desfășurate în interiorul întreprinderilor.

Astfel, autorul și-a propus să analizeze principalele aspecte și caracteristici ale acestor două programe, cu obiectivul de a determina soluția cea mai eficientă și adaptată nevoilor fiecărei companii în parte.

În tabelul nr. 1, vor fi descrise principalele criterii care vor permite elaborarea unor răspunsuri structurate pentru întrebările apărute în etapele de implementare.

Tabelul 1. Analiza comparativă a soluțiilor 1C: GF și 1C: ERP

Nr.	Criteriu al sistemului	1C:GF	1C:ERP
1	Evidența contabilă în regim fiscal simplificat (SIMM)	☑	☑
2	Evidența contabilă în regim fiscal general (VEN+TVA)	Doar în integrare cu 1C:Contabilitate	☑
3	Bugetare simplificată	☑	☑
4	Bugetare completă cu configurarea bugetelor proprii	X	☑
5	Integrare cu site-uri și altele	☑	Ca extensie
6	Producție pe bază de comenzi	☑	☑
7	Utilizarea fișelor de fabricație (specificații)	☑	☑
8	Planificare operațională	X	☑
9	Specificații avansate cu posibilitatea generării de rapoarte	X	☑
10	Gestiunea cadrelor și evidența salariului	☑	☑

Nr.	Criteriu al sistemului	1C:GF	1C:ERP
11	Funcționalitate CRM	☑	☑
12	Asigurarea securității informaționale	☑	☑
13	Cost program (anul 2025)	de la 5 500 lei	de la 60 000 lei
14	Dimensiunea organizației	IMM	Mari și medii
15	Structura proceselor de business	Standard	Complexă
16	Posibilitate de extindere	Standard	Ridicat
17	Punerea în exploatare (implementare)	Rapidă 1–4 luni	De la 6 luni
18	Lucrul în regim la distanță	Simplu	Complex
19	Simplitatea utilizării	+/-	–
20	Integrare cu 1C: Contabilitate	☑	☑
21	Integrare cu 1C: Gestiunea cadrelor (Salarizare)	☑	☑
22	Integrare cu 1C: Comerț	☑	☑
23	Costuri de implementare și configurare	10 000–30 000 lei	de la 250 000 lei

Pentru companiile mici, 1C: GC reprezintă un mini-ERP, care acoperă procesele de bază ale activității, însă cu o interfață mai simplă și costuri mult mai reduse.

Pentru companiile mari, 1C: ERP oferă funcționalități extinse – MRP (planificarea necesarului de materiale), bugetare completă, management strategic, KPI și integrare complexă. De fapt, 1C: Gestiunea Companiei (GC) reprezintă un mecanism de legătură prin intermediul căruia întreprinderile mici și mijlocii pot implementa treptat principiile ERP, fără a fi supuse unei complexități excesive și costuri financiare semnificative.

În cadrul 1C: GC, instrumentele principale sunt grupate în blocuri funcționale (module) care acoperă procesele de bază ale întreprinderilor mici și mijlocii.

În practică, modulele funcționale cu cea mai mare importanță pentru activitatea organizațională sunt [3, p. 14-46]:

1. CRM și managementul clienților:

- bază unică de date pentru clienți și furnizori;
- o arhivă completă a interacțiunilor desfășurate între părți (comenzi, plăți, documente);
- procesul de segmentare a clientelei și administrare sistematică a relațiilor cu aceasta;
- pregătirea rapidă a ofertelor comerciale și a contractelor.

2. Vânzări și achiziții:

- înregistrarea comenzilor clienților și monitorizarea statutului acestora;
- emiterea facturilor, actelor de îndeplinire a serviciilor și a bunurilor în doar câteva clickuri;
- monitorizarea încasărilor și a creanțelor;
- analiza eficienței vânzărilor și a rentabilității.

3. Depozit și logistică

- evidența intrărilor și ieșirilor de mărfuri;
- inventariere și transferuri interne între depozite;
- analiză a stocurilor: rotația mărfurilor, lipsuri;
- integrare cu echipamente de casă și control (scanere de coduri de bare, imprimante de etichete).

4. Finanțe și casă/bancă:

- evidența fluxurilor financiare (încasări și plăți);
- planificarea și analiza lichidității;
- evidența avansurilor și a decontărilor cu partenerii;
- elaborarea sistematică a principalelor rapoarte financiare.

5. Producție (pentru companiile cu activitate de producție sau servicii complexe):
- crearea rețetelor (calculația) / fișelor de fabricație pentru produse;
 - planificarea și controlul comenzilor de producție;
 - calculul costului de producție și al termenelor de execuție;
 - gestionarea integrată a fluxurilor de produse finite și materiale consumate
6. Personal și salarizare:
- evidența angajaților, a contractelor și a fișelor de post;
 - calculul și plata salariilor;
 - controlul timpului de lucru și al sarcinilor pentru utilizarea conceptului KPI.
7. Raportare și analiză managerială:
- rapoarte standard: vânzări, stocuri, profit, creanțe, datorii;
 - instrumente analitice interactive de tip tablou de bord, destinate monitorizării activităților organizației;
 - posibilitatea de creare a rapoartelor personalizate, adaptate necesităților utilizatorului;
 - export în Excel, integrare cu contabilitatea (1C:Contabilitate).
8. Integrare și mobilitate:
- lucru în cloud (1cfresh.com);
 - aplicație mobilă pentru acces din orice locație;
 - realizarea sincronizării datelor între 1C:Contabilitate 8 și platformele de comerț electronic.
- Produsul 1C:GC s-a dovedit a fi o soluție eficientă și flexibilă pentru automatizarea proceselor de management în întreprinderile mici și mijlocii. Programul oferind echilibru între ușurința în utilizare, versatilitatea funcțională și adaptabilitatea la realitățile locale.
- În pofida anumitor provocări, implementarea produsului 1C: Gestiunea companiei contribuie la creșterea eficienței, reducerea costurilor și sporirea gradului de transparență a proceselor și activităților de afaceri. Astfel, în contextul transformării digitale a IMM-urilor, astfel de instrumente devin o parte indispensabilă a strategiei de dezvoltare durabilă.

Bibliografie:

1. ЗАВЬЯЛКИН Д., ГАВРИЛОВА Е., ПАЛЬЧИКОВ И. *1С:Академия ERP. Управленческий учет, 2-е стереотипное издание*. Москва: ООО 1С-Пабблишинг, 2022. Электронная книга в формате pdf; ISBN: 978-5-9677-3228-7.
2. ИЛЬИН, В. *Внедрение ERP-систем: управление экономической эффективностью* [Электронный ресурс] 3-е изд. (эл.). – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 298 с.). – Москва: Агентство Интермедиа, 2018. ISBN: 978-5-91349-057-5
3. ПАВЛОВ Ю., БАНДУЛЯ И. *От хаоса к порядку. С «1С: Управление нашей фирмой». Реально* Москва: ООО 1С-Пабблишинг, 2018, электронная книга в формате pdf; ISBN: 978-5-9677-2819-8
4. ПАВЛОВ Ю., БАНДУЛЯ И. *Реальная автоматизация малого бизнеса. «1С:Управление нашей фирмой»*. Издание 2. Москва: ООО 1С-Пабблишинг, 2020. электронная книга в формате pdf; ISBN: 978-5-9677-2948-5